



OKTATÁS - GAZDASÁG TÁRSADALOM

Juhász Erika - Endrődy Orsolya
(szerk.)

VI

HERA ÉVKÖNYVEK

OKTATÁS – GAZDASÁG – TÁRSADALOM

HERA ÉVKÖNYVEK VI.

OKTATÁS – GAZDASÁG – TÁRSADALOM

Szerkesztette:

Juhász Erika – Endrődy Orsolya



Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete

Budapest 2019

Lektorálta:

Buda András
Chrappán Magdolna
Csikós Csaba
Dancs Katinka
D. Molnár Éva
Endrődy Orsolya
Engler Ágnes
Fehérvári Anikó
Forray R. Katalin
Gocsál Ákos
Gönczi V. Ibolya
Jancsák Csaba
Józsa Krisztián
Juhász Erika
Kasik László
Kozma Tamás
Mika János
Mrázik Julianna
Nagy Ágoston
Polónyi István
Pusztay Gabriella
Rébay Magdolna
Rónay Zoltán
Somogyvári Lajos
Steklács János
Nyitrai Ágnes
Tóth Péter
Vass Vilmos
Váradi Judit
Zank Ildikó

Borítóterv: Pete Balázs

Nyomda: Kapitális Nyomda, Debrecen

© Szerzők, 2019

© Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), 2019

ISBN 978-615-5657-03-0

ISSN 2064-6755

HERA Évkönyvek sorozat kötetei

ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:

a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):

Oktatáskutatás határon innen és túl

II. kötet: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.):

Tanárképzés és oktatáskutatás

III. kötet: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.):

Oktatás és fenntarthatóság

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):

A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):

Innováció, kutatás, pedagógusok

VI. kötet: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.):

Oktatás – gazdaság – társadalom

TARTALOM

<i>Előszó</i>	11
I. BÁTHORY-DÍJASAINK ÍRÁSAI	15
Forray R. Katalin – Híves Tamás: A középFOKÚ iskolahálózat átalakulása 2010 után	17
Gazsó Ferenc: Stratégiai megfontolások az oktatási rendszer fejlesztéséhez	36
Hrubos Ildikó: Fókuszban a tanulás és tanítás intézményi stratégiák az európai felsőoktatásban	50
Nagy József: A pedagógia alapvető problémái és a megújulás lehetősége	63
Pukánszky Béla: Adalékok a pedagógiai naturalizmus történetéhez	75
II. TANÍTÁS, TANULÁS, NEVELÉS	89
Csonka Sándor – Varga Attila: Terepi szabad explorációs és irányított tanulási élmények szerepe az ökológiai identitás fejlődésben	91
Fintor Gábor: A mindennapos tanórai testneveléssel kapcsolatos tanulói attitűdök vizsgálata	105
Gőgh Előd – Kővári Attila: Az élethosszig tartó tanulás szerepének növekedése az életkor függvényében	120
Pogátsnik Monika: A munka alapú tanulás hatása a nem kognitív készségek fejlődésére a mérnökképzésben	150
Polgár András – Pintérné Nagy Edit – Vincze Mária – Elekné Fodor Veronika: A környezeti nevelés, a lakosság környezettudatosság és a környezetközpontú irányítás helyzetének komplex felmérése Sopron városban	167
Ragadics Tamás – Horváth Éva Annamária Társadalmi innováció és közösségi tanulás egy ormánsági kistélepkülésen	183
Simándi Szilvia: Tanulókörök lehetőségei online környezetben	197
Sütő Éva: Gyakorlati oktatás a mai magyar szakképzési rendszerben	207
Tamásová Viola – Barnová Silvia: A formális felnőttkori tanulás és a felnőttoktatási szakemberek képzése Szlovákiában	221
III. PROFESSZIÓ, ELHIVATOTTSÁG, IDENTITÁS	233
Belényi Emese: Kultúrák határmezsgyéjén: A romániai magyar nyelvű sikertoktatás identitásépítő szerepe.....	235
Bognárné Kocsis Judit: Keresztény nevelési paradigmák és keresztény nevelői munkatevékenységek napjainkban	247
Bordás Andrea: Partiumi magyar tanító- és óvónők pedagógusszerep értelmezésének alakulása a pályakezdés éveiben.....	258

Holik Ildikó: Mentortanári feladatok és szerepek egy kutatás tükrében.....	274
Kanczné Nagy Katalin: „Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell.”.....	290
Kovács Edina: A férfi pedagógusok karrierútjának és pályaelhagyásának vizsgálata az Észak-Alföld régióban	312
Mrázik Julianna: Nézetek szorításában – a pedagógiai nézetek egy lehetséges megközelítése	329
Nagy Melinda – Horváth Kinga – Szabóová Edit – Kanczné Nagy Katalin – Orsovics Yvette – Strédl Terézia: A lemorzsolódás vizsgálata a Selye János Egyetem tanárképző karán a nappali és levelezős óvopedagógus képzésben utánkövetéssel	344
Pinczés Tamás – Pikó Bettina – Szakál Zsolt: Pedagógusjelöltek pályaaorientációs vizsgálata.....	355
IV. PEDAGÓGUSOK, DIÁKOK, SZÜLŐK	367
Barna Viktor: A kollégiumpedagógusok vélekedése saját szakmai kompetenciákról.....	369
Horváth Kinga – Tóth Péter: Milyen az ideális tanári interakció a pedagógushallgatók szerint?	389
Kibédi Zoltán – Hideg Gabriella: Változó világ, változó szerepek <i>Sztárok, celebek, média és hatásuk a családalapítási szokásokra</i>	409
Kovács Karolina Eszter: Sportiskolában és hagyományos köznevelési intézményekben tanuló diákok tanulmányi és nem tanulmányi eredményessége.....	424
Langerné Buchwald Judit: Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban.....	440
Vida Gergő: SNI integráció az anyagi ráfordítások tükrében	452
V. INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM.....	469
Batár Levente: Mentőövet dobunk – Honlap az iskolai agresszióról	471
Czékman Balázs: Tablettel támogatott oktatás: Nagyvolumenű nemzetközi és hazai kezdeményezések	477
Imre Anna: Módszerek, tanórai és tanórán kívüli foglalkozások eltérő kontextusokban a pedagógusi vélemények tükrében	490
Jaskóné Gácsi Mária: Mire lehet jó a drámapedagógia a pedagógusképzésben	515
Kerülő Judit: A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke	524
Kovács Klára – Moravec Marianna: A felsőoktatási intézmények szerepe a hallgatók élethosszig tartó szocializációjában - egészségfejlesztési jó gyakorlatok a Kárpát-medencében.....	540
Ladnai Attiláné: A Positive Education néhány magyarországi úttörője	559
Miklósi Márta: Reintegrációs tisztek szerepe a fogvatartottak pedagógiai támogatásban	576
Molnár György – Orosz Beáta: Digitális eszközök használatával támogatott korszerű módszertani, tartalmi, technológiai megoldási lehetőségek a szakképzésben	592

Nemes Gyöngyi: A nyelvi hátrány csökkentése akciókutatás segítségével.....	608
Székely Csilla Imola: A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer.....	620
Zank Ildikó: A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében.....	633
VI. TÉR ÉS IDŐ.....	645
Hideg Gabriella: A fair play jelentéstartalmának összehasonlító vizsgálata kelet-közép európai, kenyai és malajziai fiatalok körében	647
Kasza Georgina: A befelé irányuló mobilitás hatása a felsőoktatási intézményekre	662
Híves Tamás – Kozma Tamás: A felsőoktatás térszerkezete és az átalakulás dinamikája.....	674
Nagy Adrienn: Száhlender Ida a hazai szakoktatás szolgálatában (1864-1932).....	693
Ozsváth Judit: Szellemi műhely a két világháború közötti kolozsvári katolikus tanárjelöltek számára	707
Pallay Katalin: Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatástörténete a szovjet érában	721
Polónyi István: A hazai felsőoktatási hálózat-alakítások sajátosságai	732
Rónay Zoltán: A konzisztórium helye, szerepe, működésének célja az állami felsőoktatási intézmények irányításában és vezetésében – kérdések és válaszkísérletek	752
Somogyvári Lajos: CIA jelentések felhasználása az oktatástörténetben:	766
Szabó János Zoltán: Kulturális konformitás elméletben és gyakorlatban	779
Varga Attila: A környezeti neveléstől a fenntartható fejlődési célokig – az ENSI 32 éve.....	793
Virág Irén: A dessau-i filantropium belső világa.....	805
VII. GYERMEKEK ÉS GYERMEKKOR.....	817
Bauer Zita – Papik Eszter: Tudatos fogyasztóvá nevelés a 6-12 éves korosztályban	819
Ren Imai – Orsolya Endrődy: Conceptualisation of lion and childhood:	834
Józsa Krisztián – Csima Melinda – Nyitrai Ágnes – Podráczky Judit: A korai fejlettségi mutatók szerepe az iskolai sikerességben:	848
Surján Noémi: A mesélés jelentősége az óvoda-iskola átmenet segítésében	861
Támba Renátó: Gyermekek, kép, halál	873
<i>HERA 2017. évi beszámoló.....</i>	<i>893</i>

V. INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM

MENTŐÖVET DOBUNK – HONLAP AZ ISKOLAI AGRESSZIÓRÓL

ABSZTRAKT

Az oktatási intézményekben készült agresszióval kapcsolatos felmérések eredményei lehangolóak. Kiderül belőlük, hogy a diákok nagy részét intézményen belül vagy kívül érte már fizikai és verbális agresszió diáktársai részéről. Legtöbb esetben azonban nem is kerülnek felszínre a történetek.

Az agressziós helyzeteket mindenképpen meg kell próbálni megelőzni és kezelni is szükséges, bár ez nem egyszerű. Azért született meg az alábbiakban bemutatásra kerülő honlap, hogy az oktatási intézményekben megjelenő (fizikai és nyelvi) agresszió elleni harcban próbáljon segítséget nyújtani mind a diákoknak, mind a szülőknek, mind a pedagógusoknak.

A honlap tartalmaz korábbi (hazai és nemzetközi) kutatási eredményeket, a témával kapcsolatos ajánlott könyvek és cikkek listáját, egy kutatás elvégzésére alkalmas kérdőívet, a megelőzéshez szükséges érzékenyítési tréninget, egy előadást, néhány videót, nyelvhasználati és nyelvi viselkedési tanácsokat, szakemberek elérhetőségeit, akikhez bántalmazás esetén fordulni lehet és az agresszió kezelésére alkalmas technikákat.

1. BEVEZETÉS

„Az iskolai agresszió jelensége mindig itt is volt, nem tehetünk úgy, mintha nem látnánk és nem hallanánk semmit. Nem figyelhetjük az eseményeket kívülállóként, kényelmesen hátradőlve a székekben, mert mire észbe kapunk, talán már késő lesz. Az esetek száma ugyanis mindenhol emelkedik, és elkövetésük jellege, az alkalmazott módszerek egyre durvábbak” (Boross 2006:35).

Bár korábban is megjelentek cikkek az iskolai erőszakkal kapcsolatban, ahogy azt a bevezető idézet is bizonyítja, a 2008 március végén történt eset (egy diák megalázta, megszégyenítette öreg fizikatanárát) fordította a figyelmet a problémára (Hajdu – Sáska 2011).

Dan Olweus arról számolt be, hogy nem történt ez másképpen Norvégiában sem. Ott is egy (1982-ben történt) tragédia következtében terelődött a nagyközönség figyelme az iskolai zaklatás problémájára (Olweus 1999).

2. KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Az utóbbi évtizedben az iskolai agresszió témája rendszeresen az újságok hasábjaira kerül. Számos kutató (pl. Buda Lászlóné, Buda Mariann, Csaba Zoltán László, Figula Erika, Földes Petra, Fülöpné Böszörményi Aliz, Gábor Kálmán, Kőszeghy Attila, Kupó János, Lannert Judit, Ligeti György, Mayer József, Novák Gábor, Pál Judit, Szirmai Erika,) végzett felméréseket hazánkban az iskolai agresszió témakörében. A leggyakrabban vizsgált kérdések a következők voltak:

- Milyen gyakran éri bántalmazás a diákokat a kortárscsoport részéről?
- Milyen tényezők befolyásolják a bántalmazások gyakoriságát?
- Milyen mértékű a diákok által elszenvedett agresszió?
- Mik a bántalmazások okai?
- Mik a bántalmazások formái?
- Melyik korcsoport a leginkább érintett?
- Hogy reagálnak a tanárok a bántalmazásokra?
- Mit lehet tenni a helyzet javítása érdekében?

3. LEHETŐSÉGEK AZ ISKOLAI AGRESSZIÓ MEGELŐZÉSÉRE ÉS KEZELÉSÉRE

E sok-sok fontos kérdés közül ezúttal csak a legutolsóra adok választ. Számos lehetőség van az iskolákban megjelenő agresszió megelőzésére, gyakoriságának és mértékének csökkentésére, például:

- konfliktuskezelő, toleranciafejlesztő, agressziókezelő tréningek elvégzése,
- előadások, rendőrségi és drámapedagógiai foglalkozások tartása,
- jó gyakorlatok alkalmazása,
- figyelemfelkeltő programok szervezése,
- iskolai agresszióellenes szabályzat létrehozása és bevezetése.
- (végül, de nem utolsó sorban) egy tudásbázisként működő honlap létrehozása.

4. MOTIVÁCIÓ A HONLAP LÉTREHOZÁSÁRA

Az iskolai agresszióval foglalkozó honlap létrehozásával a célom az volt, hogy a kérdéskörében megosszam a sok-sok szakember (pl. kutatók, oktatók, pszichológusok, pedagógusok, szociális munkások) által megszerzett tudást, közkinccsé tegyek tapasztalatokat és működő gyakorlatokat, támogassam a megelőzést, továbbá segítsék a bajbajutottakon. Szem előtt tartottam, hogy nem csupán diákoknak, hanem szülőknek és pedagógusoknak is hasznos tartalommal szolgáljak.

5. A HONLAP LÉTREHOZÁSA

Azért választottam a Webnode szolgáltatását, mert az lehetőséget ad ingyenes honlap létrehozására azoknak is, akik egyáltalán nem jártasak honlapfejlesztésben. Több száz profin tervezett, megadott sablon közül választhattam ki a célomnak legmegfelelőbbet, majd föltölthettem azt a kívánt tartalommal.

Továbbá azért esett erre a szolgáltatóra a választásom, mert a Webnode-on olyan honlapverzió alakítható ki, amelyet okostelefonokról és tabletekről is meg lehet tekinteni.

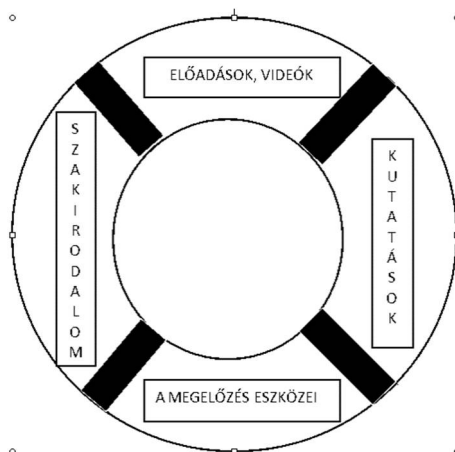
6. A POSZTER BEMUTATÁSA

Poszterprezentáció tartása mellett döntöttem a Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete 2018-as konferenciáján. Azért ezt választottam, mivel azt ez alkalommal hatékonyabbnak gondoltam a többi résztvevővel kialakulható közvetlen kommunikáció miatt, mintha egy hagyományos előadást. Lehetőséget láttam arra, hogy egyrészt a résztvevők figyelmét rátereljem erre a lényeges témára, másrészt tájékoztassam a konferencia résztvevőt és a kötet olvasóit a weboldal létezéséről.

7. A POSZTER

A honlap bemutatásához a mentőöv motívumát választottam, mivelhogy egy érdeklődést felkeltő, nem hagyományos formájú, minimális mennyiségű szöveget tartalmazó, a tekintetet megragadó, gyorsan és jól áttekinthető posztert szerettem volna megalkotni.

1. ábra: Mentőöv



Készítette: Batár Levente

8. A HONLAP TARTALMA

A következőkben a honlap tartalmát szeretném ismertetni. A kezelőfelület egyszerű és letisztult lett, hogy felhasználóbarát és könnyen átlátható legyen. A menüben mindössze három „fül” van: Kezdőlap, Rólam és Kapcsolat.

A megfelelő cím beírása után máris a Kezdőlapra érkezünk. A baloldali hasámban szerepelnek az ajánlott könyvek és cikkek. Több, mások által létrehozott tematikus bibliográfiát fésültem össze, majd egészítettem ki újabb tételekkel. Az ajánlott könyvek és cikkek listája Microsoft Word dokumentumban letölthető, könnyen formázható, nyomtatható.

Az összegyűjtött szakirodalmon túl két ifjúsági regény (Eve Ainsworth: 7 nap, Wéber Anikó: Az osztály vesztese) és rövid ismertetésük is fellelhető itt. Érdekes őket elolvasni, mert hitelesen mutatják be az iskolákon belüli és az azokon kívül folyó zaklatás motivációit, folyamatát, lehetséges hatásait.

A jobboldali hasámban a megelőzés különböző eszközei láthatóak, amelyek magukba foglalnak egy konferencián elhangzott előadást, egy érzékenyítési tréninget, továbbá nyelvhasználati, nyelvi viselkedési tanácsokat.

Ahhoz, hogy az említett tréninget megtartsuk, nem kell szakembernek lennünk. A különböző videók és feladatok közül akár még válogathatunk is annak ismeretében, mire szeretnénk helyezni a hangsúlyt. A teljes tréning egy 45 perces óra keretében feldolgozható.

A nyelvhasználati, nyelvi viselkedési tanácsok pedig javaslatokat fogalmaznak meg annak érdekében, hogy erőszakmentesen kommunikáljunk, amivel csökkenthetjük az intézményeinken belül a szóbeli és a fizikai agresszió mértékét és gyakoriságát.

Lejebb ismerhetjük meg a Keep Calm & Stop Hate Speech elnevezésű projektet, amely a Szubjektív Értékek Alapítvány szervezésében, a No Hate Speech Mozgalom kampánybizottságával és az Új Nemzedék Közösségi Terekkel való együttműködésben valósul meg.

Két tartalmas videó várja a látogatókat, amelyek erről az internetes oldalról el is indíthatóak. Egyiken Nick Vuicic (szónok, tréner) egy amerikai középiskolában tartott beszéde hallható és látható. Ebben Vuicic saját tapasztalatait és érzéseit is elmondja az iskolai bántalmazással kapcsolatban, majd arról beszél, hogy lehet a jelenséget kezelni. A másik egy rövidfilm, címe „Állítsuk meg az iskolai erőszakot! – right on”, amely az Európai Bizottság közreműködésével készült az iskolai és online bántalmazás romboló hatásairól, mechanizmusáról, továbbá egy teljesen új megelőzési programról, amelyet Dániában sikeresen alkalmaznak. Rövid terjedelmük (20:08 perc és 6:14 perc) lehetővé teszi, hogy azokat bármikor lejátszhassuk és beszélgetést kezdeményezzünk a témában.

Az Okosdoboz.hu-n találtam rá A hálózat veszélyei című (2:34 perc hosszúságú) oktató animációra, amely tömören összefoglalja az üzenetküldő rendszereken és a közösségi oldalakon felmerülő lehetséges problémákat, mi több, azok megelőzésére és elkerülésére hívja fel a figyelmet.

Ha felfelé görgetjük tovább a képernyőt, több hazai és nemzetközi kutatás eredményét ismerhetjük meg, vethetjük egybe. Közvetlen ez alatt tűnik fel egy (word formátumban feltöltött) dokumentum, amelyben egy saját magunk által elvégezhető, az iskolai nyelvi agressziót vizsgáló kérdőíves kutatáshoz találunk kérdéseket. Ezek közül ki kell válogatni azokat, amelyekre szükség van, természetesen igény szerint át is írhatóak, ki is egészíthetők.

A kezdőlap legutolsó blokkja a segítségnyújtás a bajbajutottaknak. Elsőként az Iskolai Konfliktus Tudásközpont oldalán összegyűjtött (több mint 50) hasznos agressziókezelési technikát érhetjük el.

Ha ez alá kattintunk, akkor ismét a www.okosdoboz.hu internetes oldalra jutunk, ahol az Egészségnevelés / Lelki egészség kategórián belül a „Te mit tennél?” című feladatot választva 6 mindennapi iskolai helyzetben (pl. barátaid sugdolóznak az egyik osztálytársadról) kell eldöntened, te mit tennél.

Ha valakit bántalmazás ér vagy az iskolában, vagy az iskolán kívül, annak két lehetőséget mutatunk meg, ahol segítséget kérhet. Egyik a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány által működtetett éjjel-nappal hívható, ingyenes Kék-Vonal. A másik a HelpAPP, kimondottan a gyerekekkel szembeni erőszakra szakosodott, és bármilyen okostelefonról elérhető.

A Rólam pont alatt áttekinthető rövid önéletrajzom és publikációs jegyzékem.

Lehetőség nyílik a látogatóknak kérdések feltevésére, véleményük kifejtésére, ötleteik megosztására, visszajelzések adására és a tartalom fejlesztésére, ha küldenek nekem üzenetet a Kapcsolat „fűl” alatt megadott e-mail címemre (batarlevente@gmail.com).

9. ÖSSZEGZÉS ÉS TOVÁBBI CÉLOK

A visszajelzésekből kiderült, hogy sikerült hasznos tartalommal feltölteni a honlapot. Hosszú távú céljaim közé tartozik a tartalom folyamatos bővítése és frissítése, és mivel én magam végzem a módosításokat, ez nem ütközhet akadályba.

A fent bemutatott weblap a következő címen érhető el: <https://iskolaiagresszio-hu.webnode.hu/>.

Felhasznált szakirodalom

- Boross Ottilia (2006): Basák az iskolában. Iskolakultúra. 2006/11. szám. 33-39. p.
- Olweus, Dan (1999): Az iskolai zaklatás, Educatio. 1999/4. szám. 717-737. p.
- Hajdu Gábor – Sáska Géza (2011): Bántalmazás a középiskolában. Iskolakultúra. 2011/6–7. szám. 40-60. p.

További források

- <https://pcworld.hu/szoftver/sajat-honlap-webnode-dal-20141219-157136.html>

ABSTRACT

WE THROW A LIFE BELT - HOMEPAGE ABOUT BULLYING AT SCHOOL

Researchers suggest that almost each student has been affected by physical or verbal aggression in or outside school. Behavioural problems like these must be prevented, although dealing with aggression is really difficult

My aim was to give a helping hand to victims of violence, to parents and even to teachers. The website I created includes national and international research data, specialist literature containing Hungarian and English books and articles, a questionnaire, a sensitivity training, a lecture, some videos, tips on language usage and techniques for managing aggression.

Batár Levente

Ph.D. középiskolai tanár

Aszódi Evangélikus Petőfi Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium

batarlevente@gmail.com

TABLETTEL TÁMOGATOTT OKTATÁS: NAGYVOLUMENŰ NEMZETKÖZI ÉS HAZAI KEZDEMÉNYEZÉSEK

ABSZTRAKT

A tabletek 2010-es megjelenésétől kezdve, egyre több államilag (is) támogatott, nagyvolumenű informatikai kezdeményezés található nemzetközi szinten, melyek az alsó- és a középfokú oktatás táblagépekkel való ellátását célozták meg. Az állami szintű innovatív törekvések – a pozitív eredmények mellett – ugyanakkor számos országnak okoztak, okoznak kihívásokat; több helyen az említett kezdeményezéseket elhalasztották, vagy teljesen meg is szüntették (Clarke et al., 2015). Több ország is említhető, ahol jelentős összegeket fektettek a vizsgált technológiába anélkül, hogy az állami szintű kezdeményezésnek megfelelően tervezett és előkészített pedagógiai, technológiai és infrastruktúrához kötődő háttére lett volna (lásd például Bruyckere, 2017; Michels, 2013; Trucano, 2015). Szisztematikus szakirodalmi feldolgozásunk elsődleges célja, hogy egy átfogó képet kaphassunk a nagyvolumenben indított nemzetközi és hazai 1:1 tabletes kezdeményezés jellemzőiről, pozitív vonatkozásairól és motívumairól, valamint kihívásairól, megszűnésének okairól és hosszú távú fenntarthatóságának akadályairól.

1. TABLETEK VILÁGSZINTEN: MINDENRE MEGOLDÁS?

Nemzetközi és hazai téren egyre több állami szinten támogatott, nagyvolumenű informatikai kezdeményezés található, melyek az alsó- és a középfokú oktatás tabletekkel való ellátását célozták meg. Számos kormányzat a tanulók jelentős részét már ellátta eszközökkel, vagy épp a beszerzési fázisban van (Tamim, Borokhovski, Pickup, & Bernard, 2015). Általános tévhit, hogy a technológiai eszközök kiosztásával az oktatáshoz való hozzáférés problémái megoldódnak, és a digitális átállás önmagától megvalósul (Tamim et al., 2015). Tovább fokozza a kihívásokat, hogy az eddigi eredmények alapján úgy tűnik, a tabletes kezdeményezéseket indító országok nem igazán profitálnak egymás tapasztalataiból, szinte minden ország projektje izoláltan működik. Az említett tabletes fejlesztések kapcsán, a tudományos kutatások igyekeznek pontosan felmérni és elemezni a mobiltechnológia tanulásra és tanításra gyakorolt hatását, ugyanakkor ezek még mindig kevés bizonyítékot szolgáltatnak a technológia tanulásra gyakorolt közvetlen eredményeiről (Clarke et al., 2015).

Kérdés, hogy az adott felvetések hogyan, és milyen mértékben valósulnak meg a különböző országok kezdeményezéseiben, valamint ugyanígy kérdés a projektek hosszú távon való fenntarthatósága és tanulásra és tanításra gyakorolt hatása. Nemzetközi és hazai kezdeményezéseket bemutató áttekintésünkben a rendelkezésre álló szakirodalom alapján igyekszünk példákat mutatni a tablettes kezdeményezésekre és legfontosabb jellemzőikre.

2. NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

2.1. Szakirodalmi feltárásunk módszertana

Nemzetközi kitekintésünk elsődleges célja, hogy egy átfogó képet kaphassunk a világ számos táján, különböző szemlélettel, finanszírozással és eltérő volumenben indított 1:1 tablettes kezdeményezésiről. Mindezek feltérképezéséhez a *Google Scholar* tudományos kulcsszavas keresőjét, valamint a *ScienceDirect* és a *ResearchGate* tudományos közösségi portálokat használtuk, ahol a „tablet”, „initiative” és az „education” keresési kulcsszavakat alkalmaztuk. A keresések során kapott releváns találatokat az empirikus kutatási fókuszunknak megfelelően szelektáltuk, a fellelt kutatásokra különböző szűrési feltételeket alkalmaztunk (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A feltárt tanulmányok szűrési feltételei

- 2010 utáni kezdeményezésekről és projektekről szólnak (az iPad és Android-alapú táblagépek megjelenésének megfelelően)
- általános és középiskolai szintű oktatásra vonatkoznak (5-18 éves diákok)
- 1:1 tabletek alkalmazásán alapuló kezdeményezéseket és projekteket mutatnak be
- nagyvolumenű kezdeményezésekről szólnak, azaz intézményi szintnél szélesebb kört fednek le
- angol és/vagy magyar nyelven jelentek meg

Saját szerkesztés

A világ számos pontján indított kezdeményezések tekintetében egy általános képet kívántunk feltárni az 1:1 tablettes projektekről. Elsősorban azt kívántuk feltérképezni, hogy (1) milyen jellemzők vonatkoznak az említett nagyvolumenű kezdeményezésekre a deklarált vagy éppen nem megfogalmazott pedagógiai célokat, háttérrel illetően. A nemzetközi trendeket és tapasztalatokat figyelembe véve igyekeztünk egy képet kapni a (2) kezdeményezések pozitív vonatkozásairól és motívumairól, valamint (3) a kezdeményezések kihívásairól, megszűnésének okairól és hosszú távú fenntarthatóságának akadályairól.

2.2. A kezdeményezések pedagógiai céljai, háttere

Szakirodalmi feltárásunkban kiemelt szempont volt a nagyvolumenű tabletes kezdeményezések pedagógiai céljainak, hátterének vizsgálata. Az általunk talált szakirodalmak számos esetben tág, általános célokat tűztek ki, valamint a tabletre mint taneszközt, új technológiára alapozták a kezdeményezés sikerét. San Antonio (Texas) iskolakörzete például 33 iskolai könyvtárban kiosztott tabletekre alapozva a tanulók általános műveltségének növelését tűzte ki célul (Drinkwater, 2013), míg a Manhattan Beach (Kalifornia) iskolakörzet kezdeményezésének elsődleges célja nem a tanulmányi eredményesség növelése, hanem a 21. századi készségek erősítése volt, úgymint kritikus gondolkodás, kommunikáció, kollaboráció és kreativitás. A 2011-ben Brazíliában indított tabletes kezdeményezés célja a tanulók tanulmányi eredményességének növelése volt tabletek és interaktív tartalmak felhasználásával (Farias, 2013; 2016), míg a 2015-ös és 2016-os máltai projekt célkitűzésében az olvasási, írási, számolási és digitális írástudás készségek erősítése szerepelt (European Commission, 2017). Afrikában a „Ghana Reads” projekt keretében 28 iskolát láttak el olcsó tabletekkel és mobil eszközökkel, hogy a tanulók oktatási tartalmakhoz férjenek hozzá (Sikiti da Silva, 2014), Mauritiuson a 21. századi készségek fejlesztése volt a fő cél (Jugee és Issack, 2016). Nigériában az „Oponimo” elnevezésű projekt keretében a tanulási és tanítási megfontolással, középiskolás diákok körében kiosztott tabletek virtuális osztályteremmel (900 percnyi hosszúságú tananyaggal), e-könyvtárral (56 könyv), valamint integrált tesztekkel lettek felszerelve (AllAfrica, 2013).

A feltárt dokumentumok kevés esetben térnek ki a pedagógiai háttér részletesebb ismertetésére, melynek kapcsán feltételezhető, hogy számos projekt esetében nem is volt átgondolt, felépített és kivitelezett koncepció. A tabletes kezdeményezéseket bemutató tanulmányok a meglévő tartalmak digitalizálását és az adott ország nyelvére történő fordítását emelik ki, valamint azt, hogy kevés olyan interaktív tananyag, vagy tananyagkészítésre utaló jel található, mely a tanulók bevonásával történt volna. Ez azt támasztja alá, hogy a tabletek alkalmazása elsősorban tanár-központú, a tanár által készített és megosztott tartalmakon alapult. A projektekben résztvevő pedagógusok támogatása kapcsán több esetben is az látható, hogy továbbképzésük, felkészítésük pusztán a technológiai szempontokra fókuszált, a pedagógiai és elméleti keretek kidolgozása, átadása nem volt jellemző. Az utóbbi motívumok kapcsán összegezhető, hogy a legtöbb kezdeményezés középpontjában elsősorban a tabletek körüli fellángolás volt, és nem pedig azok valamilyen jól átgondolt oktatási célt szolgáló alkalmazása (Tamim et al., 2015).

2.3. Kezdeményezések a pozitívumok tükrében

Összetettségében, hosszú távon való fenntarthatóságában, valamint a PISA teszteken való eredményességében Dél-Korea IKT-val támogatott kezdeményezései emelendők ki. Az ország egyre nagyobb figyelmet fordít a tabletekre és az online tartalmakra; az oktatási intézmények által biztosított táblagépeken futó hagyományos tananyagokat, multimédiás tartalmakkal igyekeznek kiegészíteni. Ez lehetővé teszi a diákok számára a felhőalapú, papír nélküli rendszerhez való hozzáférést, és lehetővé teszi az otthoni lévő diákok számára is a tanulást a távoktatás segítségével. Bár eredetileg Dél-Korea az oktatási anyagok átfogó digitalizálását tervezte (2015-re), az utóbbi néhány évben ezt megváltoztatva a hagyományos és a digitális tartalmak kombinálása mellett tette le a voksát. A „SMART”⁴⁴ elnevezésű kezdeményezéseket a minisztérium távlati tervei szerint, 2020-ra országos szintre kívánja emelni (Tamim et al., 2015). A törekvések eredményeképpen Dél-Korea az IKT alkalmazásában élenjáró országok közé került (mobil eszközök, internet sávszélesség, infrastruktúra) (Statista, 2016 idézi Budhrani, Ji és Lim 2018).

A törökországi „FATİH”⁴⁵ az utóbbi évtized legnagyobb technológiai projektje, melynek fő célkitűzése az oktatási intézmények technológiával való ellátottságának növelése volt (Alkan et al., 2011 idézi Akcaoglu et al., 2015), melynek keretében több millió tabletet kaptak a tanulók és a pedagógusok ingyenesen, valamint országos szinten minden tanterem projektorral és interaktív táblával lett felszerelve. A FATİH hivatalos dokumentuma (FATİH Project, 2012) kiemeli, hogy a projekt elsősorban a diákok és a tanárok hatékonyabb technológia használatára helyezi a hangsúlyt, habár a „hatékony használat” jelentése nem került definiálásra (Akcaoglu et al., 2015). A pilot projektek első eredményei alátámasztják a tanulók és a pedagógusok pozitív attitűdjét a technológia használata és annak előnye irányába (Pamuk et al., 2013). Későbbi kutatások ugyanakkor már egy árnyaltabb képet mutatnak a tabletek oktatási alkalmazásáról; egy a pedagógusok körében végzett felmérés már markáns különbségeket tár fel az eszközök humán és reál tárgyakban való alkalmazása kapcsán. IKT eszközök terén a pedagógusok az interaktív tábláról pozitívan, míg a tabletekről inkább negatívan nyilatkoztak, tapasztalataik alapján a tanulók motivációját negatívan befolyásolták a mobil eszközök. Ugyanakkor a pedagógusok azt is kiemelték, hogy az eszközökhöz nem kaptak megfelelő továbbképzést (Sozen és Coşkun, 2017)

⁴⁴ Self-directed, Motivated, Adaptive, Resource-enriched, Technology embedded schooling: Önirányító, motiváló, adaptív, tananyaggal ellátott, technológiával-támogatott iskola.

⁴⁵ Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi – Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology Initiative: A lehetőségek bővítésének és a technológia fejlesztésének mozgalma

Egy másik ismert nagy volumenű kezdeményezés a „*One Laptop Per Child*” (OLPC) nemzetközi projektje, mely bár laptopok világszinten való elterjesztésével vált közkeletűvé, 2010-től kezdve számos országban elindította „*One Tablet Per Child*” (OTPC) programját is. 2010 októberében került bejelentésre, hogy az alapítvány 5,6 millió dolláros támogatást kapott a következő generációs tablet kifejlesztéséhez (Warschauer és Ames, 2010). A program oktatásának hatékonyságáról több átfogó kutatást végeztek, melyek közül néhány megerősítette, hogy az OLPC projekt hatékony a tanulók teszteredményeinek fejlesztésében (Ayodeji, Michae és Thomas, 2013); ugyanakkor a vizsgálatok eredményei még a legsikeresebb nagy volumenű kezdeményezések – akár az OLPC vagy BYOD hozzáférésű projektek – esetén is széles skálán mozognak (Viriyapong és Harfield, 2013).

Az Egyesült Királyság területén az átfogó, nagy volumenű 1:1 tabletes kezdeményezés helyett kisebb, néhány iskolára, nagyobb régióra kiterjedő pilot projekteket találtunk, melyek közül jó néhány, már egészen a tabletek megjelenésétől kezdve teszteli azok tanulási és tanítási célú használatát. Az említett kezdeményezések egyike az „*iPad at Longfield Academy*” több, mint 800 iPad-del folytatott projektje 2009 és 2012 között; az Akadémia eredményei azt mutatták, hogy tanulók többségének a táblagépek használata pozitív hatást gyakorolt a tanulásukra, és egy folyamatosan változó pedagógiai hatást idézett elő. A tanulók pozitívan nyilatkoztak mind az eszközökről, mind pedig a motivációjukra, kutatási képességeikre, kommunikációjukra és kollaborációjukra gyakorolt hatásáról. A Skót Kormány által 2012-ben indított „*The iPad Scotland*” kezdeményezés a mobiltechnológia – például táblagépek – használatának előnyeit vizsgálta a tanulók körében. A nyolc általános és három középiskola bevonásával indított projekt eredményei azt mutatták, hogy a mobil eszközök személyes hozzáféréseinek – mind az iskolai és iskolán kívüli – biztosításával nőtt a tanulók motivációja, tanulási elköteleződése, a szülők bevonódása, valamint az összetett témakörök megértése. A projekt eredményei rámutattak arra is, hogy a tabletek személyes birtoklása az egyik legfontosabb faktor a technológia sikeres alkalmazása terén. Az eszköz használata továbbá hozzájárult a pedagógusok szerepének, pedagógiájuk változásához; a szülők hozzáállása szintén módosult, az iskolához fűződő viszonyuk erősödött, valamint a tanulók táblagépekhez való hozzáállását, otthoni használatát is pozitívnak értékelték (Bocconi et al., 2013).

2.4. Kezdeményezések a kihívások tükrében

Az Amerikai Egyesült Államok több sikeres tabletes projektet is indított, ugyanakkor még több sikertelen kezdeményezés kapcsolódik a – főleg iskolakörzet szintű – kezdeményezésekhez. A *Los Angeles Egyesített Iskolakörzetben* (Unified School District) 2013-ban 640 000 diákot láttak el iPad eszközökkel; a projekt teljes költségvetése egymilliárd dollár volt. A projekt egy egységes tanulmányi megközelítésre épült, mely a „Pearson Common Core System-et” és számos mobilalkalmazást jelentett. Azonban az eszközök elvesztésére és sérülésére vonatkozó egységes irányelvek hiánya miatt a projekt komoly nehézségekbe ütközött (Tamim et al., 2015). Az egyre növekvő IKT-s kiadások ellenére, az amerikai iskolák viszonylag lassúak a digitális tananyagok fejlesztésének tekintetében. A 2007 és 2011 közötti visszaesést követően a nyomtatott tananyagok eladása stabil maradt, míg a digitális tartalmak értékesítésének növekedése lelassult. Hasonlóképpen, a szükséges szélessávú internet-hozzáférés hiánya is számos iskolát tántorított el attól, hogy digitális oktatási stratégiákat fejlesszen ki. 2015-ben az iskolák kicsivel több mint egyharmada (37%) teljesítette a „Federal Communication Commission (FCC) digitális oktatáshoz szükséges internet sebességére vonatkozó elvárásokat (Clarke és Svanaes, 2015).

Az egyik leggrandiózusabb kezdeményezés vízióját India vázolta fel, melynek keretében 2011-ben bemutatásra került a rendkívül jó ár-érték arányúnak tervezett „Aakash tablet”. A kezdeményezés terveinek első ütemében az egyetemi hallgatókat és professzorokat célozták meg 10000 Aakash 2 tablet kiosztásával, majd a második ütemben már 220 millió, a közoktatásban résztvevő tanulót kívántak eszközökkel felszerelni (Eagle, 2012). A kedvező árú táblagépek kifejlesztésének célja az oktatási intézmények kedvező árú IKT eszközökkel való ellátása volt, valamint az, hogy országos szinten biztosítson információs és kommunikációs hozzáférést minden tanulónak (Clarke és Svanaes, 2015). Az indiai Aakash tablet kezdeményezés egy PPP⁴⁶ konstrukción alapuló együttműködés volt, melyből a nem megfelelő kormányzati ellenőrzés miatt elsősorban a gyártó profitált (More, 2017); az ígért tabletek töredékét tudta leszállítani, melyek emellett még számos technikai problémával is küzdöttek. A későbbi átvizsgálások különböző hiányosságokat és mulasztásokat – az átláthatóság, valamint a projektet menedzselő kormányzati szervek felelőseinek hiányát – tárták fel a nagy volumenű projekt megvalósítása során (More, 2017).

⁴⁶ public-private partnership: köz- és magánegyüttműködés

2012-ben a thai kormány 1,8 millió tablet kiosztását jelentette be oktatási intézmények számára, mellyel a világ egyik legnagyobb tabletes kezdeményezésévé lépett elő (Clarke és Svanaes, 2015). A 2014-es katonai puccsot követően az új kormány eltörölte a kezdeményezést, és elrendelte a tabletek átvizsgálását. Ezt követően a tabletek visszakérültek a tantermekbe, azonban az eszközök már nem a tanulók tulajdonában voltak, azokat nem vihatták haza; az készülékek egy részét pedig az SNI tanulók számára különítették el, ugyanakkor a tanulók számára engedélyezték, hogy saját tabletjeiket és okostelefonjaikat tanulási célokra használják. A tabletes projekt további fenntartására a kormánynak 26,7 millió dollárt kellett volna elkülönítenie, annak érdekében, hogy a tanulók és a pedagógusok hozzájuthassanak az ígért 400000 tablethez. Az Oktatási Minisztérium ehelyett az összeget az iskolák okos-tantermekkel (smart classroom⁴⁷) való kiépítésére fordította (Intatsep, 2014). Viriyapong és Harfield (2013) tanulmánya alapján az OTPC program számos kihívással küzdött. Az OTPC projektben az eszköz használhatósága és kezelhetősége kapcsán elsősorban az akkumulátor üzemideje, a kijelző fényereje, a hibásan vagy egyáltalán nem működő gombok kerültek megemlítésre. A projekt során számos iskolában a pedagógusok nem rendelkeztek tabletekkel, melyek problémát jelentettek az órákra való készülések során. A kutatók megfigyelései alapján a pedagógusok a tableteket a tanulás alternatívájaként alkalmazták (például a nap valamelyik szakaszában a tanulók használhatták a tabletet), mintsem a hagyományos osztálytermi tevékenységek kiegészítésére, gazdagítására. A pedagógusoknak látniuk kell, hogy mit is csinálnak pontosan a diákok tanórán a tabletekkel, ahhoz, hogy megítélhessék, hogy a tanulók teljesítették-e a tanmenetben kitűzött célokat (Viriyapong és Harfield, 2013).

Európában több nagy volumenű tabletes kezdeményezés is napvilágot látott, melyek egy része sikereket ért el (lásd Egyesült Királyság), míg némelyek kudarcot vallottak, utóbbiakhoz tartozik néhány hollandiai kezdeményezés is. A kritikák érintik a kormány ellentmondásos szerepvállalását, valamint az iPad-es iskolák nem megfelelő pedagógiai előkészítését, hozzáállását. Előbbivel kapcsolatban Tamim és munkatársai (2015) több egymásnak ellentmondó információt is említenek. Ezek egy része a holland kormány azon törekvéseit támasztja alá, mely az iskolák számára egyetlen gyártót jelöl meg, melyhez általuk szabadalmaztatott technológiát és sztenderdeket kapcsol (Keijzer, 2011 idézi Tamim et al., 2015), míg más források kiemelik, hogy az oktatási minisztérium nem kíván beleavatkozni az oktatási intézmények tananyagválasztásába, valamint az iPad-ek finanszírozásának formáiba. Mindezek ellenére a tanulmányok szinte kizárólag iPad eszközök használatáról szólnak. A tabletes oktatási programot elindító intézmények közül ugyanakkor 12 iskola megszakította programot, 13-ban pedig soha nem is történt meg a digitális átállás, melyek háttérében elsősorban finanszírozási okokat jelöltek meg.

⁴⁷ a legújabb technológiával és az ahhoz kapcsolódó szoftverekkel felszerelt tanterem

A legfrissebb cikkek azonban egyéb tényezőket is felvázolnak a Steve Jobs iskolák kudarcának okaként; Bruyckere (2017) szerint az említett intézmények diákjai közül sokan olyanok voltak, akik már más iskolákban is nehezen teljesítettek, így ez a helyzet az új iskoláknak is kihívást jelentett. Ugyanígy a perszonalizált oktatás erőteljes előtérbe helyezése, a túlzott szabadság, valamint az ehhez biztosított végtelen szabadidő rendkívül megnehezítette a gyerekek tanulását. Azok a tanulók, akik otthagyták ezeket az iskolákat, és visszatértek a hagyományos oktatás keretei közé, jócskán le voltak maradva mind matematikából, mind pedig szövegértésből.

3. HAZAI KEZDEMÉNYEZÉSEK

Az összegyűjtött projektek között voltak saját forrást használó, önálló kezdeményezések, felsőoktatási intézmények segítségével tervezett pilot projektek, csakúgy, mint nagy multinacionális vállalatok (Samsung Smart School, Telenor Hipersuli, Vodafone Digitális Iskola Program) CSR⁴⁸ programjának keretében indított beruházások. Utóbbi kezdeményezések azok, amelyek nagyobb volumenben osztottak ki táblagépeket az ország különböző pontjain elhelyezkedő általános és középiskoláknak. Bár a mobil eszközök egyre több intézményben megjelennek, s szinte minden oktatási szinten megtalálhatók, kevés hivatalos adat, tudományos kutatás áll rendelkezésre az eszközök pontos számának, használatának, hatékonyságának bemutatásához. A rendelkezésre álló szakirodalom alapján összesen négy hazai kezdeményezésről beszélhetünk, melyeket időrendi sorrendben mutatunk be.

Az Eszterházy Károly Főiskola (EKF, később Egyetem) Médiainformatika Intézete és az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskolájának új szemléletű módszertani kísérlete nem tekinthető nagy volumenű tabletes kezdeményezésnek, ugyanakkor egyrészt elsőként vizsgálta a táblagépek osztálytermi használatát, másrészt pedig részletesen dokumentálta és publikálta az elért eredményeket. A táblagépekkel végzett módszertani kísérlet a 2011-2012-es tanév első félévében kezdődött az Eszterházy Károly Főiskola Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájában, ahol a „tabletek mint újmédia eszközök” kerültek alkalmazásra (Gulyás, Nagyné és Racsko, 2015). Az iPad-ekkel kezdett pilot projekt más típusú és operációs rendszerű táblagépekkel és laptopokkal is kiegészült. Az EKF Médiainformatika Intézetének közoktatásban zajló kutatásai során 2011 és 2014 között iPad2-es táblagépekkel végzett pilotkutatásra, valamint az „iBooks” interaktív tananyag fejlesztésére és tesztelésére került sor. A kutatás 2015-ben az iBooks tankönyvek adaptálásával, pilotjával folytatódott, melynek keretében újabb eszközök (Samsung) és újabb osztályok kerültek bevonásra (Herzog és Racsko, 2016).

⁴⁸ Corporate social responsibility: vállalat társadalmi felelősségvállalási programja

Az EKF táblagépes kutatásain túl, valódi, nagyobb volumenű tabletes kezdeményezésekről a multinacionális cégek által indított projektek esetében beszélhetünk. Az első ilyen kezdeményezés a 2013-2014-es tanévben, a Telenor Magyarország Zrt. által indított „Okosuli” projekt volt. Az Áldás utcai Általános Iskolában végzett pilot egyetlen alsó tagozatos osztályban zajlott, melynek eredményeire alapozva a Telenor „Hipersuli” néven folytatta és terjesztette ki a kezdeményezést. 2015 áprilisától a program országsszerte már öt iskola 15 osztályában működött, Budapesten, Ercsiben, Hódmezővásárhelyen, Törökbálinton és Zsombón. A projekt célja a diákok és a pedagógusok információs technológia segítségével, innovatív módon történő támogatása. A Hipersuli programhoz átfogó, többlépcsős kutatás kapcsolódott, melynek eredményei két nagy jelentésben kerültek publikálásra (DIA, 2016a, DIA, 2016b).

Ahogy a nemzetközi áttekintésben is láthattuk, a Samsung oktatási szerepvállalása nem újkeletű; a cég társadalmi felelősségvállalási programjának keretén belül hozta létre a „Samsung SMART Schoolt”. Digitális technológiára alapozott programjuk első intézménye (Jászfényszaru. Rimóczi kastély) az általános iskoláskorú tanulókat célozta meg, melyet továbbiak követtek. 2017-re már 25 digitális osztályterem volt országsszerte, Jászfényszarun, Kiskőrösön, Soltvadkerten, Jászberényben, Pécsen, Gyálon, Kisvárdán, Miskolcon és Budapest több kerületében. A projekt nagy hangsúlyt fektet pedagógusok továbbképzésére, a tanulási és tanítási folyamatot pedig a program saját fejlesztésű szoftvere támogatja (Samsung, 2017).

A Digitális Mintaiskola projekthez szervesen kapcsolódó kezdeményezés a „Mobidik” – Mobil Digitális Iskola, amely egy 21. század tantermének megfelelően berendezett, speciális irodakonténer. A 2017-ben indult program mind a 15 Pedagógiai Oktatási Központ (POK) területére eljut, ahol egy-egy kiválasztott iskolában állomásozik egy hetet. A tanulók 1:1 hozzáféréssé tabletekkel dolgozhatnak, melyek osztálymenedzsment szoftverrel vannak ellátva. Az oktatási tematika délelőtti és délutáni foglalkozásokból áll, melyeknek elsődleges feladata nem az új ismeretek átadása, az adott tanmenethez való alkalmazkodás, hanem a hangsúly elsősorban a digitális oktatás élményszerű bemutatásán van (mobidik.hu, 2018).

A Samsung SMART Schoolhoz hasonlóan, ugyancsak CSR program keretében indult útnak a „Vodafone Digitális Iskola Program”, melynek célja a hátrányos helyzetű fiatalok digitális ismereteinek fejlesztése, valamint a magyarországi oktatás digitális átalakításának ösztönzése. A program keretében 1 300 Vodafone Tab Speed LTE táblagépet osztottak ki; a kezdeményezésben eddig 25 oktatási intézmény több mint 6 400 tanulója és 690 pedagógusa vett részt. A projekt nagy hangsúlyt fektet a technológia mögötti pedagógiai tartalomra, így a Digitális Iskola Program fontos alappillére a Komplex Instrukciós Program (KIP). A nagyszámú kiosztott táblagép, valamint az alkalmazott módszertan mellett ugyanakkor még nem áll rendelkezésre tudományos igényű kutatás a kezdeményezésről, mely alapján fenntarthatósága, hatékonysága megítélhető lenne (Vodafone, 2016).

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Áttekintve a nemzetközi és hazai kezdeményezéseket rendkívül nagy szórás tapasztalható az indított projektek volumenében, finanszírozásában, valamint céljaiban és pedagógiai háttérében. A feltárt szakirodalom alapján igyekeztünk a kezdeményezések pozitív mintázatait és kihívásait is bemutatni. A sikeres projektek között említhetők Dél-Korea IKT-val támogatott kezdeményezései, az utóbbi évtized legnagyobb technológiai projektje, a törökországi „FATİH”, a „*One Laptop Per Child*” (OLPC) nemzetközi kezdeményezése, valamint az Egyesült Királyság területén indított számos, kisebb projektje. A pozitívumok mellett ugyanakkor a projektek több esetben kudarcra végeztek, melynek okai között a nem megfelelő tervezés és előkészítés, az alkalmazott eszközök minősége (lásd Aakash, India), a finanszírozási séma, a digitális tartalmak megléte, minősége, alkalmazása, és legtöbb esetben a pedagógusok felkészítése, hozzáállása, vagy éppen a nem megfelelő módszertan (lásd Hollandia) szerepelt. A nemzetközi kezdeményezésekhez hasonlóan Magyarországon sem beszélhetünk egységes, államilag támogatott tabletes projektekről. Az összegyűjtött projektek között vannak saját forrást használó, önálló kezdeményezések, felsőoktatási intézmények segítségével tervezett pilot projektek, csakúgy, mint nagy multinacionális vállalatok által indított beruházások.

Felhasznált szakirodalom

- Akcaoglu, M., Gümüş, S., Bellibas, M., & Boyer, M. (2015). Policy, practice, and reality: exploring a nation-wide technology implementation in Turkish schools: Fatih Project. *Technology Pedagogy and Education*, 24(4), 477–491. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.899264>
- Alkan, T., Bilici, A., Akdur, T. E., Temizhan, O., & Cicek, H. (2011). Increasing opportunities improving technology movement (FATİH) project. In Genc, Z. (Szerk.), *Proceedings of 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Elazig, Turkey: Firat University. 370–375.
- AllAfrica. (2013). Nigeria: Osun State’s Tablet of Knowledge. <http://allafrica.com/stories/201306171904.html> (Letöltés: 2018. június 14.)
- Ayodeji, A. F., Michae, L., & Thomas, N. S. (2013). Is the One Laptop Per Child Enough? Viewpoints from Classroom Teachers in Rwanda. *Journal of Information Technologies & International Development*, 9(3), 29–42.
- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y. (2013). Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe. <https://www.researchgate.net/publication/242339777> (Letöltés: 2018. március 30.)

- Bruyckere, P. (2017). A story about iPad-schools in the Netherlands. <https://theeconomyofmeaning.com/2017/11/13/a-story-about-ipad-schools-in-the-netherlands/> (Letöltés: 2018. március 15.)
- Budhrani, K., Ji, Y. és Lim, J. H. (2018): Unpacking conceptual elements of smart learning in the Korean scholarly discourse. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0069-7> (Letöltés: 2019. február 13.)
- Clarke, B., & Svanaes, S. (2015). Updated Review of the Global Use of Mobile Technology in Education. <https://learningfoundation.org.uk/wp-content/uploads/2016/02/T4S-FKY-Literature-Review-11.12.15-1-1.pdf> (Letöltés: 2018. június 16.)
- Digital Identity Agency Magyarország (DIA). (2016a). A Hipersuli Program szakmai monitoringja - első riport. <https://bit.ly/2gX52hZ> (Letöltés: 2018. május 17.)
- Digital Identity Agency Magyarország (DIA) (2016b): (2016b). A Hipersuli Program szakmai monitoringja - második riport. <https://bit.ly/2t5fCaP> (Letöltés: 2018. május 17.)
- Drinkwater, D. (2013). San Antonio school district taps Dell for Windows 8 tablets. <http://tabtimes.com/news/education/2013/05/07/read-all-about-it-san-antonio-school-district-taps-dellwindows-8-tablets> (Letöltés: 2018. március 30.)
- Eagle, N. (2012): The Aakash 2 tablet might not be the magic bullet for bringing internet to the developing world. <https://qz.com/36626/the-aakash-2-tablet-might-not-be-the-magic-bullet-for-bringing-internet-to-the-developing-world/> (Letöltés: 2019. február 13.)
- European Commission. (2017). Education and Training Monitor 2017, Malta. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-mt_en.pdf (Letöltés: 2018. március 11.)
- Farias, G., Ally, M., & Spanhol, F. (2018). Large-Scale Deployment of Tablet Computers in Brazilian Public Schools: Decisive Factors and an Implementation Model. https://www.researchgate.net/publication/321150360_Large-Scale_Deployment_of_Tablet_Computers_in_Brazilian_Public_Schools_Decisive_Factors_and_an_Implementation_Model (Letöltés: 2018. június 9.)
- Farias, Giovanni, Ally, M., Alexandra de Souza Pinto, C., & Spanhol, F. J. (2013). Large Scale Deployment of Tablet Computers in High Schools in Brazil. <https://doi.org/10.5339/qproc.2013.mlearn.6> (Letöltés: 2018. június 16.)
- FATİH Project. (2012). Fatih project webpage. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/english.php> (Letöltés: 2018. március 30.)
- Gulyás, E., Nagyné Klujber, M., & Racsko, R. (2015). A táblagépes osztálytermi munka elemzésének lehetősége a Noldus Observer XT videós interakcióelemző program segítségével. *Infonia*, 15.(1.), 81-94.

- Herzog, C., & Racsko, R. (2016). Táblagép az osztályteremben. Az új tanulási környezettel kapcsolatos tanári tapasztalatok. *Iskolakultúra*, 26(10), 3–22.
- Jugee, S., & Issack, M. (2016). The Tablet PC Initiative in Mauritius – A Situational Analysis. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 2(4), 14–22.
- Keijzer, K. (2011). Unlocking the Dutch educational system. <https://fsfe.org/campaigns/nledu/nledu.en.html> (Letöltés: 2018. június 14.)
- More, J. S. (2017). Accountability in Education: Analysis of UNESCO’s GEM Report 2017/8 in the context of Indian Education System. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*, 3(11), 169-172.
- Pamuk, S., Cakir, R., Ergun, M., Yilmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). The use of tablet PC and interactive board from the perspectives of teachers and students: Evaluation of the FATH project. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1799–1822.
- Samsung. (2017). Samsung SMART School: Három éve a hazai digitális oktatás szolgálatában. <http://www.samsung.com/hu/news/local/samsung-smart-school/> (Letöltés: 2018. április 15.)
- Sikita da Silva, I. (2014). Ghana introduces technology tools to improve literacy. http://www.biztechafrika.com/article/ghana-introduces-technology-tools-improve-literacy/8195/#.U_YwUoK8yn0 (Letöltés: 2018. március 4.)
- Statista (2016): Internet usage in South Korea. <https://www.statista.com/topics/2230/internetusage-in-south-korea/> (Letöltés: 2019. február 13.)
- M. Sung, A study of adults’ percepti
- Sozen, E. és Coşkun, M. (2017): Evaluating the Fatih project applications in the Turkish educational system according to teachers’ viewpoints (Turkey). *Academic Journal*, 12(12), 617–626.
- Tamim, R. M., Borokhovski, E., Pickup, D., Bernard, R. M., & El Saadi, L. (2015). Tablets for Teaching and Learning. A Systematic Review and Meta-Analysis. <http://bit.ly/2xch5fl> (Letöltés: 2017. október 21.)
- Viriyapong, R., & Harfield, A. (2013). Facing the challenges of the One-Tablet-Per-Child policy in Thai primary school education. (*IJACSA*) *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 4(9), 176–184.
- Warschauer, M., & Ames, M. (2010). Can One Laptop Per Child Save the World’s Poor? *Journal of International Affairs*, 64, 33-51.

ABSTRACT***TABLET SUPPORTED EDUCATION: LARGE-SCALE INTERNATIONAL AND HUNGARIAN INITIATIVES***

From the advent of the tablets in 2010 more and more large-scale government supported initiatives appeared at international level which aimed the equipment with tablets of the primary and secondary level education. A government-scale innovative initiatives – beside the positive outcomes – also have their shady sides in many countries as some of the mentioned projects were postponed or even cancelled (Clarke et al, 2015). There are several nations to be mentioned where remarkable money was invested in the examined technology without any previously planned pedagogical, technological and infrastructural background (See, e.g. Bruyckere, 2017; Michels, 2013; Trucano, 2015). The goal of our systematic literature review is to show a global picture about the characteristics, advantages and challenges of the large-scale tablet initiatives at international and Hungarian level.

Czékmán Balázs

abszolvált doktorandusz

Debreceni Egyetem, BTK, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és
művelődéstudományi doktori program

balazs.czekman@gmail.com

edumobil.hu

MÓDSZEREK, TANÓRAI ÉS TANÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK ELTÉRŐ KONTEXTUSOKBAN A PEDAGÓGUSI VÉLEMÉNYEK TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű intézményi környezetek pedagógiai gyakorlatát vizsgálja a pedagógusok véleményének tükrében, az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés és a korai iskolaelhagyás megelőzésének értelmezési keretében. A pedagógiai gyakorlat elemzése a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységekkel összefüggő kérdésekre irányult hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb (33% feletti) és alacsonyabb (33% alatti) arányban foglalkozó általános iskolák pedagógusainak körében. A tanórai pedagógiai gyakorlattal összefüggésben az alkalmazott módszerek gyakoriságát és a pedagógusok véleményét igyekeztünk feltárni az eltérő iskolacsoportokban. A tanórán kívüli foglalkozásokkal összefüggésben a pedagógusok érintettségét, valamint egyes elvárásokkal és pedagóguskompetenciákkal összefüggő véleményét tudakoltuk a vizsgált iskolákban. Az elemzés tapasztalatai azt mutatták, hogy eltérő az egyes kérdezett pedagógiai módszerek alkalmazási gyakorisága a különböző tanulói összetételű intézményekben: a kevés (33% alatti arányban) hátrányos helyzetű tanulót fogadó iskolákban a legkomplexebb. A pedagógusok tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos véleményből e foglalkozásoknak a tanórai munkához viszonyított alacsony presztízse rajzolódik ki. A véleményekben kirajzolódó eltérő mintázatok a pedagógus szakmával kapcsolatos, ellentmondó elvárásokkal is összefüggésbe hozhatók.

1. BEVEZETÉS

A hazai közoktatást igen jelentős kihívások érték az elmúlt két évtizedben, a legfontosabbak közé tartoznak a tanulók élethosszig tartó tanulásra történő felkészítése, valamint egy ezzel összefüggő feladat, a korai iskolaelhagyás megelőzése. Tanulmányunkban mindkettőt érintjük, valamivel nagyobb hangsúlyt fordítva a korai iskolaelhagyás kérdésére. A kérdés elemzése kapcsán igyekeztünk nemzetközi támpontokat is figyelembe venni, s egyben saját kutatásaink tapasztalatait is felhasználni.

Az élethosszig tartó tanulás követelménye, különösen a tanulással összefüggő új felismerések birtokában jelentős mértékben átalakította a tanulásról és ennél fogva a tanításról való gondolkodást is (Nahalka, 2002, Halász, 2009, Horváth H. 2011), s jelentős hatással volt a pedagógiai gyakorlat alakulására is. Ugyanakkor a tanulók számára a jövőben várható kihívások megfogalmazásával egyben előrevetítette a jövő növekvő és gyorsan változó elvárásait, s megszabta a tudástársadalomban való boldoguláshoz szükséges legalacsonyabb elvárható iskolázási szintet: a felső középfokú iskolai végzettséget, ami a korai iskolaelhagyás megelőzésével összefüggő célok legfontosabb indikátorává vált.

Elemzésünk a pedagógiai gyakorlat alakulásával összefüggésben két kérdést vizsgál eltérő tanulói összetételű intézményekben: egyik a tanterv és a *tanítási módszerek, különösen a személyre szabott tanulási módszerek*, a másik a *tanórán kívüli tevékenységek* kérdése. Írásunk, amely a pedagógiai gyakorlatra és változásaira kíváncsi, mindkét kérdéshez kapcsolódik.⁴⁹ Mindkét terület a tanulás alapkérdéseit érinti, s sok szempontból új feladatot fogalmaz meg a pedagógusok számára is. Úgy véltük, hogy a két kérdés együttes vizsgálata eltérő tanulói összetételű intézményekben lehet érdekes, mivel alakulásuk jelentős mértékben függ az intézményi sajátosságoktól is: az iskola tanulóinak társadalmi összetételétől és az iskola működésétől egyaránt. Jelen elemzésben kutatásunk adatainak segítségével e két terület elemzésére vállalkozunk az általános iskolai oktatás vonatkozásában. Korábbi kutatásunkban (Imre, 2015) a tanulói és az intézményi tapasztalatok oldaláról részletesen körül jártuk a tanórán kívüli tanulás kiterjesztésének kérdését, ezúttal a pedagógusok nézőpontját előtérbe állítva elemezzük a kérdést.

2. ELMÉLETI KÉRDÉSEK

A 21. századi oktatással összefüggésben megfogalmazódó elvárások között a tanulói eredményesség javításának egyik legfontosabb eszköze a személyre szabott tanulás, a *tanulói igényekhez jobban igazodó pedagógiai módszerek* minél szélesebb körű alkalmazása az iskolai oktatásban (pl. Hargreaves, D. 2004, Hopkins, 2011, OECD 2006, OECD 2010). Másfajta lehetőséget jelent a *tanórán kívüli foglalkozások* kiterjesztése, amely a szakirodalom tapasztalatai szerint hatékony módja a motiválatlanság megelőzésnek és a tanulói eredményesség javításának, különösen a hátrányosabb helyzetű tanulók körében. A tanórán kívüli tanulási környezet sajátossága közé tartozik, hogy a formális tanulási környezettel összevetve kötetlenebb együttlétet és tanulási lehetőséget biztosít, amelynek nincs közvetlen tétje, ugyanakkor pozitív hatását több kutatás kimutatta (pl. Mahoney et al., 2005, Pusztai, 2009, Finn, 1989, Imre, 2015).

⁴⁹ Az érintett kérdések szerepelnek több a korai iskolaelhagyás megelőzésével összefüggő uniós javaslatok tanulói támogatáshoz kapcsolódó ajánlásai között is (EC 2015).

A két kérdés, a tanórai és a tanórán kívüli tanulás kérdése egymással is összefügg: minden valószínűség szerint ezeket együtt kezelve jelentősebb előrelépést lehet elérni az oktatásban. A tanórai tanulásnak az élethosszig tartó tanulás szempontjából *minden tanuló számára* nélkülözhetetlen tudást, készségeket és motivációt kell biztosítani, ezek elsajátítása szempontjából fontos a személyre szabott tanulási környezet. A tanórán kívüli tanulás az *ezen* valamilyen szempontból *túlmutató igényekre* és elvárásokra próbál válaszolni: például több tudást, több támogatást, speciális segítséget, egyéni érdeklődéshez még jobban igazodó foglalkozási lehetőségeket kínál. Az elmúlt években ezek a lehetőségek kiszélesedtek, összekapcsolódva a pedagógusi munka változásának kérdéseivel is.

A két kérdés egymással másként is összefügg: a pedagógusok jelentős része esetében nagy valószínűséggel ténylegesen is találkozunk a két elvárás a tanórai munka és a tanórai foglalkozásokkal összefüggő feladatok formájában. Mivel a megvalósítás és ezzel a tényleges eredményesség kérdése az intézmények és a pedagógusok kezében van, ezért fontos, hogy az intézmények és a pedagógusok szemével is tudjuk látni az említett lehetőségeket és feladatokat. Jelen elemzésben a pedagógusokat érintő elvárások oldaláról és a pedagógusok nézőpontjából vizsgáltuk meg a kérdést az elmélet és a hazai tapasztalatok vonatkozásában egy kutatás tapasztalatainak segítségével. Andy Hargreaves a tanítást egy paradox foglalkozásnak nevezi (Hargreaves, 2003). A tanítástól az emberi készségek és kapacitások alakítását várjuk oly módon, hogy az felkészítse az egyéneket és szervezeteket a tudástársadalomban való túlélésre és boldogulásra. A tanároktól azt várjuk, hogy építsenek tanuló közösségeket, alakítsák a tudástársadalmat, építsék saját kapacitásaikat az innováció érdekében, rugalmasak legyenek és elkötelezettek a változás iránt, amelyek fontosak a tudástársadalom és a tudásgazdaság növekvő igényeinek való megfelelés miatt. Ugyanakkor azt is elvárják tőlük, hogy ellensúlyozzák a tudástársadalom mellékhatásait és sajátos problémáit a tanulók számára, a fogyasztói társadalmat, a közösség elvesztését, a növekvő szakadékot a gazdagok és szegények között. A tanároknak nyilvánvalóan ellentmondó feladatoknak kell megfelelniük, ez az ő szakmai paradoxonjuk. A tanárok versengő érdekek és kezdeményezések háromszögében találják magukat: egyidejűleg kell megfelelniük annak az elvárásnak, hogy legyenek a tudástársadalom katalizátorai, valamint annak, hogy lássanak és hassanak ezen túl is, és legyenek a tudástársadalom ellenpontjai. Ugyanakkor a pedagógusok maguk sok veszteséget élnek meg a tudástársadalom kialakulása kapcsán, ennél fogva voltaképpen a pedagógusok maguk is a tudástársadalom kárvallottjai közé sorolhatóak. Hargreaves szerint ezek az ellentmondó elvárások nem zárják ki egymást, komoly felkészüléssel és jó intézményi, ill. szoros szakmai együttműködés kialakítása mellett jó eséllyel valamennyi kihívásnak meg tud felelni a pedagógustársadalom. (Hargreaves, 2003).

Hazai vonatkozásban is hasonló, jelentős részben ellentmondó elvárásokat fogalmaz meg a pedagógusok számára a tanulók élethosszig tartó felkészítése és a korai iskolaelhagyás megelőzése. Magyarországon is már egy bő évtizede megjelentek az élethosszig tartó tanulás kihívására válaszoló, ösztönző kompetenciafejlesztéshez kapcsolódó, tanulói érdeklődéshez, személyre szabott tanulási igényekhez jobban igazodó, tanulói aktivitásra is építő módszerhasználat iránti elvárások (Halász 2009, OECD, 2006, Lyche, 2010). Néhány éve megjelent új elvárásként a korai iskolaelhagyás megelőzése, elindultak ezzel kapcsolatos fejlesztési programok. De bekövetkeztek ezektől részben függetlenül olyan változások is, amelyek ugyancsak kedvezhetnek a korai iskolaelhagyás csökkenésének, ilyen a hazai általános iskolák körében megfigyelhető tanórán kívüli foglalkozások bővülése is. Mindkét változás jelentős mértékben érintette, s a mai napig érinti a pedagógusokat. Az előbbivel összefüggésben egy átfogóbb szakmai attitűd- és szemléletváltás remélhető a pedagógusok részéről. A tanórán kívüli tanulás ugyancsak felveti a szemléletváltás lehetőségét a pedagógusok körében, de közvetlenül elsősorban a foglalkoztatás, a munkaidő oldaláról mutatkozott meg a hatása.

Elemzésünkben egy kutatáshoz kapcsolódóan arra kerestünk választ, hogy az általános iskolai gyakorlatban megfigyelhető-e változás az említettekkel összefüggésben és a pedagógusok maguk hogyan vélekednek néhány, e kérdésekhez kapcsolódó elvárásról. Arra vagyunk elsősorban kíváncsiak, hogy mi jellemzi a jelenlegi pedagógiai gyakorlatot és módszereket, továbbá arra, hogy hogyan érintette a pedagógusok munkáját a tanórán kívüli foglalkozások bevezetése, s mi jellemző a pedagógusok attitűdjeire ma a kérdéssel kapcsolatosan, eltérő tanulói összetétellel jellemezhető intézményekben.

Konkrét elemzési kérdéseink, amelyek tanórai és tanórán kívüli tanulási környezetet egyaránt érintik, az alábbiak voltak:

- Mi jellemzi a pedagógusok módszerhasználatát az általános iskolákban? Megjelennek-e személyre szabott oktatási módszerek a pedagógiai gyakorlatban, s van-e jelentős eltérés a hátrányos és nem hátrányos iskolák között?
- Hogyan változtak a pedagógusok feladatai az elmúlt években a tanórán kívüli foglalkozások bevezetésével összefüggésben? Hogyan ítélik meg a pedagógusok a tanórán kívüli foglalkozásokat?
- Milyen pedagógusi kompetenciák szükségesek a pedagógusok megítélése szerint a tanórai tanításhoz és milyenek a tanórán kívüli foglalkozásokhoz?

A jelen elemzés egy 2016/2017 évi adatfelvétel adataira épül, amelyre három eltérő helyzetű járás 25 általános iskolájában került sor⁵⁰. Az iskolákban kérdőíves vizsgálatot végeztünk, melynek keretében 25 igazgatót, 120 pedagógust kérdeztük meg a tartalmi kérdések tervezésével összefüggő néhány kérdésről, így az általuk alkalmazott pedagógiai módszerekről és a tanórán kívüli foglalkozásokban való részvételük és tapasztalataik felől is.

3. PEDAGÓGIAI MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA

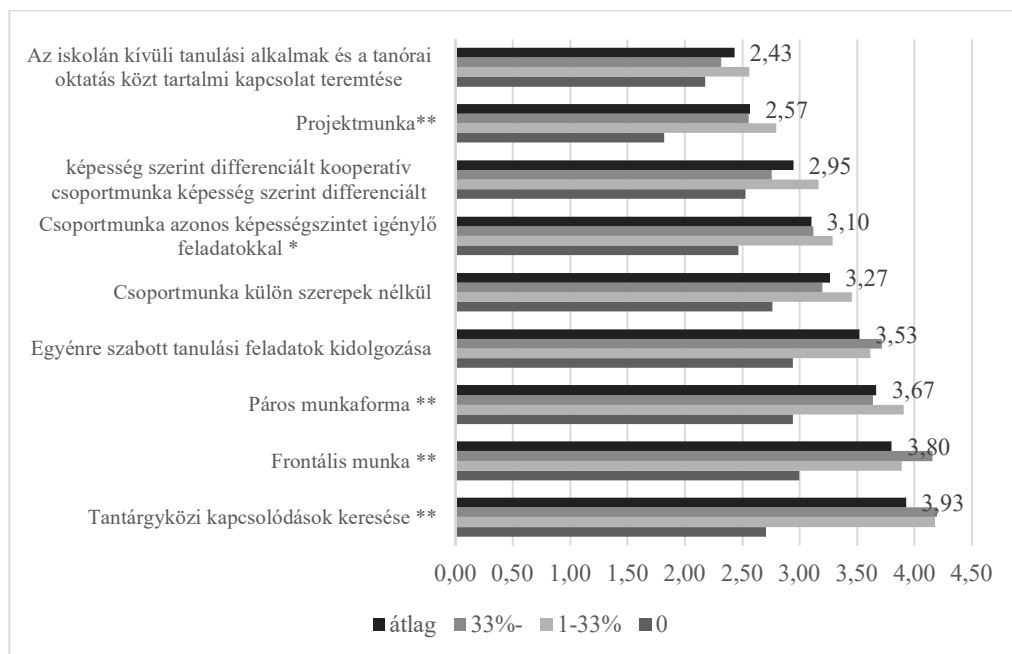
Az élethosszig tartó tanulás igénye által megfogalmazott kihívások szorosan összefüggenek a *módszerhasználat kérdésével*, mivel más, személyre szabottabb, s a tanuló aktivitására erősebben építő megközelítésekre és módszerekre van szükség a legfontosabb kompetenciák fejlesztéséhez és a tartós motiváció kialakításához. A következő lépésben a pedagógusi munka pedagógiai oldalát igyekeztünk megismerni. A pedagógiai munkával kapcsolatosan egyrészt azt igyekeztünk megtudni, hogy hogyan vélekednek a módszerekről és milyen módszerhasználat jellemzi a pedagógusokat, s hogy van-e ebben a vonatkozásban jelentős eltérés a hátrányos és kevésbé hátrányos helyzetű iskolák pedagógusainak véleménye között.

A válaszok alapján úgy tűnik, a gyakran használt módszerek tekintetében nincs nagy eltérés a válaszoló pedagógusok között. A leggyakrabban említett, gyakran használt módszerek között az 1-2. helyen a tantárgyközi kapcsolatok keresését, s mindjárt ezt követően a frontális oktatást említik a pedagógusok. Átlag körüli, közepes gyakorisággal említették a páros, az egyéni és a csoportmunka előfordulását. A heterogén összetételű csoportmunka ritkának mondható, éppúgy, mint a projektmunka és az iskolán kívüli tanulással összefüggő alkalmazások. A társadalmi összetétel szerinti bontás azt mutatja, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb arányban foglalkozó iskolákban a frontális oktatás a legjellemzőbb munkaforma, mellette az egyénre szabott foglalkozások és a páros munkaforma mondható gyakorinak, a csoportmunka előfordulása közepes, s éppen a nem hátrányos helyzetű iskolákban volt gyakoribb. (lásd 1. ábra). Azokban az iskolákban, ahol 33% alatti volt a hátrányos helyzetű tanulók aránya, a pedagógusok nagyobb valószínűséggel használtak változatos módszereket, amiktől a hátrányos helyzetű tanulókat magas arányban fogadó intézmények elmaradni látszanak a módszerhasználat vonatkozásában. Ugyanakkor azokban az iskolákban volt a változatos módszerhasználat legkevésbé jellemző, ahol egyáltalán nem volt hátrányos helyzetű tanuló. Összességében a társadalmi háttér szerinti eltéréseket figyelembe véve úgy tűnik, hogy az általunk

⁵⁰ A kutatás mintája igazodott egy korábbi kutatásunk mintájához, amelynek keretében a 2013/2014-es tanévben három eltérő (országos átlagnál kedvezőbb, átlagos, és átlagosnál kedvezőtlenebb) helyzetű járás 35 általános iskolájában végeztünk kérdőíves adatfelvételt iskolavezetők, pedagógusok, tanulók és szüleik körében (Imre, 2015). A jelen kutatást három évvel később ugyanezen a mintán végeztük.

vizsgált iskolákban jellemzően nem ott fordult elő sokszínű módszerhasználat, ahol leginkább szükség lenne rá.

1. ábra: Módszerek alkalmazása az intézmények tanulóinak hátrányos összetétele szerint (1-5 skála átlagok)

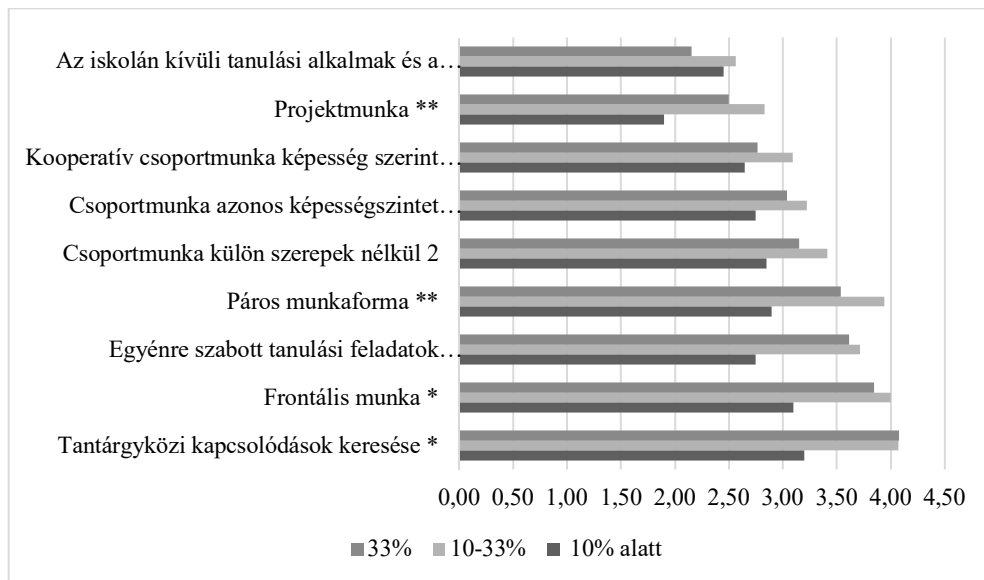


A feltett kérdés: Milyen gyakran használja az alábbi módszereket? (1- soha, 5- nagyon gyakran)

Forrás: saját szerkesztés

A gyenge képességű tanulókra kérdezve hasonló tendenciákkal találkoztunk. A pedagógiai módszerek sokféleségének alkalmazása összefüggeni látszik a tanulók képességeivel is. Azokban az iskolákban volt gyakoribb a személyre szabott és/vagy a tanulói aktivitásra jobban építő módszerek alkalmazása, ahol a tanulók legalább 10%-át gyenge képességűnek gondolták a pedagógusok. Ahol 10% alatt voltak vagy egyáltalán nem voltak gyenge képességű tanulók, ott jóval ritkább volt az ilyen módszerek alkalmazása (lásd 2. ábra).

2. ábra: Módszerek alkalmazása gyenge képességű tanulók intézményi becsült aránya szerint, pedagógusok becslése, (1-5 skála átlagok)



A feltett kérdés: Milyen gyakran használja az alábbi módszereket? (1- soha, 5- nagyon gyakran)

Forrás: saját szerkesztés

A módszerhasználat kérdéseivel kapcsolatos saját gyakorlat, amelyről a kérdezett pedagógusok beszámoltak, számottevő mértékben eltért a pedagógusok véleménye szerint a hátrányos helyzetű tanulók esetében legeredményesebben alkalmazható módszerektől. Arra a kérdésre, hogy milyen módszerek segítik leginkább elő a hátrányos helyzetű tanulók kompetenciafejlesztését, a válaszoló pedagógusok háromnegyede az egyénre szabott feladatokat jelölte meg az első vagy a második helyen, ezt a páros munkaforma és az eltérő képességszintet igénylő csoportmunka követte. Az egyénre szabott feladatok bizonyultak minden pedagóguscsoport válaszaiban a leginkább kiemelt módszernek, a többi módszer megítélésében a tanulói összetétel szerint a válaszokban némi hangsúlyeltérés is megfigyelhető: a hátrányos helyzetű tanulókkal legnagyobb arányban foglalkozó iskolák pedagógusai átlag feletti arányban az egyénre szabott feladatok kialakítását és az eltérő képességszintet igénylő csoportmunkát jelölték meg. A hátrányosabb helyzetű tanulókkal mérsékelt arányban foglalkozó iskolák pedagógusai az iskolán kívüli tanulási alkalmakat és a tantárgyközi kapcsolódásokat is az átlagosnál fontosabb módszertani lehetőségnek ítélték. A hátrányos helyzetű tanulókkal egyáltalán nem foglalkozó iskolák pedagógusai az azonos képességszintet igénylő csoportmunkáról és a páros munkáról gondolkodtak hasonlóan (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: 1-2. helyen említett módszerek a hátrányos helyzetű tanulókat leginkább segítő módszerekkel kapcsolatban, pedagógusi válaszok (%)

	nulla (N=17)	1-33% (N=55)	33%- (N=25)	Átlag (N=97)
Frontális oktatás	5,9	7,3	32,0	13,4
Egyénre szabott tanulási feladatok kidolgozása	76,5	72,7	80,0	75,3
Páros munkaforma	41,2	32,7	28,0	33,0
Csoportmunka azonos képességszintet igénylő feladatokkal	41,2	16,4	8,0	18,6
Csoportmunka eltérő képességszintet igénylő feladatokkal	23,5	32,7	36,0	32,0
Projektmunka		5,5	8,0	5,2
Az iskolán kívüli tanulási alkalmak	11,8	18,2	8,0	14,4
Tantárgyközi kapcsolódások	0,0	12,7	0,0	7,2

A feltett kérdés: Tapasztalata szerint mely módszerek segítik a fentiek közül leginkább elő a hh tanulók kompetenciafejlesztését?

Forrás: saját szerkesztés

4. A PEDAGÓGUSOK TANÓRÁN KÍVÜLI FELADATAINAK ALAKULÁSA

A másik vizsgált területtel, a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatban azt igyekeztünk figyelemmel kísérni, hogy milyen mértékben alakult át a pedagógusok munkája az elmúlt években, módosult-e a *feladataik szerkezete* az átalakulással összefüggésben, továbbá azt a kérdést igyekeztünk feltárni, hogy maguk a pedagógusok hogyan viszonyultak ezekhez a feladatokhoz.

4.1. Pedagógusi feladatok és tanórán kívüli foglalkozások

A munkaidő felől vizsgálva a kérdést látható, hogy a *délutáni foglalkozásokban* az általunk vizsgált pedagógusok döntő többsége érintett: a pedagógusok mindössze 15%-a nem vett részt egyáltalán ezekben. Az érintettség igen eltérőnek mutatkozik az általunk megkérdezett pedagógusok körében: nem mondható jelentősnek a pedagógusok fele esetében, akik vagy egyáltalán nem (15%), vagy legfeljebb munkaidejük 10%-ában érintettek (35%). A pedagógusok másik fele esetében a 10%-ot meghaladta a délutáni foglalkozásokba való bevonódás, a pedagógusok ötödének 10-20% közötti, további szűk harmadának 20% feletti volt a tanórán kívüli foglalkozásokra fordított munkaideje.

Ha a tanulói összetétel szerinti eltéréseket is figyelembe véve vizsgáljuk a kérdést, láthatóvá válik, hogy jelentős a pedagógusok érintettségében megfigyelhető eltérés (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: A délutáni foglalkozások aránya a munkaidőben, az intézmény hátrányos helyzetű tanulói összetétele szerint, pedagógusi válaszok. (%) $p=0,008$

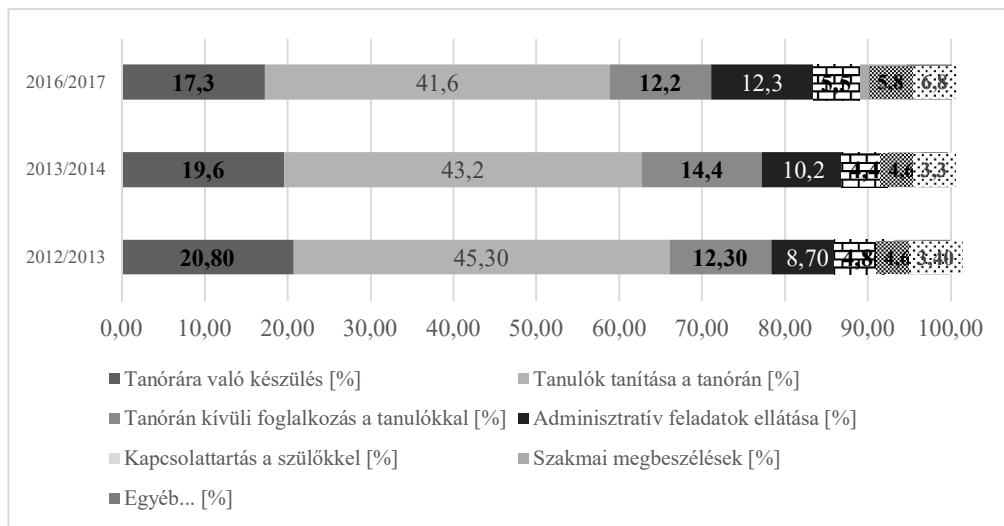
	nulla	1-33%	33% felett	átlag
nulla	42,9%	5,1%	14,3%	14,8%
1-10%	19,0%	42,4%	32,1%	35,2%
20-29%	14,3%	20,3%	21,4%	19,4%
20-30%	4,8%	20,3%	17,9%	16,7%
31%-	19,0%	11,9%	14,3%	13,9%

A feltett kérdés: Munkaidejének összesen hány %-át teszik ki a tanórán kívüli foglalkozások ebben a tanévben?

Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok *feladatainak szerkezetét* csak a munkaidő megoszlása segítségével, önbevallás útján tudtuk vizsgálni, ezért az adatok értelmezésénél óvatosnak kellett lennünk, mindazonáltal úgy véljük, ha az óraszámok nem is, a tendenciák feltehetően jó tájékozódási lehetőséget kínálnak egy reális kép kialakítása irányába. A heti munkaidő alakulását százalékos becslés és konkrét időtartamok felől is igyekeztünk megragadhatóvá tenni. A heti átlagos munkaidő alakulását összevetettük korábbi vizsgálatunk adataival. A munkafeladatok átrendeződésének folyamata rajzolódik ki az adatok alapján. Sajátos módon azonban az új adatokban már nem a délutáni foglalkozásokra fordított idő növekedése figyelhető meg, hanem az adminisztratív feladatok ellátására fordított idő nőtt meg szerény mértékben a pedagógusok becslése szerint. Szerény növekedés a szakmai beszélgetések és a szülőkkel való kapcsolat területén, ill. egyéb téren is mutatkozik. Másik oldalról fokozatos csökkenés figyelhető meg az órára való készülésben és a tanórai foglalkozásokra fordított időben (lásd 3. ábra). Összességében úgy tűnik, hogy a szűkebben értelmezhető, közvetlenül a tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó tanári feladatok szorultak kismértékben vissza, és olyan feladatokra fordított időráfordítás növekedett meg, amelyek korábban nem voltak magától értetődő részei a pedagógus munkának (pl. adminisztratív feladatok, szakmai megbeszélések, a szülőkkel való kapcsolattartás vagy a tanórán kívüli foglalkozások tartása).

3. ábra: A válaszoló pedagógusok átlagos heti munkaidejének alakulása az elmúlt néhány évben, % (N=548, N=121)



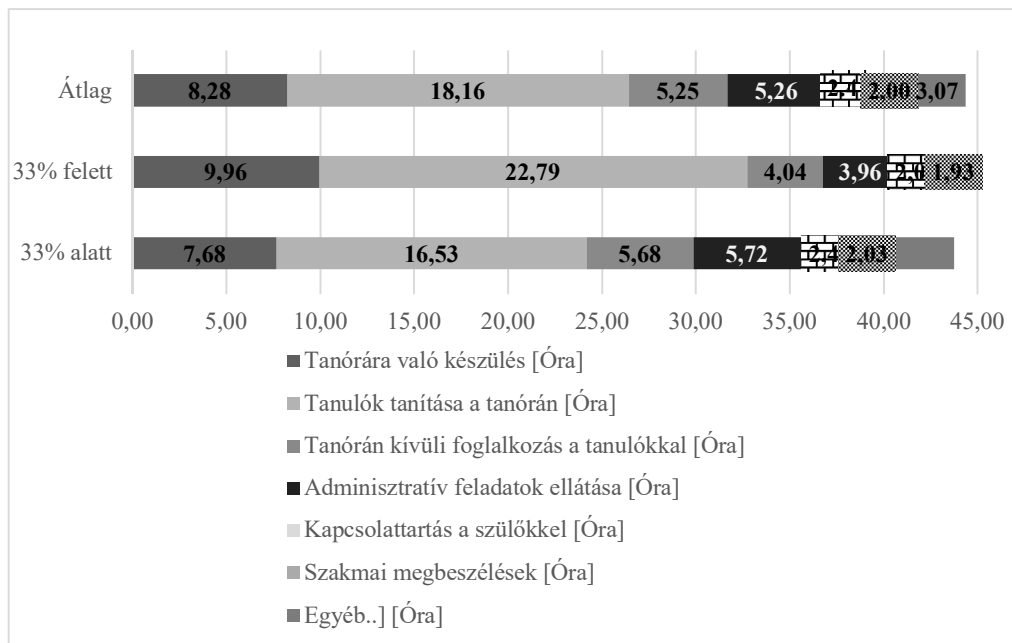
A feltett kérdés: Kérem, becsülje meg, munkaidején belül mennyi időt töltött egy átlagos tanítási héten az alábbiakkal az elmúlt tanévben!

Forrás: saját szerkesztés

A társadalmi háttér szerinti eltérés mentén is kirajzolódnak eltérések, mind az összes munkaterhelésben, mind a munkafeladatok szerkezetében. A heti munkaidő alakulása a pedagógusok becslése szerint 44,6 óra átlagosan, a hátrányosabb feltételek mellett dolgozó pedagógusok esetében több (45,2 óra), a kevesebb hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozók körében kevesebb (43,8 óra). Az eltérés azonban nem a tanórán kívüli foglalkozásokkal függ elsősorban össze, hanem a tanórai tanítással és az erre való készüléssel. Ez a nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai esetében átlagosnak, a hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai esetében igen magasnak tűnik. A tanórán kívüli feladatokra fordított idő mintánkban éppenséggel a kevésbé hátrányos helyzetű iskolák pedagógusainak esetében bizonyult nagyobbak.⁵¹

⁵¹ Az adatokat azonban óvatosan kell interpretálni, csak irányadónak lehet tekinteni, tekintve, hogy a pedagógusok részéről becslésről van szó, s az órákban történő adatkérés ugyancsak nehézséget jelenthetett (pl. 45 vagy 60 perces órák).

4. ábra: A pedagógusok heti munkaidejének alakulása a hátrányos és nem hátrányos összetételű iskolákban, óra.



Forrás: saját szerkesztés

4.2. A tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos vezetői és pedagógusi vélemények

A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban azt is igyekeztünk megtudni, hogy hogyan látják az érintettek (iskolavezetők, pedagógusok) az egyes megfogalmazott lehetőségek fontosságát a tanórán kívüli foglalkozások esetében az érintett tanulók számára, immár néhány évnyi tapasztalat birtokában.

Az *igazgatók* az adatok tanúsága szerint bizakodóan ítélték meg a helyzetet: a kérdezett célokkal kapcsolatban két kivétellel 4-es érték felett értékelték a megvalósítás esélyeit. Az igazgatók legpozitívabban a legegyszerűbben megvalósítható cél, a biztonság megteremtésének lehetősége esetében értékelték a megvalósítást, ezt követően a kellemes időtöltést és a szociális kompetenciák fejlesztését említették. A *pedagógusok* véleményében ugyanakkor az igazgatói véleményhez képest jelentős eltérés, kevesebb optimizmus volt megfigyelhető a kérdezett lehetőségek vonatkozásában. Az említett lehetőségek megvalósításának esélyét illetően a pedagógusok véleményében csak két kérdésben jelentek meg 4-es feletti értékek: a biztonság és a házi feladat kérdésében (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: A délutáni foglalkozásokkal összefüggő lehetséges célok megvalósulási esélyének megítélése, igazgatói és pedagógusi vélemények (1-5 skála átlagai)

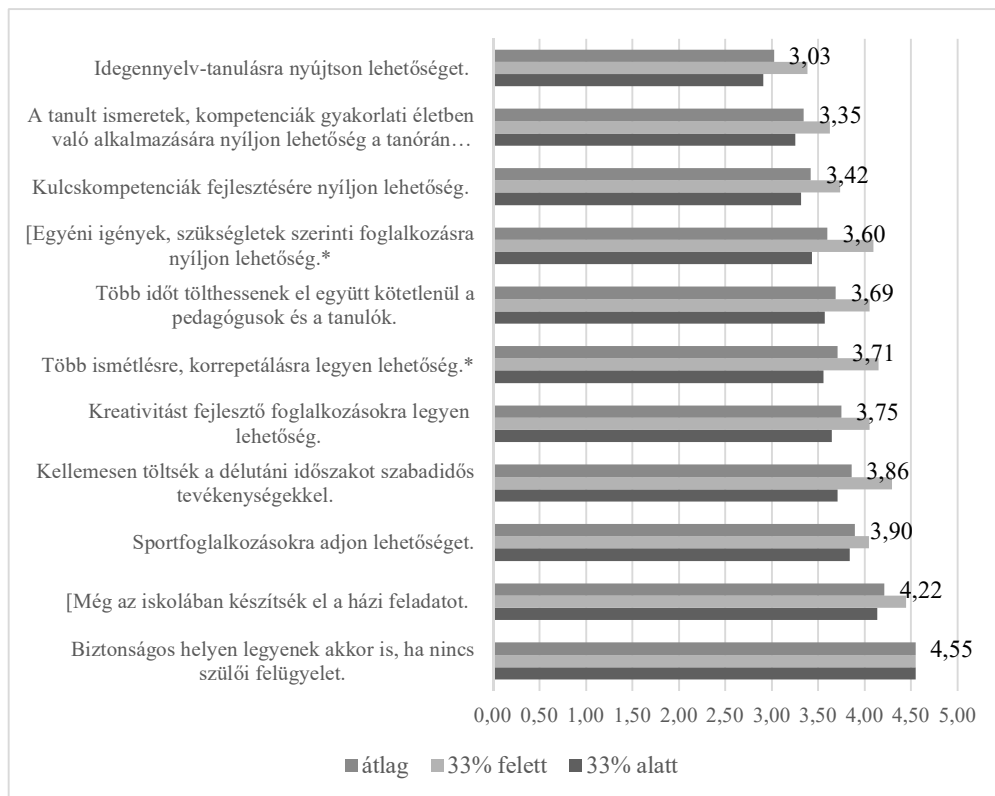
	igazgatók	pedagógusok
	2016/2017	2016/2017
Biztonságos helyen legyenek akkor is, ha nincs szülői felügyelet.	4,71	4,56*
Kellemesen töltsék a délutáni időszakot szabadidős tevékenységekkel.	4,25*	3,89
Szociális kompetenciák elsajátítására nyíljon lehetőség.	4,25**	-
Sportfoglalkozásokra adjon lehetőséget.	4,22	3,93
Kreativitást fejlesztő foglalkozásokra legyen lehetőség.	4,09*	3,77
Egyéni igények, szükségletek szerinti foglalkozásra nyíljon lehetőség.	4,04**	3,62
A tanult ismeretek, kompetenciák gyakorlati életben való alkalmazására nyíljon lehetőség a tanórán kívül.	4,04*	3,36
Még az iskolában készítsék el a házi feladatot.	4,00	4,23
Több ismételésre, korrepetálásra legyen lehetőség.	4,00**	3,73
Idegennyelv-tanulásra adjon lehetőséget.	3,71**	3,06
Több időt tölthessenek el együtt kötetlenül a pedagógusok és a tanulók.	3,63	3,71

A feltett kérdés: Véleménye szerint a délutáni foglalkozások mennyire segítik az alábbiakat?

Forrás: saját szerkesztés

A társadalmi háttér szerinti bontás láthatóvá teszi az elvárás eltéréseit az eltérő társadalmi összetételű intézmények pedagógusai között is: a hátrányosabb helyzetű tanulókat fogadó iskolák pedagógusai jellemzően pozitívabban ítélték meg az adott lehetőségeket saját tanulóik esetében. A pedagóguscsoportok között szembetűnő eltérést jelent, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb arányban foglalkozó pedagógusok a biztonság kérdését leszámítva minden lehetőséget az átlagnál fontosabbnak tartottak (az egyéni igények szerinti foglalkozás, a korrepetálás, ismétlés és a szabadidős foglalkozások esetében a legláthatóbb a tendencia).

5. ábra: A délutáni foglalkozásokkal összefüggő lehetőségek megvalósulási esélye. Pedagógusi vélemények (1-5 skála átlagok)



Forrás: saját szerkesztés

Arra a kérdésre, hogy végső soron *kinek kedvező* a délutáni foglalkozások bevezetése, az igazgatók és a pedagógusok nagyon eltérő választ adtak. Az *igazgatói válaszok* közül a pedagógusokra vonatkozó állítás bizonyult szignifikánsnak, ebben azt a véleményt fogalmazták meg az *iskolavezetők*, hogy megítélésük szerint a pedagógusoknak kedvez a helyzet a közepesnél valamivel jobban (3,3-as átlag, a 33% feletti intézményekben 2,3). A kérdést a *pedagógusok* eléggé másként ítélték meg, véleményük szerint leginkább, azaz az átlagos értéket meghaladó mértékben a *szülők* és a *hátrányos helyzetű tanulók* jártak jól a változással, s hasonló mértékben a gyengébb képességű tanulók. A pedagógusok saját helyzetüket és a jó képességű tanulók helyzetét átlag alatti értékekkel értékelték. Véleményük szerint a pedagógusok számára nem kedvező a változás, s saját magukra vonatkoztatva még kevésbé az (lásd 4. táblázat).

4. táblázat: Kinek kedvező..? Pedagógusok válaszai. (1-5 skálaátlagok)

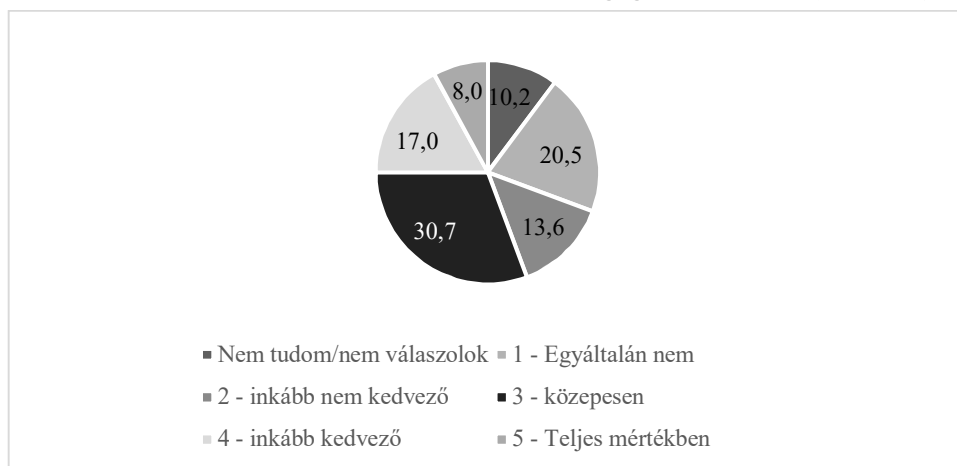
	A szülők számára *	A hátrányos helyzetű tanulók számára	A gyengébb képességű tanulók számára * p=0,040	A jó képességű tanulók számára	A pedagógusok számára	Az Ön számára
33% felett	4,05	4,05	4,05*	3,00	2,59	2,55
33% alatt	3,58	3,45	3,30*	2,47	2,44	2,42
Átlag	3,70	3,64	3,5	2,63	2,52	2,48

A feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak számára milyen mértékben kedvező a kötelező délutáni foglalkozások bevezetése?

Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok a saját maguk nézőpontjából feltett kérdésre igen megosztott módon válaszoltak: a válaszoló pedagógusok egynegyede (25%) nyilatkozott úgy, hogy számára teljes mértékben vagy inkább kedvező, egyharmada számára (31%) közepesen kedvező és további egyharmad (34%) számára inkább vagy egyáltalán nem kedvező a változás. A válaszadók között jelentős volt az elhárítás, azaz a 'nem tudom' válasz is (17%) (lásd 6. ábra).

6. ábra: 'Kinek kedvező..? Az Ön számára.' Pedagógusok válaszai. (1-5 skála)



A feltett kérdés: Megítélése szerint az alábbiak számára milyen mértékben kedvező a kötelező délutáni foglalkozások bevezetése?

Forrás: saját szerkesztés

5. TANÁRI KOMPETENCIÁK A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

Fontos kérdésnek gondoltuk a pedagógusok viszonyulását az újabban megjelenő feladatokhoz, s az ezekkel összefüggésben arról kialakított nézeteiket, hogy megítélésük szerint milyen pedagógusi kompetenciákat igényelnek az adott feladatok. Ezért a *pedagóguskompetenciákkal* kapcsolatban kíváncsiak voltunk a pedagógusok véleményére mind a tanórai, mind a tanórán kívüli foglalkozások vonatkozásában. Kíváncsiak voltunk a két elvárás közötti különbségre is, amiből feltételezhetően körvonalazódik az a kérdés is, hogy szakmai értelemben milyen mértékű és irányú kihívásnak ítélik meg a pedagógusok tanórai és a nem közvetlenül a tanórai tanulással összefüggő feladatokat. A válasz érdekében a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokhoz szükséges tanári kompetenciák megítélését igyekeztünk feltárni a vizsgált intézmények körében.

A válaszokból kialakult fontossági sorrendből kivehető, hogy a pedagógusok megítélése szerint a szaktárgyi és tantervi tudás a legfontosabb tanári kompetencia, ezt követi az egyéni bánásmódhoz és integrált tanításhoz szükséges kompetencia és a tanulás támogatása. A legkevésbé fontos kompetenciának a pedagógiai folyamatok tervezését és az önreflexiót látják, s ennél nem sokkal kedvezőbb megítélés alá esik a közösségfejlesztéshez és a pedagógiai folyamatok elemzéséhez szükséges kompetencia (lásd 5. táblázat).

5. táblázat: Pedagóguskompetenciák fontossága a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokban. Pedagógusok véleménye (1-5 skála átlagok), 2016/2017

	tanórai		tanórán kívüli		tanórai/tanórán kívüli eltérés
	%	sorrend	%	sorrend	
A szaktudományi, szaktárgyi, tantervi tudás	4,7	1	4,0	4	0,7
Egyéni bánásmóddhoz, együttneveléshez szükséges felkészültség	4,6	2	4,2	2	0,4
A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	4,3	7	4,2	1	0,1
A pedagógiai folyamat tervezése, megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió	4,2	8	3,7	8	0,5
A tanulás támogatása	4,5	3	4,2	3	0,2
A pedagógiai folyamatok és a tanulók folyamatos értékelése, elemzése	4,3	6	3,8	7	0,5
Kommunikáció és szakmai együttműködés]	4,3	4	4,0	5	0,3
Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért	4,3	5	3,9	6	0,4

A feltett kérdés: Hogyan ítéli meg, az alábbi pedagóguskompetenciák milyen mértékben szükségesek a tanórák megtartásához, illetve a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos feladatok ellátásához?

Forrás: saját szerkesztés

A pedagógusok jól láthatóan kivétel nélkül minden pedagóguskompetenciát fontosabbnak tartottak a tanórai foglalkozásokkal kapcsolatban, mint a tanórán kívüli tanulással összefüggésben.

Az egyes kompetenciák vonatkozásában azonban nem azonos mértékű az eltérés: míg a tanórai foglalkozások vonatkozásában valamennyi pedagóguskompetencia 4-es érték felett alakul, a tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatban csak négy kompetenciáról lehet ezt elmondani: a közösség-formálással, az egyéni bánásmóddal és együttneveléssel összefüggésben, valamint a tanulás támogatásával és a szaktárgyi tudással kapcsolatban.

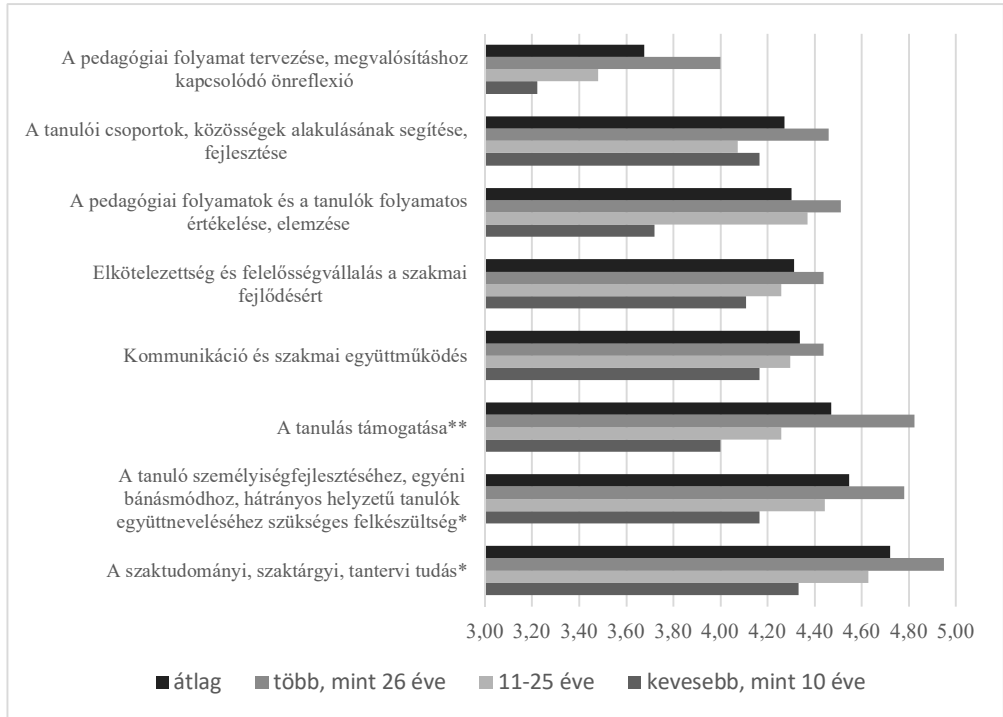
A két (tanórai és tanórán kívüli) területet összevetve az eltérés legnagyobb (0,69) a szaktárgyi, szaktudományi tudás összefüggésében, s jelentős az eltérés a pedagógiai folyamat tervezése (0,50) és ezek értékelése (0,53) összefüggésében is. Közelebb esnek egymáshoz a kommunikáció és szakmai együttműködés kérdésében (0,35) és a tanulás támogatás (0,32) kérdésében, s alig különül el a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése kompetenciaterületen (0,06).

A fentiekből jól kirajzolódik az is, hogy minek tulajdonítanak a pedagógusok jelentőséget a délutáni foglalkozások vonatkozásában⁵². A legfontosabb kompetenciának a közösségek alakulásának segítése minősült, az ezt követő legfontosabb kompetenciák az *egyéni bánásmódhoz és együttneveléshez* szükséges felkészültség, valamint a tanulás támogatása lettek. A szaktudományi és szaktárgyi tudás a negyedik legfontosabb kompetenciának bizonyult. 4-es értékhez közeli, azaz még fontosnak tartott kompetencia a kommunikáció és szakmai együttműködés. A kevésbé fontos pedagógus kompetenciák között három található, ezek közé a szakmai fejlődésért való felelősségvállalás, a pedagógiai folyamatok értékelése és a pedagógiai folyamatok tervezése és a megvalósításhoz kapcsolódó önreflexió került (lásd 8. ábra). Ez arra utal, hogy a pedagógusok kevésbé látják ezen foglalkozások esetében lényegesnek nem csak az – valóban nem elvárt – értékelés, de a tervezés és önreflexió, valamint a szakmai fejlődés kérdését sem. Úgy is megfogalmazható az eltérés, hogy a tanórákkal összehasonlítva a pedagógusok szakmailag alacsonyabb kihívásnak látják a tanórán kívüli foglalkozásokat.

Érdemes azonban más *eltéréseket* is figyelemmel kísérni. A pedagógusi kompetenciák megítélésében igen jelentős a járások, a pedagógusi munkatapasztalat és az iskolák tanulói összetétele szerinti eltérés. Így van ez már a *tanórák vonatkozásában* is, de még inkább így van a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban. Jellemzően a tapasztaltabb pedagógusok megítélése szerint kíván magasabb szintű kompetenciákat a tanórai munka, a pálya kezdetén álló pedagógusok értékelték a kompetenciaelvárásokat a legalacsonyabbra.

⁵² A pedagógusok részéről a szükséges kompetenciák megítélését természetesen az intézmények tanórán kívüli foglalkozásainak kínálata is befolyásolhatja, erre jelen elemzésben nem tudtunk kitérni.

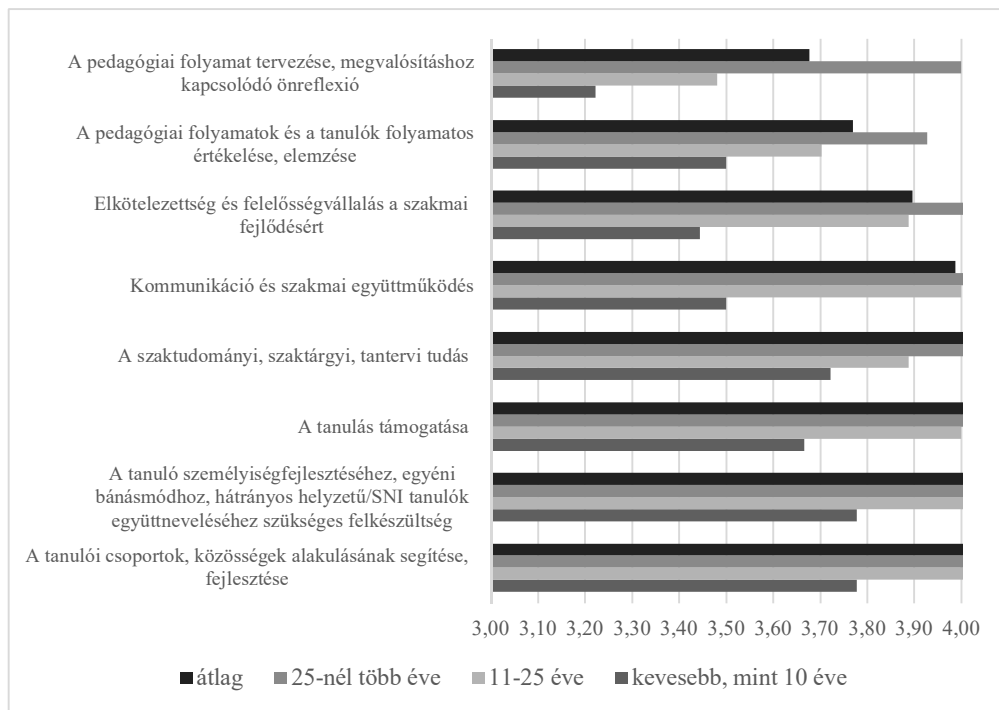
7. ábra: A tanórai foglalkozásokhoz szükséges kompetenciák megítélése, a pedagógusok munkatapasztalata szerint, (1-5 skála átlagok)



Forrás: saját szerkesztés

Még nagyobb azonban az eltérés a pedagógusok között, ha a *délutáni foglalkozásokra vonatkoztatva* kérdezzük rá a pedagóguskompetenciák fontosságára. A tapasztalt pedagógusok elsősorban a közösségfejlesztést és a tanulás támogatása kompetenciákat emelték leginkább ki, továbbá a pedagógiai folyamatok tervezését emelték jelentős mértékben az átlag fölé, az átlagos megítéléstől eltérően. (lásd 8. ábra). Járások szerint a fővárosi pedagógusok három kompetenciaterületet (személyiségfejlődés és egyéni bánásmód, közösségek alakulása, ill. tanulás támogatása), kiugróan magasra értékelték, a másik két járás pedagógusai alacsonyabbra, 3,6 és 4,2 között értékelték ezek jelentőségét. Az értékelések eltéréseinek mértéke azt sugallja, hogy igen más értelmezés húzódik meg az egyes iskolákban és járásokban a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban.

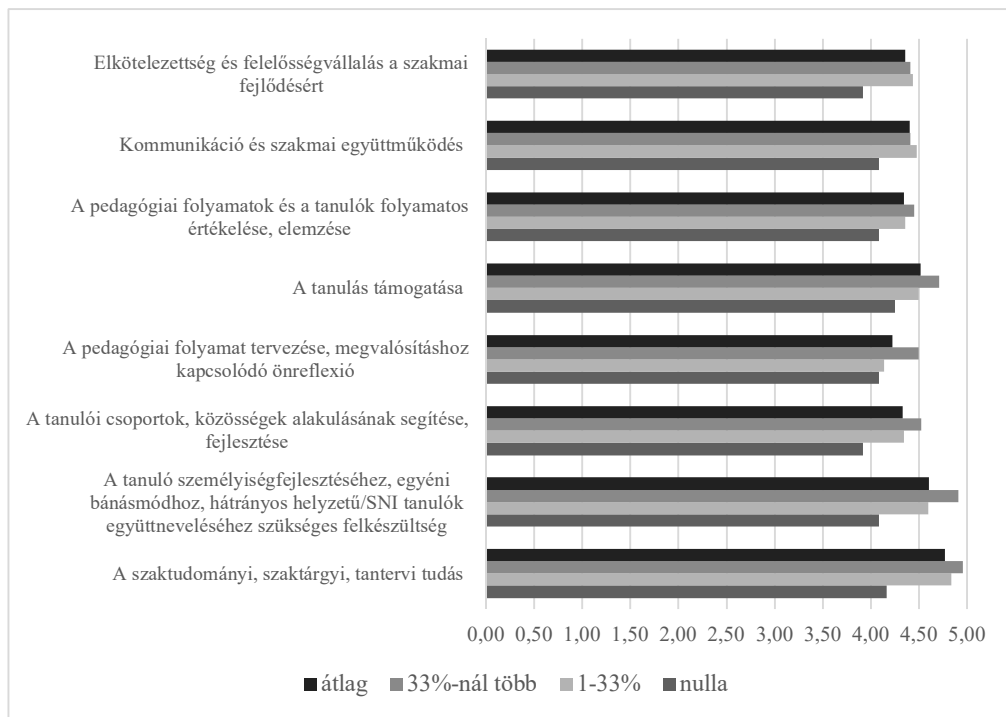
8. ábra: Délutáni foglalkozások tartásához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése, a pedagógusok munkatapasztalata szerint (1-5 skála átlagok)



Forrás: saját szerkesztés

A tanulói összetétel szerinti elemzés azt mutatja, hogy a pedagógusi véleményekben megfigyelhető markáns különbség nem pusztán a sok és kevés hátrányos helyzetű tanulót fogadó intézmények között húzódik, hanem az ebből a szempontból heterogén és nem heterogén iskolák között. Azokban az iskolában tanító pedagógusok, ahol egyáltalán nincs hátrányos helyzetű tanuló, - a módszerhasználatához hasonlóan - következetesen alacsonyabbra értékelték a tanórai tanításhoz szükséges kompetenciák fontosságát is (lásd 9. ábra).

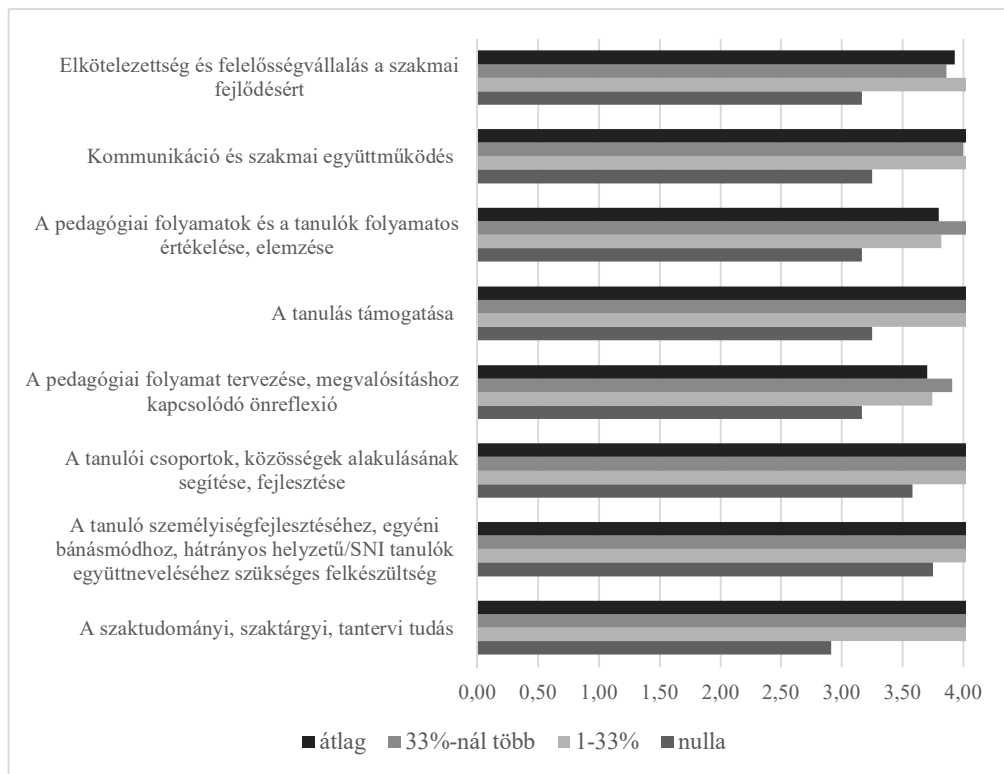
9. ábra: A tanórai foglalkozások tartásához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése, az iskola tanulói összetétele szerint (1-5 skála átlagai)



Forrás: saját szerkesztés

Még nagyobb az eltérés a pedagógusi véleményekben, ha a *tanórán kívüli foglalkozások* szempontjából tesszük fel a kérdést: ez esetben a kedvezőbb és a társadalmi helyzet szempontjából homogénebb összetételű intézmények pedagógusai a pedagóguskompetenciákat a közepesnél csak kevéssel magasabbra értékelték (ez minden bizonnyal összefügg azzal, hogy esetükben az érintettség valamivel csekélyebb). A másik két iskolacsoport pedagógusai magasabbra és egymáshoz sok tekintetben hasonlóan értékelték a tanári kompetenciák fontosságát a tanórán kívüli foglalkozások esetében (lásd 10. ábra).

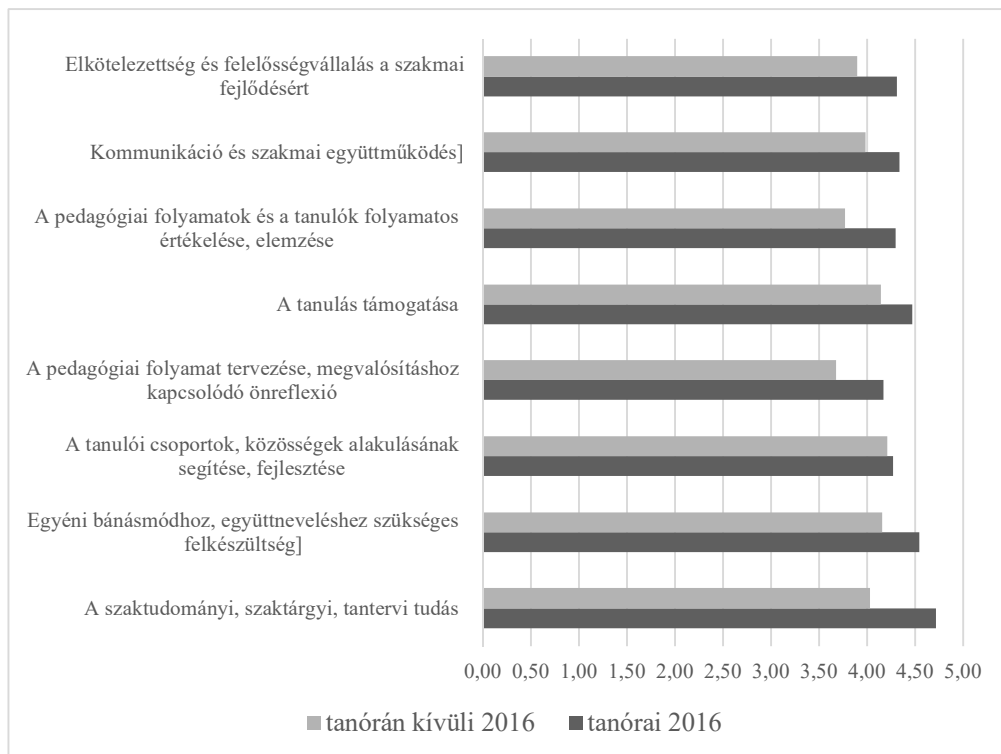
10. ábra: A tanórán kívüli foglalkozások tartásához szükséges pedagóguskompetenciák megítélése, az iskola tanulói összetétele szerint (1-5 skála átlagok)



Forrás: saját szerkesztés

A tanári kompetenciákra irányuló elemzés végén közvetlenül is összevetettük a tanórai és a tanórán kívüli kompetenciák megítélését a pedagógusok válaszaiban. Az eltérés minden kompetenciaterületnél megfigyelhető, de a korábban legmagasabbra értékelt kompetenciában, a szaktudományi, szaktárgyi kompetenciában a legjelentősebb. A két tanulási környezet esetében a közösségfejlesztés kérdésében kerül leginkább közel egymáshoz a pedagógusok véleménye: ezen a területen így kisebb az eltérés. A válaszokból az is kirajzolódik, hogy a tanórán kívüli foglalkozásokhoz legkevesbé szükségesnek gondolt kompetencia – a tanórai tanításhoz hasonlóképpen - a pedagógiai folyamatok tervezése.

11. ábra: Pedagóguskompetenciák a tanórai és tanórán kívüli tanítás vonatkozásában történő megítélésének összevetése, 2016/2017, (1-5 skála átlagok)



Forrás: saját szerkesztés

A tanári kompetenciákkal való összefüggés elemzésből *összességében* kirajzolódik, hogy láthatólag a pedagógusok nem tulajdonítanak jelentős szakmai kihívást a tanórán kívüli foglalkozásoknak: ezek presztízse jóval alacsonyabb a tanórai foglalkozásokkal összevetve.

6. ÖSSZEGZÉS

Elemzésünkben a pedagógusok feladatait az eltérő, s gyakran, de nem szükségképpen egymásnak is ellentmondó elvárások oldaláról igyekeztünk megközelíteni, az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés és a korai iskolaelhagyás megelőzésének elvárásaival is összefüggésben. Az elemzésben két olyan, a pedagógusok feladataihoz kapcsolódó kérdést vizsgáltunk közelebbről, amelyek ugyan gyakran más – tanórai és tanórán kívüli - tanulási környezetekhez kapcsolódva jelennek meg, de megítélésünk szerint egyaránt elősegíthetik mind az élethosszig tartó tanulás megalapozását, mind a korai iskolaelhagyás

megelőzését: a személyre szabott pedagógiai módszerek alkalmazását a tanórai foglalkozásokon, valamint a tanórán kívüli foglalkozásokat. Mindkét kérdés kapcsán az általános iskolai pedagógusokat vizsgáltuk, s igyekeztünk feltárni a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű iskolákban tanító pedagógusok gyakorlata közti eltéréseket is megismerni.

Adataink azt mutatták, hogy a tanulók összetétele láthatóan befolyásolja a pedagógiai gyakorlatot például a módszerhasználat vonatkozásában: a hátrányos helyzetű tanulók megjelenése gazdagabb módszerhasználattal függ össze. A legkedvezőbbnek azonban nem a magas arányú, hanem a kevés hátrányos helyzetű tanulói összetétellel jellemezhető iskolákban tűnik a tanórai foglalkozások változatossága. Egy másik vonatkozásban ellentmondás rajzolódik ki a nézetek és a gyakorlat között: a pedagógusok véleményében egyértelmű a személyre szabott módszerek jelentősége, ugyanakkor a gyakorlatban kevésbé látszik e nézetekhez közelítő alkalmazási gyakorlat.

A tanórai és a tanórán kívüli környezet összevetésére a pedagógusok szemével nézve, az ezen tanulási környezetekben szükséges pedagóguskompetenciákkal összefüggő kérdés feltevésével tettünk kísérletet. A pedagógusi kompetenciák kérdésében jól érzékelhető a pedagógusok véleményében az eltérés a tanórai és a tanórán kívüli feladatok szakmaiságát illetően: a tanórai feladatokhoz egyértelműen magasabb szintű kompetenciák kapcsolódnak a pedagógusok véleményében. A tapasztaltabb pedagógusok szemében kisebb az eltérés és megnő a tervezés jelentősége a tanórán kívüli foglalkozások esetében is.

Jelen elemzésünk keretei között nem tudtuk minden, a vizsgált területekkel kapcsolatban fontos kérdést részletesen tárgyalni. Korábbi elemzési tapasztalataink és feltevésünk szerint a kirajzolódó ellentmondások áthidalásában nagy jelentősége lehet hazai vonatkozásban is az Andy Hargreaves által a kérdéssel kapcsolatban szorgalmazott pedagógusi együttműködések, a szakmai tanulóközösségek kialakításának.

Felhasznált szakirodalom

- European Commission (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving. Policy messages*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture DG Education and Culture.
- Finn, J. D. (1989) *Withdrawing from School*. in: *Review of Educational Research*. vol. 59.
- Hargreaves, D. (2004): *Learning for Life. The foundations for lifelong learning*. The Polity Press.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Teachers College Press, Columbia University. New York.
- Hargreaves, A. et al. (1996): *Schooling for Change*. The Falmer Press. London.
- Halász Gábor (2009): *Tanulás, tanuláskutatás, oktatáspolitikai. Pedagógusképzés*, 2-3. sz. 7-36.
- Hopkins, D. (2011): *Minden iskola kiváló iskola*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet. Budapest
- Horváth H. Attila (2011): *Informális tanulás*. Gondolat. Budapest
- Imre Anna (szerk.) (2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest
- Lyche, C. S. (2010): *Taking on the Completion Challenge. A Literature review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Working Papers. No. 53.
- Mahoney J. L. et al. (2005): *Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents*. in: Mahoney et al. (eds.) *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-school and Community Programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- OECD (2006): *Personalizing Education. Schooling for Tomorrow*.
- OECD (2010): *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. OECD
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Kiadó. Budapest
- Talbert, J. E. (2009): *Professional Learning Communities at the Crossroads. How System Hinder or Engender Change*. In: Hargreaves et al. (eds.): *Second International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbook of Education.
- Osborn, M. et al. (2001): *What teachers Do. Changing Policy and Practice in Primary Schools*. Continuum. New York-London.

ABSTRACT

The paper examines the pedagogical practice in disadvantaged and non-disadvantaged institutional environments, connected to the framework of lifelong learning and the prevention of early school leaving, in the light of the opinion of teachers. The analysis covers the issues of classroom and extracurricular activities: in the former case, we examined the use of methods and opinions, and also the impact on pedagogical work in relation to the latter. Based on the analysis, there was a different pattern in the use of methods in institutions with different student composition: the use of method in schools with less than 33% of disadvantaged students is the most complex, and the least in homogeneous schools. From the perspective of teacher competencies, the opinions of the teachers showed a tendency similar to the use of methods, and a distinction between classroom and extracurricular teaching has also become visible in the professional judgment of teachers.

Imre Anna

tudományos főmunkatárs

Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

imre.anna@ofi.hu

MIRE LEHET JÓ A DRÁMAPEDAGÓGIA A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT

A drámapedagógiában több tudomány és művészet hatása talált egymásra: művészetpedagógia, pszichológia, pedagógia, bábművészet, színjátszás, irodalom, zene. A drámapedagógia szemléletmódja a mai nevelési gyakorlatban egyre kevésbé hódít. Pedig akik alkalmazzák, azok tudják, hogy az érzelmi-intellektuális tanulást ezzel a módszerrel nagyban elősegíthetik. A drámapedagógia eszközszerrendszere ma már számos pedagógus, pszichológus, tréner munkáját segíti. Ismeretes tény, hogy megszokott értelemben vett drámajáték tevékenységről óvodás kortól beszélünk. A gyermekek közös, a játékvezető irányításával végzett tevékenysége önismeretüket, egymás és a világ megismerését előmozdítják, az emberépitést szolgálják. Minden játéktevékenység dramatikus jellegű, játékosztönből fakad, élethelyzetek és viselkedésminták utánzásán alapul. Gavin Bolton gondolatait idézve; pedagógiai értelemben a dráma olyan játék, amely felépít egy képzeletbeli világot, szereplőit ebbe bevonja, valós problémákkal ütközteti őket, s ez által valós tudásra és tapasztalatokra tesznek szert. A dráma ereje abban rejlik, hogy: a dráma cselekvésnek tűnik. Cselekvésbe ágyazott gondolkodás ez, melynek célja a jelentésteremtés, közvetítő közege pedig két kontextus kölcsönhatása.

1. BEVEZETÉS

A drámapedagógiában több tudomány és művészet hatása talált egymásra: művészetpedagógia, pszichológia, pedagógia, bábművészet, színjátszás, irodalom, zene. A drámapedagógia szemléletmódja a mai nevelési gyakorlatban egyre kevésbé hódít. Pedig akik alkalmazzák, azok tudják, hogy az érzelmi-intellektuális tanulást ezzel a módszerrel nagyban elősegíthetik. A drámapedagógia eszközszerrendszere ma már számos pedagógus, pszichológus, tréner munkáját segíti. Ismeretes tény, hogy megszokott értelemben vett drámajáték tevékenységről óvodás kortól beszélünk. A gyermekek közös, a játékvezető irányításával végzett tevékenysége előmozdítja önismeretüket, egymás és a világ megismerését az emberépitést szolgálja. Minden játéktevékenység dramatikus jellegű, játékosztönből fakad, élethelyzetek és viselkedésminták utánzásán alapul.

Gavin Bolton gondolatait idézve; pedagógiai értelemben a dráma olyan játék, amely felépít egy képzeletbeli világot, szereplőit ebbe bevonja, valós problémákkal ütközteti őket, s ez által valós tudásra és tapasztalatokra tesznek szert. A dráma ereje abban rejlik, hogy: a dráma cselekvésnek tűnik. Cselekvésbe ágyazott gondolkodás ez, melynek célja a jelentésteremtés, közvetítő közege pedig két kontextus kölcsönhatása.

Azt kívánom hangsúlyozni, hogy a tanárképzésben a szakmai képességfejlesztésben alkalmazott drámát miként lehet alkalmazni a jelöltek pályaszocializációjának megalapozásában. Joggal teszik fel a kérdést azok, akik nem ismerik a dráma mibenlétét; hogy vajon minden pedagógusnak meg kellene-e ismerkedni a drámapedagógiával és annak eszköztárával? A Prezsmer Boglárka által készített interjúban Gabnai Katalin azt mondta, hogy igen. Minden pedagógusnak meg kell ismernie a drámapedagógiát, „de korántsem azért, hogy mindenki alkalmazza vagy tanítsa azt, hanem elsősorban amiatt, hogy még időben eldönthesse, akar-e ő egyáltalán tanítani ebben az életben. És hogy kiket akar tanítani.” Gabnai azt hangsúlyozza, hogy a nevelői pályára alkalmas személyek a drámapedagógia eszköztárának megismerése során lényegesen rövidebb idő alatt képesek megtanulni, majd tanítani az adott tárgyat, s vele és „általa megkíváncsi azokat az értékeket, amiket maguk is fontosnak tartanak.” Továbbá a szakmai önismeretük gazdagodik; tisztába jönnek személyes hatóerejük milyenségével, s megtanulják a közvetítéshez szükséges energiákkal való gazdálkodást is. (Prezsmer 2013).

Pedagógus közösségben sokat beszélünk a gyermekközpontúságról, ám nem mindig vesszük figyelembe ennek a szemléletnek fontos aspektusát, mely a neveltek előzetes nyelvi szintjére, tapasztalatára, értékrendjére alapoz. Ezért aztán lényegesnek tartom megjegyezni a következő gondolatot: a drámapedagógusi szemlélet megkívánja, a meglévő játékélményekhez csatlakoztatott új impulzusok beiktatását a résztvevők számára. Hiszen a nevelés kontextusában a dráma prioritásként nem a színházi mesterségekhez kötődő készségek átadására fókuszál, „hanem a képzeletbeli közegben létrejövő tapasztalat befolyásolására koncentrál. A képzeletbeli helyzeten belül létrejövő tapasztalatot olyan közegnek véljük, mely a gyerekek számára különösen alkalmas arra, hogy különböző ötleteket, gondolatokat, értékeket, szerepeket és nyelvi megformálási lehetőségeket cselekvésben kipróbáljanak. A dráma tehát sokkal inkább a tapasztalatot szerző, semmint az előadói szerepben lévő gyermekre figyel.” (Neelands, Jonathan 1994:13). A Neelands által megfogalmazott dráma-megközelítési mód és a hazai drámapedagógiai fogalom magyarázatok közül számomra releváns, mely a művészetpedagógiai tükörben írja le a lényegét. Vagyis „a dráma és a színház eszközrendszerének segítségével, folyamatos együttlét során nevelünk gyermekeket, felnőtteket és egyáltalán nem a létrejövő produkció a fontos, hanem maga a nevelés folyamata, az út; együttlét, a közös élmény, a játék.” (Demeter 2008:15).

A Peter Slade gondolataival mélyen egyetértve, úgy gondolom, hogy a dráma az individuumra koncentrál, minden ember különleges egyéniségére. Ez azért is nagyon fontos, mert napjaink teljesítményorientált világában a kor kihívásaihoz való rugalmas odafordulás, az új értékekhez, normákhoz igazodás képességé nehéz kialakítani, hiszen alig van hozzá módszertani segédlet, szegényes a pedagógusok módszertani repertoárja.

2. A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGE ÉS A KOMPETENCIÁK

A pedagógussá válás folyamata rendkívül összetett és sokrétű. Elvárás a képző intézményekkel szemben, hogy a jelölt nézetrendszerét, képességeit és beállítódását úgy alakítsa, hogy gazdag készségrepertoár birtokában lépjen a gyerekekhez, a diákokhoz, a nevelő- és tantestület elé. (Falus 2004:363). Mitől lesz eredményes és sikeres a pedagógusok felkészítése? A kutatási felmérések eredményeiből ismeretes tény, hogy a képző intézményekben a hallgatókat aktív tanulóknak kell tekinteni, akik megszervezik saját tanulásukat, a jelölteket fel kell vértetniük arra, hogy szakemberként képesek legyenek saját tanulásuk szabályozására. A képzés folyamatának gyakorló környezetben (óvodában, iskolában) kell megvalósulnia, továbbá egy nagyon fontos szemléletnek kell érvényesülnie a képző oktatók, mentorok részéről, nevezetesen; úgy kell bánniuk a jelöltekkel, ahogyan elvárják, hogy ők bánjanak neveltjeikkel, tanítványaikkal. (Putman, R. — Borko, H. 1997). A képző intézmények falain belül szerzett elméleti tudás – amennyiben összhangban van a gyakorlati hellyel – reflexiók, tapasztalatok készletét adja, és ezáltal, finomodhat a jelöltek módszertani kultúrája. Ez akkor válik elérhetővé, ha a pedagógusképzés és továbbképzés során a pedagógusok (óvodapedagógusok, tanítók, tanárok) korszerű, az egyéni tanulást segítő pedagógiai gyakorlatnak megfelelő tudásukat, készségeiket, kompetenciáikat folyamatosan tovább tudják fejleszteni. Ennek érdekében a képzés:

- feltárja, nyilvánvalóvá teszi a pedagógusok rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását,
- olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a pedagógus felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait,
- csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad az eltérő nézetek ütköztetésére, s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására,
- lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására. (Falus 2001:27).

A nevelési és oktatási intézményekben a pedagógus kísérletezik, felfedez, fejleszt, új módszereket tanul és alkalmaz. A feladatoknak való megfelelést segíti, ha a pedagógus „a nevelési helyzetekben adekvátan viselkedik, jártas a konfliktuskezelésben, jól kommunikál, empátiával és határozott döntési képességgel rendelkezik, széles körű ismeretek birtokosa, és képes azok célirányos alkalmazására: tehát aki alkalmas új pedagógiai kultúra kialakítására.” (Szerencsés 2008:27). Nincs vita abban, hogy ez a törekvés nem jó irányba mutat. Elmondhatjuk, hogy még több kihívás, több feladat, szerepkörbővülés vár a pedagógustársadalomra. Pontosán látható, hogy milyen típusú óvodapedagógus, tanító, tanár képes megfelelni ezeknek a régóta fennálló igényeknek. Olyan, aki magasan kvalifikált, kreatív, innovatív, gondoskodó, olyan, akinek az érzelmi intelligencia szintje is magas.

A pedagógus-kompetenciákban való gondolkodás komplex szemléletet nyújt; a tudás-, képesség-, érzelmi-akarat elemek mindegyik kompetenciában jelen vannak, továbbá előnyük, hogy nem a tudományterületet művelők találják ki, hanem a pedagógiai gyakorlatban lett feltérképezve, hogy milyen feladatai vannak a pedagógusoknak. (Kotschy 2014). Fontos ismernünk, megértenünk a kompetenciák tartalmát, mert „képesek felölelni az elméleti és gyakorlati mesterségbeli tudás és nézetek egészét, segítségükkel eldönthető a képesítés szintje, kiderülnek a hallgató erős és gyenge pontjai; kideríthetjük, hogy milyen kurzusok, illetve milyen képzési feladatok juttathatják el a jelöltet a kompetenciák/sztenderdek teljesítéséhez. A kompetenciák sajátos, korszerű felsőoktatás-pedagógiai szemléletmódot is feltételeznek.” (Falus 2004:368). A társadalom jövője a csoportszobákban, tantermekben alapozódik meg. Manapság az élet minden területén előnyt élvez a kiművelt emberfő ideával szemben a kreativitás, tehát az a kérdés, hogy a meglévő ismereteinket képesek vagyunk-e megfelelő módon alkalmazni a konstruktív életvezetés érdekében.

Egyetértek Györgyiné gondolatmenetével, aki azt írja, hogy „a pedagógussal szemben támasztott követelményeket általánosságban nem lehet megfogalmazni, mert azok szoros függvényei a pedagógus személyiség típusának, illetve betöltött feladatkörének.” (Györgyiné 2005:141). Valóban nehéz vállalkozás körülírni, hogy milyen az ideális pedagógus, azonban vannak olyan személyiségjegyek, melyeket alapvetően fontosnak tartunk, például: tolerancia, mások megértése, elfogadása, és lényeges szempont az is, hogy milyen a pedagógus tárgyi tudása, módszertani kultúrája. (Kollár 2008).

A pedagógusszerepnek való megfelelést befolyásoló tényezők között említendő hangsúlyos elem a felgyorsult világ változásainak integrálása a nevelő-oktató munkába. A változó körülmények determinálják, hogy milyen ismeretekre,

készségekre, képességekre lesz szüksége a jövő nemzedékének. Komoly kihívás ez gyermeknek, szülőnek, pedagógusnak és a társadalomnak egyaránt; hiszen nem tudjuk pontosan meghatározni, hogy milyen tudáscsomagra lesz szükség ahhoz, hogy a változó világ kihívásaira kreatívan, alkotó módon tudjunk reagálni. A jövőt nem látjuk, nem tudjuk felkészíteni a gyermekeket az elkövetkezendő időszakra, azonban a lehetőséget megadhatjuk számukra ahhoz, hogy képességeiket kibontakoztathassák, tudásszomjukat kielégítsék. (Bosch 2008).

3. PSZICHOLÓGIAI KULTÚRA ÉS ÖNISMERET

Napjainkban a társadalom és benne az emberek pszichológiai kulturáltságának foka kívánnivalót hagy maga után. Nagymértékű a feszültség, a konfliktusok megoldása nem megfelelő. Hiányos a pszichológiai kultúra, amely a közösségeket megmerevíti, a szabályaik nem ismernek alternatívákat, büntetnek minden elhajlást, esetleg másságot.

A pszichológiai kulturáltság egyik jele, ha az emberek tudatosan beleélik magukat a másik helyzetébe, így az emberi különbségek áthidalhatók. Több kutatási eredmény rávilágít – de hétköznapi szóhasználatban is megfogalmazódik -, hogy világunkban az empátia mértéke csekély, és ennek káros következményei érezhetők az interperszonális kapcsolatokban. Az emberek eltávolodtak egymástól, alacsony az empátiaszintjük. Nem élük át kapcsolataikat kellő együttérzéssel és ez a tény megmutatkozik az emberek magánéleti viszonyrendszerében; munkahelyeken és a társadalom egyéb közösségeiben. A ma emberére ráférne, hogy empátias képességeit fejlesszék. A szülőknek el kellene fogadniuk a gyerek egyéniségét, így egy olyan nemzedék formálódhatna, amely már nagyfokú empátiával rendelkezik. Az együttérző képesség olyan interperszonális kapcsolati képességet feltételez, mely minden korosztályban kimutatható.

Milyen eszközök állnak a pedagógusok rendelkezésére, hogy a pszichológiai kulturáltság magvát képező empátiát kifejlesszék a gyermekekben? Önismeretünk fejlődése, a másakra való odafigyelés, a társ meghallgatása, megértése a személyiség fejlesztése a drámapedagógia módszerével elérhető. Eszközrendszere alkalmas arra, hogy a pszichológiai kulturáltság magvát képező empátiát kifejlesszék a gyermekekben. A drámapedagógia fontos, központi eleme a játékosság. A játék a legfejlesztőbb tevékenysége a gyerekeknek. Mindent, amit a világról megtud, mindent, amit a világ felé feltár önmagából, azt a játékon keresztül teszi. Tehát a játék önkéntesen választott, pozitív érzelmekkel kísért tevékenység, mely önmagába hordja célját és sokoldalúan alakítja a személyiséget, továbbá az élményszerzés, a tapasztalatszerzés, az ismereteknek, különböző tudáselemek elsajátítása, ez mind a játékon és a cselekvésen keresztül történik. Ez a megismerés, a fejlődés útja. (Jaskóné 2015).

4. A TALÁLKOZÁS ÉLMÉNYE

A drámával való nevelés olyan fejlődési, fejlesztési folyamat, mely során a személyiség fejlődésének ösztönzése történik meg. Mindez együttes tanulást, csoportos döntéseket, és állandó közös értékelést jelent. (Tolnai 1994). A drámapedagógia résztvevővé teszi a gyermeket, fejleszti a társas interakciós képességét, de nem utolsó sorban hozzásegíti őt ahhoz, hogy elfogadja önmagát. Tehát a gyermeket kell megközelíteni, azonban ezt a tudást csak úgy tudjuk kifejleszteni, ha a pedagógusképzés során a hallgatókat nem a száraz diszciplínával borítjuk el, hanem őt magát „hozzuk működésbe.” Ébresszünk vágyat a más élethelyzetek megismerésére; ha módunkban áll tapasztaltassunk meg velük általunk fontosnak tartott dolgokat tegyük lehetővé, hogy bármivel találkozzanak, elgondolkozzanak! Ez az élményalapú tanulás a pedagógusképzésben hozzásegíti a jelölteket ahhoz, hogy bárminek kapcsán került szóba például valamilyen állat, egy Ibsen dráma, vagy Shakespeare, tehát annak kapcsán mit lehet megtanítani, mit lehet megértetni, és mit lehet megéreztetni a diákokkal, fiatalokkal.

Ismeretes tény, hogy a drámapedagógia célja nem más, minthogy a résztvevők cselekvés közben fedezzék fel, ismerjék meg a saját belső és külső világukat, elhelyezzék abban magukat, hasson rájuk és formálják a környezetüket. Érthető tehát, hogy nem kerülhetjük ki a játék jelentőségét, melynek során a gyermek cselekvőként és közreműködőként éli meg az élethelyzeteket. Tehát érthető, hogy nem kerülhetjük ki a játék jelentőségét; melynek során a gyermek cselekvőként és közreműködőként éli meg az élethelyzeteket. Nem vitatkozhatunk Mérei gondolataival sem, aki a drámajáték alkalmazásának hasznosságát abban látja, hogy a feszültségek kezelése szociálisabb mederben történhet, és viselkedési biztonságot nyújt. A drámajáték a diákokat váratlan helyzetek elé állítja. Ezáltal a diákok „helyzeti- viselkedési önismerethez” jutnak. (Mérei 1999). A játék a nevelés leghatékonyabb eszközévé válik, ha komolyan vesszük, hogy a gyermek életének nagy részét ennek a nagyon fontos tevékenységnek kellene kitöltenie. Meg kell érteni, hogy óvodáskorban nem alternatíva a játék, hanem az egyetlen dolog, amit tehet a gyermek és örömdetes lenne, ha az iskolákban a játékos tapasztalatszerzés nagyobb arányban töltene ki a diákok és a pedagógusok életét is.

A drámapedagógia hozzásegít ahhoz, hogy egy-egy téma valódi élménnyé váljon a gyermekek számára, élethelyzetként, akcióként éljék meg, hozzásegítve őket saját gondolataik, ötleteik kifejezéséhez és gyakorlati megvalósításához. A drámapedagógia alkalmazása során a résztvevők megtapasztalják, hogy más pedagógusi jelenlétet kíván; demokratikus vezetési módot igényel, vagyis lényegesen módosul a hagyományos tanárszerep. A tanár sokkal inkább tevékeny részese, mint irányítója a történéseknek - gyakran kiszolgálója a résztvevők ötleteinek. Arra készíti őket, hogy a saját fejükkel gondolkodjanak, a saját érzéseiket fogalmazzák meg. Ezáltal létrejön egy sajátos archaikus tudás; a gyermekek cselekvőként élék át a különböző élethelyzeteket. Nem a

szerep, a sors megélése a fontos. A spontán reakcióik által saját külső és belső világuk nyílik meg és cselekvéseik közben egyéni aspirációk megismerésére nyílik lehetőség. Ehhez szükséges és szinte elengedhetetlen a bizalommal teli oldott, játékos légkör. Neelands azt emeli ki, hogy „a gyereket nem passzív befogadóként, hanem aktív jelentésadóként, jelentésteremtőként értelmezi, aki közvetlen környezetéről már az iskolába lépés előtt is számottevő ismerettel, tanulási tapasztalattal rendelkezik. Ezt a korai tanulást nem a világ objektív, elméleti megismeréseként, sokkal inkább érzéki és gyakorlati kapcsolatfelvételtként értelmezhetjük" (Neelands 1994:12). A dráma jellegéből adódóan a saját kultúra számos eleme, vonatkozása (mesék, versek, dalok, hagyományok) építhető be az oktatásba, amelyek az identitás erősítésének, illetve más kultúrák (hasonlóságok és különbségek) megismerésének, sőt megértésének irányába hatnak.

A címhez adott általános összefoglalóban elmondhatjuk, hogy a drámapedagógia komplexitása abban áll, hogy az egész személyiséget mozgósítja és középpontjában az ember holisztikus szemlélete áll. A tanulás alapvető elemeit képezik a problémamegoldás és a konstruktív konfliktuskezelés során. Az improvizációk révén a személyközi kommunikáció szabadabb, oldottabb és ez hozzájárul a kommunikatív készségek fejlődéséhez. A drámajátékok és a drámapedagógia a személyiség teljes kibontakozását segítő komplex készségeket formáló módszer, melyet csak akkor alkalmaz a pedagógus, ha maga is megtapasztalta, hogy MILYEN.

Felhasznált szakirodalom

- Benedek László (1992): Játék és pszichoterápia. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest.
- Bolton Gavin (1993): A tanítási dráma elmélete. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Demeter Lázár Katalin (2008): Játészótárs (Drámajátékok és kreativitás a fejlesztőpedagógiában 5-10 éveseknek). Geobook Hungary Kiadó, 15. p.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 3. 363 – 368. p.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2. sz. 27. p.
- Gabnai Katalin (1993): Drámajátékok. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Györgyiné Koncz Judit: (2005): Pályaismeret, pályaaorientáció. Károli Egyetem Kiadó Budapest. 141. p.
- Heathcot Dorothy (1995): A konvenciókról. In: Kaposi László (szerk.): Drámapedagógiai olvasókönyv. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 157-218. p.
- Jaskóné Gácsi Mária (2015): A gyakorlati képzés szemléleti háttérének és kereteinek meghatározása: a pedagógus-idea Sárospataki Pedagógiai Füzetek, különszám, 11-32. p.
- Jaskóné Gácsi Mária (2015): Hagyományok sokszínűsége, nemzeti identitás, drámapedagógia. In: Kádár Judit Ágnes, Szép Beáta, Nagy Krisztina, Zsamba Renáta (szerk.): International Strategies in higher Education. Liceum Kiadó, 168-178. p.
- Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. Pedagógusképzés, 6. évf. 4. 7-34. p.
- Mérei Ferenc (1999): A pszichológiai dramatizálás. Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok. In: Vikár András, Sáfrán Zsófia (szerk.): A pszichodráma csoport. Budapest, Animula, 19-37. p.
- Szerencsés Hajnalka szerk. (2008): Útvaló. In.: Hernádi Krisztina: A pedagógus. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, Budapest.
- Neelands Jonothan (1994): Dráma a tanulás szolgálatában. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest. 13. p.
- Pinczésné Palásthy Ildikó (2009): A drámapedagógia produkciófelülete és hatásmechanizmus. Mediárium, 3. évf. 1-2. sz. 89-97. p.
- Tolnai Mária (1994): Dráma és nevelés. Budapest, Korona kiadó, 13-14. p.

További források:

- <http://www.jatekter.ro/?p=4480>. Letöltve: 2018. július 10. 12:45
- http://www.youtube.com/watch?v=q5mpeEa_VZo Letöltve: 2018. július 9. 10:34.
- <https://www.youtube.com/watch?v=xGyBmQh4qXw> Letöltve: 2018. szeptember 23.

ABSTRACT

THE VERSATILITY OF DRAMA PEDAGOGY AND TEACHER TRAINING

In drama pedagogy, the insights of several sciences and arts interact with one another: art pedagogy, psychology, pedagogy, puppetry, acting, literature, music. Unfortunately, the approach of drama pedagogy is gaining less and less ground in today's educational practice. Those, however, who adopt it know that emotional-intellectual learning can be greatly facilitated by this method. The tool system of drama pedagogy helps the work of several educators, psychologists and trainers. It is well-known that we can talk about dramatic play activities in the usual sense from kindergarten age onwards. The common activities of children, led by the referee, promote self-knowledge, knowledge of each other and of the world, and serve personality formation. Every play is dramatic in its character, based on imitation of life situations and behavior patterns. As Gavin Bolton puts it: from a pedagogical point of view, drama is a game that builds an imaginary world, involves the actors in it, makes them face real-life problems and conveys them thereby real knowledge and real experiences. The power of drama lies in the fact that it seems to be real action. It is thinking embedded in action, and its goal is creating meaning by mediating between two contexts.

Jaskóné dr. Gácsi Mária

főiskolai docens

Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar

maria.gjasi@gmail.com

A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK HOZZÁADOTT ÉRTÉKE

ABSZTRAKT

A felsőoktatás hozzáadott értékét hangsúlyozó definíciók arra a kérdésre keresik a választ, mit kap a hallgató az intézménytől, mitől és mennyivel lesz több azáltal, hogy az adott intézményben folytat tanulmányokat. A felsőoktatási intézmények kibocsátásának eredményessége több oldalról mérhető, és a hozzáadott érték a beiskolázási pillanattól a munkaerőpiaci megjelenésig nagyon széles skálán értelmezhető. A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke értelmezhető úgy is, mint a hallgató személyiségében bekövetkező olyan változás, amely a felsőoktatási intézmény hatására jön létre. A tanulmány azt foglalja össze, mire használhatják a mérést és annak eredményét az ágazati szereplők, a felsőoktatási intézmények, a hallgatók, munkaadók, továbbá bemutatja és elemezi a méréssel összefüggő módszertani kérdéseket, nehézségeket.

1. ÉRTELMEZÉSI KERET

A felsőoktatási tevékenységre egy olyan folyamatként tekintünk, amely következtében a hallgató a kilépéskor a belépéskori állapotához képest értéktöbblettel rendelkezik. Az értékalapú megközelítést hangsúlyozó definíciók arra a kérdésre keresik a választ, hogy mit kap a hallgató az intézménytől, mitől és mennyivel lesz több azáltal, hogy az adott intézményben folytat tanulmányokat. A felsőoktatási intézmények kibocsátásának eredményessége véleményük szerint több oldalról mérhető és a hozzáadott érték a beiskolázási pillanattól a kilépésig nagyon széles skálán értelmezhető (Aldridge–Rowley 1998, Oldfield–Baron 2000, Kelsey–Bond 2001, Arambewela et al. 2005).

A felsőoktatási intézmények hallgatókra gyakorolt hatásait vizsgáló első kutatások az 1960-as években kezdődtek el. Ezen kutatásoknak és a rájuk épülő modelleknek két fő csoportja különböztethető meg: a fejlődési elméletek és az intézményi hatáselméletek (Braxmair). A fejlődési elméletek arra a kérdésre keresik a választ, hogy mi az, ami a képzés hatására az egyénben megváltozik. Az intézményi hatáselméletek inkább a végbemenő változás okaira és folyamatára fókuszálnak (Pascarella–Terenzini 2005, Tam 2002). Mindkét irányzat a változást, a felsőoktatási intézmény okozta hatást helyezi a középpontba és ezt a hatást egyfajta hozzáadott értéknek tekinti (Braxmair).

E többletérték lehet maga a tudás, a megszerzett képességek, készségek összessége vagy valamilyen más tényező. Ahhoz, hogy ez a többlet meghatározható legyen, az szükséges, hogy mérje a hallgató tanulmányainak kezdeti illetve befejezési teljesítményét. A hozzáadott értéket a két mérés közötti különbséggel fejezi ki (Pascarella–Terenzini 2005, Harvey–Green 1993, Bennett 2001).

Pusztai Gabriella a felsőoktatási intézmények hozzáadott értékét, az azt elemző könyvében a hallgató személyiségében bekövetkező olyan változásként értelmezi, amely a felsőoktatási intézmény hatására jön létre (Pusztai 2016). Véleménye szerint intézmény alatt nem csak kizárólag a felsőoktatási intézmény érthető, hanem az intézményhez köthető olyan tényezők is, mint például az a konkrét képzési program, amelyben a hallgató részt vesz. Ugyanakkor a személyiségfejlesztő hatás már nehezebben definiálható, mint az elvárt hozzáadott érték. Felmerül a kérdés, hogy vajon az intézmény által mért hozzáadott érték megegyezik-e a hallgatók által hozzáadottnak gondolt értékkel? Más tapasztalhat és tarthat fontosnak az intézmény, mint a hallgatók.

2. A KOMPETENCIAMÉRÉS CÉLJAI

A felsőoktatási intézmények hozzáadott értékmérésének legfontosabb célja, hogy kompetencia-fejlesztési képességeket javító beavatkozásokat generáljon. A hallgatói kompetenciamérések segítenek javítani a tanulás minőségét, ha ezek mögött megjelennek a komplex, fejlesztésre orientált modellek és az ezeket támogató pedagógiai innovációk.

A felsőoktatási kompetencia-mérés eredményeinek felhasználási lehetősége sokrétű. Lehet célja a hallgatók egyéni teljesítményének az értékelése, de az egyéni mérések összesítésével célul lehet kitűzni egyes képzési programok, intézmények, intézményeken belüli egységek értékelését is. A mérések visszajelzést adnak a szakpolitika számára a felsőoktatás egészének eredményéről. Malmos Edina és Revákné Markóczi Ibolya kiemeli, hogy a felsőoktatás vizsgálatára létrehozott és alkalmazott kompetenciamérés eredményeit felhasználhatja a munkaerőpiac is, mert fontos információkat ad az intézményekben folyó oktatás minőségéről és eredményességéről (Malmos–Revákné 2016).

A kompetenciaméréseket a felsőoktatási intézmények az intézményi rangsorok alternatívájaként is szeretnék felhasználni vagy legalábbis azt elérni, hogy a kompetenciamérésekből származó adatokat is vegyék figyelembe akkor, amikor egy-egy intézmény rangsorpozícióját meghatározzák. Véleményük szerint a kompetenciamérés eredményei sokkal relevánsabb visszajelzést adnak a felsőoktatási intézmények számára arról, hogy mennyire eredményesek a hallgatói kompetenciák fejlesztésében és hol vannak azok a területek, ahol a munkájukat javítaniuk kell.

2.1. Kompetenciamérés a közoktatásban, a pedagógiai hozzáadott érték fogalma

A felsőoktatási kompetenciamérésben érdemes felhasználni a közoktatási kompetenciamérések tapasztalatait. A közoktatásban jóval nagyobb múltja van a hozzáadott érték értelmezésének, kezelésének és mérésének, mint a felsőoktatásban. A közoktatási intézmények esetében az elmúlt évtizedekben már a legtöbb országban kiépültek a képességek közvetlen mérésének rendszerei. Ezek közül a legismertebbek az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) által végzett olvasás-megértési (PIRL), matematikai-természettudományos (TIMSS) mérések, illetve az OECD keretében folyó rendszeres PISA mérések és a hazai országos kompetenciamérések is.

Az iskolák értékelésének fokozódó igénye „hívta életre” a pedagógiai hozzáadott érték típusú modelleket (VAM: *value-added modeling*). A pedagógiai hozzáadott érték nem tekinthető egységes fogalomnak (Gyökös 2015). Alapvető kérdése az, hogy miként lehet a tanulók fejlődését úgy mérni, hogy az, az intézmények valódi teljesítményét mutassa. A pedagógiai hozzáadott értékre úgy tekintenek, mint az iskolai teljesítmények értékelését szolgáló mérőeszközre, amellyel megpróbálják kiszűrni az iskola által nem befolyásolható tényezők hatását. Abból indulnak ki, hogy a tanulók eltérő tudásszinttel és környezetből érkeznek az iskolákba, amik hatással vannak eredményeikre és ezáltal az iskolák eredményességére is. A hozzáadott érték típusú modellek koncepciója az, hogy megnézzék, egy adott tanuló mennyivel teljesít jobban a tőle elvárható teljesítménytől, vagyis a tanulmányi teljesítményeket az ugyanolyan képességekkel és családi háttérrel rendelkező tanulók esetében veti össze (Széll–Bacskai–Borbély 2016).

A hozzáadott érték típusú mutatók konkrét kiszámítása többféleképpen történhet. A szakirodalomban számos eljárás található a hozzáadott érték típusú modellek felépítésére, valamint a modellekben alkalmazott magyarázó változókra (demográfiai, szocio-ökonomiai jellemzők, műveltségi és nyelvi háttértényezők, lakókörnyezetre, területre, tanári szelekcióra, iskolai klímára vonatkozó információk stb.) A modellek közös tulajdonsága, hogy figyelembe veszik a korábbi eredményeket és/vagy egyéni/intézményi jellemzőket, minimum két időpontban megfigyelt és egyéni/intézményi szinten összekötött adatokkal számolnak (Széll–Bacskai–Borbély 2016).

A modellek kapcsán felvetődik a kérdés, melyik képes a legpontosabban megmutatni az iskola hatását? A modellspecifikációk, típusok, a háttérváltozók mind meghatározzák egy modell eredményeit, az oktatási rendszer, az oktatási környezet összetettsége következtében pedig a kapott értékek csak fenntartásokkal értelmezhetők (Gyökös 2015). Horn Dániel felhívja a figyelmet arra, hogy egyrészt a hozzáadott érték típusú mutatók nem oldják meg, csak csökkentik a mérésből fakadó bizonytalanságot, másrészt sokféle hozzáadott érték típusú mutató létezik. A különböző mutatók más eredményeket adnak, így érdemes többféle módszerrel, több évre kiszámolni az iskolák eredményességét (Horn 2015).

3. A CÉL SZEMPONTJÁBÓL RELEVÁNS ÉS VIZSGÁLANDÓ KÖRÜLMÉNYEK A FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatási intézményi hatás összetett jelenség, amelynek kutatásához komplex látásmód szükséges, hiszen a felsőoktatás soktényezős folyamat, ezért a hozzáadott érték függ a képzési programoktól, a képzési tevékenységtől, a szereplőktől, a hallgatóktól, oktatóktól, a társadalmi környezettől, oktatáspolitikától. A programértékelés tárgya lehet az adott felsőoktatási intézmény összes olyan releváns és szervezett tevékenysége, amivel a hallgató találkozik. Ez lényegében egy olyan modell, ahol a "program" egyfajta "beavatkozás", amelynek hatása van a hallgatóra. A programhatás mérésének jól kidolgozott módszertana van, amit itt is alkalmazni lehet (Sági–Széll 2015).

Az intézmény által kontrollálható főbb tevékenységek közé tartoznak: képzések, kutatások, külső fejlesztések, belső szolgáltatások, fizikai környezet, működés stb. Fontos továbbá, hogy milyen tanulási tapasztalatra kell szert tennie a hallgatóknak és ehhez milyen tanulásszervezési megoldások kellenek. Ennek van egy objektív oldala, ez a tanulási tapasztalatot nyújtó tanulási környezet és egy szubjektív oldala, ahogyan a hallgató érzékeli és használja ezt a tanulási környezetet.

3.1. Objektív oldal, a tanulási tapasztalatot nyújtó tanulási környezet

Pusztai Gabriella szerint az intézményi hatást a legtöbb szerző formális, intézményi jellemzőkre és a környezeti hatásokra bontja. A formális jegyek körében leggyakrabban az intézménytípust vizsgálják, de a fenntartó, a hallgatólétszám és a szelektivitás is figyelmet kap. Megfigyelték, hogy az intézmény hallgatói létszámának növekedése gyengíti az intézménnyel szembeni elkötelezettséget, a felekezeti fenntartás pedig pozitívan hat a morális tudatosság egyik dimenziójára, a morális elvek szerinti eredményességre (Pusztai 2016).

Fontos figyelembe venni az intézmény strukturális jellemzőit, továbbá az intézményi kultúrát, rugalmasságot, nyitottságot. Hangsúlyosak továbbá az intézmény infrastrukturális lehetőségei, de nézni kell a gazdasági helyzetét, stabilitását, társadalmi szerepét, országos, regionális, helyi súlyát, presztízsét, imázsát, hallgatói összetételét. Pusztai Gabriella kiemeli, hogy az intézmények, mint komplex szocializációs terek hatása függ az itt eltöltött idő mennyiségétől és minőségétől. Nehéz izoláltan meghatározni azt, hogy milyen intézményi sajátosságok járulnak hozzá a leginkább a hallgatók kompetenciájában bekövetkezett pozitív változásokhoz, hisz ezek a hatások gyakran indirekt módon befolyásolják a hallgatókat (pl. kollégiumi élet). Véleménye szerint nem létezik tisztán intézményi hatás, ez pusztán „mintegy” lehetőség. A hallgatók számos egyéb – valamilyen típusú – jellemzője befolyásolja az intézmények felől érkező közvetlen és közvetett hatásokat. A hallgatók érzelmi szálon, élményeiken keresztül élék meg a felsőoktatást és az értelmiséggé válás útjának első lépéseit az intézménytől várják (Pusztai 2016).

Számos modell abból indul ki, hogy a felsőoktatási intézmények hatással vannak hallgatóikra, így olyan hasznos környezetet kell biztosítaniuk számukra, amelyek támogatják őket úgy a tanulásban, mint a fejlődésben. Környezet alatt nemcsak a fizikai értelemben vett infrastrukturális környezetet értik, hanem azt a szellemi és szolgáltató közeget is, mely a hallgatót körülveszi, inspirálja, fejlődésre, tanulásra ösztönzi. Fontos továbbá az oktatói felkészültség, motiváltság, módszertani kultúra, de legalább ennyire lényegesek az intézmény meghatározó tanári, kutatói egyéniségei. A felsőoktatásban az oktató szerepe felértékelődik és egészen más kontextus alakul ki ebben a „kereslet-kínálat” modellben, mint más esetében, ahol a vevő joggal kérheti számon a minőséget. Az oktatásban és különösen a felsőoktatásban ez a kapcsolat meglehetősen sajátos, ugyanis itt a számonkérés sokkal inkább az oktatói, azaz a kínálati oldalról érkezik. A hallgató – hosszú távú érdekei ellenére – többnyire a kisebb ellenállás irányába megy, miközben az oktató szeretné kihozni belőle a maximumot. Ez a kettős játszma eredményezi majd a szolgáltatás minőségét és ez a játszma nagyon törékeny. A folyamatban való részvétel ideje is befolyásolhatja a minőséget: az erőfeszítések aránya, azok dinamikája állandóan változik, és gyakori, hogy nagy kilengések következtében alakul ki a végén a hallgató „hozzáadott értéke”.

Halász Gábor felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai curriculum a legtöbb országban egyre kevésbé szól arról, hogy a tanároknak mit kell tenniük, hanem egyre inkább arról, hogy a tanulóknak/hallgatóknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük. A felsőoktatás hozzáadott értéke szempontjából ezért is lényeges szempont az oktatói-hallgatói kapcsolatok tartalma, milyensége, a tanórákon kívüli együttműködés gyakorlatai és lehetőségei (Halász, 2012).

3.2. Szubjektív oldal, ahogyan a hallgató használja a tanulási környezetet

A felsőoktatásban a hallgató nem csupán egyszerű szolgáltatási folyamatrésztvevő, ezért a fogyasztói elvárásoknak való megfelelése is sajátos. Egyrészt a felsőoktatásban az elvárások sokkal differenciáltabbak, mint más szolgáltatásban és a hallgatók elvárásai alig szegmentálhatóak, inkább egyediek, másrészt ebben a szolgáltatásban nemcsak az igénybevevő érték, hanem sokkal inkább a szolgáltatást nyújtó.

Vincent Tinto elmélete szerint ahhoz, hogy a hallgató sikeresen befejezze tanulmányait, elengedhetetlen az intézmény iránti elkötelezettsége, a közösség részévé válása, a tanárokkal, diáktársakkal való folyamatos interakció, a közös értékek és kultúra elfogadása. Mindebben a hallgató alapvető egyéni és társadalmi jellemzőinek fontos szerepe van (Tinto 1975).

Pascarella ezt továbbfejlesztve öt változócsoporthoz emel ki, melyek közvetlen vagy közvetett módon befolyásolják az adott intézmény és a hallgató közötti viszony alakulását. A hallgatói karakterisztikák, intézményi jellemvonások, intézményi környezet, az intézményben dolgozókkal, szolgáltatásokat nyújtókkal és más hallgatókkal való

interakciók minősége és intenzitása, valamint a hallgatók erőfeszítése, azaz hogy mennyire aktívan vesznek részt az oktatási folyamatban, az intézmény mindennapjaiban (Pascarella–Terenzini 2005).

Braxmair Zsófia kiemeli még a hallgatók tanulással, illetve a felsőoktatással, mint szolgáltatással szembeni elkötelezettségének fontosságát is (Braxmair). A hallgató minél inkább elkötelezett, minél szervezettebben vesz részt az intézményi mindennapokban, annál többet profitál, annál magasabb lesz a felsőoktatási intézmény által generált hozzáadott érték (Pace 1984, Astin 1993).

4. MIRE HASZNÁLHATJÁK A MÉRÉST ÉS EREDMÉNYÉT AZ ÁGAZATI SZEREPLŐK, A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK, A HALLGATÓK, A MUNKAERŐPIAC ÉS AZ OKTATÁSPOLITIKA?

Komoly félreértést hordozhat, ha a hozzáadott értéket kizárólag a felsőoktatási intézményeknek tulajdonítja a közvélemény – vagy akár az oktatáspolitikai. Ha a felsőoktatási intézmények szerepe hozzáadott értéknek ágyazódik be, fennáll a veszélye annak, hogy még erőteljesebb legyen a késztetés a felsőoktatás-politika részéről az eredmények alapján történő direkt beavatkozásra, szabályozásra. A kompetenciamérés bizonyos felhasználási módokat támogat, másokat nem, pontosabban bizonyos felhasználási módok kockázati tényezőnek tekinthetők.

Felsőoktatási intézmények és a kompetenciamérés kapcsolata, azaz mire tudják használni az eredményeket? Álljon itt egy felsorolás, mely megpróbálja összegyűjteni a mérés közvetlen intézményi felhasználásának lehetőségeit!

Az eredmények felhasználhatóak a képzési és kimeneti követelmények, a KKK-k és kurzuskövetelmények kompetenciafejlesztés alapon történő kidolgozására. Ha a minőség értékelésében nagyobb figyelmet kap a tanulás eredményessége, ezek alapján lehetővé válik, hogy egy-egy képzési program minőségét ne csak a tervezési dokumentumok vagy a személyi feltételek formális mutatói alapján ítéljék meg, hanem annak alapján, hogy a hallgatókat milyen képességszintre tudják eljuttatni. Az intézményi akkreditációnak is fontos elemét kell, hogy képezze a kompetenciamérés. Felhasználható továbbá a képzési struktúrában belső fejlesztési teraszok (hurkok) létrehozására, alternatív fejlesztési kurzusok biztosítására. Ugyanakkor az oktatók képet kapnak a hallgatók felkészültségéről, kompetenciáiról is. De a kötelező képzési kurzusok kis létszámúvá, kompetenciahatékonyabbá tételére is felhasználhatóak az eredmények. Érdemes végiggondolni, hogy az oktató centrikus folyamatokról, hallgató- és tanuláscentrikus, több egyéni hallgatói munkát kívánó folyamatokra való hangsúlyáthelyezésre hogyan használhatóak a mérési eredmények.

Fontos továbbá a mentor-, tutor-rendszer kiterjesztésére, az oktatói szerepek egymáshoz kapcsolódásának erősítésére is odafigyelni. Felhasználhatóak még önszerveződő hallgatói körök szakmai támogatására, amelyek a tehetségfejlesztés mellett, az érdeklődés felkeltésére és az esetleges hallgatói problémák megoldására is fókuszálni tudnak. Ugyanakkor a kompetenciák mérése lehetővé teszi a felsőoktatási intézmények teljesítményének összehasonlítását is, amit ez egyetemek marketingeszközként használhatnak piaci pozícióik erősítésére.

Hallgatók és a kompetenciamérés kapcsolata, azaz mire használhatják ez eredményeket a hallgatók? A legfontosabb, az, hogy információhoz juttatja őket, rendelkeznek-e azokkal az ismeretekkel, képességekkel, amelyek feltétlenül szükségesek a tanulmányi sikerességükhöz és azokkal, melyeket a munkaerőpiac elvár a frissen végzett szakemberektől.

A munkaerőpiaci intézmények és a kompetenciamérés, azaz mit profitálhat a mérésből a munkaerőpiac? A hallgatói kompetenciamérés valószínűleg az oktatás és a munka világa közötti kapcsolatok átalakulását eredményezheti. Megmutatja, hogy a hallgatók által megszerzett végzettségek mögötti képességek mennyire relevánsak a munka világának igényeihez képest. Ha a mért kompetenciák meghatározása során figyelembe veszik a munkaerőpiac elvárásait, azt, hogy a munkáltatók milyen kompetenciákat várnak el a végzett hallgatóktól, azzal visszaszerezhetik az utóbbiak bizalmát és támogatását. (Halász 2012.).

Horn Dániel szerint nagyobb hozadéka lenne a munkában való sikeresség mérésének. Véleménye szerint olyan kompetenciákat kell mérni, melyek a munkaerőpiaci sikerességet segítik elő. Azt lehet mérni, hogy a kérdéses kompetenciák milyen szintűek és ezek függvényében következtetni lehet arra, hogy milyen hatása lesz ezeknek a munkabérek alakulására. (Horn 2015)

Végül, mire használhatja az oktatáspolitikai a kompetenciamérést? A közoktatás területén már kialakult annak a gyakorlata, hogy a mérések eredményei alapján fejlesztési beavatkozások történjenek meg, fejlesztéssel kapcsolatos erőforrásokhoz jussanak a romló kompetenciamérési eredményeket mutató intézmények. Ennek alapján ideális esetben a kompetenciamérés eredményeit az oktatáspolitikai a felsőoktatási intézmények fejlesztésére használja majd fel.

5. MÉRÉSI FELTÉTELEK

A preferált, mért elemzési egység a felsőoktatás esetében nem csak az „intézmény” lehet, hanem annak egy belső egysége, kara, intézete (tanszéke) vagy akár képzési programja. Ez szükségessé teszi egy olyan országos nyilvántartás létrehozását, amelyben az egyetemek saját oktatási és kutatási feladatokat ellátó belső egységei alkotják az adatgyűjtés preferált egységet. Pusztai Gabriella és Hrubos Ildikó is arra hívja fel a figyelmet, hogy a hozzáadott érték fogalma intézménytípusonként, intézményenként, karonként, sőt szakonként alkotható meg (Pusztai 2011; Hrubos et al. 2012).

Braxmair Zsófia a felsőoktatási intézmények hozzáadott értékének méréséhez a következőket ajánlja. A felsőoktatási intézmények szolgáltatási tevékenysége a hallgatók fejlődéséhez vezet, amely értéknövekedést holisztikus értelemben kell megközelítünk. A holisztikus megközelítés alapján az értéknövekedés nem csupán a tudás növekedését jelenti, hanem komplex, többdimenziós megközelítést igényel: jelenti a szocializáció olyan területeit is, mint a tanulmányi és közösségi életben való aktív részvétel, a kulturális és egyéb szolgáltatási lehetőségek igénybevétele, a kapcsolati hálók kiépítése, az értékrend, a követett normák formálódása.

A felsőoktatási tevékenység hatékonysága egyaránt függ a hallgatókat leíró egyéni és társadalmi jellemzőktől és az intézmény karakterisztikáitól. A hozzáadott érték két szereplő, a hallgató és az intézmény közös tevékenységének eredménye. Mindkét fél fejlődésének alapja egy olyan folyamat, mely során a hallgatók és az intézmény közötti interakciók jellegének, minőségének, intenzitásának és hosszának kiemelt szerepe van. Minél több területen képes az intézmény fejlődési lehetőségeket biztosítani és minél nagyobb az együttműködési készség a hallgató és az intézmény között, annál nagyobb lesz a hozzáadott érték. Minél nagyobb a befektetés a két fél részéről, annál nagyobb lesz a megtérülés mindkettejük számára. Ugyanakkor azzal is számolni kell, hogy a hosszú szolgáltatási folyamatban a minőség jelentősen ingadozik. Ennek megfelelően az erőfeszítések minőségi kimenete csak hosszútávon értelmezhető. (Braxmair)

6. MÉRÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ MÓDSZERTANI KÉRDÉSEK

A felsőoktatási intézmények hozzáadott értékének nagysága egyszeri méréssel nem vagy csak rendkívül pontatlanul határozható meg. Az egyszeri mérés ellen szól, hogy a hallgatók társadalmi összetétele lényegesen meghatározza az eredményeket. A mérés itt nem a „hozzáadott érték mérése”, hanem a hallgatói kompetenciák szintjének a mérése, amiből következtetünk a hozzáadott értékre. Ez a következtetés válik drámaian pontatlanná egyszeri mérés esetén. A mérés célja a hatás értékelése. A hatásértékelés módszertanából következik, hogy kétszer kell mérnünk, máskülönben nem tudjuk, vagy csak indirekt és nagyon pontatlan módon tudjuk a hatás mértékét megbecsülni.

Érdemes kiemelni: valójában nem közvetlenül magát a hatást mérjük, hanem kimeneti változókat, és ezekből *következtetünk* a hatás mértékére.

Halász Gábor ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy mérések az alábbi problémákat is felvetik. Az alkalmazott értékelési-mérési eszközök összhangban vannak-e a szándékolt tanulási eredményekkel, valóban annak az értékelése történik-e, amit tanulási célként fogalmaztunk meg? Biggs „pozitív összhangba hozásnak” nevezi, amikor az értékelési módszereket és az eszközöket hozzáigazítják a tanulási folyamat elején megfogalmazott szándékolt tanulási eredményekhez. Ezek alkotják a képzési programok fejlesztésének meghatározó elemét. Mennyire megbízhatóak az értékelési eredmények, mi történik velük, felhasználják-e azokat a tanulás, a tanulásszervezés vagy az intézményi működés jobbítására?

Azzal is számolni kell, hogy az értékelési, mérési eszközök és eredmények bemutatásának, felhasználásának állandó fejlesztése szükséges. (Halász 2012)

A szakirodalom kiemelten foglalkozik egy gyakorlatban néha kevésbé fontosnak tartott kérdéssel, az értékelés ún. viszonyítási alapjával, ami nem más, mint amivel a felsőoktatás befejeztével előálló állapotot összevetjük. A viszonyítási alap klasszikusan lehet abszolút, ha ahhoz mérjük, hogy mit akartunk elérni a hallgatónál (vö. pl. a KKK-k kompetenciái). Relatív, ha más intézményekhez, vagy korábbi hallgatókhoz mérjük, vagy a saját képzségeket egymással hasonlítjuk össze. Itt az a relatív viszonyítási alap valósul meg, amikor arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen változás állt be ahhoz képest, mintha az egyén nem vett volna részt a felsőoktatásban, vagyis milyen volt előtte és milyen lett utána. Ez azt jelenti, hogy a kompetencia-változások közül vizsgálni kell, melyek azok, amelyeket a felsőoktatási intézmény okozott, ugyanis a be- és kilépés közötti kompetencia-változások nem csak a felsőoktatás következményei lehetnek.

Horn Dániel szerint a „hozzáadott érték típusú” modellek azért szükségesek, mert amennyiben az intézmény eredményességére vagyunk kíváncsiak, feltétlenül kontrollálni kell az intézménytől független tényezőket. Definíciója szerint minden, ami az intézménybe való bekerülés előtt történt, független az intézmény hatásától. Ugyanakkor fontos arra is figyelni, hogy a változó életállapotra is rá tudjunk kérdezni (Horn 2015).

Az a dilemma, hogy a kompetenciák változása mennyiben tulajdonítható valóban a felsőoktatási intézményeknek, részben a mérés módszertana által kezelhető, részben a „hozzáadott érték” fogalom tisztázásával pontosítható, részben pedig átfordítható, ha nem az intézményre, hanem az egyénre fókuszálunk: innen nézve a kérdés úgy merül fel, hogy a felsőoktatásban tanulmányokkal töltött idő során az egyén egyes kompetenciái milyen mértékben változtak meg. Ebből következik, hogy a programértékelés nem hatás-jellegű szempontjait is vizsgálni kell, ezen belül a célcsoport-elemzést: a bemenő hallgatók társadalmi státuszát, motivációját, a társadalmi programot megvalósító oktatók, kutatók elemzését, a felsőoktatási képzés megvalósulását (tanítási módszerek, kontaktórák, hallgatói részvétel, kreditrendszer).

7. A KOMPETENCIAMÉRÉSBEN VALÓ RÉSZVÉTELRE MOTIVÁLÁS KÉRDÉSEI

7.1. A hallgatók motiválása

Fontos leszögezni, hogy a kompetenciamérés a hallgatókért van, az ő érdekeiket kell, hogy szolgálja. A visszacsatolás mikéntje motiválhatja a kitöltőt, az, hogy milyen visszajelzést kap és mi lesz a hozadéka a kitöltésnek, különösen, ha ehhez mentori rendszer is kapcsolódik.

A hallgatói motiválás lehetőségei bőségesek. Fontos a mérés céljának megismertetése az értékeltekkel. Továbbá az is lényeges, hogy elismert, kipróbált mérőeszközöket alkalmazzunk. Oda kell figyelni az időre is, arra, hogy a feladatok maximum 80 perc alatt kitölthetők, megoldhatók legyenek, mindehhez felhasználóbarát felületet alkalmazzunk.

Nagyon lényeges, hogy a kompetenciamérés eredményeit a hallgatók számára érthető formában ismertessük, ehhez pedig fejlesztési célokat, illetve lehetséges karrier utakat dolgozzunk ki, azaz a bemeneti eredmények alapján a felsőoktatási életút alatt személyre szabott fejlesztési javaslatok felkínálása történjen meg. A kitöltő hallgató információt kell, hogy kapjon a sikeres tanulmányi életutat támogató képességeik pillanatnyi helyzetéről és probléma esetén a segítség lehetőségeiről. Az eredmények alapján valamilyen szempontból rizikócsoportba tartozó hallgatók segítése is fontos motiváló tényező lehet, de legalább ennyire oda kell figyelni szakkollégiumi felvételeknél a mérés eredményeire. Javasolt, továbbá, hogy a hallgatói pályázatoknál, gyakornoki programoknál előnyt jelentsen, ERASMUS programokon való részvételnél előfeltétel legyen a mérésben való részvétel. Azt is érdemes átgondolni, hogy a szabadon választható tantárgyak kreditértékének terhére a kompetenciamérésben való részvétel akár kreditpontot jelentsen. A hallgatói motiváltság időben változó tényező lehet. Alapvetően attól függ, hogy a rendszer hogyan intézményesül és milyen tétjét, előnyét vagy hátrányait érzi, tapasztalja a mérésben résztvevő vagy attól elzárkózó hallgató.

7.2. Felsőoktatási intézmény motiválása

A kompetenciamérés fontos a felsőoktatási intézmény számára abból a szempontból, hogy lássa, milyen területekre kell még inkább koncentrálnia. Az intézmény esetében ez főként a minőség megítélésén, az elégedettség szintjén keresztül ragadható meg. Minél több területen képes fejlődési lehetőségeket biztosítani az intézmény, annál nagyobb az együttműködési készség a hallgató és az intézmény között, ami várhatóan a hozzáadott érték növekedését is jelentheti. Intézményi oldalról mindez folyamatos fejlődést, odafigyelést, innovációt igényel. Ugyanakkor fontos az intézmény vezetésének, menedzsmentjének a meggyőzése arról, hogy a kompetenciamérés nélkülözhetetlen a további fejlesztéshez, elengedhetetlen része az intézmény beiskolázási stratégiájának, külső megítélésének is.

8. MÉRÉS ÉS BEAVATKOZÁS

A hatáselemzést elsősorban azért végezzük, mert a „beavatkozás” (képzés) eredményességét ennek segítségével akarjuk javítani. Ugyanakkor látni kell, hogy a hatás mérése (azaz a kompetenciamérés alapján történő következtetés a hatásra) és a beavatkozás (azaz a képzési program) minőségének javítása két külön probléma. A továbbiakban a beavatkozás lehetőségét mutatjuk be.

8.1. Beavatkozás

Egy felsőoktatási intézmény minőségének számtalan értelmezése lehetséges. A minőség meghatározható a kedvező megítéléssel, jó hírnévvel, jelentkezési, beiskolázási mutatókkal, a hallgatói elégedettségi adatokkal, az oktatói mobilitási tendenciákkal, munkaerőpiaci véleményekkel, intézményi rangsorokkal. De mennyire határozható meg a minőség abból a többletből, amit a hallgató egyetemi éve alatt kap. Erre nincs egyértelmű válasz. Pusztai Gabriella azt hangsúlyozza, hogy egy egyetem vagy főiskola, mint oktatási intézmény csak a hallgatói bemenet és kimenet közötti elmozdulás ismeretének fényében értékelhető, vagyis a hallgatói előrelépés összessége mutatja meg magának az intézménynek a kiválóságát (Pusztai 2015).

Braxmair Zsófia szerint ahhoz, hogy egy felsőoktatási intézmény eredményességét értékelni tudjuk, mindenekelőtt azonosítanunk kell azokat a szereplőket, akik a teljesítményt megítélik, és akik véleménye fontos a szervezet piaci sikerében. Míg egyesek csak a hallgatókat vélik fogyasztóknak, addig más megközelítésekben a fogyasztói kör sokkal differenciáltabban jelentkezik: ide sorolhatók a jelenlegi hallgatók mellett az intézmény dolgozói, a szülők, a végzett hallgatók, potenciális jövőbeni diákok, a diákokat küldő intézmények, a munkaadók, a helyi közösség, illetve a tágabb értelemben vett társadalom (Braxmair).

A mérési adatokra épülő fejlesztések logikus módon beépülhetnek a felsőoktatási minőségbiztosítási és minőségfejlesztési feladatrendszerbe, specifikálásuk a jövőben kiegészülhet a kompetenciamérési adatok minőségfejlesztési célokra történő felhasználásával.

A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke a fejlesztőtevékenység megszervezésében, működtetésében (tanulás tanulása, képességfejlesztés), valamint a tanrendek átalakításában (pl. alternatív felsőoktatási ösvények) is megjelenik. A mérési eredményeknek fejlesztési folyamatokban történő hasznosítása alapvetően a felsőoktatás-menedzsment feladata. A mérési eredmények visszajelzéseket adnak a felsőoktatási intézmények vezetése számára arról, hogy mennyire eredményesek a tudás és a képességek fejlesztésében, és melyek azok a pontok, ahol a munkájukat javítaniuk kell az intézmény egyes egységeiben, az intézmény egészében vagy más intézményekhez képest.

Ez ösztönző erőként hat, illetve segíti a beavatkozási pontok azonosítását. A hallgatók tudásának és képességeinek alakulásáról szóló adatok mindig jóval tartalmasabb információt nyújtanak egy-egy képzési program minőségéről, mint például a képzési programok tervezési dokumentumai vagy az oktatók formális képzettségének mutatói, amire ma a legtöbb értékelés koncentrál.

A bemeneti mérésről értékelést, visszacsatolást kell nyújtani az azt kitöltő hallgatóknak és az eredményeket az oktatókkal, az intézménnyel is ismertetni kell. Ennek fényében ideális esetben a felsőoktatási intézmények egy „segédlet” vagy egyéb eszköz segítségével átgondolhatják, hogy mit kell tenniük, milyen változtatásokat kell végrehajtaniuk a szolgáltatásokban, a kurzus kínálatban, a pedagógiai módszerekben annak érdekében, hogy a hiányzó vagy kevésbé kiteljesedett kompetenciák fejleszthetők legyenek. A hallgatók számára is szükséges egyfajta segédlet (mely tartalmazza az egyes kompetenciákra vonatkozó fejlesztési módszereket) és támpontot ad számukra. A kimeneti méréssel a változásokat lehet detektálni és egyben mérni az egyes szolgáltatások hatékonyságát.

A pontszámok alapján sávós visszajelzést kell beprogramozni a rendszerbe. Azoknak, akik valamelyik téren segítségre szorulnak tréningeket, fejlesztési lehetőségeket kell kínálni.

Ezek lehetnek tanulásmódszertani, kognitív fejlesztést célzó tréningek, tanulási attitűdöt, időgazdálkodást, stresszkezelést tanító tréningek, általános személyiségfejlesztést, önbecsülést, énhatékonyságot, szociális készségeket fejlesztő lehetőségek.

Különböző klaszterelemzésekkel profilokat is lehet alkotni és ezekre a profilokra fejlesztő kurzusokat/önkéntes tréningeket érdemes kidolgozni. A kurzus jellegű fejlesztési lehetőségekhez oktatói erőforrást kell rendelni, jól képzett tréner, szakemberek bekapcsolásával. Ha mindezeket egy hallgatói szolgáltatás keretében valósítjuk meg, akkor a szolgáltató központ humán erőforrás kapacitását kell létrehozni/megerősíteni. A cél az, hogy a kompetenciamérés eredményei fejlesztő hatással legyenek az intézmények hozzáadott értékére is. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a legjobb hasznosítás valószínűleg nem új kurzusok és új tréningek indítása, hanem a meglévők jobbítása annak érdekében, hogy azok a képességfejlesztés szempontjából eredményesebbek legyenek.

Palomba meghatározása szerint az értékelés (assessment) az oktatási programokról szóló információk szisztematikusan gyűjtése, értékelése és felhasználása, melynek célja, hogy a hallgatók tanulását, fejlődését elősegítse. Az értékelés segít az oktatói karnak annak felmérésében, hogy a diákok elsajátítják-e az általuk fontosnak ítélt tudást, készségeket és értékeket. Az értékelés azonban többet jelent az egyes hallgatók kompetenciaszintjének pusztán dokumentálásánál. Megköveteli az oktatói kartól, hogy a képzési programjuk egészének hatását vizsgálják a diákok tanulására. Nem csak azt a kérdést vizsgálja, „Hogyan teljesítenek a diákjaink?”, hanem azt is, „Hogyan teljesítünk mi magunk?”.

Az értékelés arra ösztönzi az oktatókat, hogy a képzési programjuk egészét tegyék mérlegre és azt tegyék fel kérdésként, hogy a hallgatók az ennek során szerzett tapasztalataikkal felkészülté váltak-e a munka világára vagy a továbbtanulásra. Az értékelés célja, hogy a diákok kompetenciaszintjével kapcsolatos kvalitatív és kvantitatív bizonyítékokkal szolgáljon, és az is, hogy mindezt az éppen bent lévő és jövőbeli hallgatók tanulmányi eredményeinek javítására használják fel (Palomba 2011). A mérés–fejlesztés–mérés modell alkalmazásával a tanulási (és ahhoz kapcsolódó) képességek fejleszthetők (új típusú felsőoktatási intézményi szerepvállalással, szolgáltatással), ezzel a lemorzsolódás csökkenthető. Mindaz, ami intézményi szintű beavatkozásként megjelenik, az intézményfejlesztési stratégiákba kell, hogy beépüljön és megvalósuljon.

Amikor Pusztai Gabriella azt hangsúlyozza, hogy az intézmények, mint komplex szocializációs terek hatása függ az itt eltöltött idő mennyiségétől és minőségétől, azzal egyben arra is felhívja a figyelmet, hogy *az eltérő hosszúságú képzésekre járó hallgatók eredményei még adott intézmény esetében sem hasonlíthatók össze*. Tehát nem lehet a különböző időtartamú képzések kompetenciamérési eredményeit összevetni. (pl. osztatlan képzéseken tanulók kompetencia változásait az alapképzések hallgatóival összehasonlítani, a mesterszakosok eredményeit az alapképzésre járó hallgatókkal, a szakirányú továbbképzéseken résztvevőket a felsőoktatási szakképzésre járókéval és fordítva). Az efféle összehasonlítás nem értelmezhető, hiszen a felsőoktatási intézményben eltöltött idő fontos tényezője a felsőoktatási intézmény hozzáadott értékének.

9. ÖSSZEGZÉS

A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke mérésének legfontosabb célja, hogy kompetencia-fejlesztési képességeket javító beavatkozásokat generáljon. A hallgatói kompetenciamérések akkor gyakorolnak pozitív hatást a felsőoktatásban zajló tanulás minőségére, ha ezek mögött megjelennek a komplex, fejlesztésre orientált modellek, az ezeket támogató pedagógiai innovációk és mindezek hozzájárulnak a hallgatói sikerességhez, csökkentve ezzel a lemorzsolódás mértékét.

Felhasznált szakirodalom

- Aldridge, S. – Rowley, J. (1998) Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality, Assurance in Education* Vol. 6. No. 4., pp. 197-204.
- Arambewela, R. – Hall, J. – Zuhair, S. (2005) Postgraduate International Students from Asia: Factors Influencing Satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education* Vol. 15., Issue 2. pp. 105-127.
- Astin, A. W. (1993): What Matters in College? Four critical years revisited. Jossey-Bass, San Francisco
- Bennett, D.C. (2001) Assessing quality in higher education – Perspectives. *Liberal Education*, Spring. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NKR/is_2_87/ai_88581415 Accessed 10 March 2010.
- Braxmair Zsófia: A felsőoktatási intézmények hatása. A hozzáadott érték mérésének egy lehetséges konceptuális modellje. <http://www.eco.u-szeged.hu/kutatas-tudomany/tudomanyos-kozlemenyek/erzelmek-es-indulatok-a-gazdasagban>
- Gyökös Eleonóra (2015): Az iskolák teljesítményének nyomában – eredményességtől a hozzáadott értékig. In: Szemerszki Mariann (szerk.) *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest*, 11-25.o.
- Halász Gábor (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. *Educatio* 2012/3. 401-422.o.
- Harvey, L.-Green, D. (1993) ‘Defining quality’, *Assessment and Evaluation in Higher Education* Vol. 18., pp.9-34.
- Horn Dániel (2015): Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: Széll Krisztián (szerk.) *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítménymérések alkalmazhatóságáról. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest* 63-90.o.
- Hrubos Ildikó (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása. Aula, Budapest*
- Kelsey, K. D. – Bond, J. A. (2001) A model for measuring customer satisfaction within an academic center of excellence. *Managing Service Quality* Vol. 11., No. 5., pp. 359-367.
- Malmos Edina – Revákné Markózi Ibolya (2016): Kísérletek a hozzáadott érték mérésére a felsőoktatásban. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.) (2016) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához. Partium- PPS- ÚMK, Nagyvárad-Budapest. Felsőoktatás és társadalom; 6. 55 -67. o.*

- Oldfield, B. M. – Baron, S. (2000) Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education* Vol. 8., No. 2., pp. 85-95.
- Pace, R. (1984) *Measuring the Quality of College Student Experiences*. Los Angeles: UCLA, Graduate School of Education, Higher Education Research Institute, Project on the Study of Quality in Undergraduate Education.
- Palomba A. Catherine (2010): Hatékony értékelés bevezetése. In: *Diplomás Pályakövetés III. – Kompetenciamérés a felsőoktatásban*.
- https://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/dpr/kiadvanyok/dpr3_kotet
- Pascarella, E. – Terenzini, P. (2005) *How College Affects Students*. Jossey-Bass, San Francisco
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kézig*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Pusztai Gabriella (2015): Eredményesség koncepciók – eredményesek-e az eredményességi mutatók? In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban? PPS – ÚMK, Nagyvárad – Budapest*,
- Pusztai Gabriella (2016.a): Az intézményi hatás és forrásai. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.) (2016) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium –PPS-ÚMK, Felsőoktatás és társadalom; 6. 112-135.o. Nagyvárad - Budapest
- Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.) (2016): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium -PPS- ÚMK, Nagyvárad- Budapest, Felsőoktatás és társadalom; 6
- Sági Matild – Széll Krisztián (2015): *Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Széll Krisztián – Bacskai Katinka – Borbély Szilvia (2016): *Hozzáadott érték a közoktatásban*. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.) (2016) *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium- PPS- ÚMK, Nagyvárad- Budapest, Felsőoktatás és társadalom; 6. 69-77.o.
- Tam, M. (2002) University Impact on Student Growth: a quality measure? *Journal of Higher Education Policy and Management* Vol. 24, No. 2, pp. 211-218.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research* Vol. 45, pp. 89-125.

ABSTRACT*THE ADDED-VALUE OF HIGHER EDUCATION*

Definitions stressing the added-value perspective focus on what students receive from particular institutions of higher education, that is, how their human potential is grown by the institution where they are enrolled. In this perspective the output of institutions of higher education can be measured in different ways and the added-value can be also be interpreted in various ways from the moment of entering higher education to the exit to the labour market. The added-value can be interpreted, for example, as the changes in the personality of students generated by studying in a particular institution of higher education.

The study prepared how key stakeholders, such as decision-makers, institutions, students and employers can use the results of competence measurements, also providing an analysis of the major methodological challenges related with measurement

Kerülő Judit

CSc. főiskolai tanár
Nyíregyházi Egyetem
kerulo.judit@nye.hu

**A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE
A HALLGATÓK ÉLETHOSSZIG TARTÓ
SPORTSZOCIALIZÁCIÓJÁBAN - EGÉSZSÉGFEJLESZTÉSI
JÓ GYAKORLATOK A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN**

ABSZTRAKT

Kutatásunk célja, hogy bemutassuk azokat a jó gyakorlatokat, melyek képesek a hallgatókat „megmozgatni”, motivációként szolgálhatnak számukra ahhoz, hogy fontosnak tartsák az egészségük megőrzését, s ennek részeként a rendszeres sportolást a későbbiekben is. Fullan és Stiegelbauer (1991) implementációs modelljükben elkülönítik az *inicializációt*, amely a fejlesztést elindító motivációt, az *implementáció folyamatát*, ami az innovációs elképzelések gyakorlati megvalósítását, valamint a *fenntartás szakaszát*, ami az implementált gyakorlatok mindennapi pedagógiai folyamatokba való beépülését jelenti. Vizsgálatunkban a modell ezen utolsó (fenntartási) szakaszát elemeztük az egészségfejlesztés fizikai aktivitáshoz, sportoláshoz kapcsolódó programok intézményi különbségeinek feltárásával. Ha azt akarjuk vizsgálni, hogy milyen lehetőségei vannak az egészségfejlesztésnek a felsőoktatásban, akkor az Ottawai Charta (WHO 1986) és a Jakartai Nyilatkozat (WHO 1997) alapján az egyetemet mint színteret kell vizsgálnunk, hiszen a hallgatók itt élik a mindennapi életüket. Kutatásunkban 15 interjút készítettünk magyarországi (5), kárpátaljai (3), erdélyi és partiumi (5), vajdasági (1) és felvidéki (1) intézmények sportért felelős vezetőivel az intézmény sport- és egészségfejlesztő koncepciójáról, programokról, ezek szerepéről, hatásairól, tapasztalatokról. Ahhoz, hogy a különböző a sportoláshoz és testneveléshez kapcsolódó egészségfejlesztő programok hatékonyan működjenek, s ezek hozzájáruljanak a hallgatók élethosszig tartó sportszocializációjához, fontos a közösségépítő, a diákok igényeit figyelembe vevő szervezés, a testnevelő tanárok személyes kapcsolata a hallgatókkal, az intézményvezetés elköteleződése az egészségtudatos, sportos életmód iránt, s kezdetben egy kötelező jelleg ezeken a programokon való részvétel külső motivációként, ami szerencsés esetben aztán belsővé alakul át.

1. BEVEZETÉS⁵³

Az egészségfejlesztő stratégiák értéke hosszútávon akkor térülhet meg, ha a sportból való elvándorlás jelenlegi töréspontjainál, mint például oktatási rendszerből való kikerülés, a mozgásos életmód folytatásához, vagy az ismételt bekapcsolódáshoz rendelkezésre áll egy olyan kínálati portfólió, mely a különböző igénycsoportokat kiszolgálja (Perényi - Bodnár 2015). A felsőoktatási egészségfejlesztésbe beletartoznak az itt elsajátított ismeretek, attitűdök és készségek, valamint az intézményi környezet is (beleértve az infrastruktúrát, az egészségmegőrzéssel kapcsolatos értékek, normák közvetítését, valamint az oktatók, munka- és hallgatótársak közösségeit). Kutatásunk célja, hogy bemutassuk a felsőoktatási intézmények felelősségét és szerepét a hallgatók egészséges életmódra való szocializációjában, illetve ismertessük néhány kárpát-medencei felsőoktatási intézmény egészségfejlesztő koncepcióját, s ennek részeként azokat az eszközöket, jó gyakorlatokat, melyek az élethosszig tartó sportszocializációt és tágabban értelmezve, egészségtudatos életmódot hivatottak megalapozni a hallgatók körében. A fiatalok egészségi állapotának javítása érdekében kulcsfontosságú az egészséget veszélyeztető egyéni és társadalmi tényezők csökkentése, valamint olyan tevékenységek tervezése és megvalósítása, amely(ek) segítségével képessé válnak arra, hogy törődjenek egészségükkel és javítsák azt. Ebből egyenesen következik a felsőoktatási intézmények feladata, lehetősége, kulcsszereplőinek felelőssége (Bárdos - Kraiciné Szokoly 2018). Tanulmányunk e nemes feladat gyakorlati megvalósulását mutatja be és értékeli.

2. ELMÉLETI HÁTTER⁵⁴

Valamennyi ország arra törekszik, hogy az egészséges, a felsőoktatásból kikerülő fiatalok magatartásukkal pozitív példaként szolgáljanak a társadalom többi rétege számára, ezáltal a követendő életmód kialakítására a felsőoktatás adhat lehetőséget utolsó nevelési szintként. Az egyetemet mindenképpen, mint színteret kell tekintenünk, hiszen a hallgatók itt élik a mindennapi életüket, itt tanulnak, dolgoznak (Barabás 2013). A színtér megközelítések sokéves múltra nyúlnak vissza. Az Ottawai Charta (WHO, 1986) az egészséget támogató környezetre fókuszál, és a Jakartai Nyilatkozat (WHO, 1997) is a színterek értékét hangsúlyozza, hiszen csak megfelelő környezeti feltételek mellett tudnak megvalósulni az egészségfejlesztő stratégiák. Az első és legjobban ismert színtér alapú program, az ún. „egészséges városok” világszerte népszerű mozgalommá vált (Tsouros et al. 1998). Ezt követően lett ismert az „egészségfejlesztő iskolák” mozgalma is.

⁵³ A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4-DE-61 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

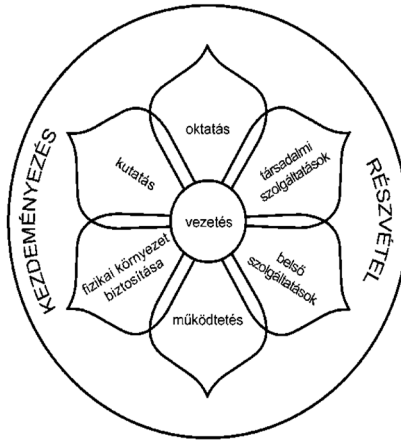
⁵⁴ Az elméleti háttér Moravec Marianna munkája.

A gondolat továbbvitele a felsőoktatásra az Egyesült Királyságban Dooris és munkatársai nevéhez fűződik (Dooris 2005). Ezen munkák alapján elmondható, hogy a közoktatásból a felsőoktatásra továbbgondolva, az Egészségfejlesztő Egyetem olyan intézmény, amely kultúrájába integrálja az egészséget, mint szervező értéket. Az intézmény az oktatók és hallgatók egészségét, egyúttal a szélesebb közösség jóllétét is védi. Az egészségnek fontos helye van az egyetemi tervek között és az egyetem politikájában. Az ilyen egyetem olyan egészséges fizikai környezetet alakít ki és tart fenn, amelyben az egészséget támogató, és az ott dolgozókra jó hatással lévő munkahelyek teremthetnek; ugyanakkor elősegítik a hallgatók egészséges személyes fejlődését és társas kapcsolatait (Moravec 2018). Az egészségfejlesztő egyetemek egyik legfontosabb alapirodalma, a Strategic framework for the Health Promoting Universities project (Tsouros et al. 1998), mely szerint az egyetemek legalább három okból fontos szereplői az egészségfejlesztés folyamatának. Elsőként az egyetemek „nagyüzemek”, ahol több tízezer ember dolgozik, él, tölti a szabadidejét, tanul, számukra az egyetemek számos szolgáltatást is nyújtanak (pl. sport, kollégium, közlekedés), így ha egészségfejlesztés szellemében működnek, akkor valóban az emberek életmódját is befolyásolhatják. Második szempontként az egyetemeken nagyon sok hallgató megy keresztül, akik később akár vezető pozícióba is kerülhetnek saját munkahelyükön, így ha elsajátítják az egészségfejlesztő szemléletet, akkor mások életére is nagy hatással lehetnek. Harmadrészt mivel az egyetemek rendszerint magas társadalmi presztízsnak örvendenek a szűkebb és tágabb közösségükben is példamutató a szerepük, így tágabb környezetükre is hatással lehetnek.

3. EGÉSZSÉGFEJLESZTŐ EGYETEM HAZAI KONCEPCIÓJA

Az egészségfejlesztés hazánkban is egyre nagyobb szerepet kap a felsőoktatásban. A társadalom hosszú távú jóllétét tekintve a felsőoktatási intézmények szerepe és felelőssége nemcsak az értelmiség képzésére korlátozódik, hanem az egészség és életminőség fejlesztésében is kiemelkedő szerepet játszik.

**1. ábra: A magyarországi program jelképül választott hatszirmú virág modell
(Az egészségfejlesztés beavatkozási területei az egyetemeken)**



Forrás: NEFI 2015

Az 1. ábrán szemléltetett modell a magyarországi program jelképül választott hatszirmú virágot mutatja be, melynek felső szirmjai az egyetemek alapfeladatait ábrázolják. Kutatásunkban terjedelmi korlátok miatt ezekre alapfeladatokra, az oktatásra, a belső szolgáltatásokra, a működtetésre, valamint a fizikai környezet biztosítására szeretnénk fókuszálni. Az oktatás a képzési módszerek, egészséggel, életvezetéssel kapcsolatos információk tudatosítását; hallgatóbarát tanulás- és oktatásszervezést, tanulás, munka, szabadidő, pihenés egyensúlyát jelenti. Vizsgálatunkban azokra a programokra fókuszálunk, amelyek elsősorban a rendszeres fizikai aktivitáshoz, illetve olyan órákhoz kapcsolódnak, amelyekben megjelenik az egészséges életmódra való nevelés megtanítása, illetve a sportolás. Alapvetően a testnevelés órákra, valamint olyan képzési programokra, amelyeknek része az egészségnevelés-, testi nevelés megalapozása (óvópedagógus, tanító- és tanárképzés esetében). A belső szolgáltatás az egészséges életvitelt, hallgatói szocializációt támogató szolgáltatási rendszerek a sport, testmozgás, közösségi terek és programok, klubok, orvoshoz fordulás lehetőségének biztosítását mutatja. A működtetés az egészséget értéként kezelő szervezeti kultúrát, valamint a fizikai környezet biztosítását, az egészséges tanulást, munkavégzést, szocializációt támogató természeti és építetett környezet, tanulási feltételeket, valamint a szabadidő kulturált eltöltésére alkalmas helyszínek (kampusz, park, kerékpárutak/tárolók, biztonság, sportlétesítmények) meglétét jelenti. Az alsó szirmok az alapfeladatok ellátásához szükséges feltételek biztosítását jelképezik. A szirmok átfedik egymást, ezzel is jelezve, hogy egymással kölcsönösen összefüggő területekről van szó.

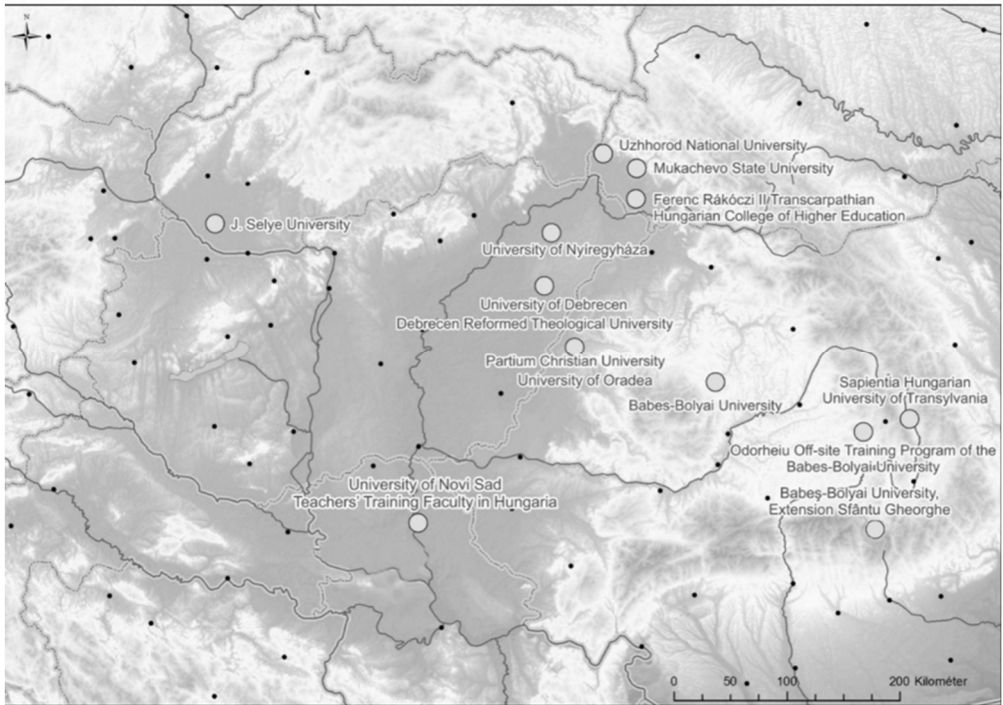
A középpontban az intézmény és az egészségfejlesztő program szakmai vezetése helyezkedik el, mint a stratégiákat és az egész intézmény kultúráját, működését meghatározó irányító, szervező és támogató erő. Vizsgálatunkban ennek a központi szervező tényezőnek, a vezetésnek a szerepét is feltérképezzük. Kutatjuk, hogy mit jelent számukra és mit szeretnének, hogy jelentsen az intézmény életében, identitásában a sport. Esetünkben kérdésként, esetlegesen problémaként merülhet fel, hogy a megvalósítás során a csak döntéshozói nézőpontot alkalmazó top-down, vagy az alsóbb szinteket, a másik megvalósítói oldalt is közelebből vizsgáló bottom - up nézőpontot elkülönítő megközelítés lesz-e mérvadó. Az egyik a felülről irányított, a másik az alulról szerveződő folyamat (Fitz 1994). Az 1. ábrán a részvétel és kezdeményezés feliratok azt hangsúlyozzák, hogy – miként egy intézmény – egy egészségfejlesztő program is csak akkor lesz sikeres, ha képes az egyetemi polgárok (legyen az oktató, intézményvezető, vagy hallgató) aktív részvételére támaszkodni, ösztönözni. Tehát a kezdeményezés esetünkben azokat a „jó gyakorlatokat” jelentik, amelyek segítségével a hallgatók aktív részvételét a gyakorlatban is, és nem csak elméleti modellek keretében lehet megvalósítani.

4. A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE⁵⁵

Kutatásunkban 15 interjút készítettünk testnevelőkkel, sportért felelős intézményvezetőkkel Kelet-Magyarországon, illetve felvidéki, kárpátaljai, vajdasági, erdélyi és partiumi, elsősorban kisebbségi magyarokat tömörítő felsőoktatási intézményekben vagy olyanokban, ahol nagy számban tanulnak határon túli magyar diákok. A következő intézményekben készült az interjúk: Debreceni Egyetemen (három fővel), a Nyíregyházi Egyetemen, a DRHE Kölcsey Ferenc Tanítóképző Karán, a Partiumi Keresztény Egyetemen, a Babes-Bolyai Tudományegyetemen (Kolozsvár), a BBTE kézdivásárhelyi és sepsiszentgyörgyi kihelyezett tagozatain ugyanazzal a személlyel, a Munkácsi Állami Egyetemen, az Ungvári Állami Egyetemen, a Nagyvárad Állami Egyetemen, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán (Beregszász), a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen (Marosvásárhely), az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán (Szabadka), a Selye János Egyetemen (Révkomárom) (egy-egy fővel) magyar, angol és ukrán nyelven (1. térkép). Három interjúalany csak írásban vállalta a kérdések megválaszolását, a többi interjú hossza 40 és 80 perc közötti. Az interjúkban a következő kérdéskörök fogalmazódtak meg: Társadalmi, intézményi tényezők (intézményi háttér; szabályzat a testneveléssel kapcsolatban; hallgatói sport; rendezvények, programok; a hallgatók egészségi és edzettségi állapota; kötelező testnevelés szigorítása); Ökológiai tényezők; Gazdasági tényezők; Személyi tényezők; Jövőtervek.

⁵⁵ A kutatás módszertani háttérét és eredményeit bemutató fejezetek Kovács Klára munkái.

1. térkép. A kutatásban vizsgált felsőoktatás intézmények.



A térképet készítette: Pallay Katalin

5. EREDMÉNYEK

5.1. Kezdeményezések az intézmények különböző szervezeti szintjeiről

Fitz (1994) elmélete alapján megvizsgáltuk, hogy a megkérdezett intézményekben milyen típusú programok vannak a hallgatók egészségtudatosságának fejlesztése érdekében: mennyire jellemzőek és milyen típusú felülről (top-down), illetve alulról jövő kezdeményezéseket (bottom-up) találhatunk. Top-down kezdeményezéseknek tekintettük azt, ha a felsőoktatási intézmény irányítói szervezik, alapdokumentaiban jelenik meg célként a hallgatók egészségtudatos életmódjának kialakítása és rögzítése, s ehhez egyetemi szintű programokat valósítanak meg. Ilyen a Debreceni Egyetem esetében a társadalmi szolgáltatásként működő DEMEK (Debrecen Egyetem Mentálhigiénés és Esélyegyenlőségi Központja), ami célul tűzi ki a fizikai, lelki és szociális problémákkal küzdő hallgatók segítségét.

Ahhoz azonban, hogy bármilyen egészségfejlesztő program hatékonyan működhessen egy felsőoktatási intézményben, fontos mérni a hallgatók egészségi állapotát, magatartását, s a gyűjtött információk alapján kidolgozni olyan mozgásprogramokat, melyek érzékenyek az esetleges problémákra úgy, hogy közben a résztvevők is kellő motivációt kaphassanak a sportolás folytatására az egyetem falain kívül is. Több intézményben is zajlanak ilyen felmérések, mint pl. a Debreceni Egyetemen Hungarofit felmérés, amelyet elsősorban a belépő, testnevelést teljesítő hallgatói korcsoport edzettségi állapotát mérik, azonban az adatokat egyelőre csak tárolják. Ukrajnában állami rendelet teszi kötelezővé a hallgatók egészségi és edzettségi állapotának felmérését, s már ezek az eredmények is jól tükrözik a diákok katasztrofálisan rossz egészségi állapotát, melyre megoldás lehetne a kötelező testnevelés kreditalapú bevezetése a diplomaszerzés érdekében legalább néhány féléven keresztül. Ez azonban jelenleg hiányzik az ukrán felsőoktatási rendszerből a szovjet rendszer összeomlása óta.

„1600 hallgató van nálunk, értékeltünk 1100-at közülük, vagy 500 hallgatónak egészségügyi felmentése volt, vagy speciális egészségügyi csoportban vannak. Őket értékelni, osztályozni nem tudtuk. Ezeket a hallgatókat, akiket értékeltünk, osztályoztunk, 1100-ból 500-ból 15 százalék majdnem a maximális pontszámokat ért el, max. pontszámú gyakorlatilag senkinek sem volt. A legrosszabb eredményeket az állóképességi mutatókban látszottak, a futásoknál a fiú 3 és a lány 2 kilométeren, gyakorlatilag 40%-uk nem tudta a normatívát teljesíteni. Ezek a normatívák, iskolai normatívák a 10-11 osztályosoknak. Nem lehet mondani, hogy nehezek. A másik mérés, ahol bajok voltak, a 100 méteres futás. Itt 50%-uk teljesítette, a fizikai erőt mérő gyakorlatokat is az 50%-uk tudta teljesíteni.”(Ungvári Nemzeti Egyetem, férfi)

Hasonlóan lesújtó eredményekről számolt be interjúalanyunk a BBTE Sporttudományi Karáról, ahol szintén végeznek antropometriai vizsgálatokat, azonban mivel a részvétel önkéntes, ezért szinte csak a saját, az átlagnál sportosabb hallgatóikat tudják mérni. De közöttük is látható egyfajta hierarchia az edzettségi állapotot tekintve: a legjobb eredményeket sportedzők, aztán a testnevelő tanárok, míg náluk rosszabbat a gyógytornászok mutatnak. A nem ezen a szakon tanuló hallgatók a közepesnél rosszabbul teljesítenek, tehát itt is van teendő interjúalanyunk szerint. Ezeket az eredményeket, akárcsak a Selye János Egyetemen végzett Netfit-felmérések adatait, elemzik a testnevelés tanszékeken és intézetben dolgozó oktatók, így publikációk születnek, s ezzel megjelenik a kutatás dimenziója a virágszirom modellből.

Fontos kiemelni még az UNE esetében azt, hogy egyetemi szinten ünneplik a kiemelkedő sporteredményt elérő és/vagy mestersportoló címben részesülő versenyzőket: őket a rektor a diplomaosztók alkalmával kitüntetni, s a tanulmányaikat többféle módon (egyéni tanrenddel, magasabb ösztöndíjjal, könnyített tanmenettel) segítik.

Azonban interjúalanyunk kiemeli, hogy ebben nagy szerepe van a rektor elköteleződésének a sport iránt, s egész egyetemen ezek a „jutalmak” csak akkor érvényesülnek, ha minden kar vezetője számára is fontos lenne a sport, de ez nem így van. Ők az említett jutalmon és kedvezményeken kívül virággal, ünnepélyes keretek között köszöntik az eredményt elérő sportolóikat, ezzel mutatva példát a többi diáknak, hogy a sport révén mi mindent lehet elérni, mennyire büszkéek rájuk, s ami a legfontosabb, a tanulmányok folytatása mellett is lehet sportolni, sőt kiemelkedő eredményeket elérni.

Az alulról jövő kezdeményezéseket alapvetően két csoportra oszthatjuk: intézményi szervezeti keretek között működő, a hallgatói képviselő (HÖK) által létrehozott és fenntartott Sportirodák, vagy szervezett sportprogramok (pl. a DRHE-n), illetve a teljesen egyedi, a testnevelő tanárok felelősségtudatának és elköteleződésének köszönhető egyéni konzultációk az órákon vagy azokon túl. A DE-n és NYE-n pályázatokból létrehozott és működtetett sportirodák fő célja a hallgatók megmozgatása, lehetőségek biztosítása, hogy új, addig talán ismeretlen sportokat ismerjenek meg, s végső soron pedig a közösségépítés. Ahhoz, hogy hallgatóbarát és így népszerű programokat tudjanak megvalósítani, a DE-n kérdőív segítségével rendszeresen felméri az elsősök igényeit, tapasztalatait és sportmúltját a gólyatáborokban. Ezzel nemcsak figyelembe tudják venni az elvárásokat, hanem ki tudják szűrni az esetleges versenysportolókat az egyetem valamely szakosztályába.

„Azt gondolom, hogy nem szeretnék tényleg semmit kiemelni, de ami hirtelen eszembe jut, a kocsmasportok. És itt a darts, csocsó, billiárd, póker, nagyon komoly népszerűségnek örvendenek, tehát a pókerbajnokságon, még nem volt olyan, hogy ne lett volna teltház. A Lovardában, ami, azt gondolom, hogy elég komoly rendezvény. Nyilván itt ugye igyekszünk a naprakész sporttrendeket követni, és azokat, amire igény van, itt egy nagyon komoly kérdőívünk van, aminek a segítségével ezeket mérjük, és felmérjük. Akár a külföldi hallgatók körében is, most volt egy nemzetközi sportnapunk, ami szintén hagyományteremtő szándékkal volt. Például a krikett, vagy a baseball, amerikai foci, rögbi, ezek itt is léteznek, és itt is üzhetik.

Szerintem az egyetemnek a hallgatóközpontúság a fő célja, ez egy titok, vagy magyarázat, hogy az egyetemünk ennyire sikeres tud lenni. Az elsődleges érték a hallgató, alapvetően, azt gondolom, hogy minden szervezeti egység úgy gondolkodik, hogy hallgató nélkül ő sem lenne. Iroda sem lenne. Mint ahogy egyetem sem, mint ahogy semmi. Sajnos nagyon sok helyen fordítva gondolják, azt gondolom, hogy ez a világ elmúlt.” (Debreceni Egyetem, férfi1)

Minden határon túli térségben találkoztunk olyan testnevelőkkel, akik kiemelték, hogy tulajdonképpen az egyetemi testnevelés legfontosabb célja szerintük a sportolás olyan mértékű megkedveltetése, amelynek köszönhetően a sportot fontosnak tartó és rendszeresen végző fiatalok hagyják el az egyetem falait.

Kiemelkedően fontosnak bizonyul a személyes példa, odafigyelés, tanácsadás, beszélgetés a hallgatók korábbi élményeiről és tapasztalatairól, amelynek - véleményük szerint - a legnagyobb hatása van rájuk. A Selye János Egyetemen a választható sportórákat (pl. aerobics) a hallgatók órarendjéhez igyekeznek igazítani, hogy minél többen részt tudjanak venni, akik szeretnének. A Munkácsi Állami Egyetemen a testnevelők végzik a tehetségek kiválasztását, s edzését, versenyekre való felkészítését teljesen önkéntes alapon, szabadidejükben, fizetség nélkül. Tehát jól láthatjuk a testnevelő tanárok kiemelkedő szerepe a fiatalok egészségtudatosságra nevelésében és élethosszig tartó sportszocializációban nem csak a középfokú oktatásban fontos.

„Nagyon gyakran órák után is, tevékenység lejárta után is ott maradnak a diákok, és szívesen maradok velük, mert azt mondom, amíg itt vannak, addig nem egy bárban, vagy egy kevésbé egészséges környezetben - kevésbé egészséges tevékenységet folytatnak... Gyakran találkozom diákokkal fitneszterembe, ahová én is rendszeresen eljárók,... tehát azt mondom a 20 éves fiatalnak, hogy kérlek, tartsd a ritmust velem, és ez nagyon sokat számít neki, mert azt mondja, hogyha ő is mozog, akkor majd ő is az én koromban is fogja tudni tartani a ritmust a fiatallal. És egyáltalán a hozzáállásom, a lelkesedésem nekem hatalmas, és ezt igyekszem nekik átadni. A mozgás szeretetét...” (EMTE, nő)

Bár az elmélet nem tartalmazza, elemzéseink alapján azonban meg tudunk határozni egy mezo szintet is, ahol középszintről, egy-egy testnevelő vagy sporttudományi intézet/tanszék részéről fogalmazódnak meg olyan igények és javaslatok, programok, amelyek a hallgatók egészségtudatosságát célozzák meg, természetesen a sport révén. Ilyen kezdeményezéseknek tekintjük a különböző tanszékek (orvosi, élettani vagy testnevelés) megjelenését egészségpontok formájában valamilyen kiemelkedő egyetemi rendezvényeken, fesztiválon (Campus fesztivál, FőHe) a DE-n és NYE-n. Hasonlóan tanszéki kezdeményezés a beregszászi főiskolán, a munkácsi egyetemen és a Selye János Egyetemen különböző jótékonysági programokon, futásokon, városi sportrendezvényeken való részvétel, amelyeken valamilyen társadalmi problémára, vagy éppen az egészséges életmódra hívják fel a figyelmet. Ezekkel az eseményekkel a társadalmi szolgálat is megjelenik a programokban, akárcsak a Selye János Egyetem tanszéke által kezdeményezett ovisport. Az ovisport keretében a hallgatók bevonásával alakítják ki a különböző sportpályákat óvodásoknak, akik egy nap keretében birtokba vehetik ezeket, s különböző mozgásformákat mutatnak nekik az oktatók, leendő óvópedagógusok.

5. 2. Oktatás

Az oktatás témakörét két nagy területen tudjuk vizsgálni interjúink alapján. Az egyik és talán legszélesebb körű, illetve fontosabb a testnevelés kérdésköre, míg a másik az olyan szakok esete, ahol kötelező tárgyként jelennek meg sporthoz, testi és egészségszocializációhoz kapcsolódó tantárgyak (testnevelő tanár, óvópedagógia és tanítóképzés).

Magyarországon kritériumkövetelményként fogalmazódik be alapszakon két, mesterképzésben egy félév kötelező testnevelés teljesítése a diploma megszerzéséhez, ugyanez a helyzet a Selye János Egyetemen, ugyanakkor tudni kell, hogy ezt minden egyetem maga határozza meg az akkreditációjában. A Debreceni Egyetemre vonatkozóan látnunk kell, hogy maga a testnevelés egy nagyobb sportkoncepció részét képezi, amelyben helyet kap a sporttudományi képzés/kutatás, versenysport- és szabadidősport szervezése és természetesen a hallgatók kötelező testnevelésnek biztosítása. Ebben a sportolási lehetőségek biztosítása játssza a legfontosabb hangsúlyt, amik olyan élményeket nyújtanak a számukra, melyek hatására a kötelező jelleg előbb-utóbb belső motivációvá alakul.

„És azt látjuk, hogy az egészség nevelés kapcsán ez egy fontos terület, ne szokjanak le a mozgásról, és minél több embernél maradjon meg. Nyilván aki ezt nem akarja, az nem fogja csinálni, de bízunk benne, hogy sok olyan hallgató van, aki azért, hogy muszáj neki, felismeri azt, hogy ez nem egy szenvedés, hanem egy jó dolog.” (Debreceni Egyetem, férfi2)

„Soha nem általános testnevelés órát tartottunk, mint ahogy ezt az alap- és középszintű képzésben teszik, hanem mi mindig sportági órákat hoztunk a hallgatóknak. Mivel nálunk kb. 23, volt, amikor 28 féle sportág közül lehetett választani. „Annak idején egy olyan tanszékvezetőm volt, vagy egy olyan főnököm volt, Ökrös István, aki az igazi, vérbeli testnevelő tanár volt, még a régi időkből, és Ő a kollégáknak mindig azt közvetítette és azt kérte tőlünk, hogy jó, hogy sportági órát tartunk, de az általános és sokoldalú képzésre nagyon oda kell figyelni, a hallgatóknak nagyon rossz az állóképessége, nagyon rossz az erőnléte, tehát a cardiovascularis rendszert fejleszteni kell. Amikor órára jön a hallgató, mindig csinálunk olyan gyakorlatokat, hogy azért bizonyos szintű fejlődés tapasztalható legyen, illetve a gimnasztikára nagy hangsúlyt fektessünk, mert az is általános dolog, azt mindenki meg tudja csinálni, és utána jöhet a sportági rész.” (Debreceni Egyetem, nő)

Romániában négy félévnyi testnevelést tesz kötelezővé a vonatkozó jogszabály, amiért félévente egy kredit jár. Ezeket a hallgatók jellemzően a képzés elején teljesítik. Interjúalanyaink elmondása szerint ezeken az órákon zömmel olyan mozgásformákkal ismertetik meg a hallgatókat, amelyekkel sokszor nem is találkoztak a középiskolákban. A BBTE-re az ország minden részéről érkeznek diákok, s van köztük olyan, aki még soha nem járt kosárlabda-mérkőzésen, míg a PKE oktatója kiemeli, hogy nemcsak fizikálisan, de technikai értelemben is komoly hiányosságokkal érkeznek a hallgatók középiskolákból. Ezeket próbálják a testnevelés órákon valamelyest kompenzálni, akárcsak a DRHE tanítóképzésében. A BBTE Sporttudományi Kara komoly szervezőmunkát vállal azért, hogy minden kar hallgatóinak testnevelését ők szervezik és valósítják meg: egy-egy oktató felel egy-egy karért, s egyeztetve az adott karral próbálják beilleszteni órarendjükbe a testnevelést. Azonban mivel Kolozsváron a városban elszórtan vannak a kampuszok, komoly időt is igényel a hallgatóktól, hogy eljussanak a kar sportközpontjába.

„12 évi tanulás után még egy kosárlabdát nem fogott a kezébe, ő nem tudja, hogy mi az a kosárlabda, kézilabda, röplabda. Sajnos annyira gyenge az általános iskolás, gimnáziumi testnevelés-oktatás. Most mondjam azt, hogy szerintem ebben a testnevelő tanárok is hibásak? Nem érdekli őket, hogy nem tanítanak nekik semmit. És már nagyon nehéz 19-20 évesen rávenni őket, hogy játszanak. Ha addig nem szerették meg, nem tanulták meg, akkor onnan nagyon nehéz.” (PKE, nő)

Jól érezhető a kötelező szabályozás hiánya az ukrajnai intézményekben, különösen az UNE esetében, ahol az első félévben az intézmény beépíti a hallgatók tanmenetébe a testnevelést, mivel azonban semmilyen kontroll lehetőség nincs, ezért, amikor ezt megtudják, nem járnak be, második félévben pedig mintegy 75%-os a lemorzsolódás. A beregszászi főiskola ezt a problémát úgy oldotta meg, hogy minden hallgatónak az első négy félévben részt kell vennie valamilyen közösségi extrakurrikuláris tevékenységben, szakkörön (kórus, néptánc, tudományos kör, sport stb.). A főiskolán kilenc ilyen működik, közülük hat sport (kézilabda, kosárlabda, röplabda, asztalitenisz, futball, aerobik). Ennek teljesítését a vezetőtanárnak a leckekönyvben kell igazolnia, s ezzel együtt van teljesítve az adott félév, így van tétje. A sportfoglalkozásokat szívesen választják a hallgatók, akik közül aztán többen a négy félév teljesítése után is, leginkább csapatban, egyetemi-főiskolai versenyeken is részt vesznek. Ily módon válik egy kötelezettség aztán belső indíttatású, kedvtelésből végzett sportolássá. Az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán is hasonló rendszert vezettek be, mivel Szerbiában sincs testnevelés kötelezettsége a hallgatóknak: kötelezően választható tárgyként bevezették a sportfoglalkozásokon vagy kórusban való részvételt. Emellett szabadon választható programként is, ha látogatják ezeket, akkor a félév végén jutalomban részesülhetnek (pl. kiránduláson való részvétel). Az ő esetükben az óraterhelés nem teszi lehetővé több testnevelés kötelező tételét.

„Nálunk van 3 csoport a testnevelésnél, 1. általános csoport, akik bármilyen szakra járnak, ők egyszer járnak testnevelés órára hetente. Ez nekik kötelező. De a diplomához nem kötelező. Ez is kb. 50%-os látogatottságú. Az első szemeszterben jobban járnak, mert még nem tudják, hogy nincs formális kontroll. De szünidő után valahogy megtudják, hogy ez nem fog számítani az osztályozáskor. Ekkor már csak 25%-uk jár. A második szemeszter katasztrofális, 25 %-os látogatottság. A második csoport a speciális egészségügyi csoport, itt vannak jó speciális kollégáink, akik betegségcsoportonként is felosztják ezeket a diákokat 3 nagy csoportra. De sajnos ez sem kredites. És a 3. csoport, a sport csoport, akik háromszor hetente járnak, ők versenyeznek, válogatottak. Az én véleményem, hogy ide politikai döntések kellenének, amik voltak régen. Most csak az erős kontroll maradt, hogy a hallgató köteles járni 1 évet a testnevelési kurzusra, utána aláírja a testnevelő tanár a tanulmányi könyvet. Ilyen kontroll lehetséges, és lennie is kell.

Ez lenne az első lépés, mert ha a rendszer működne a középiskolai szinten, ha a testnevelés színvonala olyan volna, mint a szovjet rendszerben, akkor a hallgatók, amikor hozzánk jönnek iskola befejeztével, tudnák, hogy miért fontos ez. Érténék, hogy ez milyen fontos az egészségre, és mindenre, de már az iskolában is kihagyták, honnan lenne motivációjuk? Csak valahogy kényszeríteni lehet őket, az világos, ha 1 évig utasítjuk őket, hogy járjanak, akkor megérik a különbséget, érzik a változást, és így tovább. És akkor kialakul egy belső motiváció.” (UNE, férfi)

Azokban az intézményekben, ahol óvópedagógus- vagy tanítóképzés zajlik (PKE, DRHE, ŰE MTTK, SJE) a tantárgyi hálóban több olyan kurzus is szerepel, ami mozgásos tevékenységeket tartalmaz annak érdekében, hogy ők is majd tudjanak ilyen jellegű foglalkozásokat, testnevelés órát tartani az óvodában, iskolában. Ezekben az intézményekben több interjúalany is kiemeli, hogy igen hiányos tudással érkeznek a hallgatók, így az alapoktól kell elindulni annak érdekében, hogy eljussanak arra a szintre, hogy ezek a diákok tudják majd a gyerekeket tanítani, mozgását fejleszteni. A Selye János Egyetem képzéseiben két táborban is részt kell venniük, mert minden iskolafokon megjelennek a természethez kapcsolódó rekreációs tevékenységek (túrázás, természetiskola, táborok). Így a leendő óvópedagógusok és tanítók/nők nagyon komoly teljesítménytúrákon vesznek részt a képzés alatt. Ezeknek a programoknak a képzési kötelezettségeken túl komoly közösség-összekovácsoló ereje is van. Emellett számukra kötelező az egyetemi sporteseményeken, rendezvényeken, illetve városi sportprogramokon való részvétel, amelynek célja egyfajta „első lökés” adása a számukra, hogy aztán ha megismerik és megkedvelik ezeket a mozgásformákat, akkor maguk is végezzék.

„Igen, egyedül az óvó- és tanítóképzősöknél ott A és B típusú tantárgyként is megjelenik [a testnevelés – a szerző], de ott elméleti része is van. Mivel Szlovákiában a tantervben a testnevelésen belül vannak táborok, sporttáborok, alsó tagozaton természetiskola, ami Magyarországon erdei iskola kicsit más töltséggel, nagyon be van határozva jogilag. Aztán felső tagozaton van sízés 7.-ben, majd gimnáziumban vagy szakközépiskolában vagy szakmunkásképzőben ott van sízés másodikban, és úszás van óvodában, alsó tagozaton, felső tagozaton és gimnáziumban...

...és mivel én óvó- és tanítóképző kötelezővé teszem számukra [a sportrendezvényeken való részvételt – a szerző], amit először furcsállják, de utána a végén, amikor túl vannak rajta, megköszönik, hogy jaj de jó, hogy kötelező volt, mert ha nem lett volna, nem jövék el, így meg egy fantasztikus élményben volt részem. És első évben kötelező, utána már maguktól mennek, tehát megmutatjuk nekik az utat.” (Selye János Egyetem, nő)

5. 3. Belső szolgáltatások

A különböző sportrendezvényeket, programokat vizsgálva minden olyan intézmény, ahol van megfelelő sportinfrastruktúra, jelezte, hogy különböző sport- és egészségnapokat, versenyeket szoktak rendezni. A Debreceni Egyetemen a klasszikus csapatsportokon kívül frizbi, baseball, amerikai foci, kocsmasportok, úszás, vívás, futó- vagy éppen aerobicsnapot is szoktak tartani, amely utóbbin számtalan mozgásformát kipróbálhatnak a résztvevők. A DRHE esetében délutáni focit, zenés aerobics és röplabdát is tartanak, tanárdiák foci, kosár-, röplabdameccseket is szoktak rendezni. A zenés aerobics esetén ki kell emelni, hogy ebben megjelenik a társadalmi felelősségvállalás is, hiszen az egyetemhez kapcsolódó gyakorló iskolákból és szinte az egész egyházmegyéből jönnek dolgozók, diákok és szülők. Hasonlóan kiemelkedő társadalmi és identitásmegőrző szerepe van a Selye János Egyetem által minden évben megrendezett „Futás a jövőért” programnak, melynek keretében az egyetemisták elindulnak futni, majd csatlakoznak hozzájuk az iskolások és óvodások is, s együtt futnak be a Klapka szoborhoz Révkomáromban, az egyetlen városban Felvidéken, ahol minden iskolafokon megjelenik a kisebbségi magyaroktatás. A rendezvénnyel erre, illetve a magyarság megőrzésének fontosságára hívják fel a figyelmet. Emellett azonban rendeznek sportnapot, részt vesznek magyarországi egyetemi versenyeken, mint pl. a DE által minden évben szervezett Campus sportfesztiválon. Labdarúgás, kosárlabda, röplabda, aerobics, asztalitenisz versenyeket szerveznek, s hallgatói kategóriát hoztak létre a több évtizedes múltú visszatekintő Komárom-Komárno futáson. A BBTE Sporttudományi Kara is rendszeresen szervez sportversenyeket, de leginkább a középiskolai diákoknak szervezett nyári egyetemet emelte ki interjúalanyunk, mivel ennek egyik fő célja az, hogy a diákok betekintést nyerjenek az egyetem világába, az egyetemisták életébe.

Többben is kiemelték ezeknek a sportprogramoknak legfontosabb célját, mégpedig a közösségépítést. Ezeknek a rendezvényeknek a legfontosabb küldetése az egészségtudatos életmódra, s ennek részeként a rendszeres sportolásra való figyelemfelkeltésen kívül, hogy a korábban működő, de a különböző oktatási változásoknak (pl. kétszintű képzés bevezetésének) köszönhetően ma már kevésbé létező hallgatói közösségeket alakítson ki, ahol olyan szakosok is megismerkednek egymással, akik egészen más területen és kampuszokon tanulnak. Legyen a közös cél egy nemes feladat (a kisebbségi magyarság megőrzése, vagy valamilyen társadalmi problémára való figyelemfelkeltés), egy meccs lejátszása a barátokkal, vagy a szabadidő kellemesen és hasznosan való eltöltése hasonló érdeklődési körű emberekkel, mindegyikben közös az, hogy együtt lehetünk, élményeket szerzünk, jól érezzük magunkat egy remek közösség tagjaként. Ahhoz azonban, hogy ez a közösségépítés megvalósuljon, fontos, hogy felmérjük a hallgatók igényeit, elvárásait, érdeklődési körét.

Ez sajnos hiányzik a DRHE esetében, s ez okozza interjúalanyunk szerint azt, hogy volt olyan HÖK által szervezett sportesemény, ami érdeklődés hiányában elmaradt. Ilyen volt pl. az 580 perc mozgás program is.

„Egyrészt a sportolás népszerűsítése, a közösségi élet beindítása, a közösségi élet létrehozása. Azt gondolom, hogy az egyetemek átalakulásával, módosításával, akár itt a Bsc szakok bevezetését, akár a szakok, szakkörök, csoportoknak az eltűnésével, azt gondolom, hogy más lehetősége nincs az egyetemeknek, mint hogy a sporton keresztül csináljanak közösségeket. Bármit is csinálhatunk, ilyen erő nem lesz, ehhez nyilván kell, hogy sportoljanak, versenyezzenek. Hogy egészségesen éljenek, hogy egészségmegőrző része is legyen. De azt gondolom, hogy amik eddig megvoltak az egyetemeken, jó pár átalakulás volt, ami ezeknek nem nagyon kedvezett. Láthatjuk, hogy egyetemi közösségek nem nagyon léteznek, sem szakon belül, sem évfolyamokon belül, sehol.” (Debreceni Egyetem, férfi1).

A kárpátaljai intézményekben (különösen a Munkácson és Ungváron) alapvetően a sportprogramok is erőteljesen versenysport beállítottságúak, mint már fentebb is láthattuk a sport szerepét ismertetve az intézmények életében. A Munkácsi Állami Egyetemen egyetemi könnyűatlétikai, foci, röplabda, asztali tenisz és sakkversenyeket szerveznek. Ezek célja a sportolás népszerűsítése, valamint a legtehetségesebb hallgatók kiválasztása. Ezen hallgatókból csapatokat hoznak létre, s ők képviselik az egyetemet a megyei és az országos versenyeken. Az Ungvári Állami Egyetemen a múlt tanévben 60 versenyt szerveztek a hallgatóknak. 10 sportágból, 20 karról, a beregszászi főiskoláról és koledzséből⁵⁶ voltak versenyzők. 22 csapat indult kosárlabda, mini futball, könnyűatlétika, úszás, sakk stb. Ezen kívül még az oktatóknak és a részmunkaidős dolgozóknak is szerveznek versenyeket.

5. 4. Infrastruktúra

Előző, a térségben vizsgált kvantitatív elemzésünkben (Kovács et al. 2018) kimutattuk, hogy jelentős szerepe van az intézmény infrastruktúrájának a hallgatók sportolási szokásaiban. A kiemelkedő infrastrukturális lehetőségekkel bíró intézmények hallgatói rendszeresebben sportolnak, s fontosabb is a számukra ez, mint a DE böszörményi úti vagy Kassai úti kampuszán, a Selye János Egyetemen stb., míg azokban az intézményekben, ahol ez nincs vagy nem megfelelő, ott a hallgatók is sokkal kevesebbet mozognak (pl. PKE, ÚE MTTK, DE nyíregyházi kampusza, BBTE Teológiai Kar stb.).

„Sajnos a sportélet az nagyon gyenge. Nekem az a tapasztalatom hogy a vezetőség, és én ezt vártam, mindig fel is vállalom, nem igazán fordít se pénzt, sem energiát arra, hogy ez az egyetem egy normális tornateremmel bővüljön.

⁵⁶ Speciális iskolatípus az ukrán oktatásban, ami szakképesítéssel és érettségivel zárul. Magyarországi rendszerhez viszonyítva a technikum és a felsőoktatási szakképzés között helyezkedik el.

Úgy gondolom, hogy ha lennének megfelelő feltételek, akkor a sportéletet fel tudnánk vinni ezen az egyetemen. Ettől függetlenül mindig arra törekszünk, hogy az adott lehetőségből kihozzuk a maximumot és szakmailag megfelelő és hasznos foglalkozásokat tartunk. Saját tornaterem hiánya miatt sajnos nagyvárad középiskolákba járunk testnevelés órákat tanítani. Ami azért is rossz, mert távol van az egyetem fő épületétől. A diákoknak ingáznuk kell 45 perc 1 óra, az út 20 perc, ki lehet számítani, hogy mennyit, tudunk mozgása fordítani.” (PKE, nő)

Azonban ez az összefüggés nem minden intézmény esetében evidens: találkozhatunk olyan intézményekkel, ahol megfelelő a sportinfrastruktúra, mégsem sportolnak, s olyat is, ahol eléggé hiányos, de ettől függetlenül aktívak a diákok. Az előbbire példa a DRHE esete, ahol van minden, kevés hallgatóval dolgoznak, s a középiskola jól felszerelt termét is használhatják, itt a motiváció hiánya, illetve a berögzült negatív iskolai tapasztalatokkal kell megküzdeni az intézményeknek. Mint ahogy azt fentebb említettük, az igények, elvárások felmérése segíthet a demotiváció csökkentésében. A BBTE esetében a sportinfrastruktúra erőteljes koncentrációja okozhat problémát a hallgatók rendszeres(ebb) sportolásában, mivel az ide való eljutás egy ilyen nagyvárosban, mint Kolozsvár, ahol elszórtan vannak az egyes karok, sok időt vesz igénybe, s egy-egy lyukas órában pl. szinte lehetetlen, de a hallgatók motiválatlansága, a középiskolai negatív tapasztalatok szintén szerepet játszanak.

A Munkácsi Állami Egyetem több sportpályát és termet bérel a városban, amire már egyre kevésbé van keret, azonban a város segítségével igyekeznek kielégíteni a hallgatók mozgásigényét, ha az egyetem már erre nem lesz képes. A beregszászi főiskolának és a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karnak sincs önálló sportinfrastruktúrája (más iskolai termekben tartják a testnevelés órákat, amíg a csarnokok felépülnek), a lehetőségekhez mérten a szakköri kötelezettségek bevezetésével és működtetésével készítetik a hallgatókat arra, hogy mozogjanak, ami aztán egyeseknél belső indíttatású tevékenységgé válik. Ennek köszönhető a beregszászi főiskola diákjainak kiemelkedő magas sportolási gyakorisága és sportkörtagsága (Kovács et. al 2018). Az EMTE marosvásárhelyi intézményében is hiányos az infrastrukturális ellátottság az interjúalanyunk szerint, de itt is kiemelkedő az oktató tanári hozzáállása: igyekszik ezekből a lehetőségekből a legtöbbet kihozni, akárcsak Beregszászban és Szabadkán, s minden eszközzel ösztönzi a hallgatókat, hogy a városban, önállóan menjenek el sportolni, amit az intézmény egyébként elfogad.

„Így van, tehát sosem azt mondom a diáknak, hogy nem csinálunk ezt, mert nincs pénz vagy nincs pálya, hanem mindig a lehetőségek függvényében megtalállok valamit és azt mondom, hogy ezt kell csinálni gyerekek, mert ez a jó, ez az egészséges és bármikor egy egészséges ember a társadalom bármilyen kihívására másképp tud reagálni, mint egy egészségi problémákkal küzdő.” (EMTE, nő)

6. ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban hazai és határon túli kisebbségi magyar intézmények sportéletébe nyertünk betekintést: bemutattuk, hogy ezekben az intézményekben milyen, elsősorban sportoláshoz, kapcsolódó tevékenységekkel, programokkal és koncepcióval igyekeznek hozzájárulni a diákok egészségtudatos életmódjának kialakításához, melyben központi elemként szerepel az élethosszig tartó sportolásra való szocializáció. Kutatásunk elméleti háttérében a NEFI egészségfejlesztés beavatkozási területeinek az egyetemek koncepciójához kapcsolódóan terjedelmi korlátok miatt három elemet emeltünk ki és jártunk körbe az intézményi gyakorlatokra fókuszálva: az oktatást, a belső szolgáltatásokat és az infrastruktúra szerepét. Ugyanakkor az elemzésekből láthatjuk, hogy a kutatás, természetesen a működtetés és a társadalmi szolgáltatások is jellemzően megjelennek az intézmények gyakorlatában. Az elméleti háttér másik pilléréként Fitz (1994) elméletéhez kapcsolódóan megnéztük az alulról, felülről jövő intézményi kezdeményezéseket, de azonosítani tudtunk ún. mezoszintűeket is.

Összességében azt láthatjuk, hogy mind a testnevelés, mind a sportprogramok szervezésében legfontosabb célkitűzésként az egészséges életmódra nevelés és a közösségépítés játssza a fő szerepet. Szintén fontos elemként jelenik meg a negatív attitűdök, középiskolából hozott rossz tapasztalatok megváltoztatása, melyben legfontosabb eszközként az örömtestnevelés (Csepela 2000) és az élményeket nyújtó sportprogramok jelennek meg. Azonban ezek hatékony megvalósulásához rendkívül fontosak az alulról jövő kezdeményezések befogadása, illetve a hallgatói igények, elvárások folyamatos monitorozása és figyelembe vétele.

A közoktatáshoz hasonlóan a felsőoktatásban is kulcsszereplőként jelenik meg a testnevelő szerepe: noha a tömegesedett és erőteljesen diverzifikálódott felsőoktatásban, főként a több ezer hallgatók számláló intézményekben, egyre inkább eltűnnek a személyes kapcsolatok az oktatók és hallgatók között, azt láthatjuk, hogy egy hallgatóbarát, empátikus, érdeklődő testnevelő tanár mint követendő példa rendkívüli hatással bírhat a diákokra az egészségtudatosság és ezen belül a rendszeres sportolásra nevelés vonatkozásában. Szintén nagyon fontos az intézményvezetők elköteleződése az egészséges életmód, s ennek részeként a sport iránt, de fontos, hogy ez ne csak a versenysportra koncentrálódjon.

Több interjúalany is kiemelte a „kötelező” testnevelés, sportprogramokon, illetve szakkörökön (amik közül lehet sportot is választani) való részvétel szerepét. Ezek mintegy „kezdő lökésként” funkcionálnak a hallgatók számára, hogy megismerjék a különböző mozgásformákat, élményeket, tapasztalatokat szerezzenek annak érdekében, hogy ezekkel gazdagodva aztán az intézmény falait elhagyva is sportoljanak. Természetesen minden intézményben van egy nagy létszámú csoport, akiket semmilyen módon sem lehet sportra motiválni, számukra ez egy hiánypótló mozgásforma.

Azoknak az aránya, akik minden sporteseményen örömmel vesznek részt kb. 10-15 százalék, de szintén van egy nagy létszámú csoport, akiknek szüksége van erre a kezdő lökésre, hogy aztán majd tapasztalatokkal gazdagodva már önként vegyenek részt sportprogramokon, vagy kezdjenek el rendszeresen mozogni. Ily módon a kötelező jelleg nagyon hasznos, ugyanakkor riasztó hatása is lehet, így nagyon fontos, hogy egy-egy intézmény hogyan közvetíti ezt a kötelezettséget a hallgatók felé. A WHO dokumentumaiból kiindulva, a meglévő gyakorlatot áttekintve az Egészségfejlesztő Egyetem lételeme a komplexitás, az öntevékenység (alulról induló kezdeményezés) teljességre törekvés, valamint az egyetemek harmadik küldetésének tudatos kihasználása. Nemcsak az egyetemen belüli, hanem az azon túli célcsoportok mozgósítása is (St. Leger 2001).

Felhasznált szakirodalom

- Barabás Katalin (2013): Egészségfejlesztés a felsőoktatásban. In: Tarkó Klára–Lippai László (szerk.): „Gyümölcs? A fa beváltja azt, amit virágával ígért”. Tanulmányok Benkő Zsuzsanna 60. születésnapjára. Szeged, SZTE JGYPK, 277–293. p.
- Bárdos Jenő, Kraiciné Szokoly Mária (2018): Egészség, életmód, egészségfejlesztés a felsőoktatás szemszögéből. Neveléstudomány. 218/2. szám. 5-21. o.
- Csepela Yvette (2000): „Örömtestnevelés?” Új Pedagógiai Szemle. 2000/10. sz. 83–89. p.
- Dooris, Mark (2005): Healthy settings: Challenges to generating evidence of effectiveness. Health Promotion International. 2005/21 sz. 55-62. p.
- Fitz, John (1994): Implementation Research and Education Policy: Practice and Prospects British Journal of Educational Studies 42/ 1 sz., Special Edition: Education Policy Studies. 53-69. p.
- Fullan, Michael – Stiegelbauer, M. Suzanne (1991): The New Meaning of Educational Change (2nd ed.). New York, Teachers College Press.
- Fullan Michael (2015): The New Meaning of Educational Chnage. Fifth Edition. New York, Teachers College Press.
- Kovacs, Klara, Lentene Puskas, Andrea, Moravec, Marianna, Rabai, David & Bacsne Baba, Eva (2018). Institutional Environment of Students’ Sports Activities in Central Europe. Hungarian Educational Research Journal, 8(2) sz. 50-68. p. DOI:10.14413/HERJ/8/2/5

- Moravec Marianna (2018): Egészségfejlesztés a közoktatástól az egyetemig fókuszcsoporthoz vizsgálatok tükrében. *Pedacta*. 2018 /1szám. 71-80. p.
- Nemzeti Egészségfejlesztő Intézet (2015): Egészségfejlesztő felsőoktatás. Modulok, tananyagok, jogi keretek. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. <http://www.oefi.hu/alapelvek.pdf>.2017.09.10
- Perényi Szilvia - Bodnár Ilona (2015): Sports Clubs in Hungary. In Breuer, C., Hoekman, R., Nagel, S. & van der Werff, H. (szerk.): Sport Clubs in Europe. A cross-national comparative Perspective. Basel, Springer International Publishing, 221–247. p.
- St Leger, L. (2001): Schools, health literacy and public health: possibilities and challenges, *Health Promotion International*. 16/2. szám. 197-205. p.
- Tsouros Agis, Dowding Gina, Thompson Jane, Dooris Mark (1998): Health Promoting Universities: Concept, Experience and Framework for Action. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe,
- World Health Organization (1986): Ottawa Charter for Health Promotion. Copenhagen, World Health Organization Regional Office for Europe.
- World Health Organization (1997): Jakarta Declaration on Health Promotion into the 21st Century. Copenhagen.WHO Regional Office for Europe.

ABSTRACT

ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN LIFELONG SPORTS SOCIALIZATION OF STUDENTS - HEALTH PROMOTION PRACTICES IN THE CARPATHIAN BASIN

The aim of our research is to present good practices that can motivate students to keep preserving their health important, and as part of it their regular sporting activities. In their implementation model, Fullan and Stiegelbauer (1991) separate the initialization, which is the motivation to start the development, the process of implementation, the practical implementation of the innovation ideas, and the stage of the maintenance, which means the integration of the implemented practices into the everyday pedagogical processes. In our study, this last (maintenance) phase of the model was analysed by exploring the institutional differences in health promotion programs for physical activity and sports. If we want to look at the possibilities of health promotion in higher education, we have to look at the university as a scene based on the Charta of Ottawa (WHO 1986) and the Declaration of Jakarta (WHO 1997), as students live their daily lives here. In our research, we conducted 15 interviews with the sports managers of Hungary (5), Transcarpathia (3), Transylvania and Partium (5), Vojvodina (1) and Upper Hungary (1) about the institution's sport and health development concept, programs, their role, effects and experiences. In order for the various health promotion programs related to sports and physical education to work efficiently and to contribute to the long-term sports socialization of students, it is important to build community-based, student-oriented organization, personal contact between physical education teachers and students, and commitment of the institutional leadership in health-conscious and athletic lifestyle, and initially an obligatory participation in these programs as an external motivation, which hopefully then turns into an internal one.

Kovács Klára

PhD., egyetemi adjunktus
Debreceni Egyetem BTK
kovacs.klara@arts.unideb.hu

Moraveczi Marianna

PhD-hallgató, tanársegéd
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program
Nyíregyházi Egyetem
moraveczmarianna@gmail.com

A POSITIVE EDUCATION NÉHÁNY MAGYARORSZÁGI ÚTTÖRŐJE

ABSZTRAKT

A nemzetközi szervezetek méréseinek összefüggéseire tekintettel (PISA, OECD, TALIS) megállapításra került, hogy az oktatás hazai eredményei évek óta beavatkozásért kiáltanak. Szükség van a hasznosítható tudás mértékének növelésére (Csapó et al 2014), illetve az affektív tényezők előtérbe helyezésére (Józsa-Fejes 2012) az oktatási-nevelési folyamat során. A kutatás jelentősége abban rejlik, hogy megközelítésének segítségével felmutatásra kerülhetnek deklaráltan, direkt – és indirekt módon (ennek hiányában is) működő módszerek, melyek jelentős mértékben elősegíthetik az oktatás (jelenleg többnyire inkább negatív) trendjének (át)alakulását, ezzel hozzájárulva a nemzetközi diskurzusba történő bekapcsolódáshoz, mely eredményeként mielőbb részesülhessenek a magyar diákok is, a *Positive Education*⁵⁷ teljes körű, mindenkire kiterjedő hozadékaiból.

1. ELMÉLETI KERET

A pozitív pszichológia szellemisége és eredményei új irányt mutatnak a nevelés és az oktatás iránt elkötelezett kutatók és gyakorlati szakemberek számára. A mindennapok során gyakorolt és megtapasztalt pozitív szemlélet hasznos lehet az oktatási-nevelési folyamatban, mégis a 'pozitív' szó elcsépelet volta, és a 'boldogság' populáris fogalommal növelése a kételkedőket tovább erősítheti abban a hitben, hogy talán csak egy múló divat az emberek jóllétével foglalkozni. Ugyanakkor kevés annak tudomásul vétele, hogy az oktatás eredményességét mérő nemzetközi teszteken a magyar tanulók (relatív) gyenge eredményeket produkálnak (ld. Csapó et al 2014), valamint, hogy az oktatást alakító aktorok (tanár, diák) olykor egymásra mutogatnak a saját felelősségükre való reflektálás helyett.

⁵⁷ Az elnevezés Martin Seligman-tól ered, aki a pozitív pszichológia vívmányait ültette át a pedagógiai kontextusra, és dolgozta ki rendszerét, melyet több országban sikeresen adaptáltak, működtetnek. Az education szó magyarra fordítása problematikus, hiszen jelenthet oktatást/nevelést (pedagógiát), tágabban értelmezve akár neveléstudományt is. A pozitív jelző egyrészt a pozitív pszichológiára utal, másrészt annak szemléletét jeleníti meg az oktatási szintre vonatkoztatva. Nem vonja kétségbe a nevelés eleve pozitív voltát, és nem a rózsaszín, objektivitást mellőző életérzést fejezi ki.

A pozitív pedagógia (jelenleg munkadefiníció) az egyén saját erőforrásait felhasználva kínál alternatívákat a sikeres és eredményes tanuláshoz, mely záloga lehet az életben való „beválásnak”, és hatékonyan járulhat hozzá a nemzetközi élmezőnyhöz történő felzárkózáshoz is; vagy „csak” ahhoz, hogy az egyén jól érezze magát a bőrében (mindezt netán iskolaidőben). A pozitív pedagógia a személyiség karaktererősségeinek fejlesztését célozza, melynek eredményeként megvalósulhat a környezetét és önmagát építő módon alakító, „autotelikus személyiség” kialakulása.

A pszichológiában a „pozitív” fordulat bekövetkezése soklépcsős folyamat volt (vö. Ladnai 2015, Bredács 2017), s a pozitív pszichológiai irányzat terminusai máig sem egységesek. Lyubomirsky (2008) szerint a pozitív pszichológia lényegi eleme a boldogság, mely a világ legkifizetődőbb munkája (2008:44), hiszen az egyén számára értéke többértű és többcélú. A leginkább azon múlik –véleménye szerint- a boldogság hasznosításának mértéke, hogy mennyire tudja az egyén a mindennapjai részévé tenni azt, hogy élvezzi a mindennapot, odafigyel az apró történésekre, örömforrásokra. Megvalósulási módjai (karakterdimenziói): hála és pozitív gondolkodás, optimizmus, társas kapcsolatok ereje, nehézségek kezelése, rágódás elkerülése, jelentudatosság, apró öröмок élvezete, célok, testi lelki egészség, mozgás, meditáció, társas kapcsolatok. Ezzel párhuzamban Seligman (2002, 2011) szerint a boldogság a szubjektív jólléttel írható le leginkább, melynek tárgya a virágzási folyamat (flourishing) minél többszöri bekövetkezése, célja pedig az élettel való elégedettség növelése (virágzás) előmozdítása. Elemeit ő PERMA-elemeknek nevezi, ezek: a pozitív érzelem, pozitív elmélyülés, pozitív értelem, pozitív teljesítmény, pozitív emberi kapcsolatok, és a pozitív egészség. Jelen munka ezt az értelmezést veszi alapul.

A pozitív pszichológia főbb eredményeit így összegzi és hivatkozza Oláh (2012:8-9 – pusztán azok kerültek kiemelésre, melyek az oktatás kontextusában validak):

- segít a személyiség értékek és erősségek mentén történő tanulmányozásában (Peterson és Seligman, 2004),
- hozzájárul az emóciók szerepnek értelmezéséhez (Fredrickson 2001);
- savoring technikákat (empirikus alapon) kínál az élményállapotok eléréséhez és fokozásához (Lyubomirsky 2008).
- Empíria segítségével meghatározta a jóllét elérését garantálni képes stratégiák célrendszerét (Ryff és Keyes 1995, Keyes 2007),
- magyarázatot kínál az optimális fejlődés menetére a flow kíséretében (Csíkszentmihályi és Csíkszentmihályi 2011).
- Hozzájárult a teljesítmény alapú érzelmi intelligencia mérés hatékony fejlesztéséhez,
- illetve kidolgozta a pozitív pszichoterápiák alternatív változatait (Fava 1999, Snyder és Shane 2007). (idézi Oláh,2012)

A pozitív pszichológia központi eleme a flow, melyet áramlatként aposztrofálnak kutatói. A flow, egy olyan állapotot takar, mely során az időérzékelés megszűnik, és az egyén a cselekvésbe oly módon merül bele, hogy fizikai szükségletei elhalványulnak (Csíkszentmihályi 2012). Ennek az érzésnek az elmére gyakorolt hozadékát kívánják felhasználni a tanteremben a pozitív pszichológiai irányzat magyarországi képviselői, hiszen, mint Oláh is kiemeli, flow állapotban az agy kétszer annyit teljesít, miközben fele annyit fogyaszt (Oláh, 2004). A flow kutatások nemzetközi szinten elterjedtek a sportolóktól (Csíkszentmihályi 2018 A futás öröme, Pinczés-Pikó 2014) a művészetekig (Bredács 2017; Mac Donald-Kreutz-Mitchel 2012), jelentős hozadéka, ugyanakkor általános pedagógiai vonatkozásainak szintetizálása még csak alig (pozitív pedagógia kezdeményeire való reflexió nyomokban találhatóak (Oláh 2004, Hamvai-Pikó 2008:75, Ladnai 2015,2016). A pozitív pszichológia kutatói (pl. Fredrickson 1998, Rowe et al. 2007; idézi Seligman et al. 2009:294-295) megerősítették azt is, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között. Seligman és mtsai (2009: 294) azt állítják, hogy „a nagyobb jóllét együtt jár az eredményesebb, hatékonyabb tanulással”. Bredács (2017) szerint az ezirányú szemléletváltás igénye már a közoktatásban is megfogalmazódott.

2. A POZITÍV PEDAGÓGIA

A pozitív pedagógia egy olyan hatásrendszer, mely pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egésznek alkotó kommunikációs, attitűd- és viselkedési mechanizmus. Bázisa a pozitív pszichológia. Hatása pozitív a nevelésben, tudását, testi-lelki-szellemi egészségét elősegítő módon van jelen. Eredménye pozitív módon kihat a tanulási-tanítási folyamatra, a formális és informális értékelésre, a társas együttélés szabályainak alakulására, minőségére, a kortársak közötti együttműködésre, valamint a hatalmi helyzet konfliktusaira; összetett módon a nevelési stílusra is. Pedagógiai alapjait a konstruktivista pedagógia szolgáltatja. A szerző munkadefinícióként kezeli fenti definíciót.

A positive education modelljét Seligman alkotta meg, úgy, hogy a pozitív pszichológiai irányzat egyes deklarált elemeit a pedagógiai praxisra alkalmazta/fordította át. Szigorú tudományos mérésekkel, igazolt hatások és eredmények felmutatásával, tantervi keretek közé ültetve próbálta ki, és mutatta fel sikereit az ausztráliai Geelong Grammar Schoolban. Modelljének lényegi eleme a jóllét, melyet egy konstruktumként kezel, alapja pedig az univerzális karaktererőségek⁵⁸.

⁵⁸ Seligman és mtsai, (Pléh, 2004:671) meghatároztak a kultúrák tradicionális iratai alapján hat főerényt (karakterjegyet). Ezek az alábbiak: bölcsesség és tudás, bátorság, szeretet és emberiség, igazságosság, mértékletesség, transzcendencia. Kutatásaik alapján ezek kultúra függetlenül értéket képviselnek az egyes társadalmakban.

A jóllét elméletnek Seligmannél öt eleme van (feltételezése szerint ezeket önmagáért választja az egyén, és egymástól elkülönülten mérhetőek). Ezek a pozitív érzelem (positive emotion), elmélyülés (engagement finding flow), értelem (meaning purposeful existence), teljesítmény (achievement a sense of accomplishment), és pozitív (positive relationships) emberi kapcsolatok. A PERMA-modell később került kiegészítésre az egészség terminussal. Ezen elemeket először megélni, megtanulni, gyakorlatba építeni kell tudni ahhoz, hogy aztán taníthatóvá válhassanak a lényegi elemeket pontosan értő és használó tanár által (ld. 1. számú ábra). A positive education elemeit (saját fordítás alapján) a 2. számú ábra mutatja, ahol az egyes terminusok egzaktabb alkategóriái is megtalálhatók.

3. KURRIKULUM SZABÁLYOZÁSI SZINTEK

A tantervi kurikulum szabályozás szintjeit tekintve megállapítható (Perjés 2011 alapján), hogy annak legfelső, *szupra* szintjén az értelmezési környezet a nemzetközi szintet jeleníti meg, ilyen például az EU 2020 vezető készségeinek (top skills) listája, mely szerint a leginkább fejlesztendő készségek között (2015-höz képest) lényegi változás az érzelmi intelligencia megjelenése, és fejlesztésének elvárása. *Makro* szinten (lefelé haladva tovább, a hazai tantervi szabályozást tekintve) a nemzeti alaptanterv szintje rajzolódik ki, mely tartalmi elemzése és az eredmények dokumentálása folyamatban van. A szerző eddigi vizsgálatai és kutatásai alapján azonban egyértelmű, hogy a PE elemei nyomatékosan jelennek meg az új, írásos tervezetben. Kérdés azonban, hogy ez milyen mértékben befolyásolja a tanári praxis gyakorlatát, illetve, hogy célszerű-e a tervezet vizsgálata, mikor egyre több vélemény fogalmazódik meg ellenében⁵⁹. *Mezo* szinten a helyi tantervek és a kerettantervek tekintetében az úgymond „alternatívakat” tervezi vizsgálni a szerző. A tervek szerint több intézmény dokumentációjának áttekintése, valamint fókuszcsoportos mélyinterjúk készülnek annak érdekében, hogy kimutathatóvá és összevethetővé váljon a PE elemeinek jelenléte az alternatív iskolák vonatkozásában, melyek kiválasztása az alternatív iskolák felé elbillenő mérleg eredményeként történt, alábbi kutatás alapján. Hunyady és munkatársai (M. Nádasai 2014) eredményeiket tekintve kimutatták, hogy a gyermek személyiségét középpontba állító nevelési attitűdöt képviselő mutató értéke az alternatív iskolák körében magasabb volt, (és szignifikánsan különbözött a másik két fenntartójú – állami és egyházi intézmények) pedagógusaiétól. Összefoglalóan megállapították, hogy a (budapesti, általános iskolai) tanárok pedagógiai céljai, szakmai értékei és a belőlük kirajzolódó nevelési attitűdjük eklektikus. A különböző

⁵⁹ Vö.: https://mta.hu/mta_hirei/kozoktatasi-nemzeti-alaptanterv-cloadasok-es-panelbeszelgetes-az-mta-n-109146

https://mta.hu/mta_hirei/a-nat-2018-augusztus-31-i-koncepciojanak-velemenyezes-mta-kozoktatasi-elnoke-bizottsag-109137 (lt.19.01.10.)

nézőpontokból és eltérő metodikával feltárt érték- és célrendszer viszonylag konzekvens állásfoglalásokra támaszkodik. Vizsgálataik adatai alapján valószínűsítik a szerzők, hogy a pedagógusok képe az iskoláról, értékpreferenciái visszatükrözik a valóságban zajló paradigmaváltási folyamatot; miszerint, „a pedagógusok már távolodnak a hosszú ideig jellemző hagyományos, tekintélyelvű nevelési modelltől, s már inkorporálják a reformpedagógiai ihletésű, személyiség-központú pedagógiák bizonyos elemeit” (Hunyady-M.Nádas 2014:80). Ebből kiindulva e tanulmány készítőjének vizsgálatában azok az intézmények vesznek részt, melyekben az egykori a minisztérium által engedélyezett alternatív kerettanterveket használják, különös tekintettel a középfokú oktatási intézményekre. Ez a szegmens különösen fontos a fiatal felnőttkorba való átmenet segítése tekintetében, s kevés információ található a szakirodalomban a korosztállyal kapcsolatban. A következő szinten a helyi tantervben megjelenő programok vagy kategóriák helyezkednek el, ilyen például a Kék Madár program, mely minősített intézményben létrejött jó gyakorlat. Működésének elemzés- kivonata alább kerül bemutatásra. *Mikro* szinten a tanmenet (erre remek példa lehet a Boldogságóra program megvalósulása, és egyre töretlen népszerűsége) amely a tantervi szabályozás dokumentumának aként tekinthető, hogy a tantestület dönthet annak a nevelési programban való szerepeltetéséről, használatáról. A tanár tarthat külön „boldogságórát”, azonban itt a tananyagba történő integrálás is megfontolandó lenne – akár a PE mintájára. Ennek a programnak a komparatív szempontú elemzése szintén megfontolandó. A pozitív pedagógia tudományos legitimációjához hozzájárulhat, hogy a Boldogságórák keretében akkreditált pedagógus továbbképzések indultak, s képzett képzők kezdték meg szakembereknek e szemléletmód „tanítását” (saját élményű megélésének reflektív módon történő kihangosítását). *Nano* szinten az egyéni fejlesztési tervek jelenthetik a tartalmi szabályozás dokumentációját, illetve olyan tanulásmódszertani „fogások” ismerete, használata, melyek segítik az elköteleződést, bevonódást a diákok intrinzik motivációra építve. Ennek alátámasztására a Lépéselőny program főbb célkitűzései kerülnek felvázolásra.

Alábbiakban tehát a fenti koncepció részeként megjelenő két item kerül (igencsak mértéktartó) bemutatásra.

4. A JÓ GYAKORLATOK SZEGMENS

4.1. Fogalma, célja, feladatai

„A jó gyakorlat a köznevelés különböző területein alkalmazott, egyéni vagy intézményi szinten megjelenő, szemléletében és gyakorlatában innovatív és/vagy hiánypótló eljárás, módszer, tevékenység, eszközhasználat, pedagógiai vagy szervezetfejlesztési gyakorlat, vagy ezek együttese, amely a köznevelési intézmény működésében megtapasztható és

az intézmény nevelési-oktatási vagy szakszolgálati feladatainak ellátását pozitívan befolyásolja. Megfelel a köznevelés fejlesztésére vonatkozó szakmai kritériumoknak, az ágazati és intézményi szabályozó dokumentumoknak. Jogtisztta, alkalmazása dokumentált, eredménye és hatása mérhető, működése fenntartható. Az adaptáció feltételrendszerének és folyamatának kidolgozásával bevált jó gyakorlattá fejleszthető” (Bodó et al. 2015). Célja egy komplex rendszerben működni tudó, önreflexión és fenntarthatóságon alapuló út létrehozása, amely az eszközök, módszertani ismeret, humán feltétel, és előzetes tudás segítségével egy holisztikus jövőkép megvalósulásához tud hozzájárulni. Aktorai a szülő, tanuló, környezet, pedagógus, tantestület, vezetés (ld. KIP K. Nagy 2006, hivatkozza Bodó et al. 2015). Rövid távon feladatai az eredmény és az eredményesség egy probléma fókuszra megjelenő reakcióként való kezelése, hosszú távon pedig a szervezeti kultúra változása egy önfejlesztő folyamat megvalósulása által, melyben az együttműködés és motiváció közös célokban teljesebben ki (Falus-Vajnai 2012).

4.2. Hazai és nemzetközi viszonyok

A jó gyakorlatok nemzetközi alapelvei szerint azoknak kreatívnak, újszerűnek, hálózatban működőnek, innovatívnak, horizontálisnak kell lenni. Jellemző rá továbbá a holisztikus és demokratikus szemlélet, valamint kommunikatívnak, kooperatívnak kell lennie (Bodó, 2015). Lényege, hogy az ötlettől a tanúsítvány kiállításáig egy dinamikus rendszerbe ágyazva jelenjenek meg mindezen alapelvek mentén, valóban működő, a pedagógiai praxis jobbítását, jobbá tételét megvalósítani kívánó törekvések, melyekre nemzetközi viszonylatban is számos példa található. A jó gyakorlatok nemzetközi szintereken akár tantárgyanként elérhetőek, míg a hazai iskolatáska felületen⁶⁰ jó gyakorlat, bevált jó gyakorlat és ötlet kategóriák mentén válogathat az érdeklődő. Az OFI felületén⁶¹ a pedagógiai jó gyakorlatok fülre szűrést beállítva, NAT fejlesztési fókusz területenként, korosztályra (javasolt évfolyam), módszerekre és pedagógiai célra keresve számos segítséget és leírást kaphat az érdeklődő. A projekt stratégiájának részletes leírása is elérhető az OFI felületén⁶².

⁶⁰ <https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/index> (19.01.10.). S bár az üzenet egyértelmű, azért az oldal szakértő kezekben mindenképpen hasznos: „A TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt megvalósítása 2015.08.31-én befejeződött, ezért a 2015.09.01-től feltöltött jó gyakorlatok és bevált jó gyakorlatok nem válnak publikussá.”

⁶¹ <http://ofi.hu/search/lesson> (19.01.10.)

⁶² http://ofi.hu/sites/default/files/jo_gyakorlat_strategia_vitaanyag.pdf (18.12.19.)

4.3. Kiválasztott jó gyakorlatok

Az OFI adatbázisa alapján lekérdezésre kerültek azok a referencia intézmény szintű bevált jó gyakorlatok, melyek (a szűrési feltétel szerint) korcsoporttól függetlenül alkalmazhatóak. Így a találati lista szerint 19 jó gyakorlat megvizsgálása és megfigyelése került tervezésre, 12 intézményben. A kapcsolatfelvételkor többnyire még készségesen fogadták az érdeklődést az intézmények illetékesei, majd a konkrétumok felé haladva egyre inkább halványult a szándék az együttműködésre, végül kettő intézmény kivételével ez a folyamat aztán (hozzá, és jelentőségéhez igazán méltatlan módon) a megvalósíthatatlanságig jutott. Az egyik intézmény a kutató személyes érintettsége révén került ki a látókörből, viszont a másikba sikerült a tervezett interjú, megfigyelés, és fotók készítése (Kék Madár program).

4.4. Kapcsolatfelvétel

Az OFI illetékes szakemberével történt kapcsolatfelvétel alapján további távlatok kerültek reflektorfénybe, és világossá vált, hogy a folyamat átalakítása és a finanszírozási formák megváltozása is szerepet játszott a körülmények kedvezőtlen alakulásában. Minden esetre a jó gyakorlatok kerettantervi ajánlásokként „élnek tovább”, immár az új, számukra készített felületen. Korábbi célkitűzéseik változatlanul érvényesek. A jó gyakorlatok adaptációját akadályozó tényezők a programgazda szerint (saját készítésű interjúból kiemelések) a tévesen megfogalmazott célok, az egyes szinteken a vezetés támogatásának illetve a pedagógusok elkötelezettségének a hiánya, a rosszul megválasztott eszközök, valamint a bizonytalan finanszírozás lehettek. Ettől függetlenül, a szándék és a megvalósítás nyilván nem kötött a jó gyakorlat minősített intézményben történő megvalósulásához.

4.5. Kék Madár

Kék Madár személyközpontú pedagógiai program Veszprémben, a Veszprémi Báthory István Sportiskolai Általános Iskola alsó tagozatán 26 éve sikeresen működő program, néhány címszóval az alábbiakban lehet ismertetni: szöveges értékelés felsőig (negyedikben szoktatás az értékelés formájához), eredményeiket (ma már) nem méri, csak attitűd vizsgálatokat végeznek, sikeresek, hiszen az évek során fennmaradásuk is ezt igazolja. A „mesés hármas”: gyermek - pedagógus - szülő egységét emeli ki a program kulcsaként annak egyik megalkotója Jegesné Irénke a vele készített interjú sorozatban. A programot együtt hívták életre Darabos Györgyivel, jelenleg Irénke és csapata „gondozza”. Legfőbb célja, hogy a gyermekek számára igazolódjon: öröm a tanulás! A módszer törekvéseit a 90-es évek reformjai hívták életre Klein, Vastag, Bárdossy, Gáspár – óráin a Pécsi Egyetemen „megfertőződünk”.

„Meglátogattuk a képzésünk során a bécsi Waldorf iskolát, a budapesti Winkler Márta féle Kincskereső iskola programjait, valamint Benda József kooperatív pedagógiája ihletésével saját „álom iskola” programot hoztunk létre, amit szakminisztériumi ajánlással (önkormányzati döntés ellenében) többedik nekifutásra mégiscsak engedélyezett elindítani az akkori településvezetés. Négy évig egy osztályban kísérleti jelleggel kezdték meg a működést, utána pedig mérések következtek, melyek legitimált eredményekkel igazolták a sikert, ez után indulhatott el minden évfolyamon egy-egy osztály. A nemzetközi pedagógiai diskurzusból merítettek a reformpedagógiákból, továbbá Rogers és Gordon munkásságának eredményeit is integrálták programba.

A továbbiakban a feldolgozott mélyinterjú a seligmani-modell struktúrájának megfelelő elemek mentén kerül bemutatásra annak érdekében, hogy nyilvánvalóvá váljon a Kék Madár program implicit módon épít a Seligman-féle terminusokra.

Pozitív kapcsolatok: A szülő - diák - tanár hármas, mint a szociális intelligencia pallérozásának egyik eszköze, a nyílt és szeretetteljes, szabályokon alapuló kommunikáció, valamint a kölcsönös megbecsülés, a csapatomunkában dolgozás készségeinek elsajátítása mentén szerveződik ez az elem a programba.

Pozitív érzelmek: a tanulónak a pozitív érzelmi tapasztalatok előrejelzését segítik a reggeli beszélgető-körök, megtapasztalják egymás érzelmeit, és ezt bátran kommunikálják is. Mindig van építő jellegű kritika, és hangsúlyozzák a diákok fejlődését önmagukhoz képest. A szeretetteljes légkört a program egyik alapértékének tekintik.

Pozitív elköteleződés: akár a témaválasztás bőséges lehetőségei, akár a feladattudat kialakítása, a szíves jelenlét, a közösségi jól lét érzés meglétét feltételezi, ugyanakkor a motiváció és a saját erősségek, felfedezése, szenvedélyes munkavégzés is támogatott a program keretében. A munkavégzés kiegyensúlyozott és őszinte, nyitott lelkesedéssel viszonyulnak a növendékek a feladatok megoldásához, annak eredményeit értéként tekintik önmagukra nézve, mely építi jellemük alakulását.

Pozitív teljesítmény: Egy vers kapcsán például, az önértékelés és a reális elvárások kialakítása, illetve a jobb eredményre való törekvés hozzájárul az egyéni potenciál fejlesztéséhez, a világos szabályrendszer segít a célok megvalósításában, a reális önértékelés létrejöttében. Fontos, hogy alsóban nem kapnak érdemjegyet a diákok, csak szöveges értékelést, de azt is önmagukhoz mérten fogalmazzák meg a pedagógusok. Az értékelésre „szoktatás” negyedikben mégis el kell hogy kezdődjön, hiszen felső tagozaton a „rendes” osztályokkal együtt folytatják tanulmányaikat az ide járó diákok. A zökkenőmentes átállás nem szokott gondot jelenteni, hiszen belülről pontosan tudatában vannak készségeiknek, mert a program segítségével minden egyes erényüket reálisan értékeli a tanulók.

Pozitív egészség: az optimális fizikai és pszichológiai egészséghez hozzá tud járulni akár a sport, akár a légkör, amit a programban dolgozók biztosítanak, a test tudatosság, önuralom fejlesztése mind-mind a szociális kompetenciák fejlődésén keresztül is megmutatkoznak. A sport és az egészséges életmód integráltan jelenik meg a mindennapokban, mint ahogyan a holisztikus szemléletmód is. Test és lélek egységére figyelni, annak előnyeit tudatosítani és felismerni, nem kis dolog már ilyen fiatal korban. Pozitív célok: megérteni, hinni és szolgálni valami nagyobbat, társadalmi tudatosság, célprojektek, közösségi szolgálat a korosztálynak megfelelően szintén meg tapasztalható a programban. Magukhoz mértén fejlődnek, és a hibáik következményei sosem kijavíthatatlanok, a verseket maguk mondják fel újra és újra, míg nem lesz hibátlan, mert intrinzik motivációjuk mentén fejlődnek. Állami ünnepek alkalmával (pl. Aradi vértanúk) felkeresik az utcákat, melyek az áldozatok neveit viselik, megnézik, hogy milyen intézményeket neveztek el a mártírokról, és reflektáltak arra, hogy milyen érzéssel tették mindezt (természetesen a korosztálynak megfelelő szinten).

Az évek során számos nemzedék kapott szárnyra és indult útnak - a jó gyakorlatnak hála - a nagybetűs életbe, akik határozottabban, előnyeikkel és erényeikkel, erősségeikkel és gyengeségeikkel optimálisan gazdálkodó, boldog és sikeres felnőttekké váltak. Ezek az eredmények adnak újabb lendületet a programban tevékenykedő pedagógusoknak ahhoz a plusz munkához, ami a változatos és személyre szabott fejlődés biztosításához szükséges munkát hivatássá alakítja a mindennapos felkészülések ellenére.

Azok számára viszont, akik szűkölködnek a lehetőségekben, elérhető lehet egyéni (nano) szintjükön a Lantos-féle Lépéselőny tanulási stratégia, mely vállalt célkitűzése a tanulmányi sikerek detektálása, s egy kulcs a hatékony tanuláshoz.⁶³

5. LÉPÉSELŐNY PROGRAM (MÉLYINTERJÚ ÉS MEGFIGYELÉS, STRUKTURÁLT KIEMELÉSEK)

A módszer megalkotója Lantos Mihály, aki céljaként definiálta, hogy a tanulás minél több gyermek számára örömet jelentő tevékenységként jelenjen meg, illetve, hogy az egyes aktorok érezzék, nincsenek egyedül, s ne adják fel, hisz mindig van segítség. Meggyőződése, hogy ha van egy jó módszer, és annak alkalmazására nyitott diákok, akkor a tudás valóban öröm lehet, s ahogyan Csíkszentmihályi is megfogalmazza, hihetővé válhat, hogy annak gyökerei nem is olyan keserűek. Módszerét több mint tíz éve folyamatosan fejleszti, és alakította ki azt a struktúrát, mely a leghatékonyabbnak bizonyult tanítványainál.

⁶³ <https://lepeselonytanfolyam.hu/> (19.02.27.)

Elméleti alapjai a bal és a jobb agyfélteke („agyhasítás”) funkcióinak összekapcsolására épül, ehhez edukációs gyakorlatok megtanulását is alkalmazza, csakúgy, mint a Pavlovi kondicionálás elméletének bemutatását kontextusba ágyazással. A tréningen (egy- illetve két napos oktatás diákok részére) olyan meglepő dolgok, mint az Euler névéhez köthető matematikai és zenei összefüggések (gyermekek számára) érthetővé tétele is megtörténnek; s mindemellett ennek gyakorlati hasznára is felhívja a rutinos oktató az érdeklődő növendékek figyelmét. A program főbb csomópontjai: a bekapcsoló technikák ismertetése, vágyak és célok meghatározása, a komfortzóna kérdésének körülhatárolása és határainak feszegetése. Ezek fűszerezve vannak a lazítás és a pozitív gondolkodás, a képzelet szerepének optimális megélésével és használható alkalmazásával; valamint mindezek tudatosításával kerülnek fókuszba. Hangsúlyos szerepet kap az egyén és a cselekvésre való optimális és szilárd elhatározódása, valamint technikai feltételek, mint a táplálkozás vagy a sport, illetve, a frissesség témakörei is. A tanulási szokások szerepének fontossága, valamint az azokra történő kritikai és reflektív szemlélet kialakítása is megjelenik a képzés során. Mindezek megélése és rutinná tétele szintén társul vannak hívva a szerző által azért, hogy segítsen a tanulásban növendékeinek. Az elmetérképezés (Buzan 2018) és a Villámolvasás (Scheele 1995, Lantos 2013) mint segítő módszerek kerülnek bemutatásra, és kipróbálásra a tréning keretében, ahol a technika alapjait is elsajátíthatják a diákok. Lantos a probléma meghatározás köré építve kezdi a folyamatot, és már a ráhangolódási fázisban felhívja a probléma fókusz szerepére és jelentőségére a figyelmet. A humor és a közvetlen tanulási környezet szerepe jelentős a tanfolyamon, s mint azt a résztvevők is egyértelműen megerősítették, nem tanulásként élték meg a két nap kihívásait (hospitálás és interjú alapján, középiskolás képzés, 2018. november, Szeged). A logikus és kritikai gondolkodástól az ésszerű forráshasználatig, valamint a mobilos források reflektív feldolgozásán keresztül hatékony és sikeres eszközök kézhezvételéig számos új ismerettel gyarapodtak a növendékek a képzésen részt vevő fiatalok. Lantos tanulásmódszertani szakemberként (és egyetemi oktatóként is) fontosnak tartja az egyén szerepét hangsúlyozni a saját tanulási folyamatában, és makro holisztikus szemléletének segítségével deduktív módon építkezve a konstruktív pedagógia elemeit és alapvetéseit is felhasználja munkája során. A növendék pedig, az aktív „tanulás”ellenére is jól érzi magát, és azzal az érzéssel távozik, hogy egy hasznos eszközzel gyarapodott, ami nem csak a tanulásban, de az életfelfogásban is jelentős eredményekhez vezethet, amennyiben a tanultakat szokássá alakítja preferencia rendszerében. A positive education elemei komplex módon jelennek meg a Lépéselőny elnevezésű programban, hiszen ahogy azt a 2.sz. ábra is részletezi, az egyes terminusok (talán nem hiánytalanul, de) tetten érhetőek a tréningen.

6. EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA, ÉRTELMEZÉSE

Jelen tanulmányban a pozitív education terminus mögött rejlő nevelésfilozófiai, pszichológiai, pedagógiai tartalmak kibontása került bemutatásra. A munka célja az volt, hogy rávilágítson arra a hozadékra, amely az egyénben rejtőzhet.

2018-as művében (Seligman, 2018) felsorakoztatja azt az élvezőnyt (Ázsiától Amerikáig), ahol az adaptációs folyamat már lezajlott. Magyarország formálisan még nem, ám a fentiekből láthatóan informálisan már bekapcsolódott a folyamatba. Fentiek rövid összegzését szemlélteti az alábbi táblázat, melyben az értékskála tízes értéke a maximális jelenlétet, míg az egyes a legkevésbé jelen lévő szintet szemlélteti.

1. táblázat

	Kék Madár	Lépéselőny
pozitív kapcsolatok	10/8	10/6
pozitív teljesítmény	10/7	10/7
pozitív érzelmek	10/8	10/8
pozitív egészség	10/7	10/7
pozitív célok	10/8	10/6
pozitív érzelmek	10/8	10/7

Forrás: saját készítés a kutatásközbani jelentésekre alapozva

A pozitív kapcsolatok azért mutathat alacsonyabb értéket, mert individuális szinten próbál változást elérni, ennek hozadékát a közegben lenne releváns vizsgálni. Vélhetően, ott is érzékelhető a pozitív hatás. A pozitív célok szintén ebben a megközelítésben értelmeződhetnek árnyaltan, hiszen fontos a hosszú távú célok kijelölése a PE modellben (egyéni és társadalmi szinten is) és a Kék Madár személyiségfejlesztő programban is. A Lépéselőnynél inkább rövid távon (elsődlegesen) kerülnek célok meghatározásra, ám ezek szokássá válva már közvetetten a hosszú távú célokat is befolyásolni tudják. Akár társas közegre kiterjesztetten is. Az érzelmek nyilván teljesen egyéni szinten kezelendők ebben a közegben is, individuális szintnél többet mozgat egyszerre a Madaras program, bár talán méltatlan az ilyen irányú összemérés.

7. TÁVLATOK

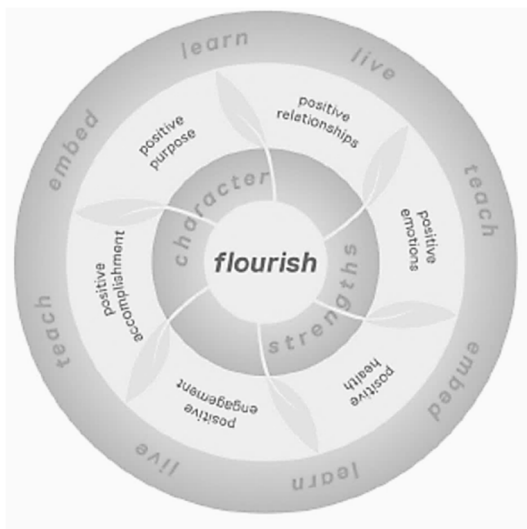
Fenti rövidített tartami összefoglaló egy kutatás kezdeti irányvonalait fedi csak le, melynek végső célja a pozitívumok „összegyűjtése” jelen oktatási rendszerből annól a célból, hogy azok ismeretében a gyakorlatban is hasznosítható javaslatok kerülhessenek megfogalmazásra melyeket akár szülők, akár a tanárképzők is figyelembe vehetnek.

A közös cél megvalósulásához hozzájárulhat az a kínált tudományos alapokon nyugvó holisztikus szemléletmód, mellyel az aktorok személyisége, önismerete, és a jólétre való képessége is növekedhet a témával történő foglalkozás hatására, mely egy boldogabb és kiegyensúlyozottabb élet hozadékaként is megjelenhet. Szükséges annak felismerése, hogy a tanári attitűdök és a tanulói teljesítmény kapcsolatának bizonyítottan pozitív hatását szükséges felmutatni, mely a pozitív pszichológia és a pozitív pedagógia egymást erősítő modelljének definiálásában fontos lehet. A kutatás itt bemutatott eredményei részét képezik egy makro-kutatásnak, melynek egyik célja rávilágítani, hogy a szemléletváltás milyen módon jelenik meg a mai magyar közoktatásban. További komparatív elemzések (kerettantervek összehasonlítása, pozitív pszichológiai szemléletmódok terminusainak egybevetése, Goleman és Lyubomirsky rendszerének valamint a seligmani-modellnek azonosságai és különbségeiknek feltárása szerepel a szerző távlati tervei között.

Seligman úgy véli, forradalom zajlik az oktatásban, és annak a reményének ad hangot, hogy a (pozitív) pedagógia új paradigmáját a pozitív education eredményei is megerősítik, és boldogabb generációk fognak egy boldogabb világot építeni a jövőben. Bár ezirányú törekvések már előfordulnak a reformpedagógiák irodalmában is, mint ahogyan az érzelmi intelligencia figyelembe vétele és jelentősége sem forradalmian új elképzelés, mégis, ilyen irányú keretekben, mint a seligman-féle modell, implicit és explicit terminusai még nem kerültek összegyűjtésre. A jelenlegi tantervi szabályozás dokumentációjának tanulmányozása ezen a szemüvegen keresztül hasznos lehet, hiszen mindezek gyakorlati aspektusai, és egyes hatásainak felmutatása az oktatási folyamat eredményességére jelentős mértékben hozzájárulhatnak a hatékony tanulássegítéshez.

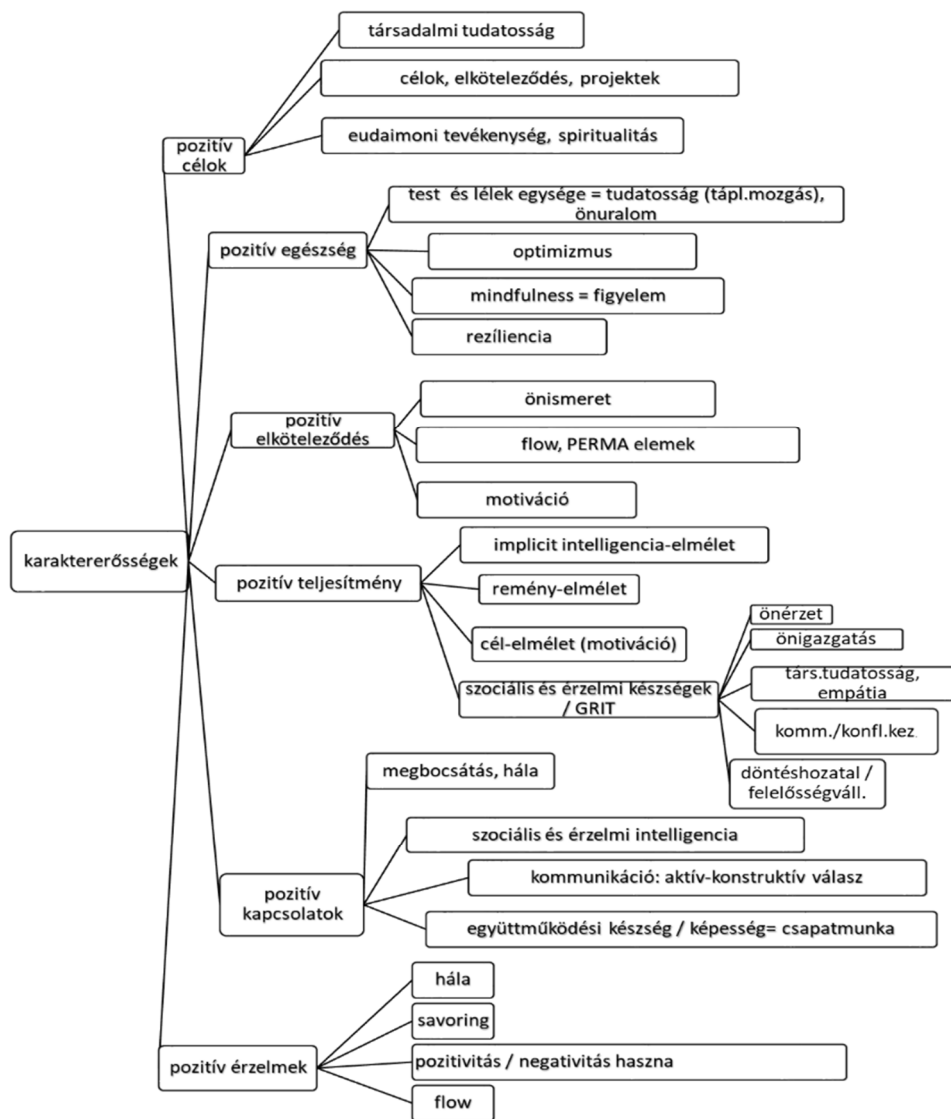
Ábrák, mellékletek

1. ábra: A Seligman-féle modell elemei saját rendszerének kapcsolódási pontjai által szemléltetve



Forrás: <https://www.ggs.vic.edu.au/Institute/Resources/Our-Model> (letöltés: 18.09.15.)

2. ábra Az egyes modell terminusainak magyar megfelelői (saját fordítás alapján)



Forrás: saját készítésű ábra, Norrish 2015, és <https://www.ggs.vic.edu.au/Institute/Resources/literature-reviews> (lt. 18.10.10.) alapján

Felhasznált szakirodalom

- Bodó Márton- Molnár Karolina - Vörös Andrea (2015) Jó gyakorlat. In.:Varga Attila (szerk.)Gyakorlat- Reflexió-Innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. Budapest, OFI, 45-65.p.
- Bredács Alice (2017) A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a szemléletváltás igénye a közoktatásban. In.: http://www.parlando.hu/2017/2017-6/Bredacs_Alice.pdf Letöltés dátuma:2018. 01.15.
- Buzan, Tony (2018) Elmetérképezés mesterfokon. Budapest, BIOENERGETIC Kiadó Kft, 212.p.
- Csapó et al (2014) Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban (Researchgate 2014/01)
- Csíkszentmihályi (2000) Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness; ed.Csíkszentmihályi, M., Csíkszentmihályi S.I.; Cambridge University Press, Cambridge–New York–Melbourne, 2000
- Csíkszentmihályi Mihály (2012): A megszólított pszichológia. In.: A pozitív pszichológia világa. (szerk. Oláh Attila) Akadémiai kiadó, Budapest. 2012. p.47-57.
- Darabos Györgyi – Jegesné Rémesi Irén „Kék Madár” program évkönyv (2012). „Kék Madár Alapítvány”Veszprém, 141.p.
- Falus Katalin- Földes Petra-Vajnai Viktória (2012) Kulcskompetenciák komplex fejlesztése – jó gyakorlatok. In.: Falus Katalin-Vajnai Viktória (szerk.) Budapest, OFI, 23-161.p.
- Fredrickson B.L. (2001): The role of positive emotions in positive psychology. American Psychologist 56: 218-226
- Hunyady Györgyné – M. Nádas Mária (2014) Az iskolakép változatai és változásai. In.: http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Hunyady_Nadas_Az-iskolakep_READER.pdf
- Jegesné Rémesi Irén- Gerölyné Joó Katalin: „Kék Madár” program 1992-2017, „Kék Madár Alapítvány”Veszprém, 117.p.
- Józsa K.- Fejes J.B. (2012) A tanulás affektív tényezői In: http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesj/pdf/Jozsa-Fejes_2012_Affektiv_tenyezok.pdf
- Ladnai Attiláné (2015): Álmodjuk meg a pozitív pedagógiát! <http://www.peme.hu/userfiles/PEME%20XI.%20Konferencia.pdf> (lt.16.06.19.)
- Lantos Mihály (2013) Villámolvasás a gyakorlatban. Tanulj meg tanulni! - 2. kiadás Budapest, BIOENERGETIC Kiadó Kft, 164.p.
- Lantos Mihály (2017) Lépéselőny - Tanulj meg tanulni! - Tanulási stratégia a vidám diákekhez Budapest, Bioenergetic Kft., 123.p.

- Lyubomirsky S.,(2008): Hogyan legyünk boldogok? Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- Lyubomirsky, Sonja (2015) Hogyan legyünk boldogok? - Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben. URSUS LIBRIS. Budapest, 444.p.
- Martin Seligman (2011): Flourish – Éljen boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése. Akadémiai Kiadó, Budapest. p. 93,250, 11-70.
- Martin Seligman (2012): Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete) Akadémiai Kiadó, Budapest 307, 316.
- Norrish, J. (2015) Positive Education; Series of positive psychology. Oxford University Press.
- OLÁH Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? Iskolakultúra, 2004/11
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf [14. 03.02.] 39-47.
- Oláh Attila (szerk.) (2012): A pozitív pszichológia világa. Budapest, Akadémiai Könyvkiadó.
- Perjés István (2011) A tartalmi szabályozás nemzetközi és hazai jellemzői a programcsomagok bevezetése idején. Kerber Zoltán (szerk.) Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban.
 In.:https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/sokarcu_implementacio.pdf 19-40.p
- Peterson C.- Seligman M.E. P. – PARK Nansook (2004): Strengths of character and well-being. In.: Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 23, No. 5. 603-619.
- Pinczés T. – Pikó B. (2014): Flow és antiflow-élmények az Exsenck-féle személyiségdimenziók tükrében sportoló serdülők és kontrollcsoport körében. Magyar Pedagógia 114. évf. 4. szám 221–236. In.: www.magyarpedagogia.hu/document/1_Pinczes_MP1144.pdf (letöltés:16.11.15.)
- Raymond MacDonald, Gunter Kreutz, Laura Mitchell (eds.) 2012 Music, Health, and Wellbeing, Oxford University press.
- Scheele, P.R. (1995)Villámolvasás teljes elmével. Budapest, Agykonrtoll kft, 168.p.
- Seligman M. E. P. (2009): Positive education: positive psychology and classroom interventions. In.: Oxford Review of Education vo.35, No.3, June. p. 293-311.
- Seligman, M.E.P. (2018) Positive Education. Researchgate 2018/02

ABSTRACT

SOME EXAMPLE OF POSITIVE EDUCATION IN HUNGARY

In view of the interrelations measurements (such as PISA, OECD, TALIS) it has been established that domestic results have been crying for many years. There is a need to increase the level of useful knowledge (Csapó-Fejes-Kinyó-Tóth, 2014) and to highlight the affect factors (Józsa-Fejes, 2012) during the teaching and learning process. The significance of the research lies in the fact that its approach can be used to present methods that are declaratively, directly and indirectly (in the absence of such), which can significantly facilitate the transformation of education (now mostly negative), thus contributing to the international discourse as a result, the Hungarian students, as well as the further achievements of the Positive Education, will be able to benefit as soon as possible.

Ladnai Attiláné Szerencsés Anita

Phd. hallgató, PTE BTK OTNDI

szerencsesanita5@gmail.com

REINTEGRÁCIÓS TISZTEK SZEREPE A FOGVATARTOTTAK PEDAGÓGIAI TÁMOGATÁSBAN

ABSZTRAKT

Írásomban kutatásom eredményeit ismertetem, amelyet a Magyar Börtönügyi Társaság és a Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága támogatásával végeztem el 2017. január és április között kutatótársammal, Dézsi Judittal. Írásomban a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatási, képzési, reintegrációs tevékenység hatékonyságának, eredményességének kérdéseit járom körbe. Kérdőívvel és interjúval kerestük fel a BVOP segítségével a Debreceni és Tiszaöldi Büntetés-végrehajtási Intézeteket, ahol feltártuk, hogyan vélekednek a reintegrációs tisztek és a börtöntanárok az intézetben folyó oktatás hatékonyságáról. A vizsgálat általános céljaul tűztem ki, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó személyzet – munkájuk differenciáltságából fakadó rálátásuk, tapasztalataik sokszínűségét kihasználva – véleményét alapul véve minél szélesebb körből nyerjek információt arra vonatkozóan, hogyan látják, értékelik saját munkájukat a fogvatartottak reintegrációjának elősegítése szemszögéből, milyennek látják a fogvatartottak beilleszkedésének lehetőségét szabadulásuk után. Írásomban részletesen bemutatom a büntetés-végrehajtásról kialakított helyzetképet az ott dolgozó, fogvatartottakkal közvetlen kapcsolatban álló személyzet véleménye alapján, kitérek továbbá a büntetés-végrehajtás reintegráció érdekében betöltött szerepének, annak sajátosságainak, nehézségeinek és lehetőségeinek vizsgálatára.

Konkrétan a következő kutatási kérdéseket vizsgálom:

- Milyen sajátosságai vannak a fogvatartottak oktatásának?
- Mi jellemzi az általános és középfokú oktatás biztosításának lehetőségét a büntetés-végrehajtási intézetekben?
- Milyen szervezetek vesznek részt a fogvatartottak reintegrációjának elősegítésében?
- Mitől tekinthető sikeresnek egy reintegrációs tiszt?
- Miért fontos a pozitív és negatív megerősítés a reintegrációs tisztek munkájában?
- Tanulmányomban részletesen bemutatom, milyen eredményekkel zárult a kutatás a jelzett kérdésekre vonatkozóan.

1. BEVEZETÉS

Számos vizsgálat mutatott rá, hogy azok a fogvatartottak, akik megfelelő oktatásban részesültek a szabadságvesztés-büntetésük letöltése során, kisebb arányban válnak visszaesővé és kerülnek vissza büntetés-végrehajtási intézetbe, az oktatási programok hozzájárulnak tehát a büntetlen életmód kialakulásához (Gerber és Fritsch 1993; Ripley 1993; Vacca 2004). A fogvatartottak szabadulás utáni, munkaerőpiacon való elhelyezkedésére ma már döntően akkor van esély, ha a szabaduló elítélt megfelelő iskolai végzettséggel rendelkezik, amely végzettséget akár a börtön falai közt is megszerezheti (Ács-Bíró 2016; Budai 2017).

Napjainkban kulcsfontosságú a büntetés-végrehajtási intézetekben fogva tartott elítéltek reintegrációja, társadalomba való visszailleszkedésük segítése, ugyanakkor tény, hogy a tevékenység során számos nehezítő körülmény merül fel. Abban egyetértenek a szakemberek, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben folyó oktatási, képzési munka során teljes mértékű személyiségformálás, személyiségfejlődés nem valósul meg, „pedagógiai-andragógiai értelemben vett személyiségformáló tevékenységről csak belátó jóindulattal beszélhetünk” – fogalmaz Kárpáti (Kárpáti 2003: 48). A büntetés-végrehajtási képzés, reintegráció elősegítése esetében inkább csak a személyiségfejlődés megalapozása valósulhat meg (Ács-Bíró 2016; Módos 1998: 46).

A személyiség olyan mértékű fejlesztése – amely a meggyőződés által vezérelt, szilárd, társadalmilag pozitív magatartást eredményez – általában nem teljesíthető (Czenczer 2008: 7). Reálisan nem várható el, hogy a fogvatartott a szabaduláskor olyan szilárd pozitív személyiséggel rendelkezzen, amely nagy biztonsággal átsegíti a beilleszkedés buktatóin. Szembe kell néznie ugyanis az elutasító társadalmi közeg stigmatizációjával, a szociális nehézségekkel, megélhetési, lakhatási, családi problémákkal, a kriminalizáló baráti társaság visszahúzó hatásával (Módos 1998: 46). Nehezíti azonban a személyiségváltozás elérését az a tény is, hogy a fogvatartottak személyiségének alakulása nem zárul le a szabadulás pillanatában (Budai 2017; Molnár 2016). Ha a büntetésük letöltése alatt rendkívül kedvező pedagógiai közegben sikerül a szinte irreálisnak minősített személyiségváltozás, azaz meggyőződésükben pozitív fordulat áll be, ez még nem védi meg őket attól, hogy a szabad világba kikerülve ellen tudjanak állni bűncselekmény elkövetésének. Számos hatás érheti a börtönből kikerülő személyt, így a büntetett előélet miatt a munkához jutás lehetetlensége, az egykori bűnöző baráti kör, vagy család csábítása, környezetük elutasító, sokszor ellenséges magatartása (Molnár 2017; Módos 2000: 71). A megoldást a büntetési tartamhoz igazodó speciális oktatási- és képzési programok jelenthetik.

2. KUTATÁS BEMUTATÁSA

A Magyar Börtönügyi Társaság „Naprakészen” címmel pályázatot hirdetett 2016 végén, ennek keretében „Reintegráció – tisztek és pedagógusok a társadalom szolgálatában” című, Dézsi Judit börtönpszichológussal közös pályázatomban támogatást kapott. A vizsgálat keretében 2017 január és április között kérdőívet kérdeztünk le az ország két büntetés-végrehajtási intézetében, így a Hajdú-Bihar Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben és a Tiszaleti Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben a fogvatartottakkal közvetlenül foglalkozó személyzet körében.

A kvantitatív kutatás konkrét célkitűzései között szerepel a büntetés-végrehajtásról kialakított helyzetkép bemutatása az ott dolgozó, fogvatartottakkal közvetlen kapcsolatban álló személyzet véleménye alapján és a büntetés-végrehajtás reintegráció érdekében betöltött szerepe, annak sajátosságai, nehézségei, lehetőségei.

A kutatásban az alábbi hipotézisek jelentették a kiindulópontot, a konkrét előfeltevések a következők voltak.

1. A reintegrációs tisztek munkájában a hivatalnoki elemek dominálnak, háttérbe szorul a nevelő, pedagógusi szerepkör.
2. A személyzet teljes mértékben támogatja a fogvatartottak iskolai képzését, minden szinten.
3. A büntetés-végrehajtásban való elhelyezkedés motivációja viszonylag széles körű háttérrel mutat.

Egy 30 kérdésből álló strukturált kérdőív képezte a vizsgálat gerincét – jellemzően zárt kérdésekkel –, amelyben a válaszok könnyen feldolgozhatók, értelmezhetők. A kérdőív kérdései a következő témakörökre irányultak: Társadalommal, igazságszolgáltatással, bűnözőkkel szembeni vélemények; Személyi állomány; Nevelés, reintegráció; Képzés, felkészítés

A megkérdezettek mindegyike munkája során valamilyen mértékben közvetlen kapcsolatban van az elítéltekkel, így valamennyi megkérdezett véleménye az fogvatartottakról, a velük való kapcsolatáról, a reintegráció lehetőségeiről személyes tapasztalatok útján alakult ki.

A kérdőívek számának meghatározásakor igyekeztünk elérhető mennyiséget meghatározni, amely elegendő lehet egy alap statisztika elvégzéséhez. Így 100 kérdőívet terveztünk kitölteni, a vizsgálat végén összesen 79 kérdőív érkezett vissza hozzánk.

Kutatásunk harmadik és negyedik részében a fogvatartottak oktatási-képzési lehetőségeit, visszailleszkedésük nehezítő körülményeit, akadályait vizsgáltuk meg, tanulmányomban ezen eredményeket ismertetem részletesen.

3. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

Tanulmányomban a kutatás eredményeinek csak kis szeletét mutatom be, kitérve az oktatás-képzés, a büntetés-végrehajtási rendszer egyik fontos szereplőjének, a reintegrációs tiszteknek a szerepére és a pozitív és negatív megerősítés fontosságára.

3.1. Börtönökben folyó oktatás támogatottsága

A fogvatartottak szabadulást követő társadalomba való beilleszkedésének kulcskérdése az oktatás. Hazánkban garanciális szabályként törvény írja elő, hogy milyen jogok illetik meg az elítélteket tanulási lehetőségeiket illetően. Preferált formának tekinthető „az alap- és középfokú oktatás biztosítása mellett a betanított-munkás-, a szakmunkás-, és a szakképzés, valamint bizonyos esetekben támogatható a felsőfokú tanulmányok folytatása is” – fogalmaz a Büntetés-végrehajtási kódex, amely 2014. január elsejével hatálybalépve szabályozza a büntetés-végrehajtási rendszer működését (v. ö. 2013. évi CCXL. törvény 164.§ (1)).

Más-más sajátosságok jellemzik ugyanakkor az általános és középfokú oktatás biztosításának lehetőségét a büntetés-végrehajtási intézetekben.

Az alapfokú iskolai végzettség megszerzését a rendszer különösen ösztönzi és támogatja, az alapfokú oktatásban részt vevők tanszereit, tankönyveit és az oktatás egyéb költségeit a büntetés-végrehajtási szervezet biztosítja (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 117.§ (5)). Ezen szabály háttérében az a körülmény áll, hogy a jogalkotó az elítélt végrehajtás tényéből eredő jogaként rendelkezik az önképzés, valamint az általános iskolai képzésben való részvétel jogáról (2013. évi CCXL. törvény 164. § (2) és (4)). Jogszabályi szinten támogatandó célként jelenik meg tehát a fogvatartott számára elsődlegesen az általános iskolai végzettség elérésének biztosítása. A büntetés-végrehajtási képzéseket a bv. intézetek, a BVOP és állami források finanszírozzák. Tehát az anyagi megfontolások nem hátráltathatják a börtönben való oktatás megvalósítását (Lakos - Lőrinc 2011: 36; Simándi– Visztenvelt 2017). A BV. kódex kimondja, hogy „az alapfokú iskolai végzettség megszerzését különösen ösztönözni és támogatni kell, az alapfokú oktatásban részt vevők tanszereit, tankönyveit és az oktatás egyéb költségeit a büntetés-végrehajtási szervezet biztosítja” (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 117.§ (5)).

Az alapfokú oktatáshoz képest már más elbírálás alá esik a középfokú oktatásban való részvétel, valamint a felsőfokú tanulmányok folytatása. A jogalkotó a felsőoktatási rendszerben való tanulást már nem az elítéltet általánosan megillető jogként rögzíti, annak érvényesülését csak indokolt esetekre szorítja⁶⁴, ezzel is kifejezve a tanuláshoz való jog korlátozott voltát. Ez a megkülönböztetés véleményünk szerint azt jeleníti meg, hogy a közép-, és felsőfokú végzettség megszerzése már nem elsődleges cél a büntetés-

⁶⁴ Csak és kizárólag abban az esetben támogatható a fogvatartott felsőfokú képzésben való részvétele, ha a megkezdett tanulmányok folytatása összeegyeztethető a büntetés-végrehajtás körülményeivel.

végrehajtás sajátos viszonyai között. Ez a körülmény minden bizonnyal összhangban áll a hazai büntetés-végrehajtási intézetek fogvatartotti összetételének iskolai végzettségi szintjével, amely sajnálatos módon igen alacsony. A fogvatartottak 0,7%-a analfabéta, 12,4%-a rendelkezik kevesebb, mint 8 osztállyal, befejezett általános iskolai végzettsége 48,5 %-ának van. 7%-uk nem fejezte be a középiskolát, szakiskolai végzettséggel 17,5%, érettségivel 10,6 %-uk rendelkezik, egyetemet-főiskolát csupán 2,7%-uk végzett (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 2015, 18).

Kíváncsiak voltunk arra, mi a személyzet véleménye a fogvatartottak tanulási lehetőségeiről, mennyire támogatják alap-, közép- és felsőfokú oktatásban való részvételüket.

A fogvatartottak oktatásáról a megkérdezettek leginkább az általános iskolai oktatást támogatják, 87%-uk tartotta fontosnak. Ahogy az oktatásban egyre fentebbi szintről kellett dönteniük, azt egyre kevésbé támogatták, 71%-uk támogatta középiskolai oktatásukat, 41 %-uk pedig felsőoktatásban való részvételüket.

A képzési és támogatási rendszert ismerve megállapítható, hogy a fogvatartotti ösztöndíj rendszer inkább az extrinsic (külső) motivációt erősíti. A fogvatartottak oktatásban való részvételét nem támogatók említették, hogy csak a pénzért járnak iskolába, csupán ez jelent motivációt számukra. A középiskolai és felsőoktatásban résztvevőket inkább támogatnák, ha azért a fogvatartott nem kapna ösztöndíjat. A képzést ellenzők indoklásai között az is szerepelt, hogy a börtönben a fogvatartottak inkább dolgozzanak, ne tanuljanak. A képzést támogatók a jobb munkaerő piaci pozíciót, a mobilitást, a reintegrációt említették.

3.2. A reintegrációs tisztek feladatköre, jelentősége a fogvatartottak társadalomba való visszailleszkedésének elősegítése szempontjából

A fogvatartottak reintegrációjának elősegítése összetett feladat, ebben fontos szerepe van az oktatásnak, a reintegrációs tiszteknek, civil szervezeteknek, egyházaknak.

Az elítéltek reszocializációjának előmozdításában központi szerepet tölt be a reintegrációs tisztt, akinek igen összetett, komplex feladatköre van. Ide tartozik többek között a benti élet szervezése, a szabályok betartatása, a fogvatartottal kapcsolatos adminisztratív és a börtönbéli életéhez kapcsolódó ügyek intézése, a szabadulásra való felkészítés. Ez igen felkészült, több területen (oktatás, munkaügy, szociális területek, büntetés-végrehajtás stb.) jártas szakembert kíván, és még akkor sem könnyű feladat, ha minden feltétel adott. A gyakorlatban a reintegrációs tisztek – Csáki et al. véleménye, kutatási eredménye szerint – „a legjobb szándékuk ellenére sem képesek eleget tenni a törvény által előírt feladataiknak” (Csáki et al. 2006: 75).

Tevékenységi köre véleményünk szerint – kiegészítve Garami⁶⁵ és Kárpáti⁶⁶ meglátását – öt nagy területet ölel át, ezek a következők: adminisztratív munka; terápiás irányultság; pedagógiai irányultság; szociális munka és hivatalnoki tevékenység.

1. adminisztratív munka

A klasszikus nevelési formák helyett a túlszűfolttság és a naponta ismétlődő személyes és szociális problémák ügyintézése miatt a reintegrációs tisztnek ma már egyre inkább az ügyintézésre, az adminisztrációs feladatok elvégzésére⁶⁷ jut csak ideje (Kárpáti 2003: 49). Garami ide sorolja a reintegrációs tiszt végrehajtó tevékenységét, amely a fogvatartottak hivatalos ügyeiben való közreműködést jelenti (Garami 1997: 76). Az adminisztráció ilyen mértékű alkalmazásának több indoka van. Egyrészt minden reintegrációs tisztnek biztosítania kell magát, nehogy egy elítélt feljelenthesse valamely szabály megsértése miatt. Másrészt, a felettesek így tudják ellenőrizni, hogy folyik-e ténylegesen munkavégzés. Harmadrészt az információ torzulásának kiküszöbölése miatt fontos a megfelelő adminisztrálás.

2. terápiás tevékenység

Forgács kiegészíti a nevelési feladatok sorát, meglátása szerint a reintegrációs tiszt lényeges feladata nemcsak a fogvatartottak motivációja, hanem a többi szakterület (például őrzés) érdekeltté tétele a nevelési szakterület és az intézet vezetése által képviselt reintegrációs stratégia végrehajtásában (v. ö. Forgács 2012). A reintegrációs tiszt megköveteli a fogvatartottaktól a szabályok szerinti viselkedést, feladatokat tűz ki számukra.

3. pedagógiai irányultság

Az elítéltek magatartásának, tevékenységének pedagógiai tartalmú befolyásolására széleskörű tevékenységi rendszer keretében van lehetőség. Garami a reintegrációs tiszt tevékenység céljaként „a fogvatartotti csoport viszonyrendszerének, magatartásának támogatását, valamint a változást vállaló fogvatartott és a változást akaró problematikus

⁶⁵ Garami a nevelő feladatait három csoportba sorolja, meglátása szerint a nevelő ösztönző, szervező és végrehajtó tevékenységet folytat (Garami 1997: 76).

⁶⁶ Kárpáti szerint a nevelő fő feladata a fogvatartottak rezsimszerű kezelése, adminisztrációs feladatok elvégzése, valamint az egyén problémáinak lehetőség szerinti megoldásának segítése (Kárpáti 2003: 45).

⁶⁷ A reintegrációs tiszt munkaidejének jelentős részét adminisztrációval, levelek átnézésével, fegyelmi ügyek kihallgatásával, valamint telefonálás felügyeletével tölti. Feladata tovább a fogvatartottakkal kapcsolatos hivatalos eljárások (kérelem, fegyelmi ügy stb.) figyelemmel kísérése, végzése és regisztrálása. Ő ír értékelő véleményt a feltételes szabadságra bocsátásra, az enyhébb végrehajtási szabályok alkalmazásának elrendelésére, a pártfogó felügyelet alá helyezésre, az átmeneti csoportba helyezésre, a büntetés-félbeszakítási kérelemre, az átszállításra vonatkozó előterjesztésre stb. (Csáki et al. 2006: 75). Ezen kívül hivatali döntéseket, utasításokat közvetít a fogvatartottaknak, ideértve a jogorvoslati lehetőségekről való felvilágosítást is. (Garami 1997: 77).

környezet egymáshoz illesztését jelöli meg” (Garami 1997: 77). A reintegráció feltételei azonban a különböző büntetés-végrehajtási fokozatokban jelentősen eltérnek, a nagyobb önállóságot biztosító rezsimben több a pedagógiai lehetőség, míg a szigorúbb rezsimekben ez korlátozottabb, szűkebb feltételek között érvényesül (Módos 2003: 42).

4. szociális munka

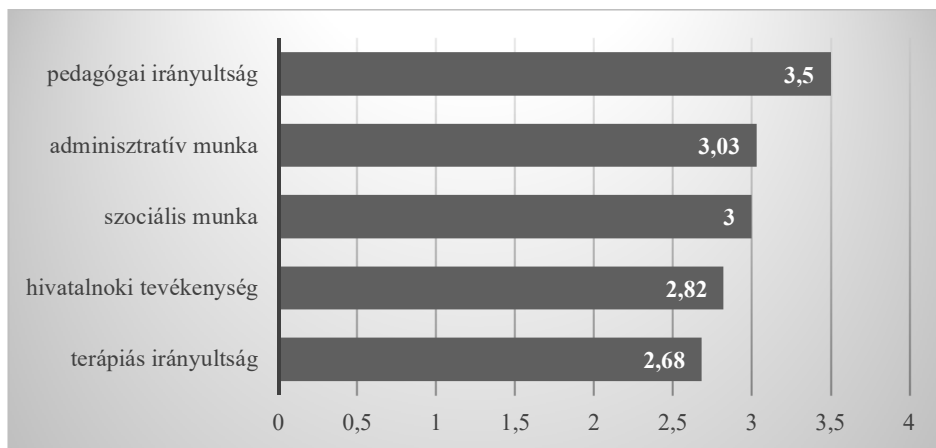
Az elítélt személyiségének a megismerése érdekében a reintegrációs tiszt tájékozódik az elítélt körülményeiről⁶⁸, véleményt készít a fogvatartottáról, javaslatot tesz a foglalkoztatásra és a nevelési tervre (6/1996. (VII. 12.) IM rendelet 71. § (1)). A reintegrációs tiszt az elítélteket a büntetés-végrehajtáson belüli oktatási és képzési lehetőségekről folyamatosan tájékoztatja, az ilyen jellegű tevékenységet koordinálja. Előkészíti, szervezi a beiskolázást és a szakképzést; kapcsolatot tart az oktatást végző szervezettel, intézménnyel és az oktatásban résztvevő személyekkel; megszervezi a korrepetálásokat, igény szerint a tanulószobai foglalkozásokat, az egyéni tanulást; előkészíti a vizsgákat, az éves jelentéseket, valamint az oktatás-képzési terveket (Czenczer 2008: 4).

5. hivatalnoki munka

A nevelői és ügyintéző funkció gyakran összemosódik, egy-egy esetben csak a munka minősége alapján ítéltető meg, hogy ügyintézés történt vagy a nevelői munka egy szerves elemével állunk szemben (Tóth 1997: 82). Ugyanakkor nehezen képzelhető el az ügyintézői funkciók teljes körének leválasztását a reintegrációs tiszt tevékenységekéből. A nevelői munka ugyanis a fogvatartottakkal kapcsolatos széles információbázisra épül, amihez nagyon fontos, hogy az elítélt személyisége igazán feltáruljon, ami csak a nevelési folyamatban érhető el. Ezt támasztja alá Tóth kijelentése is, amely szerint „nyitott szemmel végzett ügyintézés közben is sok hasznos információmorzsát csipegethetünk fel” (Tóth 1997: 82).

A reintegrációs tiszt szerepkörök feltérképezésekor a következő sorrendet állítottuk fel az adatok összegzése során.

⁶⁸ A nevelő részletes információkat szerez az elítélt életútjáról, a bűncselekmény elkövetésének az okairól és körülményeiről, szociális helyzetéről, családi és társadalmi kapcsolatairól, iskolai, szakmai végzettségéről, foglalkozásáról, munkaképességéről, érdeklődési köréről és szokásairól, a szabadulás utáni elképzeléseiről. (6/1996. IM rendelet 70. § (2))

1. ábra: A reintegrációs tiszt szerepkörei

Forrás: saját szerkesztés

A legfontosabb a pedagógiai irányultság, a reintegrációs tiszt megismeri a fogvatartottat, kialakítja nevelési programját, ösztönöz, motivál; szervezési feladatai ellátása során megteremti a feltételeket az önképzési, iskolarendszerű, iskolarendszeren kívüli képzési formák, a foglalkoztatási-, kulturális-, sportlehetőségek, valamint a kapcsolattartás számára.

Második helyen az adminisztratív munka jelenik meg, a reintegrációs tiszt állami alkalmazottként közvetíti a büntetés-végrehajtás, így az állam döntéseit, határozatait, emellett a fogvatartott képviselőjeként segíti intézni az ügyeket (Garami 1997: 76). Ezt követi a sorban a szociális munka, a hivatali tevékenység és a terápiás irányultság, amelyek szintén kulcsfontosságúak a reintegrációs tiszt munkakörében.

A reintegrációs tiszt munkaköri feladatainak vizsgálatát követően megvizsgáltuk, hogy mi vélekedés munkájának eredményességéről, amit senki sem tart elég hatékonynak. Két ok miatt vitathatatlan ez a megállapítás. Az egyik, hogy a nevelés, reintegráció eredményességének kritériumai valójában nem ismertek, nem fogalmazhatóak meg olyan normatívák, amelyek megléte, teljesülése esetén ez a munka hatékonynak tekinthető, a „visszaesési mutatók egyértelműen alkalmatlanok erre a feladatra” (Módos 2003: 65). A másik ok, hogy a reintegráció feltételei korlátozottak. Sem felkészültségében, sem létszámában, sem szakmai támogatottságában nem áll úgy a fogvatartottakkal való foglalkozás, hogy a fogvatartottak befolyásolásában számottevő eredményeket érhessen el (Módos 2003: 65).

Több szerző is egyetért abban, hogy a legtöbb intézményben a személyi feltételeket, a reintegrációs tisztek leterheltségét, feladatának jellegét, egyes feladattípusok arányát, a fogvatartotti létszámot és annak összetételét, az elhelyezések módját, a zsúfoltságot⁶⁹, a feltételek és a munkahely hiányát, a rövid büntetési időt figyelembe véve megállapítható, hogy a reintegrációs tisztek jelentősebb eredményeket nem képesek produkálni (Kárpáti 2003: 47; Módos 2003: 62; Vokó 2006: 269). Amíg ezen objektív tényezőkben változás nem következik be, addig az egyéni és a csoportos foglalkozások színvonala egyáltalán nem biztosított.

A reintegráció eredményességére Kárpáti szerint sem lehet konkrét mérőszámot meghatározni. A fogvatartotti csoport összetételéből kiindulva, valamint az egyéni és a csoportos foglalkozások „megtartottsága”, a fegyelmi ügyek gyakorisága és súlyossága, a napi szinten kiadott kérelmek és panaszok száma, valamint az adminisztráció naprakészsége alapján értékelni lehet az adott reintegrációs tiszttel tevékenységét (Kárpáti 2003: 47).

3.3. Motiválás eszközei a rácsok mögött

A személyzet és a fogvatartottak közötti kapcsolatrendszer a törvényi keretek között elsősorban az állomány kulturális jellemzőinek megfelelően alakul, ugyanakkor tény, hogy a személyzettel való kapcsolat milyensége jelentősen meghatározhatja a bent töltött időt (Módos 2003: 61). A zárt intézet belső életének, működésének előírásainak szabályozottsága összetett, azt törvények mellett belső szabályok, és hosszú idő alatt kialakult hagyományok alakítják. Vizsgálatunkban feltártuk, hogy milyen pozitív és negatív megerősítésekben részesíti a személyzet a fogvatartottakat. Ezen eszközök alkalmazása, a finomabb szabályozási módszerek teszik lehetővé a megkívánt együttélési, magatartási formák gyakorlását a fogvatartottak részére. A helyzetet tovább árnyalja, hogy a reintegrációs tisztek segítő és a hatalomból adódó jutalmazó-fenyítő szerepének kettőssége azt eredményezi, hogy a fogvatartottak nem bíznak bennük. A reintegrációs tisztek „tolerancia meghasonulásban” élnek, mivel segítséget kell nyújtaniuk a fogvatartottaknak a velük való azonosulás nélkül (v. ö. Fliegauf 2011; Forgács 2012: 70). A jobb munkavégzést, a fegyelmezett magatartást, az aktív együttműködést a belső élet megszervezésében szociális és interperszonális jutalmakkal lehet megerősíteni a fogvatartottakban (Vokó 2001: 269). A Bv. kódex előírja, hogy „az elítélt példamutató magatartásáért, a munkában elért eredményéért, a tanulásban tanúsított szorgalmaért, a közösség érdekében végzett tevékenységéért, élet vagy jelentős anyagi érték

⁶⁹ Az intézetek zsúfoltsága nem kedvez a nevelési elveknek, a személyiségformáló szerep érvényesülésének. A zsúfoltságból következően növekedhet a zárkán belüli konfliktushelyzetekből adódó bántalmazások, fegyelmi fenyegetések és a büntető feljelentések száma (Kárpáti 2003, 48). Az élettér-szűkülést a szabadidős tevékenységek kiszélesítésével, az egyéni problémák hatékony orvoslásával, illetve a foglalkozások bővítésével lehet ellensúlyozni (Kárpáti 2003: 50).

megmentéséért vagy súlyos veszély elhárításáért jutalomban részesíthető”. (2013. évi CCXL. törvény 165. § (1)) Az adható jutalmak ellenére nehezíti azonban a reintegrációs tisztek, személyzet tevékenységét az a tény, hogy a magas fluktuáció és a hosszú, 5 év feletti ítéletek esetében a fogvatartottaknak több reintegrációs tisztük is van. Ez szinte lehetetlenné teszi, hogy egy nevelő az elítélttel „összeszokjon”, jól megismerhessék egymást, és megalapozott nevelési tervek, koncepciók születhessenek, azaz így nagyon nagy kihívás hatékony segítséget nyújtani a fogvatartottaknak (Csáki et al. 2006: 75).

Kíváncsiak voltunk arra, mely jutalmazó eszközöket javasolja, használja munkája során leggyakrabban a reintegrációs tiszt, a következő válaszlehetőségek közül lehetett választani: dicséret; kondicionáló terem használatának díjmentes biztosítása; látogatófogadás soron kívül, a látogatási idő meghosszabbítása; a személyes szükségletekre fordítható összeg növelése; a végrehajtott fenyítés nyilvántartásból törlése; látogató bv. intézeten kívüli fogadása soron kívül.

A kérdőíves vizsgálatban a következő válaszokat kaptuk. A jutalmazó eszközök közül a dicséret és a látogatási idő meghosszabbítása a leginkább alkalmazott a kitöltők között. Az intézeten belül adható lehetőségek közül került ki a legmagasabb százalékban adható jutalmak köre, a második helyen szereplő jutalmazási forma a kapcsolattartás erősítésére irányul. Feltételezhető, hogy a fogvatartottak igényeit is tükrözi ez a sorrend, illetve a jutalmazási lehetőségeket a különféle szabályok keretek közé szorítják.

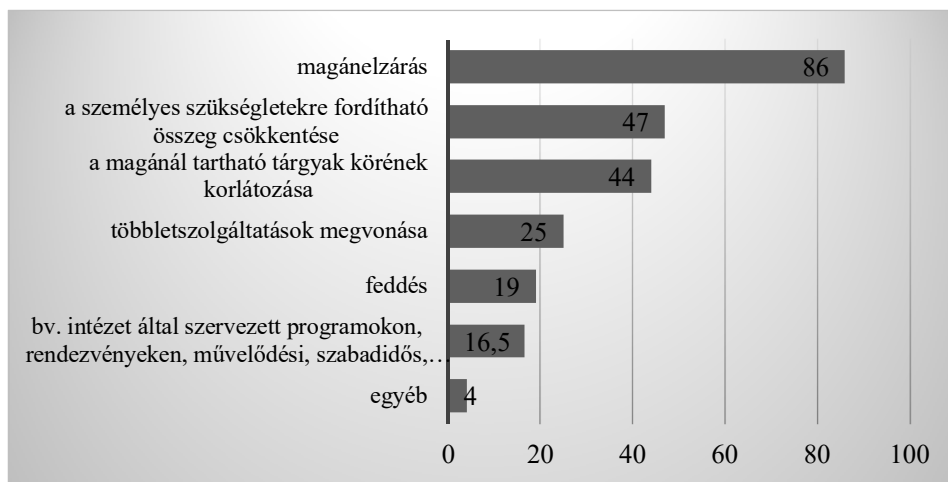
2. ábra: Pozitív megerősítés büntetés-végrehajtásban betöltött szerepe



Forrás: saját szerkesztés

A Bv. kódex kimondja, hogy „a büntetés-végrehajtás rendjét vétkesen megsértő elítéltek szemben, valamint a büntetés-végrehajtás rendjének és biztonságának biztosítása érdekében fenytések alkalmazhatók” (2013. évi CCXL. törvény 168. § (1)). Szerettük volna megtudni, hogy a reintegrációs tisztek milyen fenytő eszközöket gondolnak hatásosnak munkája során, és a következı válaszlehetıségek közül lehetett választani: feddés; a magánál tartható tárgyak körének korlátozása; bv. intézet által szervezett programokon való részvétel korlátozása; többlétszolgáltatások megvonása; a személyes szükségletekre fordítható összeg csökkentése; magánelzárás. A kapott válaszokból egyértelmően kirajzolódik, hogy a magánelzárás fenytést gondolják a leghatékonyabbnak a válaszadók. A fogvatartotti közösségből kiemelés, amely még egyéb korlátozásokkal is jár, ezen adatok alapján, a legnagyobb visszatartó erıvel bírhat az újabb fegyelmi cselekmény elkövetését illetően.

3. ábra: Negatív megerősítés büntetés-végrehajtásban betöltött szerepe



Forrás: saját szerkesztés

Az alkalmazott jutalmazó és fenytő eszközöket vizsgálva elmondható, hogy a legtöbb intézményben a személyi feltételeket, a reintegrációs tisztek leterheltségét, feladatának jellegét, egyes feladattípusok arányát, a fogvatartotti létszámot és annak összetételét, az elhelyezések módját, a feltételek és a munkahely hiányát, a rövid büntetési időt figyelembe véve megállapítható, hogy a jutalmazó és fenytő eszközök ellenére sem képesek jelentősebb eredményeket produkálni (Kárpáti 2003: 47; Módos 2003: 62; Vokó 2006: 269). Az intézetek zsúfoltsága sem kedvez a nevelési elveknek, a személyiségformáló szerep érvényesülésének. A zsúfoltságból következően növekedhet a zárkán belüli konfliktushelyzetekből adódó bántalmazások, fegyelmi fenytések és a

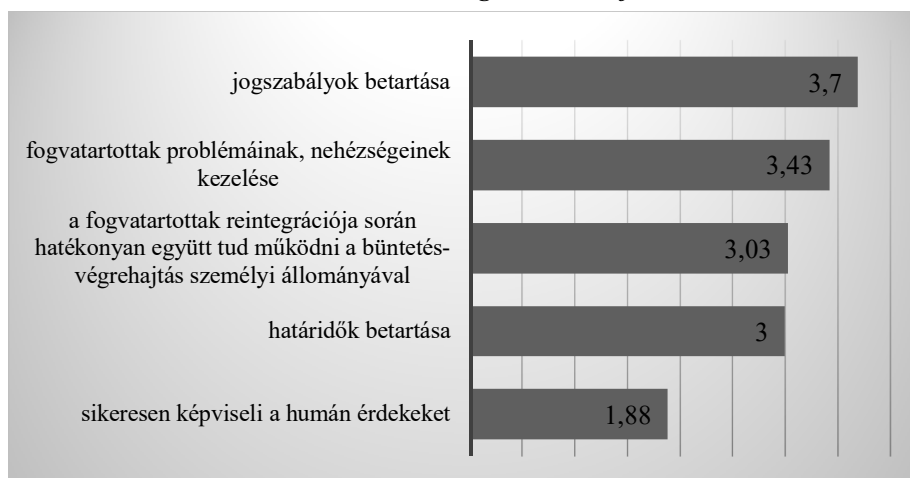
büntető feljelentések száma (Kárpáti 2003: 48). Az élettér-szűkülést a szabadidős tevékenységek kiszélesítésével, az egyéni problémák hatékony orvoslásával, illetve a foglalkozások bővítésével lehet ellensúlyozni (Kárpáti 2003: 50).

Amíg ezen objektív tényezőkben változás nem következik be, addig az egyéni és a csoportos foglalkozások színvonala egyáltalán nem biztosított.

3.4. Reintegrációs tisztek sikerességének kérdése

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy mikor mondható el egy reintegrációs tisztről a személyzet szerint, hogy sikeres munkájában. A következő értékek sorba állítását kértük a megkérdezettektől: jogszabályok betartása; határidők betartása; fogvatartottak problémáinak, nehézségeinek kezelése; a fogvatartottak reintegrációja során hatékonyan együtt tud működni a büntetés-végrehajtás személyi állományával; sikeresen képviseli a humán érdekeket. A válaszok alakulását a következő ábra mutatja:

4. ábra: A sikeres reintegrációs tiszt jellemzői



Forrás: saját szerkesztés

A reintegrációs tisztek sikerességét a kitöltők szerint leginkább a jogszabályok betartása határozza meg. A második helyre a fogvatartottak problémáinak orvoslása került.

Az első helyen jelölt válasz a fogvatartotti reintegráció szempontjából kevésbé releváns, míg a második legfontosabb tényező a fogvatartott szempontjából egy rövidtávú cél, adott esetben tűzoltás. A fogvatartottak egyéni problémáinak, nehézségeinek kezelése során a reintegrációs tiszt feladata, hogy megismertesse a fogvatartottal a szűkebb és tágabb környezetet, magyarázza az őt körülvevő jelenségeket annak érdekében, hogy az egyén képes legyen a számára fontos ismeretek megszerzésére, tudja, milyen jogai és

kötelezettségei vannak, átlassa, mit kell ahhoz teljesítenie, hogy az együttélés a büntetés-végrehajtás során zavartalan legyen (v. ö. Kárpáti 2003). A negyedik helyre a határidők betartása került. Szakemberek gyakran hangoztatják, hogy a reintegrációs tiszti szerep kimerül a szociális ügyintézésben. Tény, hogy a nevelőnek valóban vannak ilyen jellegű ügyintézői feladatai, fontos a határidők betartása, de ha megfordítjuk a kérdést és úgy tesszük fel, hogy vajon érvényesíthetőek-e akkor a reintegrációs ráhatások, ha a fogvatartott nem tudja, mi a helyzet a családjával, gyerekeivel, leendő lakhatásával, akkor egyértelmű, hogy ezen kérdések megkerülésével, figyelmen kívül hagyásával nem folytatható sikeres nevelési, személyiségfejlesztési tevékenység (v. ö. Garami 1997).

A válaszlehetőségek között nem tüntettük fel a fogvatartottak hatékonyabb életvezetését, vagy a visszaesés lehetőségének csökkentését. A reintegrációs tiszti hatékonyság részletesebb vizsgálata rövid és hosszú távú célok alapján pontosabb adatokkal szolgálhat, munkájának sikerességéhez nagyban hozzájárul az, hogyan tudja befolyásolni a fogvatartottak magatartását.

4. ZÁRÓ GONDOLATOK

A tanulmányomban bemutatott körülmények különösen összetetté teszik a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó személyzet dolgát, akiknek így munkájuk során a fent jelzett és részletesen feltárt problémákkal megbirkózva kell felkészíteniük a társadalomba történő reintegrációra a fogvatartottakat. A reintegráció sikeresebb megvalósításához a börtönön kívüli tényezők befolyásolására is törekedni kell, nemcsak a személyzet és a tanárok feladata tehát a visszailleszkedésre való felkészítés, kulcsfontosságú ebben a folyamatban a pártfogói szolgálat és a munkaügyi központok szerepe, így ezekkel a szereplőkkel való aktívabb kapcsolat lehet a hatékonyság növelésének kulcsa.

A kérdőívvel feltárt adatok elemzése során rengeteg kérdés merült fel, ezek irányt mutathatnak a további vizsgálatok céljai felé. Érdekes eredményre bukkantam azon kérdés vizsgálatakor, vajon a személyi állomány szerint melyek a reintegrációt nehezítő tényezők. Izgalmas lenne összehasonlítani ugyanakkor a rács két oldalán lévők gondolatait a reintegráció megvalósításának nehézségeiről.

A kérdőív eredményei további speciális témákra felhívják a figyelmet, elmondható, hogy egy széleskörű felmérés – állapotfelmérés – a büntetés-végrehajtás dolgozóiról szervezetfejlesztési tevékenységre is felhasználható lenne.

Felhasznált szakirodalom

- 2013. évi CCXL. törvény
- 6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet a foglalkoztatást elősegítő támogatásokról, valamint a Munkaerőpiaci Alapból foglalkoztatási válsághelyzetek kezelésére nyújtható támogatásról
- Ács-Bíró Adrienn (2016). Szakképzés és foglalkoztatás a rácsok mögött. Tapasztalatok a Kalocsai Fegyház és Börtönben. [Training and working behind bars. Experiences in the Prison of Kalocsa] EDU 6(3) 147-156.
- Budai Gábor (2017): Fogvatartottak képzése és foglalkoztatása a Pálhalmi Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben. In: Börtönügyi Szemle, 36 (1): 5–21.
- Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2015): Börtönstatisztikai Szemle. In:
http://bv.gov.hu/download/5/cd/21000/B%C3%B6rt%C3%B6nstatistikai_Szemle_2_2.pdf
- Czenczer Orsolya (2008): Az oktatás mint reszocializációs eszköz a fiatalok büntetés-végrehajtási intézeteiben. In: Börtönügyi Szemle, 27 (3): 1-12.
- Csáki Anikó – Gosztonyi Ágnes – Halmos Szabolcs – Mészáros Mercédesz (2006): Fogvatartottak és büntetés-végrehajtási intézetekből szabadulók munkaerő-piaci reintegrációjának támogatása. Vitaindító. In:
www.valtosav.hu/szakmai_anyagok/kiadvany_konferencia.pdf
- Fliegauf Gergely (2011): Börtönbeli nevelés presztízscsökkenése. In:
<http://bortonblog2.blogspot.com/2011/12/bortonbeli-neveles-presztizscsokkenese.html#more> (2011.12.)
- Forgács Judit (2012): Merre tart a nevelés? A nevelői profil vizsgálata. In: Börtönügyi Szemle, 31 (1): 63- 72.
- Garami Lajos (1997): Száz szervezet. Másik nézőpont az együttműködésről. In: Börtönügyi Szemle, 16.(2): 74-78.
- Gerber, J. – Fritsch, E. J., 1993: Adult Academic and Vocational Correctional Education Programs: A Review of Recent Research. Journal of Offender Rehabilitation. (22), 2, 119-142.
- Kárpáti Tamás (2003): A nevelői tevékenység tapasztalatai a Márianosztrai Fegyház és Börtönben. in: Börtönügyi Szemle, 22 (3): 45-50.
- Lakos Zsuzsa – Lőrincz József (2011) Amikor mákos az iskolaköpeny – fiatalok elítéltek oktatása. In: Börtönügyi Szemle, 30 (4): 31-40. Elérhető:
http://epa.oszk.hu/02700/02705/00088/pdf/EPA02705_bortonugyi_szemle_2011_4_031-040.pdf
- Mátyás, Szabolcs – Sallai, János (2014). Criminal Geographical Researches in Hungary. In: Kritische Zeiten, 10 (1): 60-77.
- Módos Tamás (1998): Büntetés-végrehajtási nevelés. Rejtjel Kiadó, Budapest

- Módos Tamás (2000): Összetett folyamat. A nevelésről általában, a rabnevelésről kicsit konkrétan. In: Börtönügyi Szemle 19 (3): 63-76.
- Módos Tamás (2003): Vitaindító a fogva tartottak neveléséről. In: Börtönügyi Szemle, 22 (3): 39-44.
- Molnár Attila Károly (2016). Andragógiai eszközökkel az elítéltek reintegrációjáért. In: Keresztes Gábor (szerk.): Tavaszi szél kötet, 56-69. Elérhető: http://dosz.hu/dokumentumfile/TSZ_IV_kotet_161114_504o.pdf#page=56
- Molnár Attila Károly (2017). Börtönbeli csoportfoglalkozások a társadalmi reintegrációért. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szak módszertanok köréből. 146–151.
- Ripley, P., 1993: Prison Education Role in Challenging Offending Behaviour. Mendpg Papers 047. https://archive.org/stream/ERIC_ED377405/ERIC_ED377405_djvu.txt
- Simándi Szilvia – Visztenvelt Andrea (2017): Munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetű felnőttek tanulási jellemzői és a tanulásra ható tényezők. In: Orgoványi-Gajdos Judit és mtsai. (szerk.): Felkészülés a pályára, felkészülés az életre. EKF Líceum Kiadó, Eger, 98-109.
- Tóth Imre (1997): Változó szerep. In: Börtönügyi Szemle 16 (2): 81-82.
- Vacca, James S., 2004: Educated prisoners are less likely to return to prison. The Journal of Correctional Education (55), 4, 297-306.
- Vókó György (2001): Magyar büntetés-végrehajtási jog. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs

ABSTRACT***THE ROLE OF REINTEGRATION OFFICERS' IN THE PEDAGOGICAL SUPPORT OF INMATES***

Between January and April 2017 I conducted a research with the help of Hungarian Prison Service in two Hungarian prisons. The general purpose of my study was to gain the widest possible access to information on the basis of the prison staff's views – using the diversity of their line of sight and experiences arising from the diversity of their work – how they see and evaluate their own work from the point of view of helping reintegrate prisoners. The specific objectives of my publication include a situation report about the prison system on the basis of the opinion of the staff getting directly in contact with prisoners and about the role of punishment for reintegration, its features, difficulties and opportunities. My research questions are the following:

- What is the main purpose of education in penitary institutions?
- What are the characteristics of primary and secondary education in prisons?
- Which organisations take part in the reintegration process?
- What are the features of a succesful reintegration officer?
- Why is positive and negative feedback crucial in the work of reintegration officers?
- I will demonstrate my results in my publication according to these research question.

Dr. Miklósi Márta

adjunktus

Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

mmiklosi79@gmail.com

DIGITÁLIS ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁVAL TÁMOGATOTT KORSZERŰ MÓDZSERTANI, TARTALMI, TECHNOLÓGIAI MEGOLDÁSI LEHETŐSÉGEK A SZAKKÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT

A digitális korban tapasztalható nemzetközi és hazai tendenciák és trendek alapvetően meghatározzák és behatárolják az információs társadalmunk egyéneinek életmódját, életviteli szokásait és a technológiához való viszonyulását, attitűdjét. Ilyen jellemző tendencia az Ipar 4.0, a generációs elméletek (Howe & Strauss, Prensky; 2000, 2001) alapján érzékelhető életkori megosztottságbeli jellemzők, a digitalizáció és a médiakonvergencia jelenségei, valamint az iskolai digitalizáció különféle mikro trendjei, modelljei, mint Flipped classroom, BYOD, BYOC, gamifikáció (Bartha – Sáfrányné, 2018; Dr. Abonyi-Tóth & Dr. Turcsányi; 2015; Casey, 2015). Hazai vonalon pedig a DOS és DJP mellett elindult egy igen lényeges törekvés, mely a digitális kompetencia keretrendszerek meghatározását vállalta fel, mely kutatásban szakértőként dolgozik munkacsoportunk ennek megvalósításán. Kutatásunk céljaként megfogalmazódott bennünk egyfelől a digitális eszközök használatában rejlő potenciál felmérése, másfelől a saját eszköz és számítógép-használaton alapuló pedagógiai módszerek feltárása a gyakorló pedagógusaink és a szakképzésben tanuló diákjaink körében.

1. KORSZERŰ, MODERN TANULÁSI KÖRNYEZETEK SZEREPE A DIGITALIZÁCIÓ KORÁBAN

A digitális transzformáció időszakában (Racskó, 2017) új hazai és nemzetközi tendenciák figyelhetők meg, melyek az emberek megváltozott életmódjában és életviteli szokásaiban, valamint technológiához való hozzáállásukban érhetők tetten. Ilyen tendenciának tekinthetők az Ipar 4.0, a kirajzolódó életkori megosztottságbeli jellemzők, az iskolai digitalizációs mikrotrendek és modellek – mint a Flipped Classroom, a BYOD és BYOC elméletek, a gamifikáció, vagy az e-tanulási terek megjelenése -, illetve a médiakonvergencia különféle jelenségei (Molnár, 2018) (Hülber, 2018). Egyre tisztábban látszik a mobilkommunikációs eszközök következtében kialakult és fejlődő digitális kultúra térnyerése a hagyományossal szemben, fontosabbá válik az informális tanulás, az újfajta tanulási környezetek, ahol a határok pedig mind jobban elmosódnak a pedagógusok és tanulók, iskola és otthon, munka és magánélet között, amely jelenségeket erőteljesen befolyásolja a közösségi média (Szűts, 2018) (Duchon, 2016) (Forgó, 2016).

A digitális eszközök nemcsak a hétköznapiakat változtatják meg, hanem egyre inkább begyűrűznek az oktatásba is, mára már lehetetlen figyelmen kívül hagyni a modern technikát a pedagógusi gyakorlatban (Simonics, 2016) (Holik - Sanda István, 2018). Még mindig jelen vagy a pedagógusok és tanulók között egy digitális hasadék, melynek áthidalására, megszüntetésére jó példákat, előremutató fejlesztéseket és előmozdulásokat is láthatunk, melyek közül kiemelhetők a szakképzésben megvalósuló gyakorlatok (Karlovitz, 2005). A szakképzés sajátos helyzetét több tényező (Benedek, 2016) determinálja. A merev tantárgyi struktúrák a szakoktatók gyakran elavult ismereteinek átadása miatt alakultak ki, emellett hozzájárul az is, hogy a rendszer a tanulók – gyakran hiányos – előzetes ismereteire épít (Braun, 2018). A szakmai tantárgyi tartalmak gyakran igen dinamikusan változnak, akár tanév közben is, ezeket a pedagógusoknak folyamatosan követniük kell. Elvárás a szakmai tanárokkal szemben a több korosztály oktatására való felkészültség, a változások nyomán követése az aktuális kerettanterveknek, vizsgakövetelményeknek, valamint jogi szabályozásoknak megfelelően, ezzel együtt a tudás átadására, elsajátítására alkalmas tananyagtartalmak, tesztek, feladatok összeállítása, naprakész tankönyvek, feladatgyűjtemények helyett. A harmadik nehézséget a szakképzésben tanuló diákok csökkenő motivációja jelenti, melyet egyre inkább felerősít a tudástársadalmakban a diplomások növekvő aránya, ezzel együtt a szakmák elértéktelenedése és nem megfelelő megítélése. A tanároknak a diákok motiválásának érdekében alkalmazkodni kell a mai igényekhez, meg kell ismerniük és alkalmazni a technikai vívmányokat és lehetőségeket az eredményes és hatékony munka érdekében (Bartha - Sáfrányné, 2018) (Benkei 2017).

2. A TÉMÁBAN VÉGZETT EMPIRIKUS VIZSGÁLAT

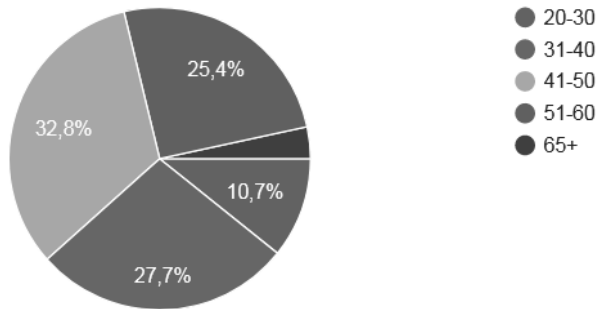
A BME Tanárképző központjának célja és feladata a leendő szakmai tanárok felkészítése a bemutatott feladatokra, amely a 21. század kihívásainak is megfelel. Az előző fejezetben bemutatott elméleti trendek és kapcsolódó kutatások alapján egyértelműen tapasztalható az a tendencia, amely a digitális eszközök egyre szélesebb körben való elterjedését idézi elő. Ezek alapján kutatási céljaink közé tartozik az IKT-eszközökben rejlő potenciál, valamint ezek használati, alkalmazási lehetőségeinek felmérése. Szakmai tanárszakos hallgatóink visszajelzései alapján azt feltételeztük, hogy a szakképzésben tanuló diákok jellemzően, a pedagógusok pedig egyre növekvő arányban pozitívan viszonyulnak a technológiai vívmányokhoz, és oktatásban való alkalmazásukhoz. Jelen kutatás a két fő célcsoport attitűdjét és IKT-használati szokásait elemzi annak érdekében, hogy feltárjuk, milyen szignifikáns hasonlóságok és eltérések határozhatók meg az alkalmazott eszközök, módszerek vonatkozásában, s választ keresünk arra a kérdésre, milyen tényezők állhatnak az eltérések hátterében.

A kutatási eredményeket a képzési folyamat minőségének további javítása érdekében adaptáljuk a mindennapi munkába, így felkészítve a leendő tanárokat az aktuális kihívásokra, trendekre és folyamatokra. E felkészítést segíti a tanulói oldal attitűdjének felmérése.

Az empirikus vizsgálat két fázisra tagolódott, az első szakasz 2017 őszén történt, amikor kvantitatív kérdőíves felmérés keretei között szakképző intézményi oktatók és szakmai tanárszakos hallgatók (N=177) véleményét mértük fel, a második fázis 2018 elejére tehető, ekkor szakképzési tanulók (N=193) megkérdezése történt. Mindkét empirikus vizsgálat feltáró módszereként online kérdőíves űrlapot alkalmaztunk mérőeszközként, a vizsgált sokaságot egyszerű rétegzett mintavételi eljárással választottuk, a válaszokat egyszerű leíró statisztika módszerével dolgoztuk fel és elemeztük. A kérdőívek terjedelme és nyelvezete a célcsoporthoz igazodott, ennek következtében a pedagógusokról szóló kérdőív részletesebb és nagyobb mennyiségű információt tárt fel számunkra. A célcsoportok egymástól függetlenek, néhány kivételtől eltekintve nem ismerik egymást, így átfogó képet kaphatunk a szakképzés jelenlegi helyzetéről, a minta bővítése pedig lehetővé teszi általános következtetések levonását. A vizsgálat célja, hogy bemutassuk a pedagógusok és diákok véleményének eltéréseit és hasonlóságait, majd megkeressük az ezek mögött meghúzódó lehetséges okokat, s az ismereteket később beépítsük a tanszéki munkába.

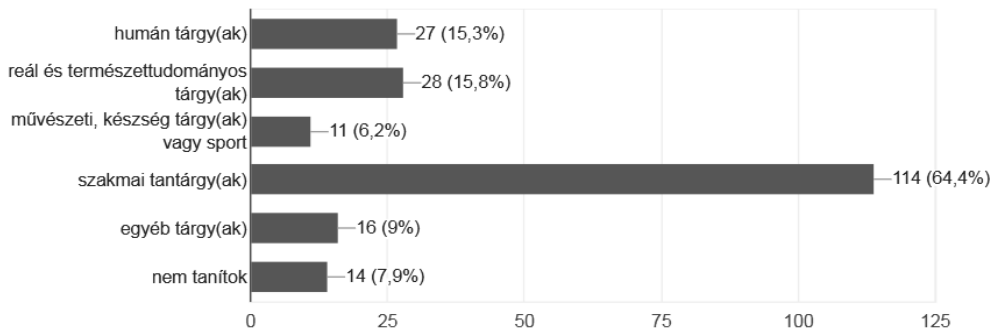
2.1. A tanári felmérés ismertetése

Első körben a tanári kérdőíves felmérés eredményeiből adunk közre néhány jellegzetesebb és fontosabb adatsort, a teljesség igénye nélkül, melyet grafikusan diagramok segítségével szemléltetünk. A válaszadók életkori megoszlását mutatja az 1. számú diagram, melyből látható, hogy zömében felnőtt korú oktatókról van szó, azaz X, Y és Baby-Boom generációkból.

1. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása

Forrás: saját ábra (Molnár György)

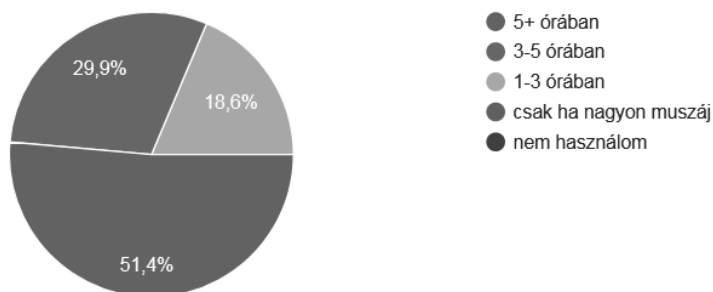
A következő ábra az oktatott tantárgyak megoszlását mutatja, amelyből egyértelműen látható, hogy a válaszadók 64,4%-a szakmai tantárgyakat oktat, tehát nagy részük szakmai tanárként dolgozik.

2. ábra: A válaszadók által oktatott tantárgyak megoszlása

Forrás: saját ábra (Molnár György)

A alábbi diagram a számítógép használatát mutatja a mindennapokban egy átlagos munkanapon. Ez alapján a válaszadók 51%-a több mint 5 órában, míg mintegy 1/3-a 3-5 órában használja gépét. Ez mutatja, hogy a géphasználat elég markánsan beépült már a digitális kultúrájukba.

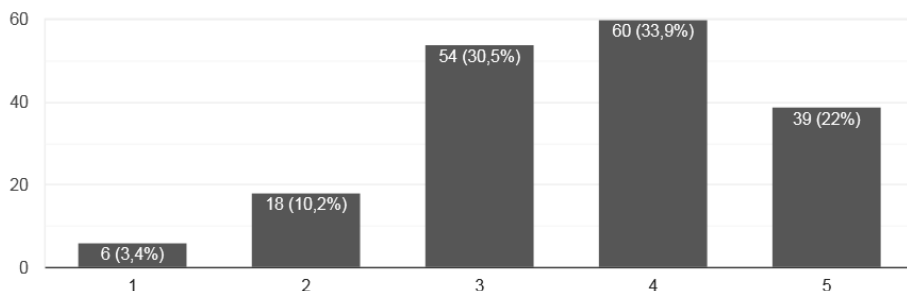
3. ábra: A válaszadók számítógép használati idejének megoszlása



Forrás: saját ábra (Molnár György)

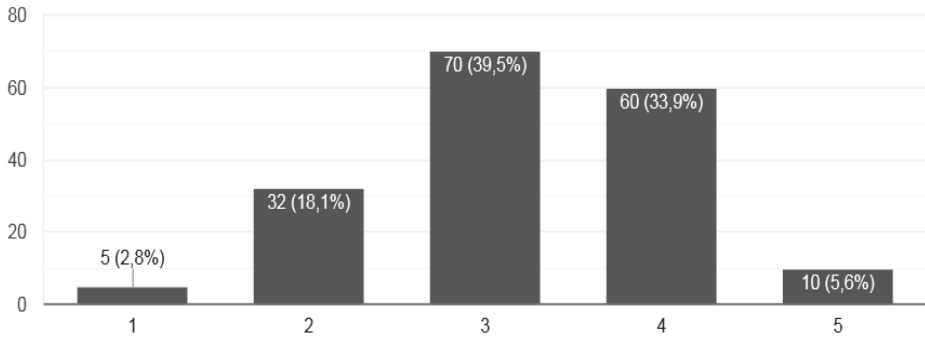
A következő ábra az IKT-eszközök használatának mértékét szemlélteti a tanítás során, az 5-ös érték jelentette a minden tanórán való használatot. Ebből az érzékelhető, hogy a megkérdezettek $\frac{3}{4}$ -e szinte minden nap alkalmazza az IKT készletét.

4. ábra: A válaszadók számítógép használati idejének megoszlása



Forrás: saját ábra (Molnár György)

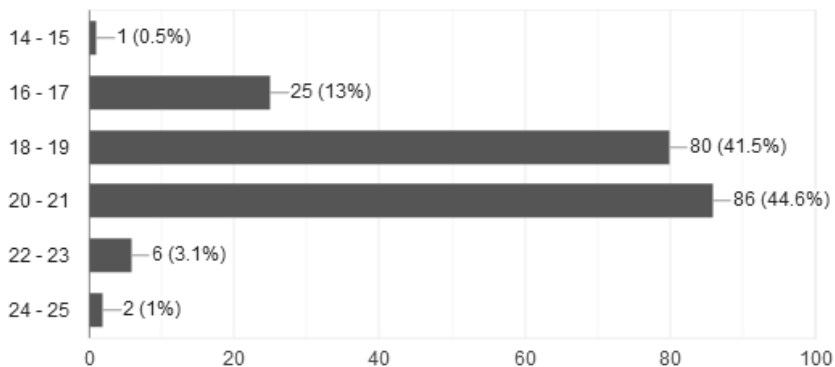
A utolsó diagram az intézmény felszereltségét mutatja az IKT-eszközök szempontjából, ahol az 5 érték a teljes felszereltséget jelenti. Ezek alapján az iskolai felszereltség átlagosan közepesnek mondható.

5. ábra: Az iskolák IKT felszereltségének megoszlása

Forrás: saját ábra (Molnár György)

2.2. A tanulói kérdőíves felmérés bemutatása

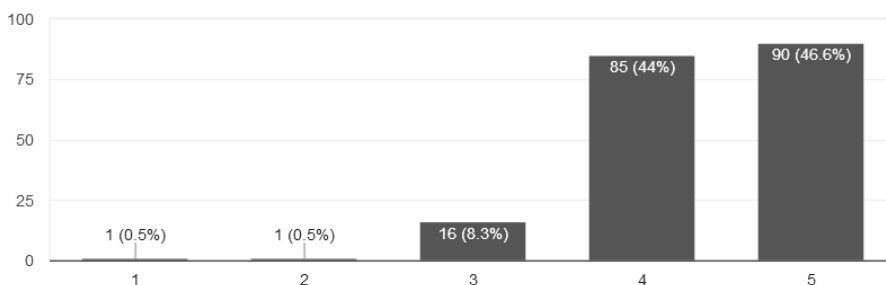
A második felmérésünk a tanulókra vonatkozott, a következőkben ennek kiértékelését ismertetjük, összehasonlítva a pedagógusok korábbi válaszaival. A tanulók életkora 16 és 23 év között mozgott (6. ábra), a válaszadók 76%-a nő, 34%-a férfi, míg a pedagógusok az x, veterán és babyboom generáció tagjai voltak, 60%-uk nő, 40%-uk férfi.

6. ábra: A tanulók életkori megoszlása

Forrás: saját ábra (Orosz Beáta)

A szakirodalmi adatokat ellenőrizendő, valamint a kérdőív relevanciáját vizsgálándó megkérdeztük a tanulókat, mennyire fontosak az IKT eszközök tanulmányaik során. Válaszaikat 1-5-ig terjedő skálán adhatták meg (1=egyáltalán nem fontos, 5=nagyon fontos), melyek igazolták előzetes felvetéseinket, miszerint a vizsgált terület valóban releváns. 1-es és 2-es értékelést csupán egy-egy tanuló adott (0,5 – 0,5%), 16-an (8,3%) közömbösek, míg a döntő többség szerint (4-es 85 fő és 43,8%, 5-ös 90 fő, 46,4%) ezek az eszközök fontos szerepet töltenek be tanulmányaik során. Az adatokat a 7. ábra szemlélteti.

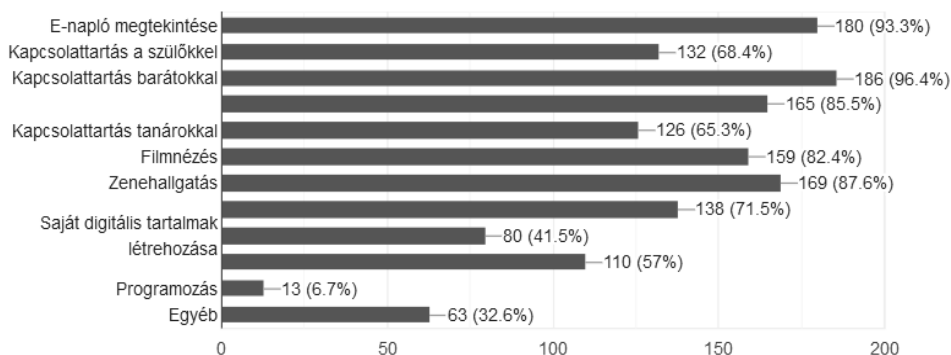
7. ábra: IKT-eszközök fontossága a tanulók számára



Forrás: saját ábra (Orosz Beáta)

Megkérdeztük továbbá, mire használják IKT eszközeiket, itt többszörös választási lehetőséget adtunk meg. A válaszadók 96%-a számára a barátokkal való kapcsolattartás az elsődleges, 93%-uk rendszeresen figyeli az elektronikus naplót, 87% szeret zenét hallgatni, 85% az osztálytársakkal is rendszeresen tartja a kapcsolatot, 82% rendszeresen interneten keresztül néz filmet, 71% tanulási célra, digitális tananyagok keresésére használja az eszközeit, 68%-uk a szülőkkel tartja a kapcsolatot. Magas arányban, 66,5%-ban a tanárokkal rendszeresen kommunikálnak, fájlkezelésre, szöveg- és képszerkesztésre 56,7% használja a gépeket, ezekből 41%-ra tehető a digitális tananyagtartalmak létrehozása. Más egyéb célokra és programozásra csak kevesen, 32,5% és 6,7%-ban használják eszközeiket. A 8. ábrán szemléltetett válaszok mindenképp biztatóak.

8. ábra: IKT-eszközök használatának célja a tanulók körében



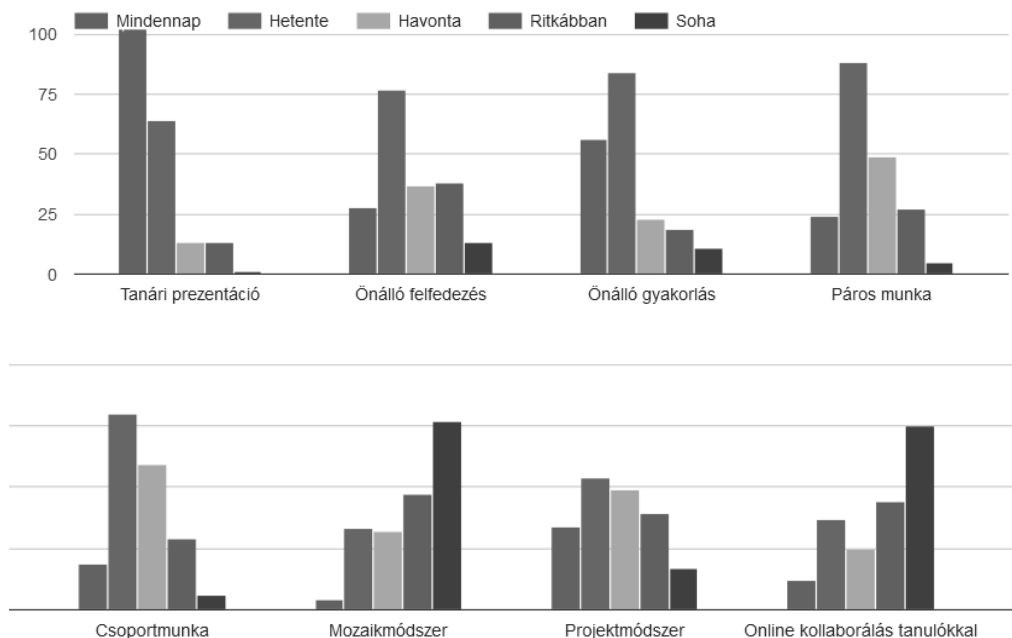
Forrás: saját ábra (Orosz Beáta)

Kiemelhető az osztálytársakkal és tanárokkal való kapcsolattartás magas értéke, melyek megteremtik az online kollaboráció különböző formáinak alapjait, s valószínűsítik azt is, hogy a tanulók a feladatoktól függetlenül és együttműködés kifejezett kérése nélkül is rendszeresen kooperálnak egymással. Az iskola és magánélet közötti határok elmosódását is erősítik ezek az adatok, s a tanulók részéről már elvárásként is megjelenhet a pedagógusok online elérhetősége kérdés vagy probléma esetén. A tananyagok elektronikus keresését a szakképzés sajátos jellemzői determinálják, tankönyvek hiányában a pedagógusokon kívül az internet válik az információk elsősorú forrásává. Ezt felismerve, a pedagógusoknak segíteniük kell abban a diákokat, hogy képesek legyenek a fellelhető információk szintetizálására és szűrésére, illetve megismerjék az egyes tárgyakhoz kapcsolódó szakmai oldalakat. A tanulók 41%-a maga is létrehoz elektronikus tananyagtartalmakat, melyek a vélemények szerint könnyebben visszakereshetők, sokszorosíthatók, szinte bármilyen eszközön megjeleníthetők, egyszerűbben szerkeszthetők, változtathatók és érdekesebbek, mint a hagyományos, lineáris struktúrájú anyagok. Fontos előrelépés lehet ezen tartalmak közös előállítás, vagy megosztása egymással, a pedagógussal, a szakértővel, hiszen egymástól is rengeteget tanulhatnak a diákok. A pedagógusok megkérdezésekor a kérdést két részre bontottuk, először általánosabban kérdeztük meg, mire használják IKT eszközeiket, majd vizsgáltuk, milyen munkához kapcsolódó tevékenységekre, milyen gyakorisággal alkalmaznak digitális technológiát. A tanárok többsége napi rendszerességgel végez munkafeladatokat, egyéb magánjellegű feladatokat, szintén a napi rutin része a kapcsolattartás, szórakozás, valamint az ismeretbővítés és tájékozódás, s csak esetenként végeznek gépeiken egyéb tevékenységeket, vagy hajtanak végre ügyintézés, időpontfoglalást.

Munkavégzéshez kapcsolódó feladatok közül a pedagógusok többsége mindennap adminisztrál és kezeli az e-naplót (78,5%), illetve kezel fájlokat, szerkeszt szöveget (65,5%). Gyakran végzett feladatok közé tartozik a tanulókkal való kapcsolattartás (50%), az egyéb partnerekkel való kommunikáció (50%), a prezentálás és filmnézés/zenehallgatás (45,8%), mások által készített digitális tananyagok használata (50%), saját digitális tartalmak használata (36,7%), digitális tananyagok létrehozása (39,5%). A válaszadók többsége ritkán tartja a kapcsolatot a szülőkkel (33,9%), készít online tesztek és feladatlapokat (40,7%), végez egyéb feladatokat (37,3%) és programoz (17,5%). A válaszok közül a tanulókkal, szülőkkel és partnerekkel való kapcsolattartást elsősorban az iskola típusa és a tanulók kora határozza meg. A fájlkezelés és szövegszerkesztés mértéke a pedagógusok esetében körülbelül 10%-kal magasabb, aminek oka leginkább a nyomtatott dolgozatok és feladatlapok összeállításában, valamint iskolai kötelező adminisztráció elvégzésében keresendő. Elgondolkodtató, hogy a tanárok 50%-a gyakran használja mások digitális tananyagait, ami nem minden esetben szerencsés. Az ennek hátterében meghúzódó okok további vizsgálata fontos eredményekkel szolgálhatna, ám valószínűsíthető, hogy inkább azok a pedagógusok preferálják jobban mások munkáját a sajátjuknál, akik nem kezelik jól az IKT eszközöket. Amennyiben ez a feltételezés bebizonyosodik, e tanárok képzésére kiemelt hangsúlyt kell fektetni azért, hogy csökkenjen a digitális szakadék köztük és tanulóik között. Azt azonban mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy az elkészített elektronikus tananyagok megosztása a pedagógusok esetében is rendkívül fontos lenne, hiszen egyszerűbb lenne a változások nyomon követése, a követelmények tisztázása, s a szakmai együttműködés magasabb szintje pozitív hatással lehetne a szakképzés megítélésére.

A felmérés további részében arra kértük a tanulókat, határozzák meg, a felsorolt munkaformákat milyen gyakran (mindennap, hetente, havonta, ritkábban, soha) alkalmazzák tanáraik. A válaszokat a 9. ábra mutatja. Pozitívumnak tekinthető, hogy jellemzően heti (33%), illetve napi (52,6%) szinten részesülnek prezentációval kiegészített oktatásban, önálló gyakorlásra az iskolában a tanulók közel 30%-ának naponta, míg 43,3%-ának hetente adódik lehetősége. Jellemzően hetente alkalmazott tanulói munkaforma az önálló felfedezés (39,7%), a páros (45,4%), illetve a csoportmunka (41,2%), valamint a projekt módszer (27,8%). A válaszokból kiderül, hogy a megkérdezett tanulók csak ritkán, vagy soha nem dolgoznak mozaik módszerrel (24,2%, 39,7%), online kollaborálás során tanuló társaikkal (22,7%, 38,7%) vagy tanáraikkal (22,7%, 53,8%) együttműködve.

9. ábra: Az alkalmazott munkaformák gyakorisága



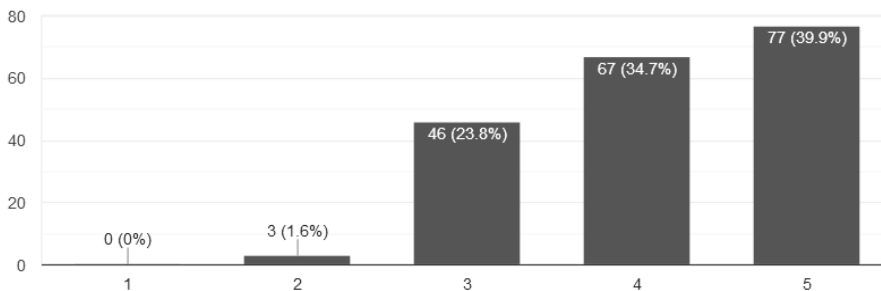
Forrás: saját ábra (Orosz Beáta)

Hasonló módszerek alkalmazásának gyakoriságát felmértük a szakmai tanárok esetében is, akik válaszaiból kiderül, hogy többségében a változatosságra törekednek. Jellemzően a „gyakran” és „időszakosan” lehetőségeket jelölték meg, az egyes módszerek népszerűségét és elterjedtségét pedig a „szinte mindig” és „nem alkalmazom” lehetőségek között eltérések mutatják. A pedagógusok esetében a legerterjedtebb módszer a prezentációval kiegészített frontális munka, melyet 32,2%-uk szinte mindig, 40,7%-uk pedig gyakran alkalmaz. A többi technikát a pedagógusok jellemzően időszakonként alkalmazzák. Időszakosan vagy gyakran alkalmazzák az önálló felfedezést (46,9%, 37,9%), a páros (53,7%, 23,2%) és csoportmunkát (51,4%, 28,8%), ezeknél kevésbé elterjedt, s csupán időszakosan vagy soha nem alkalmazott módszerek a mozaik- és projektmódszer (44%, 28,8%), valamint a tanulótársak (43,5%, 35,6%), illetve a tanárok és tanulók között (41,2%, 36,7%) létrejövő online kollaboráció. Az eredmények jól kirajzolnak egy tendenciát, mely a pedagógusok és diákok tanított-tanult szakjától, az iskolák típusától és a megkérdezettek életkorától függetlenül alakul. Megfigyelhető, hogy a tanárok folyamatosan váltogatják módszereiket, s a prezentáción kívül nincs olyan munkaforma, melyet szinte mindig alkalmaznának.

A folyamatos váltásnak köszönhetően a tanulók minden munkaformával gyakrabban találkoznak, mint amilyen sűrűn az egyes pedagógusok alkalmazzák azt.

A fentiekből látható, hogy vannak olyan lehetőségek, melyeket a pedagógusok nem használnak ki, annak ellenére, hogy a lehetőségek gyakran adottak lennének, inkább maradnak a bevált, ismert módszereknél. A továbbiakban azt vizsgáltuk, milyen hozzáállások figyelhetők meg a hagyományostól eltérőtanítási-tanulási módszerek alkalmazásával kapcsolatban. A tanulókat arra kértük, ötfokú skálán jelöljék, mennyire nyitottak az újdonságok iránt, hasonlóképp kellett a tanároknak is bejelölniük egyrészt azt, mennyire tudnák elképzelni, hogy a tanulók órákon a szokásostól eltérő dolgot csináljanak, másrészt azt, ők maguk mennyire állnak pozitívan a nem hagyományos eszközök, módszerek kipróbálásához, alkalmazásához. Minden esetben az egyes jelentette a teljes elutasítást, az ötös érték pedig a maximális nyitottságot. Minden résztvevőre a nyitottság jellemző az újdonságok kipróbálására, a tanulók 34,5%-a 4-es, 39,7%-a 5-ös értékeket határozott meg, ahogy a 10. ábrán látható, a pedagógusok esetében az első kérdésre 4-est 35%, 5-öst 37,9%, míg a második kérdésre 4-est 32,2%, 5-öst 42,4% adott válaszként.

10. ábra: Tanulók nyitottsága a nem hagyományos tanórai módszerek iránt



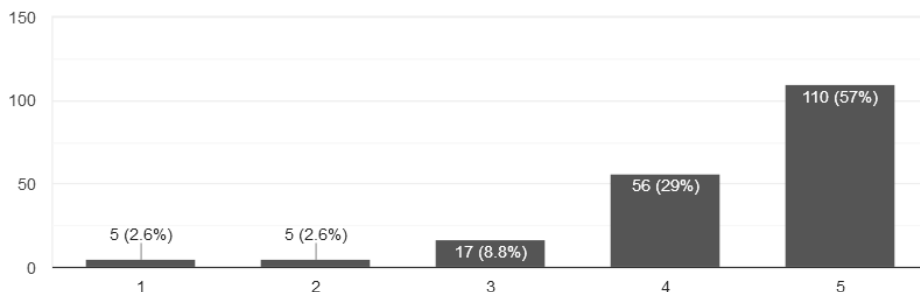
Forrás: saját ábra (Orosz Beáta)

Az eredmények azt mutatják, hogy a pozitív attitűd mindkét oldal részéről adott, az ok, mely szerint mégsem alkalmazzák – vagy csak kevesen – az új módszereket, sokkal inkább a technikai megvalósítási nehézségekben, vagy az időhiányban keresendő. Bár a tendenciák más irányba mutatnak, a tanárok jelentős része a mai napig próbálja minél inkább elválasztani a munkát és magánéletet, s nem pártolják a diákokkal a közösségi médián való kapcsolattartást, mely azonban megkönnyíthetné a kommunikációt, és a hálózaton keresztül történő együttműködést. Másik lehetőség az időhiány, mely megtestesülhet például az egyes tantárgyaknak a szakmai tartalomhoz képest alacsony

óraszámában, vagy a pedagógusok rendelkezésére álló kevés szabadidőben, amely a feladatok előkészítése miatt lényeges. Az egyes programok alkalmazási nehézsége, a digitális képzetlenség orvosolható, többek között képzésekkel, e-kurzusokkal, egymás segítségével. A problémák leküzdése, a módszertani repertoár kiterjesztése, valamint a modern technikai lehetőségek fokozottabb integrálása elősegíthetné a tanulók motivációjának növelését, ezen keresztül a szakképzés jobb megítélését.

Végül, vizsgálatunk kiterjedt a saját eszközre épülő oktatással kapcsolatos attitűdre is. A tanulóknak ismét ötfokú skálán kellett jelölniük, mennyire szívesen használják tanuláshoz inkább a saját eszközeiket. Az 5-ös érték az abszolút preferenciát, míg az 1-es az elutasítást jelentette. A saját eszközök előnyben részesítését egyértelműen mutatja a 11. ábra, 4-es értéket 28,6%, 5-ös értéket 56,7% jelölt, a tanulók elmondása szerint eszközeikhez jobban ragaszkodnak az élet minden területén, így a tanulásban is, ismerik a működését, tudják, milyen információkat hol találnak meg pontosan, és sokan nagyobb szabadságot éreznek azáltal, hogy úgy használják ezeket, ahogyan ők megszokták. E területen mutatkozik a legnagyobb különbség a tanulói preferenciák és a pedagógusi gyakorlat között, melyben minden bizonnyal szerepet játszanak az intézményi szabályozások az eszközhasználatra vonatkozóan, valamint az egyes iskolák lehetőségei, például vezetékek nélküli internetkapcsolattal való ellátottság is.

11. ábra: Tanulók saját eszközhasználattal kapcsolatos attitűdje



Forrás: saját ábra (Orosz Beáta)

A tanárok csupán 11,9%-a használja, használtatja szinte minden órán a diákok eszközeit, hetente 21,5%, havi rendszerességgel 20,3%. 22,6% csak akkor integrálja ezeket, amikor feltétlenül szükséges, míg a tanárok 23,7%-a teljesen elzárkózik attól, hogy a diákok a saját eszközeiket használják.

3. ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

Összességében elmondható, hogy a digitális transzformáció korában a technika kizárása egyrészt egyre nehezebb, hiszen szinte minden tanulónak vannak okoseszközei, melyek gyakran akaratlanul is elvonják figyelmüket az óráról, ezen kívül megváltozott az ingerküszöbük, a diákok a gyors információáramlást igénylik, melyhez a tanárok technikai berendezések nélkül nem tudnak alkalmazkodni. Másrészt, nem feledkezhetünk meg az IKT eszközök tanítási hozzáadott értékéről sem - például hatékonyabb szemléltetés, lényegkiemelés, egyszerű többszörösítés és dokumentumküldés, oktatófilmek órai megtekintése, elektronikus feladatlapok, kvízek összeállítása -, így nem is célszerű a modern technika kizárása. Az IKT eszközök alkalmazásával egy olyan plusz lehetőségük van a pedagógusoknak, melyekkel a tanulók figyelme felkelthető és fenntartható, így passzivitásuk megszüntethető, szaktárgyi munkák során fejleszthető a tanulók digitális kompetenciája, illetve hatékonyabb lehet a differenciálás, felzárkóztatás, vagy tehetséggondozás is. Mindez hatékonyabbá, eredményesebbé teheti a tanítás-tanulás folyamatát, amennyiben jól kihasználjuk a bennük rejlő lehetőségeket.

A kutatási eredményeink abba az irányba mutatnak, hogy a tanárok és tanulók IKT-eszközhasználati szokásai közelednek egymáshoz, melynek eredményeképp a digitális hasadék idővel csökkenhet, amely a jövőben segítheti a módszertani kultúra kialakulását. A tanulói preferenciák között egyértelműen megjelenik az IKT-eszközök fokozott bevonása a tanulási folyamatba, mely még nem minden esetben valósul meg. A hasadék megszüntetéséhez a pedagógusok attitűdjében további változások szükségesek, ezen kívül határozottan szükség van a folyamatos fejlődésre, az új módszerek és lehetőségek megismerésére és a változások elfogadására annak érdekében, hogy a mai fiatalokkal eredményesen tudjanak dolgozni. A felmérés eredményei mindenképp iránymutatóak a Tanárképző központ számára, s további kutatási kérdéseket vet fel, szükségessé teszi a vizsgálat kiterjesztését nagyobb mintára, akár szakmánkénti lebontásban.

Felhasznált szakirodalom

- Bartha Zoltán - Sáfrányné Gubik Andrea (2018): Oktatási kihívások a technikai forradalom tükrében. Észak-Magyarországi Stratégiai Füzetek. 15/1, 15-29. p.
- Benedek András (2016): Új tartalomfejlesztési paradigma a szakmai tanárképzésben. In: Tóth Péter - Holik Ildikó (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 87-94. p.
- Benedek András, Molnár György (2017): Open content development in ICT environment. In: L. Gómez Chova - A. López Martínez - I. Candel Torres (szerk.) INTED2017 Proceedings 11th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, International Association of Technology, Education and Development (IATED 1883-1891. p.
- Casey Liam (2015): In 'flipped' classroom, kids watch videos at home, do homework at school, The Canadian Press, <http://www.ctvnews.ca/canada/in-flipped-classroom-kids-watch-videos-at-home-do-homework-at-school-1.2519213>, letöltés dátuma: 2019.01.20.
- Benkei-Kovács Balázs (2017): Az informatikai szakmacsoport munkaerőpiaci helyzete: Elemzés statisztikai és empirikus adatok vizsgálatára támaszkodva, TUDÁSMENEDZSMENT 18:(1) pp. 87-102. (2017)
- Dr. Abonyi-Tóth Andor - Dr. Turcsányi-Szabó Márta (2015): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest, ISBN: 9789639795907
- Duchon Jenő (2016): Tanítás és tanulás elektronikus környezetben. In: Tóth Péter (szerk.): Tanítás és tanulás elektronikus környezetben. [Szakmai pedagógusképzés. 9.] Budapest, Typotop Kft.
- Forgó Sándor (2016) (szerk): A közösségi média az oktatásban: Elektronikus médiumok és tananyagok. Eger, Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatikai Intézet.
- Holik Ildikó - Sanda István Dániel (2018): Kommunikáció az egyetemi foglalkozásokon, In: Tóth, Péter (szerk.) Pedagógiai kézikönyv oktatóknak, Budapest, Typotop Kft., (2018) pp. 28-36, 9 p.
- Howe, Neil – Strauss, William (2000): Millennials Rising: The Next Great Generation. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Hülber, László (szerk.) (2017): A digitális oktatási kultúra módszertana, Eszterházy Károly Egyetem, Eger, 207 p. ISBN: 9786155297793

- Karlovitz, János Tibor (2005): Digitális tananyagfejlesztés oktatásának gyakorlati kérdései
- Molnár György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények. 4. sz. 2018/1., 1-70. p.
- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon 9/5: 1-6.
- Racsko Réka (2017): Digitális átállás az oktatásban, Iskolakultúra 52., Budapest. Gondolat.
- Simonics István (2016): IKT a mentortanárok munkájában. In: Czékus Géza –Borsos Éva (szerk.) (2016): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. pp. 465-474.
- Szűts Zoltán (2018): Online: Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei, Budapest, Magyarország: Wolters Kluwer, ISBN: 9789632957784, pp 15-25

ABSTRACT

DIGITALLY SUPPORTED OPTIONS FACILITATING METHODOLOGICAL, CONTENT-BASED, AND TECHNOLOGICAL RENEWAL IN VOCATIONAL EDUCATION

International and domestic tendencies and trends associated with the digital age fundamentally determine and limit individual lifestyles, habits, and technology-related attitudes in the information-based society. Respective examples include the Industry 4,0, the digital and cultural divide substantiated by generation theories (Howe & Strauss, Prensky), and digitalization and media convergence. At the same time digitalization makes its presence felt in education as the related micro-trends and models include the Flipped classroom, BYOD and BYOC approaches, and the phenomenon of gamification (Bartha – Sáfrányiné, 2018; Dr. Abonyi-Tóth & Dr. Turcsányi, 2015; Casey, 2015). In addition to such domestic developments as the DOS and DJP, a significant effort is being made regarding the definition of digital competence framework systems. Fulfilling expert consultancy tasks our team contributes to the realization of this goal. The respective objectives entail the assessment of the potential presented by the use of digital devices, and the exploration of own device and computer-based pedagogical methods for in-service teachers and students enrolled in vocational education programs.

Dr. habil Molnár György

PhD., tanszékvezető, főigazgató, egyetemi docens
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék,
Tanárképző Központ
molnar.gy@eik.bme.hu

Orosz Beáta

PhD. hallgató
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdálkodás- és
Szervezéstudományi Doktori Iskola
oroszbetty2369@gmail.com

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj valamint a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatásával készült.

A NYELVI HÁTRÁNY CSÖKKENTÉSE AKCIÓKUTATÁS SEGÍTSÉGÉVEL

ABSZTRAKT

Hazai és nemzetközi vizsgálatok sora (Bernstein 1975, Bourdieu 1978, Bíró 1984, Pap-Pléh 1991, Oláh Örsi 2006, Derdák-Varga 1996) igazolja, hogy a nyelvileg hátrányos helyzetű tanulók az iskolában rosszul teljesítenek. A korlátozott írni-olvasni tudás a későbbi munkaerőpiaci lehetőségekre is hatással van (pl. a funkcionális analfabéták esetében (Csoma-Lada 2002), a nyelvi hátrány csökkentése tehát nemcsak oktatási, hanem gazdasági szempontból is kívánatos lehet. A tanulmány egy olyan kutatási tervet mutat be, melynek célja a kétújfalu – Kétújfalu a szigetvári járáshoz tartozó település Baranya megyében – általános iskolába járó, nyelvileg hátrányos helyzetű gyerekek teljesítményének fejlesztése, nyelvi hátrányuk csökkentése, mindezt egy akcióalapú kutatásba ágyazva. Az elméleti keret első része a hátrányos és nyelvi hátrányos helyzethez kapcsolható (Bernstein 1975, Bourdieu 1978, Bíró 1984, Pap - Pléh 1991, Oláh Örsi 2006, Derdák - Varga Aranka 1996), második része az akciókutatással foglalkozó (Vámos 2013, Vámos - Gazdag 2015) szakirodalmak elemzését tartalmazza, ezt követi a kutatás során alkalmazandó módszerek bemutatása. A kutatás célja, hogy az akciókutatás segítségével csökkentse a vizsgálatban részt vevő gyerekek nyelvi hátrányát, fejlessze nyelvi, olvasási képességeiket. Ez a gyakorlatban egy olyan tananyag fejlesztésével, majd kipróbálásával fog megvalósulni, melynek célja a nyelvi hátrány csökkentése; a tananyag a kipróbálás során folyamatosan támaszkodna a tanulók – és a vizsgálatban részt vevő kollégák – reflexióira, ettől is biztosítva a kutatás akciójellegét. A kutatás gyakorlati jelentősége a kétújfalu általános iskolások nyelvi hátrányának csökkentése; a nyelvi hátrány csökkentésével a tanulók iskolai továbbtanulási esélye és a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedési lehetőségük is növekedni fog.

Jelen tanulmány célja tehát egy olyan kutatási terv bemutatása, melynek középpontjában a kétújfalu tanulók nyelvi hátrányának csökkentése; nyelvi, olvasási képességeik fejlesztése áll, mindezt akcióalapú kutatásba ágyazva. A dolgozat első részében elsőként a hátrányos helyzet fogalmát értelmezzük interdiszciplináris keretben, ezt követően a nyelvi hátránnyal kapcsolatos hazai és nemzetközi vizsgálatokat mutatjuk be.

A problémaelméleti háttér következő része az akciókutatás mibenlétét tisztázza, elsőként nemzetközi és hazai kontextusban, majd jelen kutatás fókuszában vizsgálva (DBR alapú kutatás). A tanulmány az akcióalapú kutatásba ágyazott, a nyelvi hátrány csökkentését célzó kutatási terv bemutatásával zárul; a kutatói kérdések, az alkalmazandó módszerek és eszközök, valamint a várható eredmények felvázolásával.

1. PROBLÉMAELMÉLETI HÁTTÉR

1.1 A hátrányos helyzet fogalma interdiszciplináris keretben

A hátrányos helyzet terminust többek között jogi, szociológiai, pedagógiai és nyelvészeti szempontból is vizsgálhatjuk. A jogi értelmezés elsősorban a jogszabályi háttér megváltozását jelenti, 2013-ban ugyanis módosultak a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet kategóriájába való bekerülés feltételei (Varga 2013). A korábbi, 1993-as törvényeket (1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a) összevetve a máig hatályos, 2013-ban érvénybe lépő törvényekkel (a 2013. évi XXVII. törvény 45 §-ában meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. Törvény 67/A. §-ának módosítása) elmondhatjuk, hogy a 2013-as rendelkezések szigorúbbak a tekintetben, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igazolásán túl a hátrányos helyzet kategóriájába való bekerüléshez legalább egy, a halmozottan hátrányos helyzet esetében pedig legalább két feltételnek kell teljesülnie az alábbiak közül: a) a szülők alacsony iskolai végzettsége, b) szülők tartós munkanélkülisége, c) elégtelen lakáskörülmények (Varga 2013:135–136). Megállapíthatjuk, hogy a jogszabályi keretek megváltozása, a több kritériumnak való megfelelés sajnos megnehezíti a jogi szempontból hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzet kategóriákba való bekerülést, a további elvárások pedig még jobban korlátozhatják a rászoruló gyerekek hozzáférését a kategóriába kerüléssel járó támogatásokhoz (Varga 2013:136).

Szociológiai szempontból vizsgálva a terminust Klaus Mollenhauer (1996) és Pierre Bourdieu, valamint Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005) definícióit kell áttekintenünk. Mollenhauer (1996) az értékorientációk és a nevelési elképzelések definícióival operál: az értékorientációk azoknak az értékeknek az összessége, amelyeket a gyermek szocializációja során magával hoz, nevelési elképzeléseken pedig a szülőknek azon – a nevelési folyamatról, azok változóiáról és kapcsolatairól vallott – feltevéseit értjük, amelyeket a nevelési gyakorlatban alkalmaznak (Mollenhauer in Meleg 1996:101). Mollenhauer az értékorientációk és a nevelési elképzelések meglétét munkásosztálybeli, illetve középosztálybeli családokban vizsgálva megállapította, hogy a különböző osztályba tartozó gyerekek szüleinek más-más nevelési elképzeléseik vannak.

Az alsóbb rétegek „nevelési gyakorlatában a beállítottság és viselkedésmód olyan tünet együttese figyelhető meg, melynek jellemzői a konformitás-tendenciák, az ellenőrzés és a fegyelmezés magas foka” (Mollenhauer in Meleg 1996:101), ezzel szemben a felsőbb rétegbe tartozó családok nevelési gyakorlatában az önállóság, az önkontroll, a mások ítéletétől való függetlenség, a tudásszomj és a kreativitás a meghatározó. Ezekkel a nevelési gyakorlatokkal, elképzelésekkel alakulnak ki azok az értékek, amelyeket a gyermek magába szív a szocializáció során, és amit később az iskolában is fog alkalmazni (Mollenhauer in Meleg 1996:101). Az értékorientációk és a nevelési elképzelések fogalma tehát igen szorosan összekapcsolódik, a fenti értelemben ugyanis a családi szocializáció – az értékorientációk és a nevelési elképzelések megléte és minősége alapján – a hátrányos helyzetet meghatározó tényező.

Pierre Bourdieu a tőke szempontjából közelítette meg a fogalmat, aminek három típusát különbözteti meg: a gazdasági, a társadalmi és a kulturális tőkét. A gazdasági tőke az anyagi javakból származó tőke, a társadalmi tőke az ún. kapcsolatokból fakadó tőke, a harmadik tőketípus pedig a kulturális tőke. A hátrányos helyzet definiálásakor leginkább a kulturális tőke fogalma a meghatározó, az ugyanis nem más, mint a társadalom uralkodó csoportjainak körében elfogadott, elvárt attitűdök és magatartásformák összessége. Olyan értékek sorolhatóak ebbe a kategóriába, amelyek a „magas kultúrához” közeleiek, a „magas kultúra” elemeit tartalmazzák viselkedésben, ízlésben, nyelvhasználatban. A kulturális tőke megszerzése a korai szocializáció során, a szülői házban történik meg, és az általa nyújtott előnyök a gyermekkor későbbi életszakaszaiban már behozhatatlanok és az iskolában sem pótolhatók. (Bourdieu in Pető 2005:20) Azok a gyerekek tehát, akik kevés kulturális tőkével rendelkeznek, a bourdieu-i értelemben véve hátrányos helyzetűnek tekinthetők.

Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2005) a hátrányos helyzeten belül kétféle hátrányt különböztet meg: az egyik dimenzió az ún. anyagi hátrány, melyre az „alacsony jövedelmek, az alacsony iskolázottság, gyenge kulturális ellátottság és a nem megfelelő lakáskörülmények a jellemzők.” A másik dimenzió az ún. érzelmi hátrány, melynek jellemzője „a család vagy az ép család hiánya, a családi szocializáció zavarai és a szülők devianciája.” (Fejes – Józsa 2005:186)

A pedagógiában Várnagy Elemér és Várnagy Péter (2003) a hátrányos helyzetnek öt típusát különíti el, a leggyengébbtől a legsúlyosabbig – jelen tanulmányban a hátrányok típusának érzékeltetése miatt csak e két kategóriára koncentrálunk. A szerzők szerint a hátrányos helyzet leggyengébb kategóriája az inadekvát hátrányos helyzet, ami akkor valósul meg, ha a gyerek személyiségének a fejlesztése nem az adottságainak megfelelő irányba történik (pl. egy jó zenei hallású gyerek atlétizál, és nem zenél). Főbb jellemzői közé tartozik a depriváció, a szegénység, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a migráció, a nyelvi fejlődés, a pozitív deviancia. Az antiszociális magatartásból adódó

hátrányos helyzet a skála másik végpontja: ebbe a kategóriába azok a fiatalok tartoznak, akik beilleszkedési zavarokkal küszködnek és már fiatalon bűnözőkké válnak. (Várnagy – Várnagy 2003). A hátrányos helyzet meghatározásánál tehát érdemes tisztáznunk azt is, milyen fokú és súlyosságú hátrányról beszélünk – ahogy erre a szerzők is rávilágítanak.

A hátrányos helyzet nyelvi oldala a nyelvi hátrányos helyzet, ami a nyelvészeti diszciplínák közül elsősorban a szociolingvisztika (vagy társas nyelvészet) tárgykörébe tartozik. A nyelvi hátrányos helyzet fogalmát, példáit a következő alfejezetben mutatjuk be.

1.1.1 A nyelvi hátrányos helyzet

A nyelvi hátrányos helyzet definiálása elsősorban Basil Bernstein (1975) és Denis Lawton (1975) nevéhez köthető. Bernstein volt az, aki elsőként kutatta a nyelvhasználat és a szociális szint összefüggéseit, kutatásait munkás- és középosztálybeli családok körében végezte. Kétféle kódtípust különböztetett meg: a korlátozott és a kidolgozott kódot. A korlátozott kód az alacsony szociokulturális, szegényebb családokban használatos, a kidolgozott kód a magasabb társadalmi státuszban lévő családokra jellemző. Bernstein megállapította, hogy az előbbi csoportba tartozó gyermekek nem – vagy csak nehezen – tudják megértetni magukat a kidolgozott kódot használó társaikkal, így összegezhető, hogy a korlátozott kódú gyermek nyelvileg hátrányos helyzetbe kerül kidolgozott kódot használó társaival szemben. Denis Lawton – aki Bernstein-tanítványból vált Bernstein-kritikussá – viszont cáfolta ezt a megállapítást, kutatásai szerint ugyanis egy zárt (pozicionális) családtípusba tartozó 12-13 éves munkásgyerekekből is elő lehet hozni a kidolgozott kódot. (Bernstein és Lawton in Pap–Szépe 1975)

A nyelvi hátrányos helyzettel foglalkozó pedagógiai, romológiai és szociolingvisztikai magyarországi vizsgálatok a nyelvet mint társadalmi produktumot tekintik és ilyen keretek között is vizsgálják. Bartha Csilla (2002) például a nyelvi hátrányt nyelvi másságként definiálja, úgy fogalmaz, hogy „egy beszélő vagy beszélői csoport nyelvhasználata valamilyen tekintetben, kisebb vagy nagyobb mértékben eltér a társadalom mintaadó, szimbolikus hatalommal rendelkező csoportjai által normaként tételezett, elvárt nyelvhasználattól. Mindez a nyelvhasználat nyilvános színterein problémaként, konfliktusként jelenik meg, hosszabb távon e beszélőknek nemcsak érvényesülési esélyeit, hanem társadalmi identitásuk szabad vállalásához való jogát is korlátozva” (Bartha 2002).

Derdák Tibor és Varga Aranka 1996-os vizsgálatukban arra keresték a választ, milyen különbségek lépnek fel nem hátrányos és hátrányos helyzetű iskolák tanulói között. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulmányi eredményeket elsősorban nem a kétnyelvű nyelvi háttér, hanem a szülők és a tanulók szociális helyzete befolyásolja (Derdák–Varga 1996). 2003-ban vizsgálatukat megismételve pedig azt a konklúziót

vonták le, hogy „a szociális hátrányból adódó esélykülönbségeket, melyek az iskolakezdéskor is tapasztalhatóak voltak a felmérésben részt vett diákoknál, az általános iskola csak több-kevesebb sikerrel volt képes kiegyenlíteni” (Derdák–Varga 2003).

Kiss Jenő (2002) a következőket mondja a nyelvi hátrányról: a nyelvi hátránynak „társadalmi oka van, s nem egyszerre és mindenkorra szóló adottságról, nem torzulásról, hanem fejlődésbeli késésről, adott állapotról van szó. Azok a gyerekek ugyanis, akik nyelvi hiánnyal indulnak iskolai tanulmányaiknak, kedvező feltételek esetén hiányukat pótolhatják, hátrányukat behozhatják, s így nem kevés esetben nem maradnak el semmivel sem azoktól a társaiktól, akiknek a nyelvi fejlődését a családi környezet a maga kidolgozott kódú nyelvhasználatával kezdetektől fogva segítette” (Kiss 2002: 126). A nyelvi hátrányos helyzet állapota tehát összefügg a szocializációval és azzal, hogy milyen kódot használ a gyermek, de ha a kedvező feltételek biztosítottak, ez a hátrány is leküzdhető.

1.2 Az akciókutatás

A kérdés: hogyan, milyen módszerekkel tudunk segíteni a (nyelvileg is) hátrányos helyzetű tanulókon. Az egyik megoldásjavaslat akciókutatás, az akció alapú kutatásba ágyazott készség- és képességfejlesztés. Az akciókutatás beágyazottsága mérsékelt, csak néhány évtizede jelent meg a neveléstudományban (Mrázik 2018: 141), ráadásul az akciókutatást megismerni vágyók sincsenek könnyű helyzetben, mivel „nem tudják, hogy munkájuk milyen szakmai előzményekhez kapcsolódik, milyen a magyar akciókutatás-történet, amelynek részévé válnak.” (Vámos 2015: 36). A fejezet első része nemzetközi, majd hazai szakirodalmak vonatkozásában ismerteti néhány, az akciókutatáshoz kapcsolható elméletet, ezt követően definiálja, mit ért jelen tanulmány az akciókutatás fogalma alatt. A fejezet zárásaként az akciókutatás típusairól olvashatunk – kiemelve a terv alapú DBR kutatást.

1.2.1 Az akciókutatásról nemzetközi és hazai kontextusban

Az akciókutatás célja minden esetben a „a gyakorlati tudás létrehozása a praktikus kérdések megoldása révén; a létező tudása fejlesztése a közösség érdekében; az aktuális problémák felszámolása a cselekvéssel.” (Mrázik 2018:142) Fogalmának kialakulása többek között Kurt Lewin munkásságához köthető. Lewin elméletében „a tanulás egyfajta átértékelési folyamat, amelyet az új tapasztalatok, érzelmi hatások váltanak ki” (Lewin in Vámos 2013:25). A negyvenes-ötvenes években erős érdeklődés mutatkozott az előítéletek és a társadalmi csoportok közötti különbségek megértésével kapcsolatban, így a Lewin és munkatársai által folytatott kísérletek alkalmasnak bizonyultak a kritikus kérdések megválaszolására. A lewini akciókutatás társadalmi szerepe az volt, hogy segítse a kisközösségek demokratikus részvételét a társadalmi folyamatokban, saját szempontjaik érvényesítésében. Jellemzője továbbá, hogy a kutatás az akadémiai szférához

kapcsolódott: a kutatást végző kutatóknak megkülönböztetett szakértelemmel kell bírniuk, kutatás-metodológiai szempontból pedig a vizsgálatnak a tudományos igazság megkeresésére kellett fókuszálnia (Vámos 2013:27).

A lewini akciókutatást a hetvenes, nyolcvanas években újradefiniálták, ebben jelentős szerepe volt Heinz Mosernek, valamint Wilfred Carrnak és Stephen Kemmisnek: „(...) a hetvenes évektől emancipálnak nevezték azokat a kutatásokat, amelyek radikálisan szakítottak a pozitivistá szemlélettel, s a külső kutatóval szemben a belső, reflektív szereplőt tekintettek a folyamatok generátorának.” (Moser in Vámos 2013: 26). Az emancipált akciókutatások társadalmi szerepe átalakult a klasszikus akciókutatásokhoz képest: a kutatás eltávolodott az akadémiai szférától. További jellemzője az emancipált akciókutatásnak, hogy a kutatást nem egy megkülönböztetett szakértelemmel rendelkező kutató végzi (ahogy azt klasszikus akciókutatásnál láthattuk); jelen esetben a kutatók azok a szereplők, akiknek a tevékenysége a vizsgálat tárgya, és akiknek aktivitásával a vizsgálat folyik. Az emancipált akciókutatások kutatás-metodológiájában helyet kapnak az értelmező, interpretatív jellemzők, esetükben le kell mondani az igazság kérdésének felvetéséről, a tudományos igazság kereséséről. (Vámos 2013, Vámos 2015).

Az akciókutatás elméleti alapvetései az évek folyamán változtak: a tudományos közegből, az akadémiai világból „leszálltak” a hétköznapiakba (Vámos 2013:27). A filozófiai és antropológiai elméletek is hatottak az akciókutatásra, „és ahogy folyamatosan involválódtak e nézőpontok az akciókutatásba, egyre nyilvánvalóbbá vált a régi, klasszikus akciókutatástól való elmozdulás” (Vámos 2013:29).

A hazai gyakorlat első, akciókutatásnak mondható pedagógiai programja Zsolnai József nevéhez köthető: az értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) címet viselte. A programot összesen hét iskolában indították el; a munka fontos részét képezte a tananyagrendszer és a taneszközök kidolgozása, a pedagógusok személyiségképzőinek felmérése, a tanulók pedagógiai és pszichológiai állapotának, valamint szocioökonómiai státuszuknak feltérképezése. Az iskolák és a kutatók folyamatosan kooperáltak egymással: a kísérleti osztályok tanárai segítséget kaphattak a tanítás során, a kutatók pedig megfigyelhették a tanítási-tanulási folyamatot, a tanulók képességeinek, készségeinek fejlődését, tanórai munkájukat. A nyolcvanas, kilencvenes években a Zsolnai-pedagógia sok iskolának nyújtott alternatívát a központi tantervhez képest, a nemzeti tantervi minimumok megállapításával azonban már egyre kevesebb Zsolnai-iskola lett (Vámos 2015:42). Albert B. Gábor egyetemi oktató vezetésével akciókutatási projekt ment végbe a Rózsakerti Demjén István Református Általános Iskolában 2005 és 2011 között az általános iskolai tanulók történelemtanításához kapcsolhatóan. A projekt kezdetekor elsőként előkészítették a beavatkozást, ezután húsz kísérletet végeztek osztálytermi körülmények között, a reflexiókat és tapasztalatokat folyamatosan beépítve az egyes kísérletekbe.

A kutatás egyik jellegzetessége, hogy a tanulókat kutatótársi szerepben jeleníti meg. (Albert 2005 in Vámos 2015: 44). Mikó Magdolna akciókutatásának témája a kooperatív tanulásszervezés alkalmazása saját iskolájában. Mikó az együttműködés, illetve a 6.a és 6.b osztály tanulószervezetté válását vizsgálta: az együttműködés terén szerzett tapasztalatok megjelentek, a két osztály tanulószervezetté válása viszont nem történt meg (Vámos 2015: 45).

Ahogy már a fejezet elején utaltunk rá, a hazai, akciókutatás iránt érdeklődők igen nehéz helyzetben vannak, akkor, ha akciókutatás megvalósítására szánják el magukat. Mivel az akciókutatás elmélete, története és gyakorlata nálunk még gyerekcipőben jár, sok olyan kutatást is akciókutatásnak neveznek, melyek nem viselik magukon annak főbb tulajdonságait. A fenti bemutatott kutatások közül pl. valódi akciókutatásnak Albert B. Gábor vizsgálatát tekinthetjük (valós problémából indult ki, a vizsgálat folyamatosan épít a reflexiókra, elméletileg, módszertanilag stabil kutatásról van szó), ellenben Mikó Magdolnáéval, ahol hiányoztak a releváns módszertani megoldások, valamint a kritikai szemlélet) (Vámos 2015:45). A terminológiai félreértések elkerülése végett a következőkben bemutatjuk, mit értünk jelen tanulmányban az akciókutatás fogalma alatt (annak főbb jellemzőivel), a fejezet végén pedig szót ejtünk az akciókutatás típusairól, külön figyelmet szentelve a design alapú (DBR) kutatásnak – a leendő kutatás ugyanis a design alapú kutatások családjába tartozik majd.

1.2.2 Az akciókutatás fogalma jelen kutatásban. A design alapú kutatás (DBR)

Az akciókutatás a cselekvéssel egyidejű megfigyelést, reflektálást végző kutatási stratégia, amely nem illeszkedik sem a kvantitatív, sem a kvalitatív kutatási stratégiákba, ugyanakkor kvalitatív és kvantitatív elemeket is hordoz magában (Varga 2015 és Balázs 2011 in Mrázik 2018:142). Az akciókutatás célja a valós pedagógiai folyamatok mélyrehatóbb megértése (Havas 2004 in Mrázik 2018:142), főbb állomásai a következők: 1) diagnosztizálás, 2) tervezés, 3) az első etap megindítása, 4) a tervek alkalmazása, 5) ennek megfigyelése, 6) az új szakasz megtervezése az előzőekben szerzett tapasztalatok kiértékelése után. (Lewin in Vámos 2013:26). Ezek a tevékenységek ciklikusan követik egymást (Zank 2018: 165), ezek mellett fontos kiemelni, hogy az akciókutatásban a részt vevők nemcsak indítványozzák, hanem részt is vesznek a kutatásban, az velük együtt valósul meg (Mrázik 2018:142). A folyamat során kiemelt szerepet kap a reflexió: „Az akciókutatást végzők folyamatosan reflektálnak a történésekre, s a kutatás maga e reflexiókat összegzi. A pedagógiai akciókutatás révén a praxis olyan módon optimalizálódik, hogy a közreműködők folytonosan egybevetik a tanítás-tanulás folyamatát az eredménnyel, miközben a saját tevékenységüket behatóan elemzik, reflexióik keletkeznek, melynek következményeként tudatosabbá válhatnak pedagógiai ténykedésük során.” (Mrázik in Arató 2011).

Az akciókutatásnak több típusa létezik, ezek között tartjuk számon a design vagy tervalapú akciókutatást (DBR). A DBR „szisztematikus és rugalmas módszerként határozható meg, célja az oktatási gyakorlat fejlesztése az ismétlődő elemzések, a tervezés, a fejlesztés és az implementáció segítségével. A kutatók és az oktatók közös munkáján alapul, valós környezetben; és környezetre érzékeny, *design* alapelveket és elméleteket eredményez” (Reeves 2006 in Nádas 2013). A DBR abban hasonlít az akciókutatásra, hogy esetében a tevékenységek (tervezés, megfigyelés, reflexiók segítségével az új szakasz megtervezése) szintén ciklikusan követik egymást, „a design-alapú kutatás abban ugyanakkor eltér az akciókutatási stratégiától, amennyiben – résztvevőként - a kutatóké általában a folyamat kezdeményezése, míg az akciókutatást a praxisból kinövő kezdeményezések hozzák létre” (Mrázik 2018:143).

A tanulmány problémaelméleti háttérének első részében a hátrányos és a nyelvi hátrányos helyzethez kapcsolható elméleteket mutattuk be, ezt követte az akciókutatással foglalkozó tézisek bemutatása. A dolgozat következő részében a kutatási terv legfontosabb elemeit ismertetjük.

1.3. Miként csökkenthető a nyelvi hátrány az akciókutatás segítségével? A tervezett kutatás bemutatása

Jelen kutatás középpontjában tehát a nyelvi hátrány csökkentése, a kétújfalui tanulók nyelvi, olvasási, szociális képességeinek fejlesztése áll, mindezt egy akcióalapú kutatásba ágyazva. Mielőtt a kutatási terv legfontosabb elemeit (módszerek, kutatói kérdés, várható eredmények) ismertetnénk, néhány szóban bemutatni Kétújfalut, és a leendő vizsgálat helyszínéül szolgáló Konrád Ignác Általános Iskolát.

Kétújfalu Baranya megyében található, a szigetvári járáshoz tartozik, és – hasonlóan az ebben a járásban lévő falvak többségéhez – hátrányos helyzetű település. A kétújfalui általános iskola módszertani repertoárja, az ottani oktatási-nevelési stratégiája példaértékű: az iskola – többek között a kooperatív tanulásszervezés hatékony, eredményes és méltányos (Lannert 2004) alkalmazásával – mindent megtesz azért, hogy kihozza a maximumot a hátrányos helyzet adta lehetőségekből. A tervezett kutatásunkban ehhez a hátránykompenzációhoz, készségfejlesztéshez szeretnénk hozzájárulni egy nyelvi, olvasási, szociális képességeket fejlesztő tananyag alkalmazásával, egy terv alapú (DBR) akciókutatásba ágyazva. A kutatás legfontosabb módszereit, eszközeit, a kutatói kérdéseket és a várható eredményeket az alábbi ábra foglalja össze:

1. ábra: A nyelvi hátrány csökkentése akciókutatás segítségével – kutatási terv



(A szerző szerkesztése)

A kutatás céljáról és a problémaelméleti háttérrel a fejezet első részében már ejtettünk szót, az alkalmazandó módszerek kapcsán azonban érdemes kiegészítünk az ábrát annyiban, hogy a célspecifikus tananyag alkalmazásával kutatásunk tervalapú (DBR) akciókutatássá válik, hiszen a kutatást nem a praxisból kinövő kezdeményezés adja; a kutató jelen esetben egy nyelvi, olvasási, szociális képességeket fejlesztő tananyag „bevetésével” – tehát egy konkrét terv alkalmazásával – kezdi meg a kutatást. A tananyagon kívül kutatói és kollegiális jegyzetek is készülnek a tanórán, ezek segítségével megtudhatjuk, hol szükséges beavatkozni az egyes alkalmak után.

A kutatás sajátága – elősegítendő ezzel az ön-, a kollegiális valamint a metareflexió (Szivák 2014) kialakulását –, hogy az alkalmazandó tananyag nem egy állandó, hanem egy – akár tanóráról tanóra – változó konstruktum lesz, az átalakításban a kollégák mellett a tanulók véleménye is fontos szerepet kap. A diákok tapasztalatait, személyes, szociális és kognitív tudását tesztekkel mérnénk az egyes alkalmak után.

A kutatói kérdés tervezett DBR-kutatásunkban a következő: az általunk készített, nyelvi, olvasási és szociális kompetenciák fejlesztését célzó tananyagnak vajon lesz-e hátránykompenzáló, a nyelvi hátrányt csökkentő hatása? Ennek mérése egy longitudinális teszt keretein belül valósul meg: a folyamat elején és végén, a tanulók által kitöltött teszt remélhetőleg választ ad erre a kérdésre.

A kutatás várható eredményeit három állítás mentén összegeztük, ezeken belül némi indoklást érdemel a második állítás. Miért gondoljuk, hogy az eljárás modellként szolgálhat majd a későbbiekben? Azért, mivel – függetlenül attól, hogy milyen mértékben sikerül a hátránykompenzáció – a tapasztalatok összegzésével – legyen szó a tananyag átalakításáról, a kutató „szakmai lelkében” (Dewey in Vámos 2013) végbemenő változásokról, vagy a tanulói és kollegiális reflexiókról – egy olyan folyamatot tudunk leírni és bemutatni, melyek segítséget és támpontot adnak azoknak a kollégáknak, akik hasonló kutatásra szánják el magukat a későbbiekben. A tervezett kutatásból következő eredmények tehát a folyó pedagógiai praxis számára jól hasznosítható ajánlásokként is szolgálhatnak.

Bár kutatási tervünk sok helyen még kidolgozásra vár (tananyag tartalmának megválasztása, összeállításának mikéntje, tanulói tesztek összeállítása stb.), a cél adott: csökkenteni a kétújfalui tanulók nyelvi hátrányát, fejleszteni nyelvi, olvasási és szociális képességeiket, megadva nekik így a hátrányból való kitörés lehetőségét.

HIVATKOZÁSOK

- Bartha Csilla (2002): A nyelvi hátrány. In. Iskolakultúra, Pécs, 2002/6-7., 84-93. p.
- Bernstein, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In. Pap Mária – Szépe György (szerk.)(1975): Társadalom és nyelv. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Csoma Gyula – Lada László (2002): Az Olvasás éve és a funkcionális analfabetizmus. In. Új pedagógiai szemle, 52. évf. 3. szám. 90-94. p.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete idegen nyelv. In. Regio - kisebbség, politika, társadalom. 7. 2. sz.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (2003): A hátrányok tartósódása. In. Educatio 2003/1. 131-135. p.

- Fejes József Balázs – Józsa Krisztián (2005): A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. In. Magyar Pedagógia, 2005/105. évf. 2. szám 185-205.p.
- Kiss Jenő (1995): Társadalom és nyelvhasználat. Szociolingvisztikai alapfogalmak. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. In. Új pedagógiai szemle 54. év. 12. szám. 5-13. p.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In. Meleg Csilla: Iskola és Társadalom I. Pécs, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke.
- Mrázik Julianna (2018): Pedagógiai akciókutatás – Az akciókutatás pedagógiája. In.: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.) (2018) HERA Évkönyv V. Innováció, kutatás, pedagógusok. Budapest. 141-152. p.
- Nádasai Sándor (2013): Oktatásfejlesztési és – technológiai kutatások. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. 27-28. p.
- Pető Ildikó (2005): Hátrányos helyzetű csoportok a felnőttoktatásban: motivációk, esélyek. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem BTK.
- Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok. Budapest, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. In. Neveléstudomány 2013/2. 23-42. p.
- Vámos Ágnes – Gazdag Emma (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. In. Neveléstudomány 2015/1. 35-52. p.
- Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. In. Iskolakultúra, Pécs. 2013/3-4., 134-137. p.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2003): A hátrányos helyzet pedagógiája. Budapest, Corvinus Kiadó.
- Zank Ildikó (2018): Akciókutatásba ágyazott, reflektív-kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés. In. Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.) (2018): HERA Évkönyv V. Innováció, kutatás, pedagógusok. Budapest. 163-174. p.

ABSTRACT*THE REDUCTION OF LINGUISTIC DEPRIVATION WITH ACTION RESEARCH*

Lot of international and Hungarian studies (Bernstein 1975, Bourdieu 1978, Pap - Pléh 1991, Oláh Örsi 2006, Derdák - Varga Aranka 1996) confirm that the reading and writing skills of the linguistic deprived children are poorly in the school. The limited literacy affects the labor market opportunities (for example illiterates (Csoma-Lada 2002)), the reduction of linguistic deprivation can therefore be desirable not only from educational but also from economic point of view. The lecture presents a research plan, the aim of the research is the development of the reading and writing skills of the linguistic deprived children in Kétújfalu - Kétújfalu is unprivileged village in Baranya County. We introduce in the first viewpoint the conceptual frame the international and Hungarian studies of linguistic deprivation (Bernstein 1975, Bourdieu 1978, Bíró 1984, Pap - Pléh 1991, Oláh Örsi 2006, Derdák - Varga Aranka 1996), in the second viewpont deals the studies of action research strategy (Vámos 2013, Vámos - Csillag 2016). The aim of the research is to reduce the linguistic deprivation with the help of the action research strategy. The aim of the research reduces the learner's linguistic deprivation by choosing the method of action research strategy. During the research we would like to apply a teaching material, but this curriculum would to rely on the reflection of the students and of the colleges participating in the study. In the lecture, the main features of the curriculum will be presented. The practical relevance of research would be to reduce the linguistic deprivation of the primary school children in Kétújfalu. Hopefully, the chances of further schooling for students and their future employment opportunities in the labor market will increase by reducing the linguistic deprivation.

Nemes Gyöngyi

PhD-hallgató

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

gyongyi0606@freemail.hu

A KÁDÁR-KORSZAK OKTATÁSPOLITIKÁJA ÉS A KOKAS-MÓDSZER EGY ALTERNATÍV EMBERKÉPRE ÉPÜLŐ PEDAGÓGIA OKTATÁSPOLITIKAI LEHETŐSÉGEI

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány Kokas Klára (1929-2010) zenepedagógus, zenepszichológus önéletírása, publikációi és a témában megjelent fellelhető szakirodalom (Kokas 1972, Kokas et al. 2007, Deszpot 2012, Péteri 2006, 2007, 2014 stb.) alapján foglalja össze egy 1970-es években induló alternatív zenepedagógiai módszer korlátait és lehetőségeit a korabeli Magyarországon. Kokas Klára 1950-ben lépett a pedagógusi pályára, ám 1989-ig a kultúr- és oktatáspolitikai viszonyok nem jelentettek kedvező közeget egy saját zenepedagógiát kidolgozó és alkalmazó zenepedagógusnak. A Kádár-korszak „3 T” néven emlegetett művészetpolitikájának felvázolása során megállapítjuk a Kokas-módszer lehetőségeit és mozgási terét, tehát képet alkotunk Kokas Klára zenés foglalkozásainak a támogatottságáról vagy éppen azokról a korlátokról, amelyeket a korabeli kultúrpolitikai irányelvek állítottak elé. E kutatás részét képezi annak a nagyobb lélegzetű kritikai elemzésnek, amely a Kokas-koncepció nevelésfilozófiai hátterét, világképét, értékrendjét, a kokasi vallásosságot illetve gyermekképet vizsgálja.

1. A VIZSGÁLT TÉMA OKTATÁSPOLITIKAI ILL. NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI DISKURZUSOKBAN VALÓ ELHELYEZÉSE

1950 volt az az év, amikor Kokas Klára a budapesti Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán megszerezte zenetanári diplomáját, ahol a kor nagy zeneszerzőinek, zenepedagógusainak hallgatója volt, többek között Ádám Jenőé, Werner Alajosé, Bárdos Lajosé, Harmath Artúré és Kodály Zoltáné (Deszpot 2012: 9). Kokas szakmai pályafutása szorosan kodály Zoltán alakjához és az általa kivívott közoktatási viszonyokhoz kötődik. Egyfelől emiatt taglaljuk Kodály Zoltán munkásságát a kor művelődéspolitikai helyzetébe ágyazottan, másfelől amiatt, hogy Kokas Klára zenepedagógusi pályájának elején Kodálytól kapott megbízásokat, biztatást, meghívást különböző konferencia-szereplésekre, felkérést zeneiskola szervezésére. Annak bemutatására vállalkozunk, hogy ez a kodályi eszmét szolgáló pályakezdés hogyan terelődött a saját módszerű zenetanítás irányába, és Kokas Klára hogyan találta meg a gyermeki fantáziát középpontba állító sajátos zenebefogadási koncepcióját, a Kokas-módszert.

1.1. Művelődéspolitika 1950-1989 között

Művelődéspolitikát érintő fejtegetésünkben segít T. Kiss Tamás fogalommeghatározása: „Közismertebb, a mindennapokban használatos szűkebb nézet szerint a kultúrpolitika nem más, mint a kulturális élet alakulását befolyásoló állami, illetve kormányzati, pontosabban kultuszminisztériumi tevékenység.” (Eörsi 2008: 73). Azaz a kommunista pártvezetés csakis a saját ideológiai meggyőződését hirdető, szocialista realizmust tükröző műveket ismert el. Az avantgárd irányzatoknak, illetve eltérő szándékú törekvéseknek nem lehetett tere, „... a kommunista párt művészetként, kortárs kultúraként csak az államosított szocialista realizmust tűrte el” (Eörsi 2008: 86).

Az 1960-as évek első felének zenepolitikai összefüggéseiről beszámoló tanulmányában Péteri megemlíti a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága művelődéspolitikai irányelvét, amely az általa dekadensnek, öncélúan modernkedő művészenek ítélt stílusirányzatokat elutasítja, ugyanakkor megrajzolja a Kádár-kor művészeti, s ezen belül zenepolitikai irányelveit: „Minden erővel és eszközzel segítjük, támogatjuk a marxista világnézetű, szocialista realista irodalmat és művészetet, de teret adunk minden más jó szándékú, nem ellenséges művészi tevékenységnek is” (Péteri 2014: 167). A korszak művészei, írói, alkotói megpróbáltatásként éltek meg az 1956 utáni időszakban erősödő cenzúrát, még akkor is, ha a folytatásban ez a szigor enyhülést mutatott. „A Kádár-korszak nemcsak a gazdaság- és társadalompolitika, valamint az oktatás és a tudományos kutatás terén hozott javulást a rákosista diktatúrához képest, hanem a kulturális életben is. Bár a művészeti élet távolról sem lett teljesen szabad, az 50-es évekhez képest lényegesen szabadabbá vált” – írja a Magyarország története a XX. században című tanulmányában Romsics Ignác (Romsics 2010). A kor kultúrpolitikájának egészéről átfogó képet nyújtó írás megállapít egyfajta enyhülési tendenciát a „tiltott” művek illetve közszereplők vonatkozásában. Ebben az ideológiai rendszerben kellett talpon maradni, erkölcsösnek, sőt becsületesnek lenni, ami gyakran megnehezítette az érvényesülést.

Tudjuk, hogy nemsokára Aczél György kezében fut össze az alkotók és megszülető alkotások sorsa, „(...) a hatvanas évektől Aczélnak döntő szerepe volt abban, hogy a kádári politika a többi szocialista országéhoz képest viszonylag szuverénne, pragmatikussá, reformérzékennyé, toleránssá, a világra nyitottá formálódott” (Eörsi 2008: 91). Hosszú a sora azoknak, akik a hatalom kényuralma miatt teljesen elhallgattak, mások nem publikáltak, ismét mások fenyegetések, megtorlások miatt szenvedtek, illetve elhagyták az országot. „1956 után sok értelmiséginek kellett elszenvednie a megtorlás különböző formáit. E sérelmeket az 1962 utáni kultúrpolitika sem szüntette meg, de sokat javult a helyzet” (Eörsi 2008: 92).

Azonban azok, akik elhatárolódtak a tabutémák feszegetésétől, vagyis az 1956-os forradalom, a politikai vezetés kritizálásától, és nem írták le, nem emlegették hangosan ellenvéleményüket, azok valamelyes alkotói szabadsággal élhettek, bizonyos újítások bevezetésére is teret kaptak. A „Művelődéspolitikai irányelvek” 1958-ban kimondta, majd 1962 után megerősítette, hogy felszabadítja a művészi alkotásokat a szocialista jelleg egyöntetűsége alól, és megengedi, sőt támogatja az alkotói sokszínűséget (Szgy. II/211-216. – ld. Romsics 2010).

„A pártállami paternalista gondoskodásnak – a létbiztonságnak, a kiváltságoknak, a megnövekedett társadalmi presztízsnak – nagy ára volt: az alkotók közül sokan feladták szellemi függetlenségüket, kívülállókból a hatalom kiszolgáltatottjai, nem egy esetben kiszolgálói lettek” (Weiss 2006). Ilyenként szabad lett a különféle, nem ideológiai üzeneteket közvetítő esztétikai alkotások megjelenítése, illetve az alkotói csoportok, társaságok újjászerveződése. Mindez az 1980-as évek elejéig tartott, amikor a politikai hatalom szigorításai ellenére „a kimondhatóság keretei egyre tágultak és a tabuk köre egyre szűkült” (Romsics 2010), a Kádár-korszak ideológiája, belső rendszere, célja „nem változott a korábbi korszakhoz képest, csak szigora enyhült jelentős mértékben (...), s az évtized közepétől egyre nagyobb nyitottság jellemezte a kultúrpolitikát és a művészeteket” (Standeisky 2005. 273, 275. In: Eörsi 2008. 83).

Fontos megemlítenünk az aczéli kultúrpolitika irányító elvét, amelyet még az 1950-es évek közepén kifejlesztett, és amely a „három T” nevet kapta. „Ha a „három T” kultúrpolitikájáról ejtünk szót, akkor a Kádár-korszak idejéről (1956–1988) beszélünk” (Eörsi 2008: 74). Tehát az új kultúrpolitika fő irányítója 1957 után Aczél György művelődésügyi miniszterhelyettes, majd a Központi Bizottság kultúrpolitikai munkaközösségének elnöke lett. „A „3 T” néven ismertté vált értelmiség-, illetve művészetpolitika (...) az alkotókat és a műveket három – „támogatott”, „tűrt” és „tiltott” – kategóriába sorolta” (Romsics 2010). Mindez a Kádár-korszak végén, 1984-1988 közötti időszakban ért véget azáltal, hogy Aczél művelődésügyi miniszter lemondani kényszerült (Eörsi 2008: 90). Ami a zenepolitikát illeti, az őket megillető érdeklődés kezdte övezni Bartók és Kodály műveit, a világ különböző nemzetei látogattak a Kodály-módszer megismerése érdekében Magyarországra, ugyanakkor lehetőség nyílt külföldi zenei stílusok, modern zenei művek megismerésére.

Oktatáspolitikai szemszögből is fontos megvizsgálnunk az 1950-től a rendszerváltásig tartó időszakot, amely Kokas Klára alkotó éveinek fontos szakaszát jelentette. A fogalmat röviden összefoglalva elmondhatjuk, hogy „oktatáspolitikai alatt az oktatási ágazatra vonatkozó kormányzati politikát, azaz a közpolitikák egyikét értjük” (ld. Bayer 1999, megemlíti Halász 2006), tehát az „oktatásirányítás gyakorlatát” (Halász 1984: 7-9.), melynek formálói a gazdaság és az ideológia – e két dimenzió átfedési területe a minden korra sajátosan jellemző „oktatáspolitikai aréna” , amely (párt)politikai és gazdasági

érdekek mentén jelöli ki az oktatás és képzés fő alapelveit, irányát, eszközeit illetve módszereit és stratégiáit (ld. Halász 1984).

A reformpedagógiai irányzatoknak mostoha sorsuk volt a kommunista Magyarországon. A Waldorf-iskolákat teljesen betiltották az 1989-es fordulatig, csak 1990 után szerveződhetek újra. Eltiltásuknak oka a steineri antropozófiai alapelvek elfogadhatatlansága volt, csakúgy, mint a többi szocialista rendszerű országban is (ld. Szombathelyi Waldorf-iskola honlapját). A reformpedagógiai irányzatok történetének összefoglalásában Pukánszky és Németh arról számol be, hogy a követendő példának számító „hivatalos szovjet kultúrpolitika és pedagógia a húszas évekig nemcsak eltűrte, hanem támogatta is a polgári reformpedagógia irányzatok adaptálását. (...) 1931-ben párhathározat vetett véget mindenféle pedagógiai kísérletnek (köztük az iskolakísérleteknek), a "pedológiai elhajlást" pedig 1936 júliusában bélyegezte meg a Központi Bizottság határozata.” (Pukánszky-Németh 1996), azaz elhatárolódott az alternatív iskolai irányzatok adaptációjától. Erre csak az 1989 körüli Kelet-Európai fordulatok után került sor az egykori szocialista országokban. Az 1956-os fordulatot követően a szocialista pártvezetés több ízben próbált iskolaügyi és felsőoktatási reformokat bevezetni, de általános reform csak az 1961-1965 közötti időszakban következett be különböző törvénykönyvek rendeletei alapján. Az 1970-es évek folyamán bekövetkezett változásoknak köszönhetően sor kerülhetett több formális iskolakísérletre, amelyek között megemlíthetjük Deme Tamás képességfejlesztő komplex tanfolyamát, Székácsné Vida Mária komplex esztétikai nevelési programkísérletét, az Életfa Jungiánus Alkotó Iskolát (alapítói Ranschburg Ágnes és Fehér József), Kokas Klára komplex művészeti foglalkozásait, további szakköröket, táborokat, műhelyeket, programokat, zenei-vizuális-színházi kutatásokat (Skrapits 2014). A művészeti nevelés reformjának elindítói a kor nagy művészei, pedagógusai. A kiindulópont Deme összefoglalója szerint „Kodály Zoltán (és Ádám Jenő) pedagógiai életműve, zenei nevelési koncepciója volt” (Deme 2016: 6), őket követte Lendvai Ernő aranymetszés elmélete, Gáll Ilona „Ringató” programja, Orff, Dalcroze improvizációs módszere, Willems, Menuhin, Suzuki, Yamaha elvei, Varró Margit, Apagyai Mária zongoratanítási módszertana, Kokas Klára komplex művészeti, Pécsi Géza zenehallgatási programja, a Muzsikás együttes rendkívüli órái (Deme 2016: 6).

1.2. A Kádár-korszak és a Kodály-koncepció

A Kodály-féle zeneoktatási koncepciót megelőzően az állami iskolák ének-zenetanítása arra a germán eredetű tanayagra, azokra a merev tandalokra épült, amilyenek alapja a „C-dúr központú zenei gondolkodás” volt (Stipkovits 2012a), és amely nem volt alkalmas arra, hogy zeneértő és zenekedvelő, koncertlátogató és kultúrafogyasztó felnőtteket neveljen az iskoláskorú gyerekekből.

Ennek megváltoztatását sürgette Kodály, azzal kezdve, hogy alapos kritikát mondott az ének-zeneoktatás minőségéről és tananyagáról, a tankönyvek elmaradottságáról megfogalmazva az újítás irányelveit. Kodályt „a Közoktatási Tanács az új Énekgyűjtemény szerkesztésével” bízta meg: „Az 1943-ban megjelent, de már 1941-ben lezárt Énekgyűjtemény tehát, amiben lehetett, alkalmazkodott a Tantervhez.” (Ádám 1944: 3).

Kodály Zoltán a második világháborút követő időszakban úgy próbálta biztosítani a zeneoktatás revízióját, hogy a már fennálló művelődéspolitikai rendszer keretei között igyekezett kihasználni a mozgási teret, lehetőségeket, és e reform során tulajdonképpen, „egy összetett művelődéspolitikai terv szolgálatába állította saját zeneszerzői, zeneszerzés-tanári és zenetudományi munkáját, valamint a nevéhez kötött zeneoktatási programot is” (Péteri 2007: 45). Az elmaradottnak számító, poroszos beidegződéseket konzerváló zenei nevelés kritikájával kezdte, majd egy magyar népi dalhagyományra, az ötfokú pentatóniára és a tiszta forrásból eredő népi hangszeres kultúrára alapozva kidolgozta a nevével jelzett zenepedagógiai koncepciót. Mindezeknek centrumában az éneklés és a kórusmozgalom állt. Reformjainak véghezvitele, valamint elképzeléseinek megvalósítása érdekében munkatársait és egykori tanítványait is bevonta a kutatásba-fejlesztésbe, többek között Ádám Jenőt és Kokas Klárát is. Ádám Jenő készítette el a Kodály-koncepció szerint felépített iskolai tankönyvek ének- illetve tanítási anyagát, Módszeres énektanítás címmel pedig megírta a kodályi elvek mentén kibontakozó új módszertani kézikönyvet 1944-ben és Szó-mi címmel az általános iskolai énekkönyvet. Noha már 1948-ban megalakult a Bartók Béla Szövetség, ami engedménynek tűnhet, ez ugyanakkor a kórusmozgalom ellenőrizhetőségének, valamint annak szándékával történt, hogy a kórusok önállóságát megvonják.

A Kodály által népszerűsített és rangjára emelt magyar népdalok egyre ismertebbé váltak, azok az iskolai ének-zene oktatásba is bekerültek, így elindult egy népies mozgalom, amelynek máig ható következményei, hatásai vannak Magyarországon. Kodály maradhatott, mert kiiktatása a kulturális életből nem lett volna bölcs döntés. A zenei élet kulcsfigurájának számított, ismertsége egyre nőtt itthon és külföldön egyaránt, kapcsolati hálójá egyes kommunista elvű zenészekkel igen erős volt, emellett „olyan tekintéllyel bírt, amely lehetetlenné tette nyílt marginalizálását” (Péteri, 2007, 46). Kényszerből maradhatott Kodály a kultúraszervezés központi figurája, akivel szemben a központi hatalom nevében Révai József népművelési miniszter, a korszak vezető kommunista ideológusa nem tervezett félreállítást, avagy szankciókat, sokkal inkább annak látta értelmét, hogy Kodályt meggyőzze a hatalom számára (Péteri 2007: 47-48). Kodály azonban mindvégig anyagi függetlenséget élvezett, így megengedhette magának, hogy felkéréseket mondjon vissza, például tisztségekre való kinevezést, mint amilyen a Zeneművészek Szövetségének elnökségi tisztje volt. A Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Biztosságát, illetve Népzeneutató Csoportját pedig egyenesen neki és

Szabolcsi Bencének hozták létre 1953-ban (Péteri 2007: 50). Így legalább nemcsak vezető szerephez, hanem „relatív autonóm cselekvési térhez is jutott”, hogy a Magyar Népzene Tárának tervét megvalósíthassa (Péteri 2007: 50).

A hatalom vezetői felismerték, hogy Kodály és Szabolcsi elismert zenetudósok jelenlétét a zenei közéletben a politikai hatalom saját érdekei szolgálatába állíthatja. „A zenetudomány terrénuma tehát többé-kevésbé kiesett az állampárt tudománypolitikai érdekköréből” (Péteri 2007: 50).

A kor kultúrpolitikáját szabályozó intézkedés volt az, amikor Kodály saját tekintélyét bevetve olyan fiatal művészeket támogatott, akiket a rendszer elhallgattatott, illetve üldözött, mint például Ligeti György zeneszerzőt vagy Vásáry Tamás zongoristát (Péteri 2007: 51). Éppen ebben érintette a nemzetközi hírneve révén védeltséget élvező Kodályt a retorziós kommunista politika, hogy munkatársai közül egyeseket szorongattak. A pártvezetés, élén Kádár Jánossal nem megnyilvánulásai vagy nyilatkozatai miatt, tán inkább bevehetlenségéért Kodályt az MSZMP Politikai Bizottságának 1958. márciusi ülésén kritikus ellenfelének titulálta (Péteri, 2007, 51). Miközben a Művelődésügyi Minisztériumban Kodály marginalizását tervezték – „ezt szorgalmazta a minisztérium zenei kabinetjét vezető Barna Andrásné” is, aki „a Tudományos Akadémia Kodály vezette Népzene kutató Csoportjának munkáját reakciónak és tudományellenesnek, emellett – egyes munkatársak esetében – klerikálisnak és nacionalistának minősítette”, – mégis kirakat-koncerteket adtak Kodály születésnapjának tiszteletére, ezenkívül előadásokat, kórusversenyeket szerveztek a konszolidáció időszakában is, az 1956-1963 közötti megtorlások idején (Péteri 2007: 54). Emellett minden lehetséges eszközzel ellehetlenítették Kodály és munkatársainak zenei kutatásait, hiszen nem biztosítottak erre a célra elegendő anyagi támogatást, noha ez az ország egytlen zenetudományi tanszékének számított a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán belül (Péteri 2007: 54).

A kultúrpolitikai vezetők pedig támogatták a Kodály zenepedagógiai reformját és elképzeléseit, hiszen az szovjet vezetés, amelynek a magyar pártpolitika igyekezett megfelelni és imponálni, a népi „munkás-paraszt” kultúra felkarolását szocialista eszménynek tartotta.

A Kodály nyomdokain haladó Ádám Jenő-féle iskolai ének-zene tankönyveket már 1949-ben újra kiadták, amelyben már változásokat eszközöltek, átszabták a politikai ideológia mentén, és alig néhány év múlva, az 1950-es évek elején ki is vonták az iskolai zeneoktatásból, a helyettük kiadott új tankönyvekben pedig „a műdalok aránya a népdalok rovására nőtt (...)”. Kodály joggal érezhette úgy, hogy a hatalom az általános és középiskolai oktatásban ténykedve lényegében figyelmen kívül hagyta az ő elveit” (Péteri 2007: 57). Hiszen 1963 után egyre fogytak a népdalok az iskolai énekeskönyvek repertoárjából, amelyekért Kodály éveket dolgozott és küzdött.

Munkájának, személyének, a kodályi új zenepedagógiai koncepciónak semmibe vevését jelentette ez a törekvés a politikai vezetők részéről, miközben az ének-zene tanításából is ideológiai eszközt kreáltak.

A menthető mentésére és a kodályi elvek mindennek ellenére való megvalósításának reményében Kodály a zeneiskolákban próbálta érvényesíteni elveit, amelyekhez élete végig ragaszkodott. Egyfajta párhuzamos művelődéspolitikát űzött az ének-zene tagozatos állami iskolákban, ahol végre megvalósulni láthatta a mindennapos zenetanítás jótékony transzferhatásait, amelyekről Kokas Klára, sőt a kutatásokba bevont Kontra György biológus is beszámolt: a tanulási eredményességet igyekeztek biológiai módszerekkel mérni, amikor azt észlelték, hogy „a legjobb teljesítményt az ének-zene tagozatos általános iskolák növendékei érték el” (Kokas 1972, Utószó).

1963 és 1967 között tehát a kodályi zenei képességfejlesztés nagy reményeket rejtő jövőképe megbukni látszott, az országos hálózattá fejlődött zeneiskolák és a táncházak hatására mégis megvalósult a népzene reneszánsza. A „Kodály-módszer”, melyet ma helyesebben Kodály-konceptióként tart számon a zenepedagógia, olyan minsőéget és értéket képviselt, amit nem lehetett figyelmen kívül hagyni azoknak sem, akiknek Kodály személye nem imponált. Ebből az értékből aztán a kommunista kulturális politika igyekezett nemzetközi diplomáciai előnyt kovácsolni – elsősorban azok előtt, akiket a módszer hírneve és elsajátításának vágya Magyarországra hozott, például angol és amerikai zenészeket, zenepedagógusokat. Péteri is hasonló véleményen van, amikor azt mondja: „A »koegzisztencia« jegyében álló magyar külpolitika számára fontos adu volt Kodály nemzetközi reputációja: ezt a tendenciát a Kodály-pedagógia iránti felélénkülő angolszász érdeklődés csak megerősítette” (Péteri 2006: 285).

Már az 1960-as években nagy érdeklődés követte a kodályi tanokat, aminek következtében később Kokas Klára is diplomatája lett a Bostoni Musical Training Institute-ban, az első amerikai Kodály Intézetben (1970-1973). „Nemzetközi konferenciáját az ISME (International Society for Music Education) 1964-ben Budapesten tartotta. (...) a nagy „kapunyitás” az 1964-es ISME konferencia alatt és után történt. Akkor lett Kodály Zoltán a nemzetközi társaság díszelnöke, s akkor fordult olyan nagy erővel a világ érdeklődése a hazánkban alkalmazott zenei nevelési módszer felé (...)” (Szőnyi 2014: 371). Kodály személye valamiképpen az egyes országokkal való nemzetközi diplomáciai kapcsolatok erősítését eredményezte 1966 körül, amire a pártvezetésnek az ország megítélése szempontjából is nagy szüksége volt, hiszen „Kodályt, a nemzetközi tekintélyű humanista személyiséget a Kádár-Magyarország afféle utazó kulturális nagyköveteként lehetett feltüntetni az Egyesült Államokban” (Péteri 2007: 60). Kodály érdemei a nemzetközi kapcsolatok és az ország elismertségének terén nagyobb haszonnak számított, mint az elhallgattatásával járó biztonság, tehát a hatalmi rendszer vezetői „egyfajta kultúrdiplomataként igyekeztek felhasználni politikai céljaik elérése érdekében” (Stipkovits 2012a).

2. A KOKAS-MÓDSZER HELYZETE ÉS LEHETŐSÉGEI A KOR VISZONYAI KÖZÖTT

Kokas Klára maga is tapasztalta a kommunista rendszer oktatáspolitikájának gátló hatását, ugyanis édesapja szülőfalujának, a Rába-közi Szanyinak volt a katolikus kántora, tanítója, népdalgyűjtője, énekszervezője. Kokas Klára éppen emiatt az egyházközeliség miatt zenetanári diplomájának megszerzése után négy évvel, csak 1954-ben kapta meg kinevezését – még akkor sem zeneiskolába, hanem különböző szombathelyi gimnáziumokba (Deszpot 2012: 9).

A később „3 T” néven ismertté vált értelmiség- és kultúrpolitikai rendszerbe már indulásakor, fiatal diplomásként belekerült, zenepedagógusi pályára éppen azokban az években indult, amikor az alkotókat és műveket pártpolitikai szempontok alapján rangsorolták, értelmezték és kategorizálták. Kokast valószínűleg a túrt kategóriába sorolták, aminek következtében nem érték ugyan megtorlások, viszont jogait nem érvényesíthette szabadon, akadályokat tapasztalt érvényesülése útjában, és valószínűsíthetjük, hogy mint Kodály munkatársát, őt is megfigyelték. Erről Kokas maga sohasem számolt be, a kezdeti nehézségeket csak vázlatosan említette, ő ugyanis nem a rendszer kiszolgálója kívánt lenni, egészen másfajta célok lebegtek előtte (Deszpot 2012: 9). Amint tehetette, elkezdte céljai megvalósítását, ehhez pedig a különböző iskolai osztályokban való tanítás jelentette a kutatási teret: azt kutatta a kodályi elvek mentén, hogy mit érhet el a Képességfejlesztés zenei neveléssel. Később ezen a címen jelentette meg kutatási eredményeit, amely műve ugyanakkor zenepedagógiai témájú doktori disszertációja is (Kokas 1972). Kutatásában Kokas Klára a mindennapos énekóra által kiváltott transzferhatásokat vizsgálta. Mestere, Kodály Zoltán így indította kutatómunkára: „sohase feledje, hogy fő feladata a tanítás” (Kokas, 1972).

Szombathelyi tanítványaival első helyett szerzett egy budapesti kórusversenyen, amelynek eredményeképpen a zeneoktatás reformátora, a népzene kutatás lelkes elindítója, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke, Kokas Klára egykori tanára, maga Kodály Zoltán kérte fel arra, hogy a Szombathelyen beindítandó zenei általános iskolát megszervezze, és annak tanára legyen. Ugyanebben az időben Kokas megszervezte a szombathelyi zenei óvodát is, és tanított a Felsőfokú Tanítóképző Intézetben. (Deszpot 2012: 9).

Későbbi zenetanári és előadói pályáján a Kodállal való kapcsolata segítette, lendítette tovább, sőt ez a tanítványi kapcsolat jelentett egyféle biztonságot és védettséget a kultúra- és oktatáspolitikai irányítóival szemben. Kodály nemzetközi ismertsége és a Kodály-koncepció hírneve, valamint a kodályi elvek mentén végzett transzferhatás-kutatásai jelentették a menlevelet saját módszerének kidolgozásához, az iskolán kívüli zenés-táncos tevékenységek szervezéséhez, különböző fórumokon való népszerűsítéséhez, végül pedig a saját módszerén alapuló pedagógusképzés beindításához.

A tengerentúli konferenciára is Kodály pártfogása alatt és miatt juthatott el 1966-ban, abban az időben, amikor még nehezen lehetett külföldre utazni, jöllehet a Kádár-korszak második felében egy „viszonylagos, de a szocialista országokban páratlan utazási szabadság” lehetővé tette a magyarok külhonba utazását” (Romsics 2010). A kutató Kokas Klára elindulása is Kodály érdeme volt, aki meglátta benne „a szó legősibb értelmében vett tanítót” (Nádas Péter méltató szavai – Kokas et al. 2007), egy egészen másfajta pedagógust, a felfedezni kész kutatót, munkatársat. Tanítása közben méréseket, feljegyzéseket végzett kontrollcsoportokkal – ez ugyanakkor doktori értekezésének empirikus részét képezte, a zene transzferhatása és annak tudományos bizonyítása érdekében, azaz tulajdonképpen Kodály hipotézisének módszeres vizsgálatát végezte el (Kokas 1972). E kutatásával szerzett tehát doktori fokozatot a budapesti Eötvös Lóránt Tudományegyetem Pszichológiai Tanszékén 1970-ben, pszichopedagógiai témájú doktori disszertációja Képességfejlesztés zenei neveléssel címen jelent meg 1972-ben.

A Kodály nevével fémjelzett zenetanítási módszer akkor már világszerte ismertté vált, Kokas Klárát éppen amiatt hívták vendégprofesszornak, hogy az amerikai pedagógusok számára tiszta forrásból ismerhessék meg a Kodály-pedagógiát, az első amerikai Kodály-intézet kutatási programját vezette tehát 1970-1973 között.

Kokas Klára külföldi előadói útjáról hazatérve itthon az éppen megújuló hazai oktatáspolitikát találta, a Tanügy éppen a tantervfejlesztésen dolgozott, ő pedig örömmel vetette bele magát a munkába. Az elavult, szocialista eszményeket hirdető, tananyagközpontú pedagógiai rendszer megújításának, a közoktatási és tantervi reformnak részét képezte a művészeti nevelés is. Ennek kidolgozásába vonták be többek mellett a Magyar Tudományos Akadémia munkatársai, Szentágothai János és Marx György akadémikusok a külföldi kutatói- és tanulmányútjáról hazatérő Kokas Klárát. „Nagy meglepetés és tetterre kész öröm volt Dr. Kokas Klárának, amikor is hazatérve („nyugati”) külföldi útjáról egy újabb friss szemléletű pedagógiai programalkotásba kezdhett bele” (Deszpot 2012: 15).

Ezáltal több tudományos és művészeti nevelési ágat próbált átszervezni, amihez szükség volt a különféle alternatív szemléletű, a régi szocialista pedagógiát megújító tantervi programra. Kokas az Oktatásügyi Minisztérium tantervi reformjának, a Komplex esztétikai programnak megalkotási folyamatába lépett be 1974-től, munkatársai: Winkler Márta, Székácsné Vida Mária, a kísérleti tanterv helyszíne pedig a Váli utcai iskola volt (Deszpot 2012: 16). A program részét képezték többek között a zenei, mozgásos, dramatikus és vizuális művészeti ágak is, amelybe Kokas jól integrálhatta saját zenepedagógiai módszerét (Kokas et al. 2007).

Az 1970-es évekre sokat gyengült a Kádár-rendszer megszorítása, egyre több kutató, művész, irodalmár illetve közéleti szereplő került a „tiltott” kategóriából a „megtűrtek” közé, illetve kaptak szólási jogot, teret tevékenységükhöz, az is megtörtént, hogy (kulturálispolitikai okokból illetve a politikai vezetés kirakatképének érdekében) egyes

„megtértek”, ahogy Kodály és Kokas is, „támogatottakká” lettek. Az a Kokas Klára, aki az 1950-es évek elején nem kaphatott zenetanári állást, 1974-ben az Oktatásügyi Minisztérium külön engedélyével kezdett hozzá a rábízott művészetpedagógiai reform kidolgozásához. Ugyanakkor a kecskeméti Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet docenseként is tartott előadásokat külföldi és hazai diákoknak (Deszpot 2012: 16). 1979-től Kokas Klára saját, zenére-mozgásra-képzőművészetre épülő komplex személyiségfejlesztő módszeréről tartott előadásokat a Budapesti Művelődési Központban a Fővárosi Pedagógiai Intézet szervezésében (Deszpot 2012: 16). A Komplex esztétikai program kidolgozását éveken át folytatta, később, 1979-től a Budapesti Művelődési Központban mutatta be annak személyiségfejlesztő hatására fókuszálva.

Ebben az időben, a Budapesti Művelődési Központban tartott délutáni zeneóvodai foglalkozások alkalmain talált rá a mozgással összekötött zenehallgatásra. (Deszpot 2012: 16-18). Az 1980-as években még inkább kinyílt a lehetőség Kokas Klára előtt, hogy zene-improvizációs módszerét bemutassa itthon és külföldön (Európa több országában, például az olaszországi Ravennában) illetve, hogy kipróbálja annak eredményességét siket és nagyothalló, sérült, fogyatékos illetve speciális nevelési igényű gyerekeken. „Együtt dolgozott gyógypedagógusokkal, akik módszerét beépítették a hallássérült gyermekek általános iskoláinak „hallás – ritmus – nevelés” című korrekatív tantárgyának tantervébe” (Deszpot 2012: 18).

Az 1989-es fordulatot követően megváltozott a kultúrpolitikai helyzet, az alternatív iskolák újjászerveződhetek, lassan átalakult az iskolarendszer is (átalakulásának folyamata eltartott egészen 1997-ig – ld. Nahalka 1998). Az oktatási törvény 1990-es módosításával (1990. évi XXIII. tv.) az egyházak és alapítványok iskolákat, oktatási intézményeket alapíthattak, kurzusokat, képzéseket szervezhettek, a megszüntetett alternatív – például a Montessori-, Waldorf- vagy Rogers-féle – iskolákat lehetőség nyílt újjászervezni (Kollega 1996-2000). Viszont akkor még nem volt lehetőség Kokas törekvéseinek kiadásait, a tanítással és publikálással, valamint az anyagrögzítéssel és szervezéssel kapcsolatos költségeket pályázati pénzekből fedezni. Ehhez szükségét látta egy alapítvány létrehozásának, amelyet Kokas Klára Agepe Zene-Életöröm Alapítvány címmel indított el Budapesten 1990-ben⁷⁰.

Előadásokat nyugdíjasként sem szűnt meg tartani előbb kurzusok, majd akkreditált pedagógus-továbbképzés keretében, hogy saját módszerének továbbviteléhez követőket, tanítványokat neveljen – elsősorban Budapesten, majd Tatabányán, Szombathelyen, Velemben, Győrött és Pécsen (ld. Deszpot 2012: 19). Munkája, újításai elismeréseként 1988-ban kitüntették a fogyatékkal élők sorsának felvállalásáért járó dán díjjal: Music

⁷⁰ A Kokas Klára Agepe Zene-Életöröm Alapítvány honlapja: <http://kokas.hu/index.php/tevekenyseguunk/kepzes> (2018 november 11-i megtekintés).

Education for the Handicapped – in recognition of outstanding service in behalf of the handicapped (Deszpot 2012: 18).

Kokas Klára 1990 után nyugdíjasként is aktív pedagógusi életet élt, tevékenységeit és publikációit, filmjeinek forgatását, a Kokas-módszer képzéseit saját maga finanszírozta Alapítványa révén. Később, 1999-ben akkreditáltatta saját módszerét Kokas Klára zenéből indított módszere gyermekek harmonikus fejlesztésére név alatt (Farnadi 2014; Deszpot 2012: 18).

3. ÖSSZEGEZÉS

Az adott magyarországi történelmi helyzet tehát nem kedvezett egy újszerű, a gyermeki képzelőerőt és szabadságot serkentő pedagógiai irányzatnak. Megállapíthatjuk, hogy Kokas Klára végső soron nem került a pártpolitika célkeresztjébe, sőt előbb a kodályi elvek nagyköveteként, majd saját módszerének átadása miatt egyre többet utazhatott külföldre, a tengerentúlra is. A Kádár-rendszer kultúrpolitikájának enyhülése idején pedig feltűnés nélkül szervezhette a zenés-táncos-improvizatív tevékenységeket ép és sérült gyerekek, valamint családjaik, sőt pedagógusok részére. Célja nem egyszerűen zenei képességfejlesztés vagy zenetanítás, hanem a zenét, mozgást és képzőművészetet integráló komplex művészetpedagógia általi személyiségfejlesztés.

Felhasznált szakirodalom

- Ádám Jenő (1944): Módszeres énektanítás. Országos Köznevelési Tanács, Budapest.
- Deme Tamás (2016): A művészeti nevelés megújítása – pedagógiai katalizátor és integráció. Online (2018 június 25-i megtekintés), <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2016Deme.pdf>
- Deszpot Gabriella (szerk., 2012): Kokas Klára és alapítványának bemutatása. Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány, Budapest.
- Eörsi László (2008): Ideológiai pragmatizmus és (Ön)cenzúra. A három „T” kultúrpolitikája. Világosság, 2008/11-12. 73-96. Old. Online (2018 január 3-i megtekintés): <http://epa.oszk.hu/01200/01273/00051/pdf/20090513141719.pdf>
- Farnadi Tamara (2014): Hagyomány és megújulás az alsó tagozatos énektanításban. Betekintés a Kerettantervekbe. In: Parlando, 2014/4. Online (2018 június 5-i megtekintés), www.parlando.hu/2014/2014-4/2014-4-02-Farnadi.htm
- Halász Gábor (2006): Oktatáspolitikai Magyarországon 1990 és 2005 között. In: Pesti Sándor (szerk.): Szakpolitikák a rendszerváltás utáni Magyarországon 1990-2006. Rejtjel Kiadó, Budapest. 169-237. Online (2018 június 20-i megtekintés), [halaszg.ofi.hu/download/PESTI%20tanulmany%20\(FINAL\).html](http://halaszg.ofi.hu/download/PESTI%20tanulmany%20(FINAL).html)

- Kokas Klára (1972): Képességfejlesztés zenei neveléssel. Zeneműkiadó, Budapest. In: Kokas és mtsai, 2007.
- Kokas Klára, Lájér Józsefné, Furka Bea, Kocsis Melinda (szerk., 2007): Öröm, bővös égi szikra. Multimédiás DVD-ROM tanításaimról. Szerzői kiadás, Budapest.
- Kollega Tarsoly István (1996-2000, szerk.): Magyarország a XX. században. V. kötet, Tudomány 2. Társadalomtudományok: Kultúrpolitika és közoktatásügy 1945–1989 között, A rendszerváltozás utáni évek útkeresése (1989–1999). Babits Kiadó, Szekszárd. Online (2018 január 12-i megtekintés): <http://mek.oszk.hu/02100/02185/html/1369.html>
- Nahalka István (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. Új Pedagógiai Szemle. 1998 május. Online (2018 január 12-i megtekintés): <https://www.ofi.hu/tudastar/magyar-iskolarendszer>
- Péteri Lóránt (2006): Az utolsó évtized: Kodály Zoltán és a Kádár-rendszer művelődéspolitikája. Múltunk, 2006/1. 259-285. Online (2018 január 3-i megtekintés): <http://epa.oszk.hu/00900/00995/00005/pdf/peteril.pdf>
- Péteri Lóránt (2007): Zene, oktatás, tudomány, politika. Kodály és az államszocializmus művelődéspolitikája (1948–1967). Forrás folyóirat. 39. évf. 12. sz. 45-63. Old. Online (2018 január 3-i megtekintés): <http://www.forrasfolyoirat.hu/0712/peteri.pdf>
- http://epa.oszk.hu/02900/02931/00105/pdf/EPA02931_forras_2007_12_045-063.pdf
- Péteri Lóránt (2014): Az új zenéről szóló közbeszéd és a zenepolitika összefüggései az 1960-as évek első felének Magyarországon. In: Magyar Zene, LII. évfolyam, 2. szám, 2014 május. 161-174. Online (2018 június 15-i megtekintés): mzzt.hu/pdfs/mz%202014_2_161_PeteriL.pdf
- Pukánszky Béla, Németh András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Online (2017 augusztus 10-i megtekintés), Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Romsics Ignác (2010): Magyarország története a XX. században. Osiris, Budapest. Online (2018 január 3-i megtekintés): http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_magyarorszag_tortenete/ch07s05.html
- Skrapits Borbála (2014): Komplex művészeti nevelés értelmezése hazai példák alapján. Online (2018 június 25-i megtekintés), <http://ofi.hu/publikacio/komplex-muveszeti-neveles-ertelmezese-hazai-peldak-alapjan>
- Stipkovits Fülöp (2012a): A Kodály-koncepció kialakulásának történelmi háttere <http://www.parlando.hu/2012/2012-6/2012-6-02-Stipkovits2.htm>

- Szőnyi Erzsébet (2014): Kodály Zoltán tanári egyénisége, nevelési koncepciójának hazai és nemzetközi elterjedése. Debreceni Szemle, 2014. Online: 2017. 03. 24-i megtekintés, http://szemle.unideb.hu/wordpress/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/397_2014-08-19.PDF
- Weiss János (2006): A szocializmus művészetéről. Művészet és hatalom. A Kádár-korszak művészete. Kritika. Jelenkor. 49. Évf. 2. Sz. 235. Online (2018 január 3-i megtekintés): <http://www.jelenkor.net/archivum/cikk/945/a-szocializmus-muveszeterol>

ABSTRACT

THE EDUCATION POLICY OF THE KÁDÁR-ERA AND THE KOKAS METHOD EDUCATION POLICY OPTIONS OF AN ALTERNATIVE HUMAN PEDAGOGY

There will be summarised the possibilities and limits of an alternative music pedagogical method during the Kádár-regime, which started in the 1970s, based on the music teacher and music psychologist, Klára Kokas's (1929-2010) autobiography and publications (Kokas 1972, Kokas et al. 2007, Deszpot 2012, Péteri 2006, 2007, 2014 etc.). When she started her pedagogical career in 1950, the cultural and educational policy options did not provide a favorable environment for a music teacher until 1989, who had developed and used her own specific music educational method.

After presenting the art educational policy of the Kádár-era, which was known as „the three T” (supported-tolerated-prohibited) we determine the possibilities and supports of the Kokas-method also the prohibitions of it, which was set out by the contemporary cultural policy guidelines.

This research is a part of a larger critical analysis, which examines the educational philosophy background of the Kokas concept, its world view, value system, the religiosity and child image of her.

Székely Csilla Imola

Református lelkipásztor, vallástanár

Oláhdellői Református Egyházközség, Maros megye, Románia

szcsillaimola@gmail.co

A RÉSZVÉTELI AKCIÓKUTATÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA NÉHÁNY MAGYARORSZÁGI ROMAKUTATÁS TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

Tanulmányunk a részvételi akciókutatás módszertanának működési mechanizmusát, annak lehetőségeit és korlátait veszi számba olyan, konkrét magyarországi romakutatások tükrében, amelyek a közösségi tanulás különböző formáit helyezik figyelmük középpontjába. Vizsgálódásunk négy, időben, térben és volumenében is eltérő kutatás hasonló aspektusait megkeresve tárgyalja a részvételi akciókutatás fogalmi háttérét, az akció-reflexió viszonyát, a kutatói felelősségvállalás határait, valamint a résztvevők és kutatók sajátos tanulási folyamatait. A részvételi akciókutatás „érzelmekkel és érdekekkel átszőtt tér” (Málovics 2016) ahol a kutató a tudományos sikeresség és a működőképesség kritériumainak egyaránt igyekszik megfelelni, miközben kutatásmódszertani és etikai kérdésekre is releváns válaszokat kell adnia. Nemcsak az esélyegyenlőség és inklúzió szakmai diskurzusába illeszkedő, alapvetően antielitista szemlélet teszi a részvételi kutatásokat vonzóvá a neveléstudomány számára, hanem a különböző tudásokból konstruálható új, közös tudás létrehozásnak lehetősége.

1. A RÉSZVÉTELI AKCIÓKUTATÁS TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI ÉS FOGALMI HÁTTERE

Az akciókutatás abban az episztemológiai felfogásban gyökerezik „miszerint az ember tanulását a tapasztalatai által nyert tudás folyamatos megújítása jellemzi, mely tapasztalat kisebb nagyobb közösségben zajló tanulásként, összességében társadalmi tanulásként jelenik meg” (Campfens 1997 idézi Vámos 2015: 46). Ebben a folyamatban a kutató nemcsak adatokra tesz szert, hanem mélyebb tudásra, amely a részvételből, a bevonódásból, az együttműködésből és a tudatos beavatkozásokból fakad. Az akciókutatás születésekor (1920-40-es évek) erős hangsúlyt kap a pozitívista tudománytól való elkülönülés, a csoportok működésének, belső dinamikájának vizsgálata: az egyén működése a csoportban, ill. a csoportok egymás közötti kapcsolatrendszere.

1946-ban megjelent tanulmányában (Action Research and Minority Problems) írja le Kurt Lewin szociálpszichológus annak a spirálszerű folyamatnak a modelljét, amely azóta is az akciókutatás módszertani alapját képezi. A ma már klasszikusnak nevezett, lewini akciókutatás legfontosabb jellemzői a „gyakorlatra irányultság, az érdekeltek bevonása saját problémáik közös megoldásába, a tényekre támaszkodó érvelés, s egy-egy olyan ciklus, amelynek szakaszai a megvitatás (discussion), a döntés (decision), a cselekvés (action) és az értékelés (evaluation) voltak” (Vámos-Gazdag 2015:38). Az 1940-50-es évektől került az akciókutatások fókuszába az általános társadalmi problémák kezelése (mint pl. az előítéletek, etnikai kirekesztés) valamint a közösségi jólét és a szociális változás elősegítése (Vámos 2013, Vámos-Gazdag 2015), melynek kulcsa – Lewin szerint - a csoportközi kapcsolatok javítása, a (kisebbségi) csoportok önbecsülésének megerősítése. (Vámos 2015) Az akciókutatásban episztemológiai fordulatot hozott Carr és Kemnis (1986), akik újradefiniálták a klasszikus akciókutatást, elsősorban a gyakorlat és tudomány kapcsolata, valamint a tudomány társadalmi szerepének szempontjai mentén. Az „emancipálódott” vagy „kritikai” akciókutatás néven ismertté vált irányzat lényege, hogy a kutatás demokratizálása (privilegizált, akadémiai körtől való elszakadása) által a felvetett problémákra relevánsabb válaszok születhetnek, így a külső kutatóról (akadémia tagja) áthelyeződik a hangsúly a „belső kutatóra”, aki a helyzetnek nemcsak részese, de érdekelt és elkötelezett a helyzet jobbításában. Carr és Kemnis definíciója szerint az akciókutatásnak a „gyakorlaton kell nyugodnia”, metodológiája pedig nem a tudományos igazság keresésére irányul (elveti az 'igazság', 'valóság', 'objektivitás' pozitivista kategóriáit), hanem a „résztevők interpretatív kategóriáit alkalmazza” (Vámos 2013:27).

1.1 A vizsgálat módja, az elemzés tárgya, célja

Vizsgálatunk módszertana a kvalitatív kutatási paradigmába illeszkedő szakirodalmi kutatás, amely a feltárás, dokumentumelemzés és összehasonlító vizsgálatok metszetében helyezkedik el. A részvételi akciókutatás különböző megvalósulási formáit a résztvevők és kutatók, az akció és reflexió kapcsolatának, valamint a közös tudás létrehozása módjának aspektusaiból térképeztük fel. Célunk a neveléstudomány számára is releváns felismerések, újszerű megközelítés megfogalmazása.

2. A RÉSZVÉTELI AKCIÓKUTATÁS MÓDSZERTANA

A részvételi kutatás az akciókutatásban gyökerezik, és bár a különböző elnevezések (Participatory Research, Action Research, Participatory Action Research) keveredhetnek egymással, mindegyik a reflexió és a cselekvés dinamikáját helyezi a fókuszába, fogalmi rendszerük pedig egymáshoz kapcsolódó módszertanokra vonatkozik. (Conrad és Campbell 2010)

2.1. A résztvevők magatartására fókuszáló kutatások

A módszertanok közötti eltérések leginkább a „cselekvés” (action) céljának meghatározásában ragadhatók meg: a kutatás egyrészt fókuszálhat a mindenkori praxis vizsgálatára, annak reflektálására, javítására, mely folyamat legfontosabb hozadéka a résztvevők professzionalizálódása, ill. a gyakorlat tökéletesedése. (Kemmis és McTaggart 2005) Így például a minőségi pedagógiai gyakorlat kialakítását célzó kollaboratív akciókutatás hatékony eszköze lehet a pedagógiai folyamatok mélyebb megértésének, optimalizálásának, hiszen az „adott tanulási-tanítási tevékenység célját veti össze a megvalósult eredménnyel” (Havas 2004). Az akciókutatás, mint önreflexív fejlesztési folyamat a megvalósítása közben leszűrt tapasztalatokat mindvégig visszacsatolja a beavatkozás menetébe, szükség szerint módosítva azokat, vagyis egyetlen lépésben sem szakad el a gyakorlattól. A tanárok/pedagógusok akciókutatásba való bekapcsolódásának fontos hozadéka ezért, hogy „kezdik tudni” és nem csak „remélik” nevelő- és oktatómunkájuk sikerességét, valamint profitálnak a szakmai közösséggel folytatott diskurzusból (Havas 2004).

A fiatalokkal végzett résztvételi (akció)kutatásokban (Youth Participatory Action Research) mindig hangsúlyosak a folyamat pedagógiai vonatkozásai és fontosabbá válnak a reflexiók, hiszen a részt vevő fiatalok „saját életük kontextusát tanulmányozzák a kutatás gyakorlatán keresztül” (Horváth és Oblath 2015). Ebben a helyzetben a reflexivitás két aspektusa különül el egy egymástól: egyrészt a „keletkező tudás kritikai reflexiója”, másrészt a pozicionalitás (kutatói-cselekvői pozíció) reflexiója, mely arra vonatkozik, „hogyan a beavatkozás terepét szolgáló közösségben miként változnak a kívülállók és a belül lévők közötti határok, miféle kapcsolatok jönnek létre közöttük, s cselekvési lehetőségeik és ambícióik miként módosulnak a kutatás folyamatában” (Horváth és Oblath 2015:8).

Ezt a szemléletet tükrözi Salamon András, 2010 nyarán megvalósított magyargéci Roma Filmiskola (RFI) projektje (egyfajta akciókutatásba ágyazott modellkísérlet) amely, az „életstratégiák szempontjából szükséges készségek fejlesztését” állította középpontba. A kutatást feldolgozó disszertációjában a szerző egyértelművé teszi, hogy az RFI nem művészeti fejlesztő, hanem „kulcskompetenciákat erősítő” program, egy olyan folyamat, melynek során „a bevont személyekkel partnerségben, együtt fogalmazzák meg az attitűdváltás, a társadalmi mobilitás, a pozícióváltás igényét és fontosságát” (Salamon 2015:18). A kutatásba bevont, roma származású, többnyire harmadik generációs munkanélküli fiatalok a munkát mindaddig nem kreatív és sikert hozó tevékenységnek, hanem kényszernek, sőt akár megalázónak élték meg. A kutatók célja ezért egy olyan modell létrehozása volt, amely a közös 10 perces kisfilm készítésének folyamatán, az alkotás örömein keresztül változtatja meg a fiatalok tanulásról és munkáról való gondolkodását, valamint az önismeretüket, önbecsülésüket fejleszti.

2.2 A résztvevők életkörülményeinek javítására fókuszáló kutatások

Az alulról szerveződő vagy közösségi kutatások a cselekvést, mint „társadalmi cselekvést” értelmezik, amely történhet egy kutatási folyamat végén vagy a beavatkozásokat és reflektálásokat az akciókutatás szabályos ciklusaiiba rendezve. (Conrad és Campbell 2010) A részvételi akciókutatás (RAK) tehát nemcsak teret enged képességek kibontakoztatásának, hanem radikálisan megváltoztatja a tudás létrehozásának módját, a kutatásra alulról kiinduló társadalmi változás eszközeként tekint és „teret biztosít a kirekesztő gyakorlatok és társadalmi egyenlőtlenségek megkérdőjelezésének” (Cahill 2004: 273). A részvételi paradigma tehát etikai, politikai jelentőséggel is bír, hiszen alaptétele szerint a kutatás (gyakorlat) által érintettek nemcsak képesek részt venni a folyamatban és a döntéshozásban, de joguk is van erre (Csillag 2016). A részvételi akciókutatás folyamatában részt vevő szereplők új közös tudást hoznak létre: „E közös kutatási-alkotási folyamat egyik legfőbb jellemzője a szereplők közötti egyenrangú, demokratikus viszony, illetve a szereplők ösztönzése arra, hogy saját kezükbe vegyék sorsuk irányítását” (Bodorkós 2010:27). Az általunk vizsgált kutatások közül talán a legjobban dokumentált az részvételi akciókutatás mely a társadalmi kirekesztés ellen, a marginalizált roma lakossággal karöltve, Szegeden valósult meg Málovics György és kutatótársai vezetésével. A kutatók és a szegregált körülmények között élő roma lakosság mellett a helyi roma képviselők és a civil szervezetek részvételével, 2011-ben indult el az a folyamat, ami finanszírozott pályázati szakasz után is fennmaradt, és hosszú távú, akcióorientált együttműködéssé nőtte ki magát. (Málovics 2016) Bár a részvételi akciókutatás szellemisége szerint a kutatási eredményeket a kutatók és az érintettek közösen birtokolják, és azok felhasználásáról közösen döntenek, a szegedi RAK különböző fázisaiban létrejött eredmények kettősége jól látható. A folyamat egyrészt publikálható tudományos eredményekkel szolgált olyan témákban, mint a deliberatív részvétel megvalósításának nehézségei, a tanodai programok pedagógiai vonatkozásai, a „roma integráció” helyi politikai aspektusai, a képességszemlélet-alapú helyi szegénységkezelés. (Málovics 2016) Másrészt olyan „eszközök” jöttek létre, amelyek az érintettek társadalmi tőkéjének növelését, képessé tételét/ felhatalmazását (empowerment) szolgálják: bizalom a helyi roma elit és szakemberek valamint a kutatók között, megvalósítható projektötelek (első fázisban); a szegregátumban élők igényeinek artikulációja, a tanoda szakmai-pedagógiai hátterének megteremtése (második fázis); működő közösségi ház és tanoda, a probléma tematizálása a helyi közvéleményben (sajtó, kiállítás), új pályázati források, a helyi roma képviselők hangjának megerősödése a helyi közéletben, Patrónus-program: a középosztálybeli és mélyszegény roma családok facilitált kapcsolata (harmadik fázis). (Málovics et al. 2014, Málovics 2016)

Hasonló fókuszú, marginalizált társadalmi csoportot érintő akciókutatást végzett Szombati Kristóf és kutatótársa Bodorkós Barbara, akik 2008-ban indították el az „igrici uborkaprojektet”, egy olyan „részvételi fejlesztési folyamatot”, amely nem csupán reagál a helyi roma közösség (Mezőcsáti Kistérség) problémáira, de „beleszólást is biztosít számukra a fejlesztési irányok kijelölésébe és az együttműködésünkől kibontakozó tervek megvalósításába.” (Szombati:2011:1) Az igrici mezőgazdasági projekt egyik fontos tanulsága azonban épp az volt, hogy az alulról építkező módszertan, a „részvételi fejlesztés bázisdemokratikus-egalitárius elveinek érvényesítéséhez” való ragaszkodás (Szombati:2011:1) nem mindig célravezető egy olyan közösségben, ahol ezek az elvek a helyiek számára idegenek. A kutatók roma lakosok bevonására irányuló próbálkozása a helyi (egymással versengő CKÖ) vezetők megkerülésével olyan konfliktusos helyzetet gerjesztett, mely az akciókutatás ellehetetlenülésével fenyegetett, a kutatókat nehezen vállalható kompromisszumokba kényszerítve. Bár a két akciókutatás (szegedi és igrici) eltérő irányokat vett és különböző kimeneteket produkált, mindkettő felveti azt a kérdést, hogy mennyire lehetséges „az egyenlőségen alapuló deliberatív részvételi folyamatok gyakorlati megvalósítása”, különösen olyan helyzetekben, amikor a résztvevők között nagy a társadalmi távolság. (Málovics 2016) A kutatók és laikusok közötti kiegyensúlyozott, bizalmon alapuló viszony kiépítését megnehezítik a közösségen belüli hierarchiák, hatalmi viszonyok, érdeellentétek és a mindenkor ajtónállók (gatekeepers). A részvételi akciókutatás során a kutató érzelmekkel és érdekekkel átszőtt közösségi térbe kerül, ám ez a helyzet „lehetőséget is ad a kutatónak, hogy megismerje tudása és megismerési módszertana közösségi megítélését – reflektáljon arra, hogy mit is jelent e megismerésmódszertan és tudás a helyi közösség valóságának a számára/szempontjából” (Málovics 2016:67)

3. A TUDOMÁNYOS ÉS CIVIL SZFÉRA KÖZÖTTI EGYÜTTMŰKÖDÉS LEHETŐSÉGEI ÉS HATÁRAI

Az esélyegyenlőség és inklúzió szakmai diskurzusába szervesen illeszkedik az akciókutatásnak az a szemlélete, mely a kutatást elszakítja egy ‚privilegizált’ körtől (akadémia világa), lehetővé téve a kisközösségek részvételét és saját szempontjaik érvényesítését a társadalmi folyamatokban. A kutatás ilyenfajta demokratizálásával az innováció folyamatában nemcsak relevánsabb válaszok születhetnek a megoldandó problémákra (Vámos 2013), hanem teljesül a méltányosság (equity) kritériuma, vagyis „támogató eszközök és aktív cselekvés segítségével jön létre mindenki valódi hozzáférése, teremődik meg egyenlő esélye” (Varga 2015: 243). A kutatás demokratizálása természetesen nem a tudományos szigor feladását jelenti, hanem azt, hogy a tudományos tudás mellett a szakértői vagy a laikus tudás is szerepet kaphat, az eltérő „tudások” egyensúlyba kerülhetnek.

A részvételi kutatások nemcsak 'sokrétű' tudást generálnak, hanem olyan „reflexív tudást hoznak létre, ami segít az embereknek „megnevezni”, majd megváltoztatni a saját világukat” (Beder 1991, idézi Conrad és Campbell 2010).

Ehhez a törekvéshez visz közelebb a public/engaged anthropology (közhasznú vagy elkötelezett antropológia) szemlélete, mely a közproblémák kutatását és az antropológusok munkájának nagyobb átláthatóságát szorgalmazza, vagyis a kutatókon az elkötelezettséget és a nyilvánosságot kéri számon. Cserti Csapó Tibor és Balatonyi Judit kutatása (2013- 2014) közhasznú, a romák szociális lakhatási politikáját érintő kérdésekkel foglalkozik, amelynek során azt vizsgálja meg, hogy „hazai lakhatási politikában működnek-e olyan rejtett vagy nyílt mechanizmusok, a dokumentumokba beépített nyelvi megfogalmazások, a szövegek szintjén megjelenő toposzok, amelyek az irányelvekben megfogalmazott esélyegyenlőség és jogegyenlőség ellenére mégis hátrányos helyzetbe hozzák a roma csoportokat és elvezetnek a lakhatási szegregálódásukhoz, vagy éppen nehezítik a mindennapi ügyintézés gyakorlatát” (Balatonyi és Cserti Csapó 2016: 191–192). A projekt első fázisának, a dokumentumelemzésnek, az eredményeit (a közhasznú antropológia disszeminációs gyakorlatát követve) a kutatók egy Nemzeti jelentésben foglalták össze, majd nyilvános kerekasztal beszélgetésre hívtak minden érintettet: a helyi romákkal és a romák lakhatásával foglalkozó szervezeteket, azok roma ügyfeleit, a polgármesteri hivatal munkatársait, a helyi kisebbségi önkormányzatok résztvevőit, mediátorokat. A kerekasztalt követően, a résztvevők által interpretált problémák, tapasztalatok, javaslatok és a kutatói interpretációk integrálásával (azaz civil tudás bevonásával) készült el a *Javaslatok a roma/cigány népességgel kapcsolatos lakhatási politikák megfogalmazásához* című kiadvány. A szerzők szerint a „tudományos módszerekkel felfejtett eredmények, illetve a civil tudás és tapasztalat kiválóan kiegészítették egymást és gyümölcsözően hozzájárultak a lakhatási politikák diszkriminációs mechanizmusainak feltérképezéséhez, a problémák körvonalázásához és a problémák megoldására irányuló javaslatok, útmutatások előkészítéséhez” (Balatonyi és Cserti Csapó 2016: 202).

A részvételi kutatás többet követel tehát, mint tudományos sikerességet: a „létrehozott tudásnak át kell mennie a működőképesség tesztjén” (Málovics et al. 2014:77). A szegedi roma tanoda létrehozása során merült fel az a probléma, hogy a kutatók által előzetesen (kvalitatív kutatás során) kiderített preferenciák eltérnek a kutatott közösség tagjai által kinyilvánított preferenciáktól. Az akciókutatás „akció komponense” hozta felszínre azokat a szempontokat, amik addig rejtve maradtak, mint például a közösség belső konfliktusait, az érintettek perspektíváját. (Málovics et al. 2014)

A szegedi szegregátumokban élő roma családok tanodával kapcsolatos igényei, sajátos szempontjai a következők voltak:

- roma dadák, óvónők alkalmazása, mert „ebből a gyerekek bátorságot meríthetnek”
- gyalog is el lehessen jutni (a gyerek utaztatása drága)
- legyen egy 'bizalmi ember', akiben a telepen lakók megbíznak, ő kísérhetné a gyerekeket a tanodába és haza (volt olyan szülő, aki ezt fizetésért vállalta volna)
- délutánonként működjön („A leckét a család nem tudja behajtani.”) sőt nyáron is – a gyerek ne kallódjon, „ilyenkor butul a legjobban”
- tanítsanak nekik idegen nyelvet és cigány nyelvet is
- a gyerekek szeressék, legyen sikerélményük: „a cigánygyerekek nagyon szeretik a humort”
- a szülők is bevonódnának a tanoda működésébe (közcélu munka)
- hátrányos helyzetű magyar gyerekek is járhatnának.

A szegedi akciókutatás egyik felismerése, hogy az érintettek ösztönösen egy olyan tanodát körvonalaztak, ami közvetít a kétféle világ között, híd a családi élet és az intézmények (iskola) között, sőt tolmácsként is funkcionál: az intézmények hivatalos (idegen, fenyegető) nyelvét segít az otthoni nyelvre lefordítani és fordítva. (Szentistványi et al. 2012) A tanodával kapcsolatos fórumokon, beszélgetéseken az érintett közösség tagjai olyan igényeket fogalmaztak meg, amelyek jóval túlmutatnak a gyerekeik iskoláztatásán. Markánsan megfogalmazódott a roma felnőttek, elsősorban a nők, az anyák szerepvállalása, mint segítő, dada, de felvetődtek az együtt tanulás különböző formái is, a szülők bevonása a tanítási-tanulási folyamatba. Ez a szerepvállalás antielitista szemléletet tükröz, hiszen nem a roma értelmiség, hanem a közösség tagjai jelenhetnének meg „tudást hordozó” személy szerepében, akik a „kívülről jött” tanárt is taníthatnák. A tanodával kapcsolatos felvetések a fennálló hatalmi struktúrákat, a nemek közötti, a családon belüli erőviszonyokat is tematizálták azok szükségszerű újratermelődését megkérdőjelezték. (Szentistványi et al. 2012:46-47)

Bármennyire is fontos a „működőképesség tesztje”, valójában egy csoport társadalmi helyzetének javítására fókuszáló részvételi akciókutatások sikeressége nehezen megítélhető, hiszen eredmények többnyire hosszú távon várhatók, ugyanakkor az azonnali sikerek hosszabb távon nem biztos, hogy a közösség javát szolgálják.

4. HATALMI EGYENSÚLYTALANSÁG, KUTATÓI FELELŐSSÉG

A részvételi kutatásokban – különösen, ha marginális helyzetben lévő közösséggel működnek együtt – hatalmi egyensúlytalanság áll fenn a kutatók és a laikus résztvevők között, hiszen a kutató mindig több választási lehetőséggel bír. (Conrad és Campbell 2010) A kutatói távolságtartás és elköteleződés egyszerre van jelen az akciókutatás folyamatában, ami azt jelenti, hogy a kutatónak egyrészt elszámoltathatónak kell maradnia a kutatói/tudományos közösség számára, másrészt felelősséggel tartozik az akciókba bevont közösség iránt.

A magyargéci roma fiatalokkal dolgozó Salamon András érzékenyen reflektál erre a kettősségre: „A helyi közösségbe való bevonódásom azonban nem csak előnyökkel, hanem kötelezettségekkel is járt. A program egész ideje alatt tudatában kellett maradnom annak, hogy jelenlétemmel, illetve a képzéssel nagymértékben befolyásolom hallgatóim világlátását.” (Salamon 2013) Mivel a kutatók és a résztvevők közötti egyensúlytalanság mindvégig fennáll elvárható a részvételi kutatások művelőitől a párbeszéd folyamatos fenntartása és a nyílt kommunikáció. Így talán elkerülhetővé válik az a szituáció, hogy a részt vevő csoport/közösség az akciókutatásban megvalósuló projektre „csodaszerként” tekintsen és a be nem váltott ígérek nagyobb kárt okozzanak: „a remény felvillantása nem veszélytelen, mivel az esetleges kudarc még mélyebb kilátástalanságba taszíthatja azokat, akiket arra bátorítottunk, hogy nézzenek szembe gazdasági és társadalmi kirekesztettségükkel.” (Szombati 2011)

A részvételi akciókutatás társadalmi helyzetek, hatalmi viszonyok kivételes mélységű megértésén túl segíti a kutatót saját működési módjának, attitűdjének megértésében, hogy képes legyen reflektálni beidegződéseire, módszereire, tudására és korlátaira. (Málovics 2016).

5. VIZSGÁLATUNK EREDMÉNYEI

Elemzésünk eredményei a részvételi romakutatások tapasztalatiból fakadnak, mégis úgy gondoljuk, hogy érvényességük nem korlátozódik csupán erre a területre. Célunk volt a neveléstudomány számára releváns, új aspektusok megkeresése és bemutatása, javaslat megfogalmazása arra vonatkozóan, hogy miként használhatóak a részvételi akciókutatás felismerései a tanárképzésben felmerülő kérdések megválaszolására. A tanárjelöltekkel szemben megfogalmazott elvárás, hogy képzésük során a tudatosság és reflektivitás olyan szintjét éri el, amely megfelelő önismerethez juttatja őket és attitűdváltáshoz vezet, mely többek között tetten érhető a tanárjelölti portfóliók egyes elemeiben. Azonban épp „a portfóliók vizsgálata egyik tanulsága, hogy az önreflexió, az önreflektív válság nem automatikus és törvény(szerű) folyamat, hanem szakmai támogatással előhívható és folyamatos támogatással fenntartható” (Mrázik 2014:83).

Ezért szükségesnek gondoljuk egy a tanárképzés gyakorlatában hasznosítható, akcióalapú modell létrehozását, amely a tanárjelöltek bevonódását, a folyamatban való intenzív részvételét teszi lehetővé. A reális (szakmai) énkép kialakításához szükség van egy olyan kontextusra, amelyben a tanárjelöltek megnevezhetik saját 'világukat', megfogalmazhatják tapasztalataikat, és reflektálhatnak ezekre. Egy, a részvételi akciókutatás közegehez hasonló térben az oktató nem, mint a tudás egyedüli hordozója jelenik meg, hanem, mint partner egy interaktív tanulási és közös fejlesztési folyamatban. Ugyanakkor a hallgatók nem a pedagógiai tudás passzív befogadói, hanem a tudáskonstruálás aktív részesei, akik képesek és hajlandók tapasztalataik átkeretezésére, azaz új értelmezések és látásmódok létrehozására, valamint felelősséget vállalnak saját tanulási folyamataikért. Egy tanárképzésbe integrált reflektív-kooperatív modell kontextusa alkalmas az oktatói/kutatói önmegfigyelésre is, amely egyrészt lehet személyes indíttatású, oktatói személyiségünk és gyakorlatunk vizsgálatát célozva, másrészt szakmai felelősségvállalás, a tanárképzés gyakorlatának javításában.

Felhasznált szakirodalom

- Balatonyi Judit - Cserti Csapó Tibor (2016): Részvétel és együttműködés a romák lakhatásával kapcsolatos problémák és javaslatok konstrukciós kísérleteiben. A Wor(l)ds which exclude – Kirekesztő szavak – kizárt világok (2013–2014) projekt példája. Replika (100): 191–204. p.
- Balázs Éva- Csillag Sára- Kocsis Mihály – Orosz Attila-Udvarhelyi Tessza – Vágó Irén (2015): Akciókutatás az intézményfejlesztésért. In: Tudásmenedzsment Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája. XVI. évfolyam 2. szám. 27-50. p.
- Bodorkós Barbara (2010): Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. Doktori értekezés Szent István Egyetem, Gödöllő
- Caitlin, C. (2004) Defying Gravity? Raising Consciousness Through Collective Research. Children's Geographies, Volume 2, 2004 – Issue 2, 273-286. p.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986): Becoming Critical: education, knowledge and action research. Lewes Falmer
- Csillag Sára (2016): A kooperatív akciókutatás elmélete és gyakorlata. Prosperitas Vol. III. 2016/2, 36–62. p.
- Conrad, Diane - Campbell Gail (2010): A részvételi kutatás. A lehetőségek bővítése marginalizált csoportokkal. In: Színház és pedagógia. A dráma mint társadalomkutatás, Elméleti és módszertani füzetek 5. Fordította: Oblath Márton ISBN 978-963-236-328-8
- Eredeti szöveg: Conrad, Diane – Campbell, Gail (2008) Participatory Research: An Empowering Methodology with Marginalized Population. In: Knowing Differently: Arts-Based and Collaborative Research. Editors: P. Liamputtong – J. Rumbold, pp. 247–263, Nova Science Publishers Inc.
- Forray R. Katalin: (2006): Romológia és nevelésszociológia In: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.) 2006. Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez. PTE
- Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. In. Új Pedagógiai Szemle, 6. 3-8. p.
- Horváth K. és Oblath Márton (szerk.) (2015): A részvételi ifjúságkutatás módszerei. TÁMOP-5.2.8-12/1-2013-0001 számú kiemelt projekt „Kisközüösségi ifjúság nevelés támogatása” Kutatásmódszertani összefoglaló. OKT-Full Tanácsadó Kft. Budapest

- Kemmis, S. – McTaggart, R. (eds.) (2005) *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*, pp. 559–603, in N. K. Denzin – Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lajos Veronika (2016): Sokszínű részvétel. Új szereplők és új színterek a kortárs magyar romakutatásokban. *Replika* (100): 191–204. p.
- Málovics György, Mihók Barbara, Pataki György, Szentistványi István, Roboz Ágnes, Balázs Bálint, Nyakas Szabolcs (2014): Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom* 28. évf., 3. szám
- Málovics György (2016): Az akadémiai kutatók és nem akadémiai szereplők akció- és megismerésorientált együttműködésének szerepe a helyi fejlesztéspolitikák, illetve általában a társadalomkutatás kapcsán. In: *Replika* – 5. (100) sz.
- Mrázik Julianna (2014): A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 77-88. p.
- Salamon András (2013): Filmoktatási módszertan a hátrányos helyzetűek szociális- és kulturális kompetenciafejlesztésére a magyargéci és miskolctapolcai akciókutatások alapján. Doktori disszertáció. Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskola
- Szentistványi István, Málovics György, Mihók, Barbara (2012): *Velük - értük: részvételi akciókutatás egy roma tanoda kialakításáért*. Módszertani közlemények, (52) 3. 0-50. ISN: 2063-3734
- Szombati Kristóf (2011): Uborkák és emberek. A fejlesztés részvételi projektje Igriciben. AnBlok. Kultúra- és Társadalomtudományi Egyesület magazinja. Akció/kutatás 5. <https://epa.oszk.hu/02700/02725/00004/pdf/> Utolsó letöltés: 2019. 02. 26.
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. In: *Neveléstudomány ELTE PPK* 2013/2. szám. 23-42.p.
- Vámos Ágnes (2015): Községi tanulás – akciókutatás. In: *Magiszter Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége*. 2015 tavasz 46-6. p. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozsosegi46_61.pdf Utolsó letöltés: 2019. 02. 26.
- Vámos Ágnes - Gazdag Emma (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. In: *Neveléstudomány ELTE PPK* 2015/1. szám 35-51. p.
- Varga Aranka (2015): Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: *A nevelésszociológia alapjai*. PTE Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Pécs

ABSTRACT

THE THEORY AND PRACTICE OF PARTICIPATORY ACTION RESEARCH IN VIEW OF SOME HUNGARIAN ROMA RESEARCH PROJECTS

The paper explores the way of working, the possibilities and limitations of the methodology of participatory action research in view of Hungarian roma research projects with a focus on the various forms of community learning. While seeking for the similar aspects of four research projects of different volume, time and space, the paper examines the conceptual background of participatory action research, the action-reflection relationship, the limits of researcher's responsibility as well as the specific learning process of participants and researchers. Participatory action research creates a „space interwoven with emotions and interests” (Málovics 2016) where researchers strive to fulfil the criteria of scientific success and operability at the same time, while they need to give relevant answers to methodological and ethical questions. It is not only its antielitist approach that makes participatory action research attractive for pedagogy but the possibility to build a new, common knowledge constructed from different types of knowledge.

Zank Ildikó

tanársegéd

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Intézet

zank.ildiko@pte.hu

VI. TÉR ÉS IDŐ

A FAIR PLAY JELENTÉSTARTALMÁNAK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA KELET-KÖZÉP EURÓPAI, KENYAI ÉS MALAJZIAI FIATALOK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

A vizsgálat középpontjában a fair play jelentéstartalma, szellemisége, eszmeisége, valamint fejlődéstörténete, illetve annak két korcsoport (általános iskolások 10–15 évesek és főiskolai, egyetemi hallgatók) és hat ország általi megítélése áll.

A technológia rohamos fejlődése, a kutatói világ kiszélesedése és a sokat hangsúlyozott nemzetköziesedés gondolata adta a lehetőséget a fair play jelentéstartalmának, a hozzá kapcsolódó erkölcsi értékek és normarendszerek nemzetközi vizsgálatához. Egyre népszerűbb témáról van szó, így a nemzetközi irodalomban találunk ennek mérésére alkalmas programokat és tanulmányokat. Mindeközben felmerülhet a kérdés: miért vált központi témává? Talán azért, mert egyre érezhetőbb a társadalmakban lévő erkölcs- és értékvesztés? Hol tartunk most ebben a folyamatban? Mit érzékelnek ebből fiatalok Európán belül és kívül? Nekik mit jelent a fair play?

A kutatás célja – kérdőíves kutatási módszerrel – felmérni, meghatározni, és összehasonlítani a kulturális sokszínűség jegyében a diaszpóra magyarság (magyarországi, ukrainai magyar, romániai magyar, szerbiai magyar) és Európán kívüli (malaysiai, kenyai) fiataloknak a fair play szellemiségéhez és jelentéstartalmához kapcsolódó attitűdjét. Feltárva ezzel a sport jellemfejlesztő hatásának, – az élet minden területére kiterjedő – a fair play szellemében történő nevelés fontosságát.

Eredményként árnyaltabb képet kaphatunk különböző gazdasági, társadalmi, és szociokulturális környezetben élő fiatalok fair play fogalmához, valamint eszme-, és normarendszeréhez kapcsolódó attitűdjéről. Kirajzolódhatnak a fogalom kapcsán éles határok országok és korcsoportok között, de bebizonyosodhat, hogy a fair play alatt minden megkérdézett ugyanazt, illetve megközelítőleg ugyanazt érti.

1. BEVEZETÉS

A XXI. századra a modern telekommunikációs eszközöknek is köszönhetően minden percben elérhetőek (always online) vagyunk, bizonyos fogalmak, eredmények és értékrendek többek között ezért átértékelődnek. Ez a változás, mely értékvesztéssel is jár, jelen van az élet minden területén, ebből adódóan érzékelhető az is, hogy a sport és a sporteredmények új dimenzióba kerültek.

Egy-egy sportág jelenét és jövőjét egyre inkább az határozza meg, hogy mennyire eladható, mennyire közvetíthető, mennyire tud alkalmazkodni a „szórakoztató ipar” elvárásaihoz. Mindemellett gazdasági és üzleti iparággá nőtte ki magát (sportruházat, sportszer, média).

Eredeti értékei (becsületesség, a szabályok mentén és megtartásával zajló küzdelem, a tisztelet és önzetlenség, stb.) egyre inkább elhomályosodnak, elveszni látszanak. A győzelem és a pénz összekapcsolódott, a pénzért való harc sző át mindent, amely maga után vonja a sportszerűtlen eszközök (csalás, bunda, dopping, stb.) alkalmazásának elterjedését, amely nem csupán a sportolók magatartásában nyilvánul meg. Nem véletlen, hogy az olimpiai játékok során – amely a világ legnézettebb sportrendezvényei közé sorolható – a doppingvizsgálatok száma érezhetően megnövekedett. Ezt is bizonyítja, hogy a korábbi doppingellenes szabályzatot 2015-ben módosították.

Ha ez a tendencia – sportszerűtlen eszközök alkalmazása – tovább folytatódik, ha egyre inkább elfogadottá és nyílttá válik, visszafordíthatatlan károkat okoz egyrészt magában a sportban, amely így elveszíti eredeti értékeit, másrészt a felnövekvő generáció erkölcsi felfogásában.

Így jutunk el a mai valóságba, ahol bekapcsolva a televíziót, rádiót vagy internetes hírportálokat, tömegével halljuk, látjuk a híreket, miszerint a fiatalok (akár már tizenévesek is) tanárt vernek, játékból embereket ütnek le az utcán, sőt ha ez nem lenne elég, egymást is megverik, kínozzák vagy megölik. Mindez nem Magyarországon egyedi, globális tendencia, fejlett európai és tengerentúli országokban is egyre gyakoribb.

Éles váltás ez ahhoz képest, amikor a gyerekek az iskolában összekaptak, legfeljebb csúfolódtak (kiöltötték egymásra a nyelvüket) és néha összeverekedtek, de hamar ki is békültek.

A fair play szellemében történő nevelés a sport minden szintjén feladat, de különösen fontos az iskoláskorúak, és leendő edzők, testnevelők, tanárok képzése során. Tapasztalataim szerint, a sportban eltöltött évek, és az ott szerzett tapasztalatok önmagukban nem garantálják a sportszerű magatartásra vonatkozó értékorientáció kialakulását. A sportágak közti különbségek nem meghatározói az erkölcsi, etikai tudattartalmak és normák kialakulásának. Nincsenek sportág specifikus erkölcsi értékek, csak sporterkölcsei értékek, amelyek akkor képesek szabályozni a sportoló magatartását a győzelemért folyó küzdelemben, ha a nevelés folytán szilárdan beépülnek a személyiség szükségletrendszerébe.

2. CÉLKITŰZÉS

A kutatás célja – kérdőíves kutatási módszerrel – felmérni, meghatározni, és összehasonlítani a kulturális sokszínűség jegyében a diaszpóra magyarság (magyarországi, ukrainai magyar, romániai magyar, szerbiai magyar) és Európán kívüli (malaysiai, kenyai) fiataloknak a fair play szellemiségéhez és jelentéstartalmához kapcsolódó attitűdjét. Feltárva ezzel a sport jellemfejlesztő hatásának, – az élet minden területére kiterjedő – a fair play szellemében történő nevelés fontosságát.

3. HIPOTÉZISEK

H1: Feltételezzük, hogy a társadalmi, gazdasági és kulturális eltérésekből adódóan szignifikáns különbségek mutathatók ki a közép-kelet-európai és Európán kívüli országok megkérdezett fiataljainak, fair play indexében.

H2: Feltételezzük továbbá, hogy a fair play olyan nemzetközi fogalom, amelyhez függetlenül attól, hogy a fiatalok milyen társadalmi, gazdasági és szociokulturális környezetben nőnek fel és élnek, pozitív jelentéstartalmat kapcsolnak.

4. VIZSGÁLATI MÓDSZER

A kutatásunk, típusát tekintve az alkalmazott kutatások közé sorolható, ahol elsősorban a kvantitatív kutatási módszerek jelennek meg. Alkalmazzuk mind a szekunder (szakirodalmi feltárás és elemzés) és a primer (kérdőíves vizsgálat) kutatási elemeket.

Kutatási stratégiaként induktív stratégiát alkalmaztunk, melynek révén az empiriából kiindulva, az ott gyűjtött adatokat elemezve jutottunk el az elméletig. Az induktív stratégián belül mi az összefüggés-feltáró stratégiát helyeztük előtérbe, tekintve, hogy különböző változók egymáshoz való viszonyát, összefüggéseit kívánjuk vizsgálni. Úgy, mint két különböző korosztály hogyan vélekedik a fair play jelentéstartalmáról, vagy hat különböző ország megkérdezett diákjai hogyan viszonyulnak a korábban említett fogalomhoz. Vizsgáljuk a független változó hatását a függő változókra. Jelen esetben a független változó az életkori sajátosság vagy adott ország társadalmi, gazdasági és szociokulturális környezete, függő változó pedig a diákok, hallgatók véleménye a fair play témaköréről.

Ahhoz, hogy a változókhoz adatot gyűjtsünk és elemezzük, kutatási módszerre és adatgyűjtési eszközre volt szükségünk. A feltáró módszer keretein belül az írásos megkérdezést kérdőíves anket eszközt alkalmaztunk.

Az adatfelvétel során a teljes sokaság megkérdezésére nem volt lehetőség, így mintavételi eljárásra került sor, amely során az alapsokaságból kiválasztott részt, jelen esetben 10–15 éves általános iskolai diákokat és 17–30 éves egyetemista, főiskolai hallgatókat vizsgáltunk. A mintavételi technikák közül véletlen, mintavételi technikát alkalmaztunk.

A kapott adatokat matematikai-statisztikai módszerekkel összesítettük. Az adatfeldolgozás Microsoft Office Excel táblázatkezelő és IBM SPSS statisztikai programmal történt. (Babbie, 2003)

A kérdőív és a vizsgálatba bevontak köre

Kérdőívünk alapját Papp (1986) hasonló témában folytatott kérdőíves vizsgálata adta, melyet saját kutatásunkhoz átalakítottunk. A kérdőív 18 kérdést tartalmazott, melyből 15 zárt és 3 nyitott kérdés volt, a kérdéseket hat csoportra osztottuk. A megkérdezés Kenyában és Malájziában angol nyelven, Magyarországon, Szerbiában, Romániában és Ukrajnában magyar nyelven történt.

Az adatfelvétel több lépésben és több módszerrel zajlott. A technikai feltételek és egyéb nehézségek nem tették lehetővé, hogy mind a hat országban általános iskolásokat is és felsőoktatásban résztvevőket is megkérdezzünk. A lekérdezés három ütemben (2014-2016) zajlott, mind nyomtatott kérdőív formájában, mind pedig online formában.

A felmérésben összesen 687 személy vett részt, 413 nő (60,101%) és 274 férfi (39,90%). Életkoruk alapján 10 és 58 év közöttiek. A felmérés beválasztási kritériumai alapján az életkor felső határa 30 év volt, így 18 személy a későbbi elemzések során kizárásra került. A vizsgálat 6 ország részvételével zajlott, négy európai – Magyarország, Ukrajna, Románia és Szerbia – és két Európán kívüli – Malajzia és Kenya – országban.

A 6 országból 669 személy vett részt a felmérésben. A 6 ország Magyarország (n = 126), Kenya (n = 205), Malajzia (n = 60), Ukrajna (n = 165), Románia (n = 44) és Szerbia (n = 87) voltak. Az elemzések során nem csak külön-külön vizsgáltuk az egyes országokat, a fentiek alapján a két csoportot képeztünk, így közép- kelet európai (n = 405, 60,50%) és Európán kívüli (n = 264, 39,50%) országok is összehasonlításra kerültek, amennyiben az országok összevonása szakmailag is indokolt volt.

5. ELMÉLETI HÁTTÉR

A fair play eredete és története

A fair play eredetét vizsgálva kettő alapvető megállapítást tehetünk, egyrészt beszélhetünk egy etimológiai megközelítésről, másrészt a fair play fogalmát és fejlődését történeti szempontból is vizsgálhatjuk.

A „fair” szó eredetét tekintve az óangol faeger szóból származik, jelentése gyönyörű, a „play” szó eredete a szintén óangol plega szóra vezethető vissza, amely a jelentése szerint play azaz játék (Gillmeister 1993).

A tisztességes versenyzés gondolata lelhető fel Pál apostolnál, aki Timóteushoz írott levelében – a I. század közepén – a tisztességes versenyzés jellemzőjeként a szabályok betartását nevezte meg. „A versenyző is csak akkor nyeri el a babérkoszorút, ha szabályszerűen küzd.” (Szent Biblia, 2Tim 2,5). Természetesen kérdés, hogy a bibliai megfogalmazásban a szabályszerűség mögött milyen jelentéstartalom áll.

A „fair” szó eredetét egészen a IV. századig tudjuk visszavezetni, akkor német nyelvterületen volt használatos, mindvégig pozitív jelentéstartalommal bírt. A kifejezés megtalálható még a XVI. század elején egy Robin Hood-balladában is, de ekkor még nem kapcsolódott etikai felelősséghez (Renson, 2009).

A „fair play” szóösszetétel megjelenését és használatát Yildiran (2011) Jost (1973), Müller (1988) és Gillmeister (1988) nyomán a következőképpen vezeti le: egyrészt a „fayre, fair és fair play” kifejezésekről nem lehet azt mondani, hogy a mai értelemben vett fair play előfutára lett volna, még akkor sem, ha a mai tágabb értelemben vizsgáljuk a fogalmat. Másrészt kiemeli a XV. század második felét, amikor a lovagi tornák szabályzataiban jelent meg a maihoz valamennyire hasonló értelmében a kifejezés, amikor 1467-ben Lord Tiptofte a "fayre Atteynt" szót (igazságosan és becsületesen győzni), és a "foule play" szót (úriemberhez méltatlan magatartás) használták.

A köznyelvben való megjelenése azonban William Shakespeare (1564–1616) nevéhez fűződik. Kettő vagy több ember versenyben való részvételének kontextusában alkalmazta. Összekapcsolták az esélyegyenlőség megőrzésével és a lovagias gondolkodásmóddal. (Jost, 1973)

A szó eredete és megjelenése, valamint hétköznapi szóhasználatban való elterjedése után vizsgálnunk kell annak történelmi síkon, a sporttal közös kontextusban való megjelenését és fejlődését. Alapvetően két csoportra tudjuk osztani a fair play fogalmának szerepét az adott társadalmi közegekben. Egyrészt volt időszak – ezt a következőkben látni is fogjuk – amikor már használták a kifejezést, de nem a mainak megfelelő jelentéstartalommal, a másik csoportba a modern értelmezés és annak az elterjedése tartozik.

A fair play szellemiségének megjelenését vizsgálva annak egyes elemei időben először a sporttal összekapcsolódva, az ókori olimpiai játékok kapcsán jelentek meg. Az olimpiai sportversenyek megadott szabályok között zajlottak, azok betartásáról és a szabálytalanságok megtorlásáról bírák gondoskodtak. A játékok kezdetén a sportolók ünnepélyesen megesküdtek arra, hogy betartják a szabályokat, így a fair play szellemiségét is szem előtt tartják (Wischmann 1962).

Történelmi síkon tovább haladva a középkori lovagi tornákat kell kiemelnünk, amelynek meghatározó eleme volt a „lovagias” viselkedés, ez több szempontból megfelel a fair play szellemiségének, hiszen jelen van benne az esélyegyenlőség, például a fegyverzet tekintetében, ugyanis ugyanabban a fegyvernemben harcoltak egymás ellen, az ellenféllel való tisztességes bánásmód, a szabályok és megállapodások betartása. A lovagi tornák fair play szemléletével azonban nem egyeztethető össze a lovagok alárendeltsége, valamint a nézők elfoglaltsága, melyek egyértelműen befolyásolhatták a küzdők teljesítményét (Yildiran, 2011)

A szókapcsolat sportkontextusban a XVII–XVIII. században terjedt el, dominanciája a XIX. században alakult ki. (Jost 1973). Ki kell emelnünk, ahogy Loland (2002) is teszi a XVIII. és XIX. század fordulóját, amikor is a sport a bentlakásos iskolák (Eton, Harrow, Rugby, Oxford, Cambridge) meghatározó elemévé vált. A pedagógusok felismerték, hogy a sportokon, pontosabban a csapatsportokon keresztül hatékonyabban fejleszthetők bizonyos emberi képességek (pl. csapatszellem, együttműködésre való készség), ezért a labdarúgás és a krikett szerepe, népszerűsége megnőtt, az iskolai versenyek, bajnokságok az iskolai élet meghatározó elemei lettek.

A fogalom mára közsímeté vált és az élet szinte minden területén alkalmazták, hangsúlyozzák a fair play szabályainak betartását a sporton kívül, a politikai életben, gazdasági életben és a hétköznapiakban egyaránt. Ennek megfelelően érdemesnek tartjuk megvizsgálni a fogalom kapcsán azt is, hogy milyen normarendszerrel rendelkezik a fair play, és milyen erkölcsi értékeket közvetít.

A fair play munkánk központi eleme, így nem mehetünk el mellette anélkül, hogy kísérletet ne tegyünk a fogalom meghatározására.

A fair play fogalmi meghatározása igen széles skálán mozog, de van közös pont a megfogalmazásokban. A fogalom a sportból ered, de nem csak egy fogalom, mely szoros kapcsolatban, összefüggésben van az erkölccsel, empátiával, sportszerűséggel, mások tiszteletben tartásával, hanem egy filozófiaként is felfogható. Mára az élet minden területén jelen van a fair play fogalma és szellemisége. Elfogadjuk, hogy a fair play valóban a sportból ered, de az évszázadok múlásával ezeket a masszív kereteket régen kinőtte, a hétköznapiok szerves része, mely átgondolásra sarkall.

Munkánk szempontjából a fair play fogalma egyszerre jelenti a szabályok mentén való cselekedetet, a másik fél és saját magunk, valamint a szabályok (itt nem csak a sportbeli játékszabályokra, hanem a társadalmakban uralkodó eszme- és normarendszer szabályaira is gondolunk) tiszteletben tartását. Kétségtelen, hogy mindennek egyik, eddig legjobb terepe a sport (volt). Mára azonban nem az egyedüli és egyetlen közvetítő közegként tartjuk számon. Mind a családoknak, mind az oktatási rendszer szereplőinek komoly szerepe van abban, hogy a felnövekvő generáció érték- és normaitétele kialakuljon. Cél lehet, hogy a fair play szellemében való cselekedet az élet minden területére kihasson és egy belső természetes késztetéssé/ösztönné váljon, ezzel beépülve a fiatalok jellemébe

6. EREDMÉNYEK

Sportszerű viselkedés

A sportszerű viselkedést hat kérdésre adott válasz segítségével vizsgáltuk. Összességében a kérdésekre adott válaszok alapján a felmérésben résztvevőkre a sportszerű viselkedés volt jellemző (1. táblázat).

1. táblázat: A sportszerű viselkedés kérdéseire adott válaszok a teljes mintában

1. A mérkőzés vagy verseny győzelmének kihívása érdekében elkövetnél-e tudatosan szabálytalanságot?	Igen	nem	
	24,30% (162)	75,70% (506)	
2. Ellenfeled sérülése esetén mit tennél?	Előnyszerzésre használnám fel	Megállnék és akár átengedve az ellenfélnek a helyzetet, segítenék a sérültnek	Szándékosan megállítanám a játékot
	17,20% (115)	61,30% (410)	21,50% (144)
3. Mit tennél, ha fontos mérkőzésen a játékvezető tévesen ítélné meg egy szabálytalan helyzetet?	Tudomásul veszem a döntést	Nem tudnám elviselni a döntést (vitatkoznék vele)	Elégtételt vennék az ellenfél játékosán
	44,40% (297)	48,40% (324)	7,20% (48)
4. Csapatjátékban, ha a társad jobb helyzetben van, mint te, mit tennél?	Önzetlenül átadom a labdát	Magamat hagynám érvényesülni	Mérlegelném a helyzetet
	49,90% (334)	10,50% (70)	39,60% (265)
5. Győzelem esetén	Öntelt győztes lennék	Büszke lennék magamra, de közben értékelném az ellenfél teljesítményét is	Sajnáltnám az ellenfelet
	13,0% (87)	81,0% (541)	6,0% (40)
6. Milyen szurkoló vagy?	Reális	Teljes bedobással szurkolok a saját csapatomnak	Lenézem az ellenfél szurkolóját, megjegyzéseket teszek
	63,80% (426)	32,60% (218)	3,60% (24)

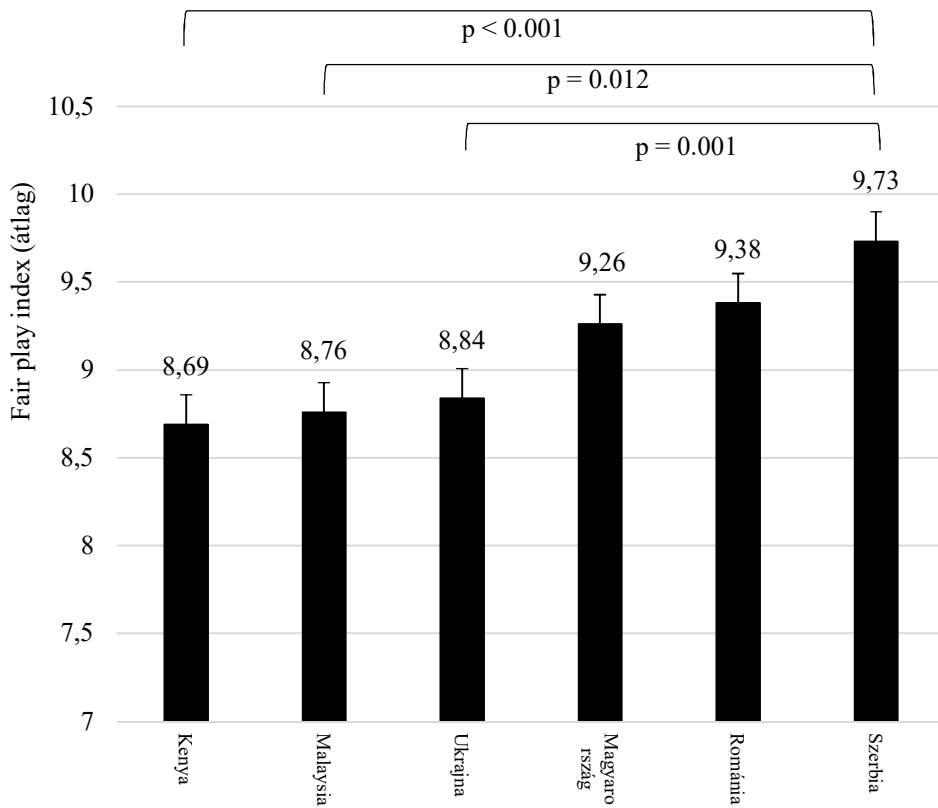
Forrás: Saját szerkesztés

Az elemzések során az egyes szempontok szerinti összehasonlítások elvégzéséhez a fenti kérdések alapján egy ún. fair play indexet számoltunk. Ennek számítása során a kérdésekre adott válaszokat 0, 1, 2 értékekkel kódoltuk, a hat válasz összegzésével kaptuk a fair play indexet, melynek értéke így 0 és 12 közötti lehetett, nagyobb értéke a „sportszerűbb” viselkedést jelzi.

Összességében a felmérésben résztvevők fair play index 1 és 12 közötti volt, átlaga 9,00. Fiúk/férfiak és lányok/nők fair play indexe statisztikailag szignifikáns különbséget nem mutatott. A két vizsgált korcsoport fair play indexe statisztikailag szignifikáns mértékben különbözött. Az egyetemisták szignifikánsan nagyobb értéket mutattak, mint az általános iskolások (átlag = 8,52, szórás = 2,30). Ez az összefüggés nemtől független volt, mind a fiúk/férfiak ($t(267) = -3,08, p = 0,002$), mind a lányok/nők körében az egyetemisták a fair play index nagyobb értékével voltak jellemezhetők, az általános iskolásokhoz képest. Végül az egyéni és csapatsportokat preferálók esetében statisztikailag szignifikáns különbség a fair play index értékében nem volt. Ez az összefüggés független volt a korcsoporttól, mind az általános iskolások, mind az egyetemisták körében az egyéni és csapatsportot preferálók statisztikailag szignifikáns különbséget nem mutattak.

A hat országot vizsgálva összességében megállapítható, hogy a vizsgált országok statisztikailag szignifikáns különbséget mutattak a fair play index értékében ($F(\text{szabadság fok értéke})(5,66) = 5,95, p < 0,001$). A fair play index legnagyobb értékét Szerbia mutatta, szignifikánsan kisebb értéke volt jellemző Kenyában, Malajziában és Ukrajnában, míg a többi ország (Magyarország és Románia) a kettő közti értéket mutatott (1. ábra).

1. ábra: Sportszerű viselkedés a vizsgált 6 országban (hibasáv: standard hiba)



Forrás: Saját szerkesztés

Eredményeink alapján a közép- kelet európai és Európán kívüli országok szignifikáns főhatást nem mutattak (F (szabadságfok értéke)(1,66) = 0,001, p = 0,971). A korcsoport viszont szignifikáns kapcsolatot mutatott (F (szabadságfok értéke)(1,66) = 41,94, p < 0,001).

Fair play jelentéstartalmának vizsgálata

A fair play jelentéstartalmát a „Mit jelent neked a Fair Play” kérdésre adott válaszok alapján vizsgáltuk, ez esetben a megadott 10 fogalom közül a személyek a számukra három legfontosabbat jelölhették meg.

Összességében a fair play jelentésével leggyakrabban azonosított fogalmak mind pozitív tartalmúak voltak, a résztvevők viszonylag kis aránya jelölt negatív fogalmat (9,10%, 61 fő). Legtöbbször a becsületességet (496 fő, 74,10%), igazságosságot (448 fő, 67%), a másik fél tiszteletben tartását (348 fő, 52%) és a barátságot (337 fő, 50,40%) jelölték. A fair play jelentéstartalmának megítélése független volt a nemtől. (2. táblázat)

2. táblázat: A fair play jelentéstartalma a teljes mintában

	fő	%
Becsületesség	496	74,10
Igazságosság	448	67,00
másik fél tiszteletben tartása	348	52,00
Barátság	337	50,40
Erkölcösség	201	30,00
Méltóság	103	15,40
Korrupció	21	3,10
Csalás	16	2,40
Dopping	12	1,80
Erőszak	12	1,80

Forrás: Saját szerkesztés

A hat országot vizsgálva hasonló eredményeket tapasztaltunk, azaz az országokra jellemző, hogy elsősorban pozitív fogalmakat kapcsolnak össze a fair play jelentésével és viszonylag alacsony azok aránya, akik negatív fogalmat jelöltek meg.

A pozitív fogalmak esetében statisztikailag szignifikáns különbséget az országok között a becsületesség, barátságosság, másik fél tiszteletben tartása és az erkölcsösség esetében tapasztaltunk. A becsületességet az Európán kívüli országokban a személyek szignifikáns mértékben kisebb aránya jelölte, mint a közép- kelet európai országokban. Malajziában ennek aránya „csak” 36,70% (22 fő), Kenyában 56,40% (115 fő), míg az európai országokban a jelölők aránya 86% és 94,10% közötti volt. A barátság fogalmát összességében nagyobb arányban jelölték az Európán kívüli országokban élők (Kenya: 77%, 157 fő; Malajzia: 76,70%, 46 fő), mint a közép- kelet európai országokban. Az európai országok közül Ukrajnában a személyek közel fele (47%, 77 fő) jelölte, Szerbiában a személyek 34,90%-a (30 fő), míg Magyarországon (19%, 23 fő) és Romániában (11,80%, 4 fő) jelentősen kevesebben. A másik fél tiszteletben tartását Magyarországon, Romániában és Szerbiában kapcsolták össze legtöbbször a fair play jelentésével, Ukrajnában a személyek fele, míg a két Európán kívüli országban ennek aránya jelentősen alacsonyabb volt. Az erkölcsösség esetében érdemes megjegyezni, hogy Kenyában jelentősen nagy volt a jelölők aránya (78,30%, 47 fő), míg a többi országban ennek aránya 16,30% és 26,50% közötti volt. Az országokra is jellemző volt, hogy a negatív fogalmakat kis arányban társították a fair play-jel, itt fontos megjegyezni, hogy a korrupció esetében az országok különbsége statisztikailag is szignifikáns volt, Kenyában (6,90%, 14 fő) és Romániában (5,90%, 2 fő) volt a legnagyobb a jelölők aránya, míg a többi országban ez csupán 1,20 és 1,70% közötti volt (3. táblázat).

3. táblázat: A fair play jelentéstartalma a vizsgált 6 országban

	Magyar- ország	Kenya	Malajzia	Ukrajna	Románia	Szerbia	χ^2	p
becsületesség	87,60%	56,40%	36,70%	86,00%	94,10%	93,00%	124,030	< 0,001
barátság	19,00%	77,00%	76,70%	47,00%	11,80%	34,90%	151,192	< 0,001
másik fél tisztelőben tartása	74,40%	36,80%	25,00%	55,50%	70,60%	61,60%	69,478	< 0,001
erkölcsösség	24,80%	33,30%	78,30%	20,10%	26,50%	16,30%	84,846	< 0,001
csalás	2,50%	3,40%	0,0%	3,70%	0,0%	0,0%	6,487	0,262
dopping	1,70%	2,00%	3,30%	1,80%	2,90%	0,0%	2,679	0,749
erőszak	2,50%	2,00%	1,70%	2,40%	0,0%	0,0%	2,940	0,709
igazságosság	61,20%	65,20%	63,30%	70,10%	67,60%	75,60%	6,124	0,294
méltóság	21,50%	16,70%	13,30%	9,80%	11,80%	17,40%	8,521	0,130
korruptió	1,70%	6,90%	1,70%	1,20%	5,90%	0,0%	16,226	0,006

Forrás: Saját szerkesztés

Összességében megállapítható, hogy a felmérésben résztvevők jelentősen több pozitív fogalmakat kapcsolnak a fair play jelentéséhez, a negatív fogalmakat a személyek csak kis aránya társította a fair play fogalmához. Ez az összefüggés alapvetően nemtől és életkortól független. Azt érdemes kiemelni, hogy a fiatalabb korosztály tagjainak jelentősen nagyobb aránya jelölte a barátságot, mint az idősebb korosztály tagjai. A hat ország vizsgálata összességében azt mutatja, hogy bár vannak eltérések a fair play fogalmának megítélésében, de minden országra jellemző, hogy pozitív fogalmat kapcsol a fair playhez. Azt még összefoglalóan érdemes megjegyezni, hogy a közép- kelet európai országokban – Magyarországon, Ukrajnában, Szerbiában és Romániában – élők számára legnagyobb gyakorisággal a becsületesség, igazságosság és a másik fél tisztelőben tartása jelenti a fair playt, míg az Európán kívüli országokban – Kenyában és Malajziában – a barátság és igazságosság volt a leggyakrabban megjelölt fogalom.

Hipotézis vizsgálat

H1: Feltételezzük, hogy a társadalmi, gazdasági, és kulturális eltérésekből adódóan szignifikáns különbségek mutathatók ki a közép-kelet európai és Európán kívüli országok (Kenya, Malajzia) megkérdezett fiataljainak fair play indexében.

Hipotézisünk nem nyert bizonyítást. A közép- kelet európai és Európán kívüli országokat vizsgálva szignifikáns különbség nem mutatható ki, a két csoport fair play indexe közel azonos volt. Következtetesként megállapítható, hogy függetlenül attól, hogy a fiatalok melyik világrészen élnek és milyen környezetben nőnek fel, a vázolt versenyszituációkban sportszerűen viselkednének, a kulturális sokszínűség ezen a területen nem jut érvényre.

Statisztikailag szignifikáns különbség volt kimutatható, ha a hat országot vizsgáltuk. Közép- kelet európai és Európán kívüli országok esetében a két korcsoportváltozó esetén mutatkozott szignifikáns különbség. A közép- kelet európai országokban az egyetemisták és általános iskolások fair play indexe közel azonos volt, míg az Európán kívüli országokban az egyetemisták szignifikánsan nagyobb értékét mutatták, mint az általános iskolások.

H2: Feltételeztük, hogy a fair play olyan nemzetközi fogalom, amelyhez függetlenül attól, hogy a fiatalok milyen társadalmi, gazdasági és szociokulturális környezetben nőnek fel és élnek, pozitív jelentéstartalmat kapcsolnak.

Az eredmények alapján a következő megállapításokat tesszük:

- a fair play jelentésével leggyakrabban azonosított fogalmak mind pozitív tartalmúak voltak. Legtöbbször a becsületességet, igazságosságot, a másik fél tiszteletben tartását és a barátságot jelölték. A becsületességet a kenyai és malajziai megkérdezett személyek szignifikáns mértékben kisebb aránya jelölte, mint a közép- kelet európai országokban.
- Magyarországon, Ukrajnában, Szerbiában és Romániában élők számára legnagyobb gyakorisággal a becsületesség, igazságosság és a másik fél tiszteletben tartása jelenti a fair playt, míg az Európán kívüli országokban – Kenyában és Malajziában – a barátság és igazságosság volt a leggyakrabban megjelölt fogalom.

Eredményeink bizonyítják, hogy a fair play egy olyan nemzetközi fogalom, amelyet a világ minden pontján –de az általunk vizsgált országokban, az általunk megkérdezettek ismernek és értenek, hozzá pozitív jelentéstartalmat kapcsolnak.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

Kutatásunk kezdetén abból a kutatói problémából indultunk ki, hogy a társadalmakban érezhető érték- és erkölcsvesztés figyelhető meg. A sport eredeti értékei pedig elhalványulni látszanak. A pénz és a pénzért való küzdelem sző át mindent, a sportszerűtlen eszközök alkalmazása egyre elterjedtebbé és nyíltabbá válik. Így merült fel a sport legnemesebb eszméjének a fair playnek – megítélésének és jelentéstartalmának – vizsgálati szükségessége.

Kétségtelen, hogy a fair play témaköre a kutatói világ homlokterébe került. A megalkotott fair play kérdőívünk hat országban két korcsoporttal töltöttük ki. Vizsgálatunk nem reprezentatív, azonban a hazai és a nemzetközi közvélemény számára rengeteg újdonságot tartalmaz éppen a bevontak színes, széles köréből adódóan.

Egy sor kérdés és kétely merül fel bennünk vizsgálatunk végére is. A fair play, tiszta játék valóban tiszta? A kép, amit a fogalomról és a hozzá kapcsolódó cselekedetekről alkotunk valójában idillikus. Előfordulhat, hogy valaki azért viselkedik sportszerűen egy versenyszituációban – itt ketté kell választanunk a szabadidősportot és a versenysportot – , mert a vele járó elismerés szükségességét mind anyagi, mind erkölcsi értelemben felismeri és ki is használja.

Munkánk során több alkalommal hangsúlyoztuk, hogy vizsgálatunk elméleti szintem mér, így felmerülhet, hogy a fiatalok a társadalmi elvárásoknak megfelelően töltötték ki a kérdőívet és inkább a pozitív válasz lehetőségeket jelölték meg. Azt gondoljuk -ismerve az elméleti háttérben bemutatott negatív tendenciákat, amelyek a fiatalok életében jelen vannak- dicséretes, hogy elméleti szinten tisztában vannak azzal mi a helyes és elvárt magatartásforma.

Egyúttal eredményeink kijelölték az utat a kutatás folytatására. Hosszútávú célunk egy ún. fair play program kidolgozása, amely már gyakorlati szinten is mérné a fiatalok viselkedését és magatartását. Cél lehet nagyobb volumenű országos vizsgálat a témakörben, ahogy mindennek vizsgálata az ország határain kívül is.

Felhasznált szakirodalom

- Babbie Earl (2000): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest, Balassi Kiadó.
- Gillmeister, Heiner. (1988): Fair Play: Ein Wort macht Geschichte. Fair geht vor, auch in Seoul '88. Deutsche Olympische Gesellschaft. (pp. 12-13).
- Gillmeister, Heiner. (1993): Not Cricket und Fair Play: Betrachtungen zum Englischen Sportgedanken. in: Gerhard, V.- Lämmer, M.(eds): Fairness und Fair Play. Eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule, Sankt Augustin: Academia Verlag, pp. 127-137.
- Jost, Eike (1973): Die Fairness. Czwalina, Ahrensburg. In: Yildiran, İbrahim (2011): Fair Play: An Etymological, Semantic and Historical Study Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences 2011, 16 (4), pp. 3–18.
- Müller, N. (1988): Historische, philosophische und pädagogische Dimensionen des Fair Play. in: Bernhard Schwank (ed.): Fair Play im Sport, Fairness im Leben. Mainz, pp.8-20
- Papp, Gábor. (1988): Etikai tartalmú értékorientációk hatása iskolások sporttal kapcsolatos magatartására. A Testnevelési Főiskola Közleményei 1988/2. pp. 23-51.
- Loland, Sigmund. (2002): Fair Play in Sport A moral norm system. Routledge, London
- Renson, Roland (2009): Fair play: its origins and meanings in sport and society. Kinesiology 41(1) pp. 15–18.
- Szent Biblia
- Yildiran, Ibrahim. (2011): Fair Play: An Etymological, Semantic and Historical Study. Gazi Journal of Physical Education and Sport Sciences 16 (4) pp. 3–18.

ABSTRACT

COMPARATIVE EXAMINATION OF FAIR PLAY

AMONG CENTRAL AND EASTERN EUROPEAN KENYAN AND MALAYSIAN YOUTH

The focus of the research is on the meaning, spirit, ideals and evolution of fair play, and its perception by two age groups (primary school students aged 10-15 years and college, university students) and six countries.

The rapid development of technology, the widening of the research world and the idea of much emphasized internationalization gave the opportunity for an international study of the meaning of fair play, about its associated moral values and norms.

It is a more popular topic, so we can find programs and studies in international literature which are suitable for measuring this. In the meantime, the question may arise: why has it become a central topic? Perhaps because of the growing perceptibility of moral and value losses in societies? Where are we now in this process? What do young people perceive from this inside and outside Europe? What does fair play mean to them?

The aim of the research is to evaluate, define and compare the attitudes of the diaspora Hungarians (Hungarian, Ukrainian Hungarian, Romanian Hungarian, Serbian Hungarian) and young people outside Europe (Malaysian, Kenyan) in the spirit of cultural diversity related to the spirit and meaning of fair play. Discovering the character-enhancing effect of sport - covering all aspects of life - and the importance of education in the spirit of fair play.

As a result, we can get a subtler picture of the fair play concept of young people in different economic, social, and socio-cultural environments, as well as their attitudes towards the idea and norm system. There may be sharp boundaries between countries and age groups regarding the concept, but it can be shown that all interviewees have the same or nearly the same meaning about fair play.

Dr. Hideg Gabriella

egyetemi adjunktus

Eszterházy Károly Egyetem

hideg.gabesz@gmail.com

A BEFELÉ IRÁNYULÓ MOBILITÁS HATÁSA A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKRE⁷¹

ABSZTRAKT

A társadalmi és gazdasági változások hatására a nemzetköziesedés a felsőoktatás meghatározó tendenciájává vált (Santiago et al. 2008). Az elmúlt évtizedekben az európai integráció és a Bologna folyamat határozta meg azt a keretet, amelyben a hazai felsőoktatási intézmények definiálni tudták nemzetköziesedéssel kapcsolatos stratégiai céljaikat és tevékenységeiket. A felsőoktatás nemzetköziesedése komplex folyamat, rendszerszinten nehezen megragadható, de intézményi szinten jól dokumentálható jelenség. A szakirodalom számos megközelítést azonosít annak kategorizálására, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül reagálnak a nemzetközi folyamatokra (Knight–de Wit 1995, Qiang 2003). E tanulmány az átfogó nemzetközivé válás megközelítéséből vizsgálja a befelé irányuló hallgatói mobilitás felsőoktatási intézményekre gyakorolt hatását (Hudzik 2011). A tanulmány amellett érvel, hogy a meghatározott irányú és intenzitású hallgatói mobilitás befolyással van az intézmények kapcsolódó stratégiai céljainak és tevékenységeinek meghatározására. Ez a folyamat ugyanakkor rekurzív, amely jól nyomon követhető a képzésfejlesztés és a hallgatói szolgáltatások fejlesztése területén. A tanulmány egy doktori kutatási projekt rész kutatásának eredményeit mutatja be.

1. BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatási mobilitás a felsőoktatási rendszer meghatározó folyamatává vált. A hosszú távú felsőoktatási mobilitási folyamatokat vizsgálva, az 1990-es évek elejétől egészen a kétezres évek első évtizedéig a felsőoktatási nemzetközi mobilitás intenzitása megerősödött, a felsőoktatás meghatározó tendenciájává vált. Az OECD elemzése szerint a 2010-es éveket követően az addigi emelkedés megtorpant, a növekedés lelassult: 2010-ben 4,2 millió, majd 2015-ben 4,6 millió hallgató vett rész felsőoktatási célú mobilitásban (OECD EAG 2017).

⁷¹„Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült”

A területre vonatkozó előrejelzések szerint a felsőoktatási mobilitás emelkedő tendenciája folytatódni fog, ám a mobilitás intenzitása, annak formái átalakulóban vannak (OECD EAG 2017).

Hazánkban a befelé irányuló hallgatói mobilitás emelkedő tendenciát mutat. 2016-ban a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma 28 ezer fő volt, 2017-re ez a szám 32 ezer főre emelkedett (www.oktatas.hu). A drámaian csökkenő hazai hallgatói létszám mellett a külföldi hallgatók összhallgatói létszámhoz viszonyított aránya is növekedett, 2017-ben a hallgatók közel 11,5 százaléka volt külföldi állampolgárságú.

Az elmúlt években számos hazai szakirodalom elemezte a mobilitás tendenciáit, mintázatait (Kasza 2011, Kiss 2014, Deákné Dusa 2017, Hámori–Horváth 2017), ugyanakkor a hallgatói mobilitás felsőoktatási intézményre gyakorolt hatását hazai szakirodalmi elemzések nem érintették. A tanulmány témájához kapcsolódva a nemzetközi szakirodalom számos intézményi megközelítést azonosít (Knight–de Wit 1995, Qiang 2003). Elsősorban az angolszász szakirodalomban leírt koncepciók azokra a kérdésekre válaszolnak, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan reagálnak a nemzetközi folyamatokra, milyen szerepekben tűnnek fel, valamint milyen célokat és tevékenységeket valósítanak meg a nemzetközivé válás keretén belül. A kétezres évek elején megjelent szakirodalmi elemzések négy alapvető megközelítést (tevékenységalapú, folyamatorientált vagy szervezeti, kulturális vagy etikai, kompetenciaalapú megközelítések) azonosítottak, amelyek ugyan több, egymást átfedő elemet is tartalmaznak, mégis jól megragadható kategóriákat jelentenek (Qiang 2003). A szakirodalom szerint azt, hogy a mobilitás hogyan, milyen mechanizmusokon keresztül hat az intézményekre, befolyásolhatja az adott intézmény története, mobilitási előzményei, valamint az adott intézmény profilja (tudományterületi, képzési szintek szerinti, az intézmény kategorizációja).

A tanulmány célja, hogy betekintést kapjunk arról, hogy a nemzetközi hallgatók fogadása milyen hatással van a felsőoktatási intézményekre: a nemzetközi hallgatók erősödő jelenléte milyen befolyással van a stratégiai célok meghatározására, kapcsolódó tevékenységekre, különösen az oktatás-képzés szervezésére, tartalmára, valamint a hallgatói szolgáltatásokra, azok fejlesztésére. A hallgatói mobilitás hatásának elemzése során különbséget kell tenni a diploma megszerzésére irányuló, hosszabb idejű ún. diplomamobilitás, valamint a rövidebb idejű, kreditek megszerzésére irányuló ún. kreditmobilitás között (Hrubos 2011b). E rész kutatás elsősorban diplomamobilitás hatásaira fókuszál, de bizonyos intézményi tevékenységek kapcsán nehéz különbséget tenni a két típusú mobilitás hatása között.

2. AZ ÁTFOGÓ NEMZETKÖZIVÉ VÁLÁS KONCEPCIÓJA

A felsőoktatás nemzetközivé válása nem új jelenség, ugyanakkor az 1980-as évektől kezdve, különösen a hallgatói mobilitás megélénkülésével új szakasza figyelhető meg (Teichler 2004). A felsőoktatás nemzetközivé válása komplex fogalom, számos értelmezése létezik a szakirodalomban. A folyamat rendszerszinten nehezen megragadható, de intézményi szinten jól dokumentálható jelenség (Qiang 2003, Edelstein et al. 2011, Hawanini 2011). A felsőoktatás nemzetköziesedését az elmúlt években számos kritika érte (Altbach 2004, de Wit 2011, de Wit 2016). Ezek egy része a koordinálatlan, szétaprózódott intézményi szintű gyakorlatokat tartják problematikusnak, és átgondolt, a nemzetközivé válást átfogóan megragadó intézményi szintű politikák fontosságát hangsúlyozzák (de Wit 2016).

Az átfogó nemzetközivé válás (comprehensive internationalization) megközelítése a 2010-es években egyre több, elsősorban észak-amerikai elemzők munkáiban jelent meg (Hudzik 2011, Hudzik–McCarthy 2012). A meghatározás szerint az átfogó nemzetközivé válás intézményi szinten olyan elköteleződést jelent, amely keretében a nemzetközi és „átfogó megközelítés áthatja a felsőoktatási intézmény oktatási-képzési, a tudományos, valamint a szolgáltatási tevékenységeit, vagyis a kapcsolódó célok az intézményi tevékenységekben kifejeződnek” (Hudzik 2011). Az átfogó nemzetközivé válás az intézmények által képviselt értékeket, az intézményi és egyéni szintű tevékenységeket, valamint a külső kapcsolatokat is formálja (Hudzik 2011). Fontos kiemelni, hogy az átfogó nemzetközivé válás olyan stratégiai, koordinációs folyamat, amely során a nemzetközi programok, szakpolitikák és ösztönzők intézményi szinten integráltak és összehangoltak, és eredményeként az intézmény nemzetközileg elkötelezett intézménnyé válik (Hudzik 2011).

A kétezres évek elején megjelent megközelítés lényege tehát, hogy a nemzetközivé válást az egész intézményt átfogó és átható folyamatként érdemes megragadni, megközelíteni. Hudzik által kidolgozott koncepció az alábbi, a nemzetköziesedési folyamatokat meghatározó, intézményi szintű elemeket (pilléreket) azonosítja:

- az intézményi, elsősorban vezetői szintű elköteleződés,
- az intézmény szervezeti felépítése, a munkatársak tapasztalata,
- a tantervek, tanulási eredmények, közös képzések,
- az egyes intézményi szervezeti egységek (karok, tanszékek, iskolák) gyakorlata,
- a hallgatói mobilitás, valamint
- az intézmény együttműködési rendszere és a partnerségi kapcsolatok kialakítása (Hudzik 2011).

A tanulmány témájához kapcsolódva fontos kiemelni, hogy Hudzik a hallgatói mobilitás pillér keretében olyan szempontok vizsgálatát javasolja, amelyek az egyéni (hallgatói vagy oktatói) mobilitási folyamatot előmozdítják, támogatják. Ilyen tevékenységek például a kreditek elismerésének gyakorlata, a különböző pénzügyi támogatási lehetőségek, a kifelé és befelé irányuló mobilitás során a hallgatók orientációja és a képzésre való visszatérése, valamint a nemzetközi hallgatók folyamatos támogatása.

Az átfogó nemzetközivé válás koncepció előnye, hogy egy olyan komprehenzív megközelítés, amely azonosítja az intézményi szintű, intézményi szempontból lényegi elemeket, elméleti és koncepcionális keretet adva ezzel a kapcsolódó kutatásnak. Emellett a megközelítés kiemelten tárgyalja a hallgatói mobilitás témakörét, amely a magyarországi intézmények szempontjából meghatározó pillér a felsőoktatási intézmény nemzetközivé válásában. A megközelítés alkalmazásának ugyanakkor korlátai is vannak, amelyeket az elemzés során figyelembe kell venni. A megközelítés az angolszász felsőoktatási rendszer sajátosságait, jellegzetességeit figyelembe véve dolgozta ki Hudzik. Emiatt a koncepció egyes elemei nem alkalmazhatók a hazai felsőoktatási intézményekre, csak bizonyos értelmezési, adaptációs folyamatok révén lehet azokra vonatkoztatni. A doktori kutatás elején, a koncepcionális keretrendszer kialakítása során Hudzik koncepciója alapjaiban meghatározta a kutatás irányát, ugyanakkor a kutatás folyamatában az egyes változók, azok hangsúlyai a hazai felsőoktatási rendszerre vonatkozóan módosultak.

3. A KUTATÁS MÓDSZERE

A tanulmány a doktori kutatás egy részkutatásának eredményeit mutatja be. A részkutatás célja a felsőoktatási intézmények Intézményfejlesztési Terveinek (továbbiakban IFT-k), valamint néhány felsőoktatási intézmény esetében nemzetköziesedési stratégiáinak áttekintése a dokumentumelemzés módszertanával. Az elemzés lehetőséget ad arra, hogy ezen stratégiai, valamint tervezési dokumentumok segítségével képet kapjunk az intézmények nemzetköziesedési helyzetképéről, céljairól, valamint arról, hogy hogyan, milyen megközelítéseken keresztül értelmezik az intézmények a nemzetköziesedési folyamatokat. A tanulmány keretében ugyanakkor egy átfogó kép bemutatására van lehetőség.

A dokumentumelemzés azon kvalitatív kutatási módszerek közé tartozik, amelyek célja az írásos dokumentumok és más diszkurzív gyakorlatok áttekintése, elemzése (Bowen 2009). A dokumentumok elemzése mint kutatási módszer régóta alkalmazott módszer, története hosszú előzményekre nyúlik vissza. A dokumentumelemzés egyrészt segíti a jelenség jobb megértését, másrészt a kutatás hitelességéhez, az adatok validációjához is hozzájárul. A dokumentumelemzést a doktori kutatás során nem önmagában, nem egyetlen kvalitatív módszerként használjuk (Bowen 2009).

A dokumentumelemzés során 11 felsőoktatási intézmény dokumentumainak áttekintésére került sor. Az elemzés az állami fenntartású intézményekre terjedt ki. Hrubos Ildikó felsőoktatási intézményekre vonatkozó kategorizációját alkalmazva a mintában nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú alkalmazott egyetemek (5 intézmény), széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek (3 intézmény) és klasszikus egyetemek (3 intézmény) szerepeltek (Hrubos 2011a). A dokumentumok kódolásához a kutatás elméleti keretrendszerben, Hudzik szempontjaihoz igazodva meghatározott változókhoz kapcsolódó kódok alapján történt a dokumentumok kódolása. A próbakódolás során megtörtént a kódrendszer finomítása, új kódok, alkódok meghatározása, valamint az egyes kódok fogalmának pontosítása is. A kódolás és az elemzés az ún. MAXQDA kvalitatív adatelemző szoftver segítségével történt.

A felsőoktatási intézmények nemzetközivé válásához kapcsolódóan számos intézményi szervezeti és irányítási dokumentum elemezhető, ugyanakkor a doktori kutatás során fontos olyan dokumentumok elemzése, amelyek segítik a kutatás előrehaladását, és alkalmasak a felsőoktatás rendszer-, valamint intézményi szintű helyzetképének, kapcsolódó céljainak és tevékenységeinek feltérképezésére.

A dokumentumelemzés módszertan alkalmazása a kutatási folyamat során meghatározott célokhoz, kutatási célokhoz igazodva egymástól jól elkülöníthető funkciókat tud betölteni. Bowen 5 specifikus funkciót határozott meg, ezen funkciók mindegyike releváns a kutatás esetében (Bowen 2009):

- a kontextus mélyebb megértése,
- az intézményi, „helyi tudás” megismerése, megértése,
- további kutatási kérdések megfogalmazásához való hozzájárulás,
- az aktorok értelmezésének megértése,
- kiegészítő információk gyűjtése,
- a változások nyomon követése,
- az eredmények verifikációja.

Az IFT-k elkészítésének szükségessége a 2005. évi felsőoktatási törvényben jelent meg először, azóta a felsőoktatási intézmény meghatározó tervezési dokumentumává vált. Mivel a kezdetekben az IFT-k elkészítését az intézmények rendelkezésére bocsátott sablonokkal, illetve tartalmi-módszertani támogatással segítették, az IFT-k hasonló szerkezet, tartalmi elemek alapján készültek el (<http://ofi.hu/intezmenyfejlesztési-tervek-ift>). Az IFT-k fő tartalmi-szerkezeti részei: a helyzetértékelés, amely magába foglalja a társadalmi-gazdasági helyzet értékelését, az egyetem oktatási, kutatási, szolgáltatási tevékenységeinek, valamint nemzetközi pozíciójának értékelését is. Emellett az IFT a gazdasági és működési tevékenységek elemzését is tartalmazza. Az IFT további részeiben a stratégiai célok, ahhoz kapcsolódó tervezett tevékenységek találhatók meg.

A jelenleg érvényben lévő, elemzésbe bevont IFT-k a 2016 és 2020 közötti időszakra vonatkozóan fogalmaznak meg stratégiai irányokat és tevékenységeket. Az IFT-k elérhetők a felsőoktatási intézmények honlapján.

A tanulmány következő része a rész kutatás eredményeit mutatja be három fő téma mentén: (1.) a képzésfejlesztés, közös képzések fejlesztése, (2.) hallgatói szolgáltatások fejlesztése, (3.) a nemzetköziesedéshez kapcsolódó intézményi logikák Edelman és Douglass elemzését felhasználva. A kutatás több területre is kiterjedt, de e tanulmány kerete arra ad lehetőséget, hogy azokat a mintázatokat mutassuk be, amelyek leginkább jellemzők a vizsgált intézmények esetében.

4. KÉPZÉSFEJLESZTÉS

Az elemzés mellett érvel, hogy a felsőoktatási hallgatói mobilitás élénkítése, a külföldi hallgatók arányának emelkedése hatással van az intézmények stratégiáira és tevékenységeire, ugyanakkor a felsőoktatási intézmények gyakorlatai, megközelítései eltérők, diverzifikáltak. A kutatás két olyan intézményi területet azonosított, amelyeken a befelé irányuló hallgatói mobilitás hatása meghatározó; az idegen nyelvű képzések, valamint a hallgatói szolgáltatások fejlesztése.

A nemzetköziesedéshez közvetlenül kapcsolódó tartalmi részek az IFT több fejezetében megjelennek. A helyzetértékelés egyes részein túl, az intézmény jövőképét hazai és nemzetközi dimenzióban is meg kell fogalmazni az intézményeknek. A stratégiai irányok között hangsúlyosan kell megjeleníteni a nemzetközi tevékenységekkel kapcsolatban is. A kapcsolódó célok között prioritásként jelennek meg olyan célok, mint a külföldi hallgatók toborzása, a marketingtevékenységek fejlesztése, az intézmény láthatóságának növelése, valamint az idegen nyelvű képzések számának növelése.

Hudzik koncepciója szerint a tantervi, a közös tantervi fejlesztések, valamint a nemzetköziesedés területéhez kapcsolható tanulási eredmények beépítése a képzések fejlesztésébe az átfogó nemzetköziesedés meghatározó pillére (Hudzik 2011).

Az idegen nyelvű kurzusok fejlesztése számos felsőoktatási intézmény esetében megfogalmazódik fejlesztési célként. A képzések fejlesztéséhez kapcsolódva stratégiai szinten megjelenik az a megközelítés, hogy az oktatás minőségének fejlesztése a nemzetközi dimenzió erősítésével lehetséges. Az IFT-k alapján az alábbi főbb területeket lehet azonosítani e tevékenységhez kapcsolódóan:

- a képzések, elsősorban az idegen nyelvű képzések fejlesztése,
- a tanítási-tanulási módszerek fejlesztése, valamint
- a kutatás és az oktatás nemzetközi dimenziójának erősítése.

A tantervek, képzési programok fejlesztése magába foglalja az idegen nyelvű képzések fejlesztését. Ez a fejlesztési irány az alábbi fő területeket fedi le:

- az idegen nyelvű kurzusok fejlesztése (ez jelenti a képzések számának növelését és már meglévő képzések minőségének fejlesztését is);
- az idegen nyelvű specializációk indítása, például együttműködésben más szervezetekkel (pl. gazdasági szereplőkkel);
- új, fokozatot adó képzési programok indítása; valamint
- a double/joint degree (közös képzési vagy ún. kettős diplomát nyújtó) programok indítása.

Az idegen nyelvű specializációk indítása a különböző szakok együttműködésével, elsősorban interdiszciplináris keretek között határozható meg. Az idegen nyelvű képzések között elsősorban az angol, a német és a francia nyelvű képzések indítása szerepel kiemelten, ugyanakkor az angol nyelv dominanciája egyértelmű a hazai felsőoktatási intézmények esetében.

Az idegen nyelvű kurzusok indításával az intézmények azt is fontosnak tartják, hogy a magyar nyelvű kurzuson tanuló hallgatók idegen nyelven teljesítsenek bizonyos kurzusokat a képzésük során. E cél megvalósításához illeszkedve olyan altevékenységek jelennek meg az IFT-ekben, mint az idegen nyelven felvehető kreditek arányának meghatározása, illetve ezek jogszabályi kötelezettséghez való igazítása.

Az IFT-k alapján elmondható, hogy a felsőoktatási intézmények a hallgatói mobilitás élénkítésének fontos eszközének látják az idegen nyelvű képzések fejlesztését. Ezt jelzi az is, hogy számos intézmény azonosítja azt a problémát, hogy a külföldi hallgatók fogadásának egyik legfőbb gátja az idegen nyelvű képzések hiánya, illetve azok színvonala. A hallgatói mobilitás hatása tehát megragadható a képzési programok fejlesztéséhez kapcsolódóan, ugyanakkor ez a hatás rekurzív, vagyis a megfelelő minőségű és mennyiségű képzési programok előmozdítják a hallgatói mobilitást, de az élénkülő befelé irányuló mobilitás megteremheti a képzésfejlesztés szükségességét, igényét.

Hudzik alapján a képzések fejlesztésének lényegi eleme a tanítási módszerek fejlesztése, elsősorban a technológia által nyújtott lehetőségek alkalmazásával. A hallgatók bevonása a tanulási folyamatba, a technológia által nyújtott lehetőségek kihasználása kevés intézmény esetében jelenik meg a célok között. Az ún. MOOC (open access) típusú kurzusok fejlesztése, valamint a távoktatás rendszerének fejlesztése kevés intézménynél megfogalmazódik fejlesztendő elemként. A fenti elemeken túl Hudzik koncepciója szerint olyan tevékenységek beépítése is fontos volna, mint a nemzetközi dimenzió beépülése az általános oktatási-képzési követelményekbe, a nemzetközi területtel foglalkozó kurzusok számának növelése, valamint a technológia által kínált lehetőségek hatékony kihasználása (Hudzik 2011). Ezen tevékenységek ugyanakkor nem hangsúlyosan, vagy nem a nemzetköziesedési keretben jelennek meg az elemzett IFT-ekben.

5. A HALLGATÓI SZOLGÁLTATÁSOK FEJLESZTÉSE

Az akadémiai és az egyetemi életbe való hallgatói integráció támogatása fontos a hallgatók tanulmányi sikeres előmenetelében (Rose-Redwood et al. 2018). Az intézményi IFT-k kiemelten foglalkoznak hallgatói szolgáltatások fejlesztésével. Bizonyos hallgatói szolgáltatási területek, alterületek esetében meghatározó a hallgatói mobilitás hatása. A hallgatói mobilitáshoz kapcsolódóan ez a különböző, a magyar nyelvű hallgatók számára már elérhető, szolgáltatások idegen nyelven való hozzáférhetőségének fejlesztését jelenti, például a különböző tanácsadási szolgáltatások biztosítását a nemzetközi hallgatók számára, az angol nyelvű honlapok fejlesztését, a nemzetközi hallgatók angol nyelvű tájékoztatását, vagy a kapcsolódó informatikai rendszerek fejlesztését.

A nemzetközi hallgatók egyetemi életében kiemelten fontos a megfelelő szálláslehetőségek, kollégiumi helyek biztosítása. A hallgatók számára az intézmény kollégiumi helyek biztosításával, vagy további lehetőségek közvetítésével (housing szolgáltatások) tud megfelelő hozzáférést biztosítani. Számos, elsősorban a klasszikus egyetemek közé sorolható intézmény azonosítja kiemelt célként a kollégium helyek bővítését. A kollégiumi helyek biztosításánál figyelembe kell venni a hallgatói csoport heterogenitását, valamint az ebből adódó eltérő igényeket, elvárásokat is.

Azon hallgatói szolgáltatások, amelyek a külföldi hallgatók intézményi életbe való integrációját segítik, mint például a mentorprogramok fejlesztése, a nemzetközi hallgatók orientációja szintén kiemelt hallgatói szolgáltatásként azonosíthatók. Több, az elemzésbe bevont felsőoktatási intézmény felismerte, hogy a nemzetközi hallgatók támogatása a kezdeti integráció során kiemelten fontos.

Az IFT-k is azt jelzik, hogy a megfelelő minőségű hallgatói szolgáltatások különösen fontosak a nemzetközi hallgatók toborzásában, hiszen a hallgatók döntésénél szerepet játszhat a képzési programon kívül az, hogy az intézmény milyen szolgáltatást tud nyújtani.

6. URALKODÓ INTÉZMÉNYI LOGIKÁK

Edelstein–Douglass 2012. évi tanulmányukban azonosítják azokat az intézményi logikákat, amelyek meghúzódnak az intézményi stratégiai célok és tevékenységek mögött. A szerzők szerint annak, hogy egy intézmény miért vesz részt nemzetközi együttműködésekben, miért fogad növekvő számú nemzetközi hallgatókat, miért fejleszti képzési programjait, összetett okai vannak. A szerzők szerint motivációk mögötti intézményi logikák jól körvonalazhatók (Edelstein – Douglass 2012). Az IFT-k alapján az alábbi két intézményi logika azonosítható az elemzésbe bevont hazai felsőoktatási intézmények esetében: bevétel/erőforrás növekedését előmozdító, valamint a piacra lépés és a regionális integrációt előtérbe helyező intézményi logika.

Az új erőforrások (pénzügyi, humán stb.) felkutatása a felsőoktatási intézmények egyik legfontosabb motivációjává vált az elmúlt évtizedekben a nemzetköziesedés, különösen a felsőoktatási mobilitás területén. A költségtérítést fizető hallgatók nemcsak bevételi „forrást” jelentenek, hanem hosszabb távon erőforrást a különböző nemzetközi együttműködés kialakításához (Edelstein – Douglass 2012). Az IFT-k elemzése jól mutatja, hogy a külföldi hallgatók számának növelése, mint a bevétel növelésének egyik eszköze előtérben van számos hazai intézmény stratégiai gondolkodásában. A külföldi hallgatók által fizetett önköltségek fontosságát számos intézmény kiemeli. Ez az ún. bevételt/erőforrás növekedést előmozdító intézményi logika. Ezt a megközelítést igazolja az EAIE Barometer vizsgálata is. A kutatás többek között azt a kérdést is vizsgálta, hogy a válaszadók mit tartanak a nemzetközivé válás legfőbb céljainak. A több országra kiterjedő 2018. évi kutatásban a magyar válaszadók közel egyharmada (36%) válaszolta, hogy az intézményükben elsősorban a pénzügyi források növelése a cél (EAIE 2018). Ez európai összehasonlításban nagy aránynak tekinthető.

A hallgatói mobilitás támogatása ugyanakkor irányulhat a felsőoktatási intézmény regionális integrációjának erősítésére, valamint valamely regionális piacra való belépés előmozdítására (Edelstein – Douglass 2012). A hazai felsőoktatási intézményeknél ez az intézményi logika az európai integráció és a Bologna folyamat által nyújtott keretek miatt hangsúlyosan jelenik meg. Az oktatási és kutatási rendszerek integrációjával számos együttműködés, partnerség alakult ki az intézmények között. Az új piacra való belépés motivációja is jól látható, mégpedig a felsőoktatási intézmény láthatóságának, elismertségének növelése célon keresztül, amely számos intézmény esetében kiemelt célként jelenik meg. Ez egyrészt jelenti a hazai felsőoktatás, az intézmény, valamint a képzési programok népszerűsítését olyan célrégiókban, amelyeket az intézmény fontosnak tart (Edelstein – Douglass 2012).

7. KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulmány a befelé irányuló hallgatói mobilitás felsőoktatási intézményekre gyakorolt hatását elemezte a dokumentumelemzés módszertanán keresztül. Az elemzés mellett érvel, hogy a felsőoktatás nemzetköziesedése komplex, az intézmények részéről eltérő megközelítést, gyakorlatot igénylő folyamat. A befelé irányuló hallgatói mobilitás növekvő intenzitása, valamint a hallgatói csoport erősödő heterogenitása kiemelt hatással van a felsőoktatási intézmények céljainak és fejlesztési tevékenységeinek meghatározásra. Ez a hatás jól elemezhető a képzések, elsősorban az idegen nyelvű képzések fejlesztése és egyes hallgatói szolgáltatási területek esetében. A hazai felsőoktatási intézmények között azonos mintázatok, mechanizmusok figyelhetők meg, ugyanakkor az intézmények diverzifikált gyakorlata az IFT elemzése során is jól nyomon követhető.

Az IFT-k elemzése rámutat arra is, hogy a hazai felsőoktatási intézmények nemzetköziesedéssel kapcsolatos tevékenységeinek középpontjában elsősorban a hallgatói mobilitással kapcsolatos célok állnak. Ennek számos oka lehet, például a hazai felsőoktatás regionális integrációját erősítő nemzetközi, hazai és intézményi politikák, valamint a demográfiai és strukturális változások miatt előtérbe kerülő, az erőforrások előteremtésére irányuló intézményi gyakorlatok.

Felhasznált szakirodalom

- Altbach, Philip G. (2004). Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. In. Tertiary Education and Management, 10. 3. 3–25.
- Bowen, Glenn A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. In. Qualitative Research Journal, Vol. 9(2): 27-40.
- De Wit, Hans (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). 8. 2. 241–248. UOC. Letölthető: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit-eng>. A letöltés időpontja: 2016. augusztus 1.
- De Wit, Hans (2016). Misconceptions about (the End of) Internationalization: The Current State of Play. In. Jones, Elspeth, Coelen, Robert, Beelen, Jos, De Wit, Hans (szerk.). Global and Local Internationalization. Sense Publishers, 2016.
- Deákné Dusa Ágnes (2017). Diverzitás a hallgatók nemzetközi mobilitásában pp. 54-54., 1 p. In. Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017. Absztrakt kötet. Budapest, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Hungarian Educational Research Association (HERA), (2017) p. 252
- EAIE (2018): The EAIE Barometer: Internationalisation in Europe. September 2018. Letölthető: <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/eaie-barometer-second-edition.html>. A letöltés időpontja: 2018. december 5.
- Edelstein, Richard J and Douglass, John Aubrey (2012). Comprehending the International Initiatives of Universities: A Taxonomy of Modes of Engagement and Institutional Logics. Center for Studies of Higher Education 2012.
- Hámori Ádám – Horváth Ágoston (2017). Nemzetközi hallgatói mobilitás a családi háttér tükrében Magyarországon. In. Felsőoktatási Elemzési Jelentések, I. évfolyam 3. szám. Letölthető: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/felsooktatasisimuhely/Elemzesi_Jelentesek/FEJ_2017_3.pdf A letöltés időpontja: 2018. március 16.

- Hawanini, Gabriel (2011). The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal. October 2011. Letölthető: <https://sites.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=48726> A letöltés időpontja: 2018. május 22.
- Hrubos Ildikó (2011a). Intézményi sokféleség a felsőoktatásban. In. Hrubos Ildikó (szerk.): NFKK Füzetek 8. Műhelytanulmányok. A felsőoktatási intézmények főbb típusai tevékenységük és vállalt missziójuk szerint. Nemzetközi piacorientáció, korszerű intézményi menedzsment. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, 9–30.
- Hrubos Ildikó (2011b). Örök felsőoktatási érték – változó hangsúlyokkal. In. Educatio. 2011.2. szám. 208–211.
- Hudzik, John K. – McCarthy, JoAnn S. (2012). Leading Comprehensive Internationalization: Strategy and Tactics for Action. NAFSA, Washington D.C.
- Hudzik, John K. (2011): Comprehensive Internationalization. From Concept to Action. NAFSA, 2011.
Letölthető: http://www.nafsa.org/uploadedfiles/nafsa_home/resource_library_assets/publications_library/2011_comprehen_internationalization.pdf A letöltés időpontja: 2016. augusztus 1.
- Kasza Georgina (2011). Helyzetkép a nemzetközi mobilitásról. In. Garai, Orsolya; Horváth, Tamás; Kiss, László; Szép, Lilla; Veroszta, Zsuzsanna (szerk.) Frissdiplomások 2010. Budapest, Magyarország: Educatio, pp. 177-192.
- Kiss László (2014). A tanulmányi célú nemzetközi hallgatói mobilitás alakulása Magyarországon. In. Veroszta Zsuzsanna (szerk.): A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Budapest, Balassi Intézet.
- Qiang, Zha (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. In. Policy Futures in Education. Volume 1., Number 2, 2003. 248–270.
- Rose-Redwood, CindyAnn – Rose-Redwood, Reuben (2018). Fostering Successful Integration and Engagement Between Domestic and International Students on College and University Campuses. In. Journal of International Students, 2018 Volume 8 /Number 3. Letölthető: <https://jistudents.org/8-3/>. A letöltés időpontja: 2018. augusztus 6.
- Santiago, Paulo, Tremblay, Karine, Basri, Ester and Arnal, Elena (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary. Education: Synthesis Report. Volume 1. – 2.
- Teichler, Ulrich (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. In. Higher Education, 48.1. 5–26.

További források

- https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statistikak
- <http://ofi.hu/intezmenyfejlesztési-tervek-ift>

ABSTRACT

THE IMPACT OF INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY ON HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN HUNGARY

The social and economic changes have increasingly shaped the higher education system in the last decades. Therefore, it is not surprising that the internationalization (global networking, mobility, and collaboration) has become one of the most significant trends of higher education (Santiago et al. 2008). In the past decades, the European integration and the Bologna process have established a framework in the Hungarian higher education scheme by which institutions define their strategic internationalizing objectives and activities. Internationalization of higher education is a complex phenomenon, that is difficult to grasp at the system level, but it could be well-documented on the institutional level. The emerging body of literature identifies many approaches to the categorization of by what policy mechanisms higher education institutions could respond to international processes (Knight–de Wit 1995, Qiang 2003). This paper applies the comprehensive internationalization approach (Hudzik 2011). The study argues that student mobility in higher education has a decisive influence on determining the internationalizing strategic goals and activities of the institutions. This process is recursive, which can be well demonstrated in the field of curriculum development and student services improvement. The study shows the research as part of a doctoral research project.

Kasza Georgina

PhD hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem

georginakasza@gmail.com

A FELSŐOKTATÁS TÉRSZERKEZETE ÉS AZ ÁTALAKULÁS DINAMIKÁJA

ABSZTRAKT

A felsőoktatás térszerkezetét befolyásoló fő tényezők a) a demográfiai változások; b) a gazdasági és társadalmi fejlődés; és c) a politikai átalakulások (Rechnitzer 2010). A politikai fordulat (1989/90) előtt a felsőoktatás térszerkezete alapvetően kitágult a megyei és helyi politikai szereplők kezdeményezései miatt. Miközben a központi kontroll egyre csökkent, sokan közülük arra törekedtek, hogy megalapítsák saját helyi / területi post-secondary és felsőfokú intézményeiket. Az átmenet első időszakában (kb. 1990-93, vö. Tözsér - Kozma 2016) “újszülött egyetemek” jelentek meg mindenfelé a posztszovjet térségben, Magyarországon és a szomszéd országokban is. Ez a folyamat fellazította a felsőoktatás hagyományos térszerkezetét. Miután Magyarország is belépett az “Európai felsőoktatási tér”-be (Bologna-folyamat, vö. Kozma - Rébay 2008), a kormányzat fokozatosan visszanyerte ellenőrzését a térszerkezeti változások fölött, és megkezdte a kis létszámú intézmények beolvasztását a nagy és erőteljes hálózati központokba (nagyvárosi tudományegyetemek). A felsőoktatási térszerkezet változása ma (2018) is tart. Ennek oka részben a magyarországi egyetemek versenyfutása más európai intézményekkel, hogy újabb hallgatókat nyerjenek Európán kívüli országokból; részben pedig a magyarországi egyetemek rivalizálása egymással, hogy minél több hallgatót nyerjenek el saját és mások vonzáskörzetéből a demográfiai apály idején, amely a felsőoktatást is életre.

1. BEVEZETÉS

Az alábbiakban a magyarországi felsőoktatás utóbbi évekbeli változásait azokkal a térségi átalakulásokkal együtt mutatjuk be, amelyek alapvetően meghatározzák nem csak a felsőoktatási intézmény, hanem a felsőoktatási hálózat, sőt a felsőoktatási politikák sorsát is. Az első fejezetben a felsőoktatás térszerkezetét mutatjuk be Magyarországon - vagyis az intézmények elhelyezkedését a felsőoktatás szerkezetében, az intézmények hálózatában és a települések hierarchiájában. A második fejezetben külön-külön vizsgáljuk a felsőoktatás térszerkezetét alakító folyamatokat, és keressük hatásukat a felsőoktatás térszerkezetére. A harmadik fejezetben pedig a felsőoktatás térszerkezetének dinamikáját mutatjuk be abban a politikai térben, amely Magyarországon a politikai fordulat (1989/90) hatására alakult ki (Enyedi 1996). Végül megpróbálunk előre tekinteni, keresve a felsőoktatási térszerkezet jövőbeni alakulását.

Írásunk az ún. tanuló régiók magyarországi kutatásaihoz kapcsolódik (Kozma 2016). A tanuló régiók a regionális kutatások egyik fő témája volt a 2000-es években (Rutten – Boekema 2007). Az OECD hamar fölkapta a tanuló régiók témáját, és politikává tette (CEDEFOP 2003). Ma elsősorban, mint a tanuló városok hálózata él tovább (Osborne 2014). Ebben a hálózatban a felsőoktatásnak kitüntetett szerepe van. A tér és a felsőoktatás viszonyát Magyarországon országosan kiemelt kutatás vizsgálta a 2000-es években (Krémer - Matiscsák 2008). Farkas János szociológiai, Nemes-Nagy József pedig földrajzi megközelítésből foglalta össze a területi társadalomkutatások nemzetközi és magyarországi vonatkozásait (Farkas 2008, Nemes-Nagy 2009). A társadalmi tér és oktatási rendszer kapcsolatait korábban is visszatérően vizsgáltuk (többek közt pl. Forray – Kozma 1992 etc.). Ezért a jelenlegi ismertetés korábbi megállapításaink összefoglalásának és aktualizálásának is tekinthető.

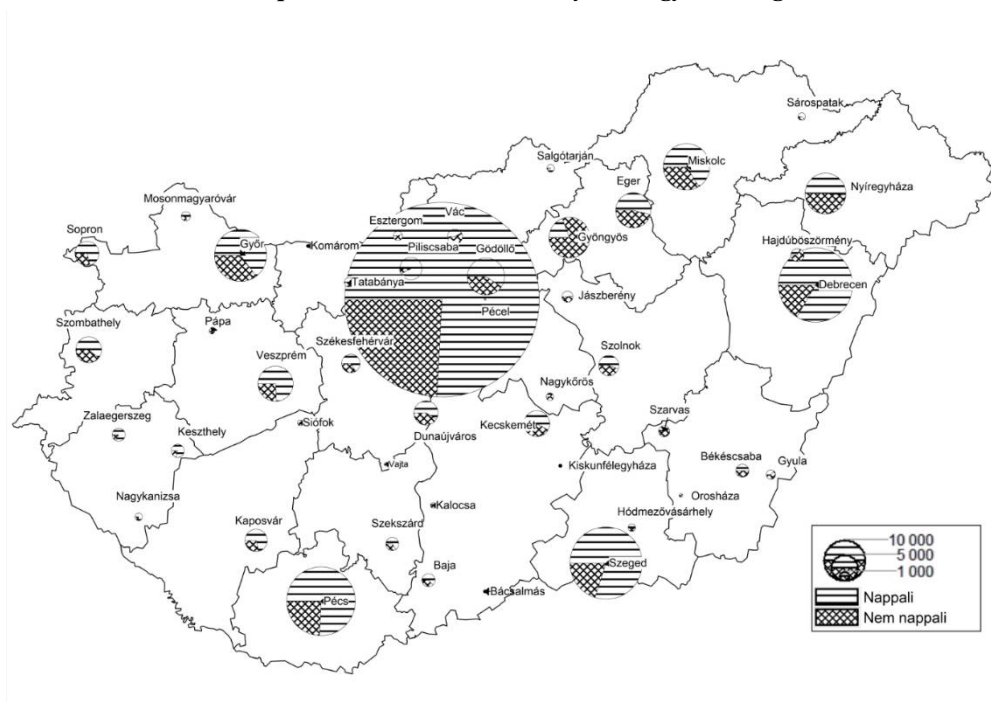
1. A FELSZŐOKTATÁS TÉRSZERKEZETE

1.1. Intézményrendszer és hálózat

A magyar felsőoktatás rendszere éppen átalakulóban van. Ezt a mondatot azért írjuk ide, mert nem csak most (2018) érvényes a magyarországi felsőoktatás rendszerére, hanem mindig, amikor a felsőoktatásról írtunk (Híves – Kozma 1995, Forray – Kozma 1999, Kozma 2002). A felsőoktatás látványos változásai nagyjából a II. világháború óta napirenden vannak Magyarországon, különböző politikai kampányok formájában. Egy-egy politikai kampány során - például a kommunista hatalomátvételt (1949) követően, az 1968-as új gazdasági mechanizmussal és az ún. prágai tavasszal összefüggésben, az 1980-as évek ún. reform kommunizmusának hatására, de különösképpen az 1989/90-es politikai fordulat után - fölgyorsult, fölerősödött és közéleti viták keresztüztüzébe került. Ez a rendszer most (2018) ismét gyökeres fordulat előtt áll, legalább is a kormányzati politikák tervei szerint. Az éppen átalakulás előtt álló rendszer Magyarországon az ún. Bologna-folyamat hatására alakult ki. Legalább is mértékadó leírásai az Európai Egyetemi Szövetség kezdeményezéséhez szokták kötni a jelenlegi rendszert (Kozma – Rébay 2008). A magyarországi felsőoktatás alapvető intézménytípusa az egyetem, amin rendszerint több karból, több campuson működő oktató és kutató szervezetet kell érteni, nagyobb létszámú (10 000 fölötti) hallgatósággal, több száz oktatóval és kutatóval, egyetemi könyvtárral (tudásközponttal), laboratóriumokkal, klinikákkal, gyakorló iskolákkal, botanikus kerttel és tangazdasággal, számítóközponttal, valamint hallgatói “jóléti intézményekkel” felszerelve.

A 1. térkép Magyarország felsőoktatási intézményeinek földrajzi elhelyezkedését mutatja be. A térképen az intézmények méreteik szerint vannak föltüntetve (Híves 2015:25-33).

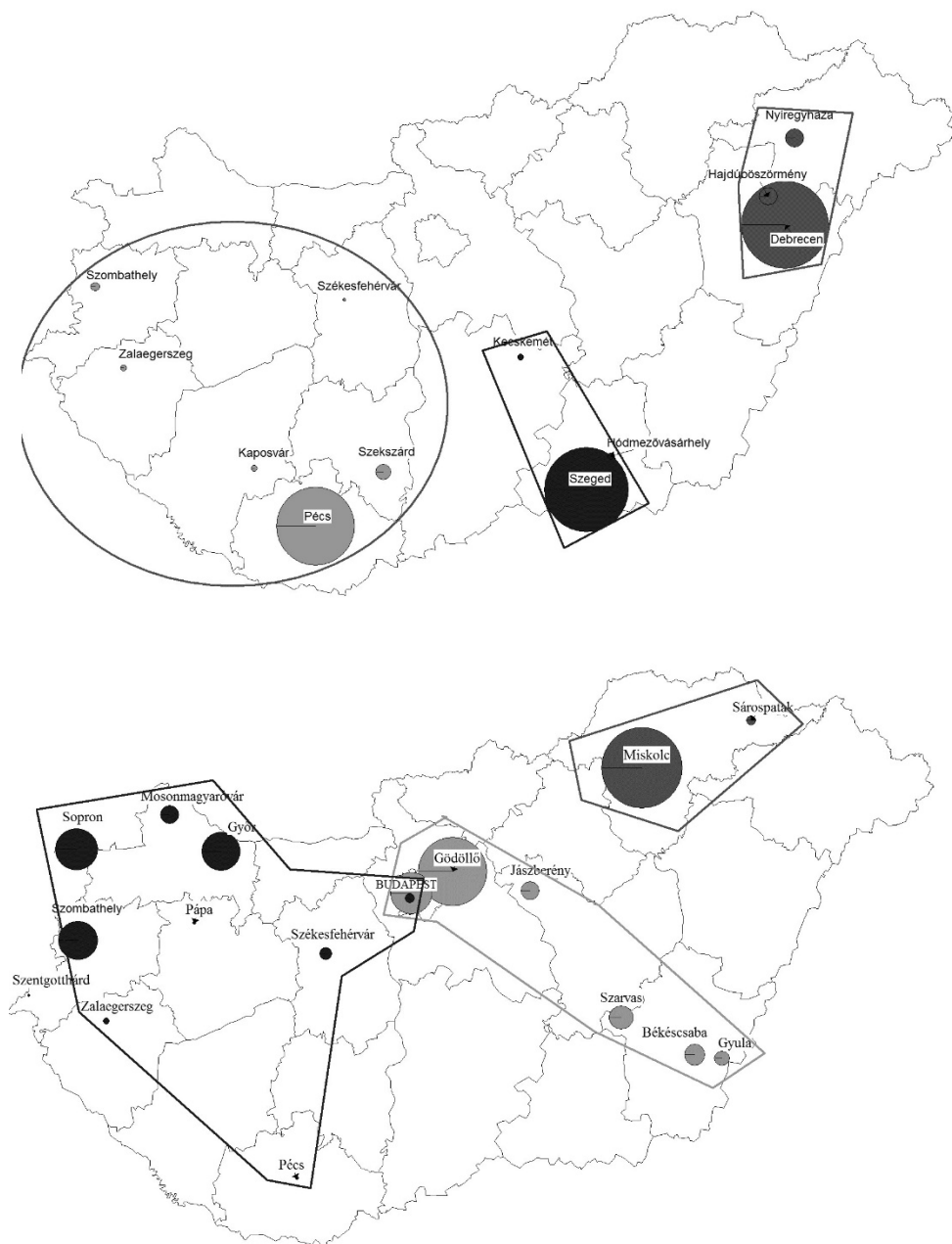
1. térkép: Felsőoktatási intézmények Magyarországon



Forrás: Híves 2015: 20

A felsőoktatási intézmények folyamatosan hálózatba szerveződnek. A hálózatosodást a Bologna-folyamatot követő intézményi összevonások erősítették, amelyek során számos kisebb létszámú vidéki főiskola egy-egy nagyobb egyetemhez kapcsolódott. A hálózatosodás másik formája a kisebb intézmények társulása volt. Ennek természetesen megvoltak a maguk intézménypolitikai okai (menekülés a csomóponttól, partnerség keresése az egyenlő méretű és befolyású intézmények között, az önállóság megőrzése stb.). Ezen okok közül ki kell emelnünk egyet: az intézményi önállóság megőrzésére törekvést. Ezek a változások átrajzolhatják a felsőoktatás egész intézményhálózatát (2-3. térkép), (vö: Híves 2015:23-33)

2.-3. térkép: Anyaintézmények és kihelyezett kampuszaik



Forrás: Híves 2015: 23-26

Egy különlegesen érdekes eset a Nyugat-Magyarországi Egyetem (lásd a 3. térképen) kialakulása, megszilárdulása és fölbomlása. Az egyetem 2000-ben alakult három előd intézmény: a szombathelyi tanárképző főiskola, a Soproni Erdőgazdasági és Faipari Egyetem, valamint a győri Apáczai Tanítóképző Főiskola összevonásából. Ezt a “regionális egyetemet” a felsőoktatás tervezői már régebben fölvetették (pl. Kozma 1987:95-113) Az intézmények együttműködése nehezen indult, és egyre több feszültséget okozott az egyes szervezetekben. Többszöri kísérletezés után ez a szervezet fölbomlott, alkotó intézményei más szövetségekbe szerveződtek. Az egykori szombathelyi főiskola az ELTE vidéki campusa lett (Savaria Egyetemi Központ). Tanulva a múltból, az ELTE vezetői nem hagyták, hogy viszonylagos autonómiáját megőrizze. Ezért nem az egykori főiskolát integrálták, hanem intézetenként külön-külön a vonatkozó budapesti egyetemi intézetekhez. Így jelenleg (2018) az egykori főiskolán egyszerre több budapesti egyetemi intézet működik egymás mellett, egymástól szervezetileg függetlenül.

1.2. Felsőoktatási hálózat és településszerkezet

A felsőoktatási hálózat, mint az iménti példából is láttuk, nem független a térségtől és a térség települési szerkezetétől, amelyben kibontakozik és megvalósul. Az elmúlt évtizedek magyarországi és környező országbeli felsőoktatási kutatásaiból számos példát lehetne hozni (Norgard - Skodvin 2002, Lang 2003 etc). Mind azt illusztrálják, hogy a felsőoktatási hálózat kialakulását és változásait nem elegendő csupán hálózatosodásként felfogni. Csak akkor érthető meg, ha a felsőoktatási intézmények hálózatát a térszerkezettel együtt vizsgáljuk, amelyben kialakult és amelyre mintegy “rátelepszik”. A felsőoktatás hálózatának változása Magyarországon is csak akkor érthető meg, ha a településszerkezet változásaival együtt, annak részeként vizsgáljuk.

Így vizsgálva, a magyarországi felsőoktatás természetesen együtt alakul azokkal a térségekkel, amelyekben egy-egy intézményi csomópont kialakult és működik.

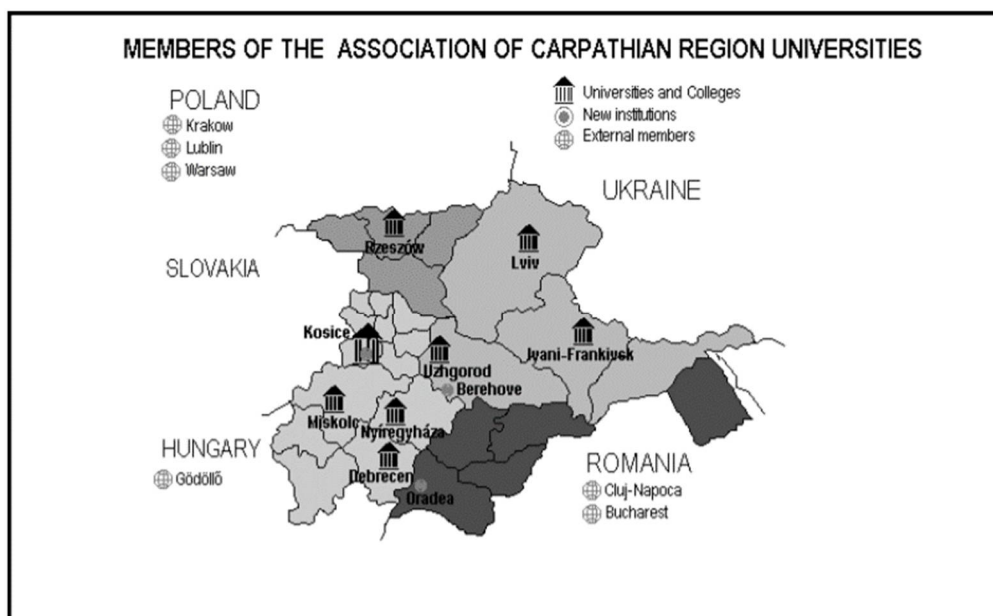
Közülük Budapest természetesen kiemelkedik; a regionális kutatók általában külön kezelik Budapestet és a vidéket. Budapest sokkal inkább kapcsolódik Kelet-közép-Európa és rajta keresztül Európa nagyvárosi hálózatához (Enyedi – Szirmai 1992). Felsőoktatási intézményei magukban is hálózatot képeznek (Jancsó 2018), amelyek “a vidékre” is kiterjeszkednek (kihelyezett képzések, vidéki campusok). (Kozma 1987: 90-95)

Sajátos eset két további vidéki régió és nagyvárosaik esete. Miskolc az északi régió “fővárosa”, Veszprém pedig az északnyugati régió egyik központja. Ezekben az egyetemi képzés az ottani gazdaság függvényében alakult (bányászat, nehézipar). Szakegyetemből nehezen tudtak csak tudományegyetemmé emelkedni; küzdelmük máig tart. Ennek következtében nem is képesek a csomópont szerepét betölteni; a velük kapcsolatban álló kisebb intézmények (Sárospatak, Eger) hol beilleszkednek az együttműködésbe, hol más kapcsolatokat keresnek maguknak.

Ide sorolhatjuk Győr egyetemét, amely a jelenlegi iparfejlesztés egyik kedvezményezettje. Ide már a XIX. században is terveztek felsőoktatást, de eredményesen csak a politikai fordulat (1989/90) óta valósult meg. Fejlődése, mint láttuk, szétrombolta azt a felsőoktatási hálózatot, amely a “vasfüggöny” meglétekor még hivatott lett volna felsőoktatással ellátni az észak-dunántúli régiót.

Az egyetemi csomóponttá válást egyértelműen támogatja és siettet az ipartelepítés (Győr, Kecskemét vagy újabban Debrecen példája). Mivel az országhatártól nem messze alakultak ki nagy egyetemi csomópontok (pl. Nyíregyháza, Debrecen, Pécs, Szeged), a felsőoktatási hálózat alakulása mintegy ráépül a határokon túlnyúló gazdasági fejlesztésekre is. (4. térkép)

4. térkép: A Kárpáti Eurorégió Egyetemi Szövetség tagjai



Forrás: Süli-Zakar 2014

2. A FELSŐOKTATÁS TÉRSZERKEZETÉT ALAKÍTÓ TÉNYEZŐK

2.1. Demográfiai folyamatok

Hosszabb távon - tehát nem a közvetlen kormányzati döntések felől közelítve - a felsőoktatás térszerkezetét alapvetően befolyásolják a demográfiai folyamatok (a lakónépesség növekedése és csökkenése, betelepülése és elvándorlása). Magyarország különböző térségeinek demográfiai változásait az 1.-2. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: A lakónépesség száma (fő) és változása (%) 2016-2001 között régióként

Régió	2016	változás 2016-11	változás 2016-01	2011	változás 2011-06	2006	változás 2006-01	2001
Közép-Magyarország	3 000 276	2,0	6,1	2 940 918	2,4	2 872 678	1,5	2 829 047
Közép-Dunántúl	1 057 197	-2,1	-5,7	1 080 089	-2,5	1 107 453	-1,2	1 120 610
Nyugat-Dunántúl	983 851	-0,1	-1,9	984 899	-1,4	999 361	-0,4	1 002 959
Dél-Dunántúl	894 223	-4,0	-10,0	931 215	-3,8	967 677	-2,6	993 466
Észak-Magyarország	1 143 302	-4,7	-11,8	1 200 231	-4,1	1 251 441	-3,5	1 296 504
Észak-Alföld	1 468 088	-2,0	-5,8	1 498 795	-1,7	1 525 317	-2,2	1 559 073
Dél-Alföld	1 251 924	-3,4	-8,8	1 296 278	-3,4	1 342 231	-2,3	1 373 194
Összesen	9 798 861	-1,3	-3,7	9 932 425	-1,3	10 066 158	-1,1	10 174 853

Forrás: KSH Területi statisztikai adattár. <https://www.ksh.hu/teruleti>

Az 1. táblázatból kitűnik, hogy az ország népessége 15 év alatt igen jelentősen majdnem 400 ezer fővel csökkent, azonban a népesség számának változása közel sem volt egyenletes. A legszegényebb észak-magyarországi és dél-dunántúli régió népessége több mint 10%-kal csökkent és a csökkenés az elmúlt években gyorsult.

Ezzel ellentétben a fővárost is magában foglaló közép-magyarországi régió népessége növekedett. Minimális volt a népesség csökkenése a szintén prosperáló nyugat-dunántúli régióknak. A népesség számának ilyen jelentős átrendeződését elsősorban a belföldi vándorlás okozta. Három év vándorlási értékeit mutatja 2. táblázat. Észak-Magyarországról átlagban évente 4-6 ezer emberrel több költözött el, mint ahányan oda költöztek, ez 15 év alatt körülbelül 80 ezer fős népesség csökkenést jelentett a régióban. Figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy Magyarországon a két északi régióban születik a legtöbb gyermek. Dél-Dunántúl 10%-os népességsökkenéséhez a költözés mellett nagyban hozzájárult az alacsony születési arány. Dél-Alföld közel 9%-os népességsökkenését kevésbé a vándorlás (bár az is hozzájárul) inkább az alacsony születési arány okozta.

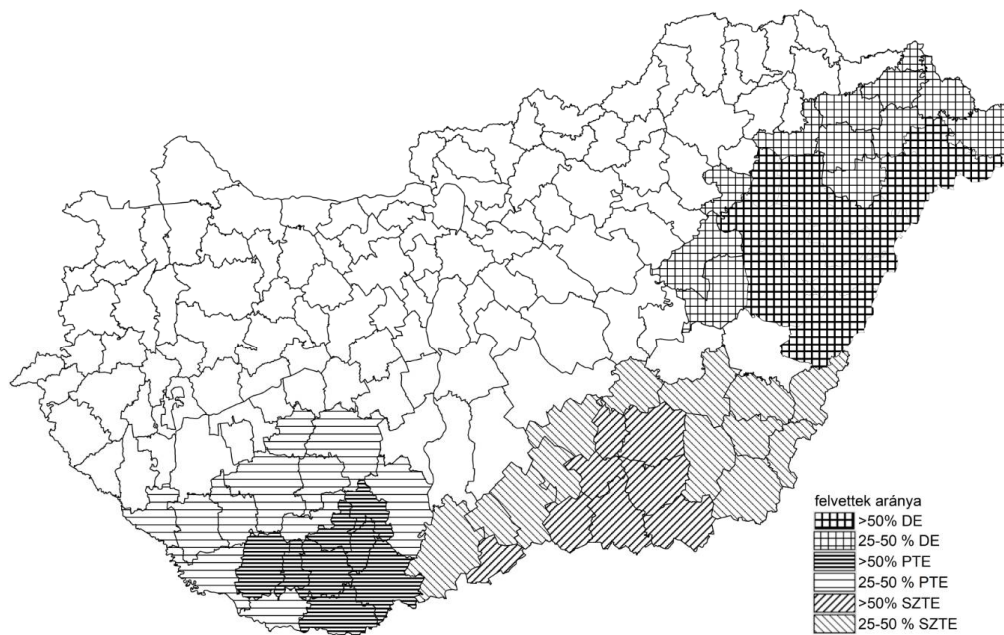
2. táblázat: Belföldi vándorlási értékek Magyarország régiói között (fő) 2016. 2011, 2006

	2016			2011			2006		
Régió	oda-	el-	külön- bőzet	oda-	el-	külön- bőzet	oda-	el-	külön- bőzet
Közép-Magyarország	162 136	151 171	10 965	133 293	118 997	14 296	139 369	124 833	14 536
Közép-Dunántúl	69 591	67 843	1 748	57 218	57 118	100	61 564	60 195	1 369
Nyugat-Dunántúl	58 940	55 879	3 061	48 673	45 761	2 912	48 889	48 268	621
Dél-Dunántúl	55 655	57 633	-1 978	48 439	51 020	-2 581	52 394	54 675	-2 281
Észak-Magyarország	67 329	71 204	-3 875	57 537	63 698	-6 161	62 254	68 380	-6 126
Észak-Alföld	75 492	82 388	-6 896	62 006	68 402	-6 396	66 691	73 071	-6 380
Dél-Alföld	63 002	66 027	-3 025	53 635	55 805	-2 170	58 034	59 773	-1 739

Forrás: KSH Területi statisztikai adattár. <https://www.ksh.hu/teruleti>

A demográfiai folyamatok a felsőoktatás térszerkezetét a településszerkezet változásain keresztül befolyásolják. Néhány magyarországi felsőoktatási intézmény rekrutációs bázisát az 5. térképen mutatjuk be.

5. térkép: Három regionális egyetem rekrutációs bázisa 2017-ben



Forrás: <https://www.felvi.hu>. Szerkesztette: Híves Tamás

A térképen három legjelentősebb vidéki felsőoktatási intézmény rekrutációs bázisa látható. Ezek: északkeleten a Debreceni Egyetem (DE) délkeleten a Szegedi Tudományegyetem (SZTE), délnyugaton a Pécsi Tudományegyetem (PTE). A térkép kistérségi szinten mutatja meg, hogy 2017-ben a felsőoktatásba kerülők hány százaléka jutott be az adott egyetemre (összes képzési formára és szintre együttesen). A sötétebb színnel jelölt térségekből az egyetemre felvettek több mint 50%-a az adott egyetemre került be. Vagyis ezen kistérségekben szinte egyeduralkodók ezek az egyetemek. A világosabb színnel jelölt térségekből jelentkezők közül 25-50%-ban jutottak be az adott egyetemre. Vagyis ez egyetemeknek eddig terjed a jelentős befolyásuk, felvételi bázisuk.

A térkép nem mutatja az ország legnagyobb fővárosi egyetemi vonzáskörzetét, mivel a budapesti intézmények rekrutációs bázisa jóval kiterjedtebb, mint a központi régió, és lényegében az egész országra kihat. Jancsó és Szalkai elemzésében egyértelműen kimutatja, hogy a további egyetemek, amelyek a magyarországi felsőoktatási hálózatban ugyancsak csomóponti szerepeket töltenek be - regionális egyetemek. Ami azt jelenti, hogy közvetlenül a saját régiójuk hallgatóit vonzzák, amihez egy tágabb, de még mindig a régiót lefedő külső vonzáskör is csatlakozik. Ez jól mutatja, hogy a felsőoktatási hálózat mennyire kötött a térszerkezethez Magyarországon. A felsőoktatási hálózat lényegében a településszerkezet hierarchiáját tükrözi vissza (amint ezt egy korábbi, a magyar felsőoktatás szellemi központjairól készített közleményben magunk is megállapítottuk, vö. Kozma 1983).

Azok a demográfiai változások, amelyek ezekben a rekrutációs bázisokban bekövetkeznek, alapvetően befolyásolják a felsőoktatási hálózat csomópontjainak súlyát és szerepét. Ennek megfelelően a Dél-Dunántúlon elhelyezkedő Pécsi Tudományegyetem, valamint az észak-magyarországi Miskolci Egyetem rekrutációs bázisa folyamatosan szűkül, A Szegedi Tudományegyetem, valamint a Debreceni Egyetem rekrutációs bázisa egyelőre stabilnak tekinthető. Más köztes egyetemek, pl. a Veszprémi Egyetem rekrutációs bázisa kisebb teret fed le, és ugyanez mondható az ún. "alkalmazott tudományok egyetemeiről" is (pl. Nyíregyháza, Eger).

Az ország egyes régióiban bekövetkező demográfiai változásokat csupán lassabban követik az egyetemek rekrutációs bázisainak változásai. E demográfiai változásokra az intézmények különböző magatartásokkal reagálnak. Például versengésbe kezdenek a jelentkezők megszerzéséért vagy megtartásáért (Debrecen és Nyíregyháza, Miskolc, Eger és Sárospatak). Diverzifikálják képzéseiket (például Pécs vagy Veszprém). Az is lehet, hogy megkísérlik kibővíteni rekrutációs bázisaikat (klasszikusan ilyen példa Budapest intézményeinek felvételi magatartása, vö. Jancsó 2018).

2.2. Gazdasági és társadalmi folyamatok

A politikai fordulat (1989/90) óta eltelt három évtizedben látványosan változtak a gazdasági folyamatok, amelyek a hazai felsőoktatás hálózatát is átrendezték (Kozma 1987: 95-123,

Híves - Kozma 1995). Az egyik változás a piacra termelő, nagyüzemi mezőgazdaság kibontakozása, ami szinte kiűrtette és folyamatosan kiűrti Magyarország hagyományos mezőgazdasági (kistermelői) térségeit. Az egykor ott szerveződő, elsősorban agrár jellegű felsőoktatás folyamatosan elsorvad (pl. Mezőtúr, Szolnok és a Dél-Alföld), illetve két felsőoktatási csomóponthoz kapcsolódik (Szeged, Kecskemét). A délföldi felsőoktatási hálózat egyes intézményei megkíséreltek a középmagyarországi régió egyik domináns hálózati csomópontjához (Szent István Egyetem, Gödöllő) kapcsolódni. Más részük - az egykori pedagógusképzés - magán fenntartásba (egyházi fenntartás) került.

Az 1989/90-es fordulat a külföldi tőke - magántőke és nagy nemzetközi vállalatok - behatolásával járt Magyarországon. A tőke Nyugatról Kelet felé hatolt be az országban. Először a Dunántúlon telepedett meg, majd lassan elérte és átlépte a Duna vonalát. Jelenleg (2018) már megjelent az ország keleti határain, és lassan továbblép az államhatárokon (Románia, Ukrajna). (Párhuzamos folyamatnak lehetünk tanúi a Magyarországtól északra fekvő Szlovákiában, tőle délre pedig Horvátországban és Szerbiában). Mindez új, közép- és hosszútávú folyamatokat indított el a felsőoktatási hálózatban. Budapest esetében (Eötvös Loránd Tudományegyetem és Budapesti Műszaki Egyetem közös lágymányosi ipari parkja) arra van példa, hogyan reagálnak a tradicionális egyetemek a gyors gazdasági változásokra (ipari betelepülés).

Jelenleg (2018) újabb példája a gyors ipari betelepülés és a tradicionális felsőoktatás találkozásának Debrecen. Debrecen - és rajta keresztül Nyíregyházát, valamint a romániai Nagyváradot - most éri el a német autógyártás újabb beruházása, és ezzel a város és az egyetem újabb nemzetközi gazdasági beruházáshoz jut. Egy tradicionális vidéki egyetem és egy gyorsan változó, jelentős tőkével rendelkező nyugat-európai beruházás találkozása a változó egyetempolitika izgalmas esettanulmánya lehet a jövőben.

Ezek a gazdasági változások rövidebb és hosszabb távú társadalmi folyamatokat indítanak el Magyarországon is. A rövidebb távú társadalmi változások közül a foglalkoztatás megváltozását emeljük ki. A hosszú távú társadalmi folyamatok közül a felsőoktatás iránti igények megnövekedését és megváltozását említjük itt. A tradicionális felsőoktatás iránti igények növekedése - amelyre a tradicionális felsőoktatási intézmények kapacitásbővítéssel válaszoltak - Magyarországon körülbelül a 2010-es évek közepén megállott (Hives - Kozma 2014) A megújuló felsőoktatás iránti igénynövekedés az újabb gazdasági változásokkal kezdődhet meg vagy folytatódhat. Várható azonban, hogy hosszabb távon a területi-társadalmi igények a felsőoktatás iránt Magyarországon is átstrukturálódnak.

2.3. Politikák

Az intézményi politikákat többször is említettük már, amikor az intézmények "magatartásáról" szóltunk (ezen az intézmény oktatóit, hallgatóit és irányítóit egyaránt értve). Az intézmények "viselkedése" fontos tényezője annak, miként alakul a felsőoktatás térszerkezete Magyarországon. Intézményi érdekeik fölismerése, megjelenítése és képviselése a felsőoktatási "játszmák" mozgatóereje (Kozma 2004: 53-65).

Magyarországon jelenleg a felsőoktatási intézmények többségét az állam tartja fenn (kisebb részük magánintézmény, illetve különböző egyházi intézmények). A kormányzat beleszólása az intézményekbe és az intézményhálózatba különösen látványossá válik az intézményi összevonások idején.

Az intézményi összevonások egyes esettanulmányai (pl. Forray - Kozma 2013) jól illusztrálják ezt. Bármennyire erős is a kormányzati szándék, az intézményeknek kisebb-nagyobb lavirozási tere marad. Mint az említett kisváros felsőoktatásának sorsa mutatja, ők maguk is szerepet kaptak (volna), hogy a végső kimenetelt alakíthassák. A tárgyalásoknak, kijáráásoknak és alkuknak nagy hagyománya van a magyarországi felsőoktatásban. Ez a hagyomány az 1989/90-es átalakulás előttről, az ún. tervgazdaságból (társadalmi tervezés, tervalkuk) származik (lásd Lavigne 1995)

Az intézmények térszerkezetét meghatározó helyi-regionális gazdaság és társadalom mint politikai erő a harmadik tényező, amely a felsőoktatási térszerkezetet meghatározza. A gazdaság és a (helyi) társadalom nem egyszerűen befolyásolja a felsőoktatási intézményeket, hanem képviselői és vezetői aktívan politizálnak is.

Például amikor Kecskeméten, Győrben vagy Budapesten ipari parkot építenek, és oda meghívják az egyetemet is. Vagy amikor külön képzéseket rendelnek meg az egyetemről és finanszírozzák őket. Ezek hatására alakultak ki az utóbbi időben Magyarországon is ún. “tanuló régiók”, azaz felsőoktatási intézmények, nagyvállalatok és (esetleg) pénzintézetek együttműködése (lásd erről bővebben: Kozma 2016: 9-30)

3. A FELSZŐOKTATÁSI TÉRSZERKEZET DINAMIKÁJA

3.1. A felsőoktatási térszerkezet dinamikája a rendszerváltozás előtt (1980-as évek)

A rendszerváltozás előtt, egy diktatórikus és elnyomó rendszer keretei között is folyamatosan változott a felsőoktatás térszerkezete. E folyamatos változások iránya a felsőoktatás hálózatának bővülése, az arra irányuló törekvések. A felsőoktatási hálózat bővülését ebben az időben Magyarországon egy demográfiai hullám siettette, amely az 1970-es években indult, és az 1980-as évek végére érte el a felsőoktatást.

A demográfiai hullámmal együtt, különösen az 1980-as években felgyorsult a középvárosok növekedése, mivel az országos területfejlesztési terv kijelölte azokat a településeket a településhálózaton belül, amelyeket az Országos Tervhivatal hangsúlyosan fejleszteni akart. Ez a területfejlesztési terv a vidéki kis- és középvárosokat akarta megerősíteni Budapest helyett, annak rovására. Kijelölték a “szellemi élet regionális központjait”, ahová egyetemet, kutatási központokat (Magyar Tudomány Akadémia regionális központjai) kulturális központokat (színház, múzeum) és sportot akartak telepíteni. Az országos területfejlesztési terv természetesen követte a gazdaság fejlődését, amely Magyarország ún. gazdasági tervezési régióiban folyt (Kozma 1983).

Az országos hatalmi központban (MSzMP központi bizottsága) arra törekedtek, hogy egyrészt decentralizálják a szellemi (tudományos, kulturális) életet; másrészt a kijelölt központokba centralizálják. Ez egyrészt a “szellemi központok” fejlesztésével járt, egyetemek fejlesztésével is. Másrészt a vidéki kis felsőoktatási intézmények

megszüntetésével, illetve a nagyobbakhoz kapcsolásával. Erőteljes érdekküzdelmek bontakoztak ki részben a központ és a kijelölt alközpontok politikai elitje között, másrészt pedig a megerősödött kis- és középvárosok hatalmi elitje, valamint a központ és az alközpontok (regionális központok) képviselői között. Ezek a küzdelmek fokozatosan fölerősödtek Magyarországon az 1980-as években, mert a központi hatalom - Kádár Jánossal az élen - gyengülni kezdett. A gyengülő központ és az erősödő vidék növekvő feszültsége közben a vidéki közigazgatási egységek (megye) politikai vezetői erősödtek meg. Az 1980-as évek végén, a rendszerváltozás előtt Magyarországon a vidéki közigazgatás vezetői - gazdaságiak és politikaiak - annyira megerősödtek, hogy blokkolni tudták a központi reformokat.

A politikai központban a regionális központok egyetemfejlesztését tervezték. A közigazgatási központokban viszont egyre inkább arra törekedtek, hogy minden megyében legyen legalább egy felsőoktatási intézmény. Ez a politikai erő nagyobbak bizonyult, mint a központi szándék (decentralizálni a felsőoktatást Budapestről a regionális központokba). Az 1980-as években Magyarországon a vidéki politikai vezetők mindnyájan arra törekedtek, hogy felsőoktatási intézményeket szerezzenek és / vagy szervezzenek. Ez erőteljesen tágitotta a felsőoktatási hálózatot, és átalakította a felsőoktatás térszerkezetét is (Kozma 1987: 124-132)

3.2. A felsőoktatási térszerkezet dinamikája a rendszerváltozás után (1990-es évek)

A rendszerváltozás során azok az erők győztek Magyarországon, amelyek helyre akarták állítani a piacgazdaságot és a parlamenti demokráciát. Eközben meggyöngültek a megyei politikai elitek, és megerősödtek a felsőoktatási intézmények vezetői. Ugyanakkor a demográfiai hullámhegy, amely az 1970-es évek elején indult Magyarországon, elérte a felsőoktatást.

Ez erőteljesen hatott a felsőoktatás térszerkezetére is. A felsőoktatás soha nem látott expanziója indult el, amelyet sem az állam, sem az egyetemi vezetők nem tudtak megfékezni. Az 1990-es évek első felében Magyarországon - éppúgy, mint a szomszédos országokban - új felsőoktatási intézmények sora született, szinte a semmiből ("újszülött egyetemek"). Szinte minden kis- és középvárosban felsőoktatási képzés indult, sokszor egyházi, középiskolai, néha pedig gazdasági kezdeményezésre. (Kozma 1984: 78-90)

Az állam ebbe a változásba két eszközzel igyekezett beavatkozni. Egyrészt olyan felsőoktatási törvényt fogadtak el, amely szabályozta az intézmények megalapítását és működését (1993. évi LXXX. törvény). Ebben meghatározták az is, hogy kik alapíthatnak felsőoktatási intézményt, és melyek az alapítás föltételei. Ennek a törvénynek a nyomán - és sokszor arra hivatkozva - erőteljesen átszerveződtek a magyarországi felsőoktatás intézményei. Kialakították az ún. több karú egyetemeket, hogy akadályozzák a hálózat további növekedését és a felsőoktatási rendszer szétaprózódását.

Másrészt Magyarországon is kibontakozott a felsőoktatás ún. távirányítási rendszere (Neave 1992, Hrubos 1991). Az önállóvá vált felsőoktatás és a közvetlen állami irányítás közé “puffer szervezetek” ékelődtek. Ezek az állami szándékokat közvetítették a felsőoktatás felé, a felsőoktatási törekvéseket pedig az állami fenntartó felé. Ezek közül a felsőoktatási akkreditáció megszervezése volt a legfontosabb. Az akkreditációban rendszerint a nagy, központi egyetemek képviselői vettek részt, akik a színvonalra és a minőségre hivatkozva igyekeztek mérsékelni az új intézmények növekedését és elszaporodását.

A felsőoktatási politikának ezek a mozgásai beleillettek az 1990-es évek politikai változásaiba Magyarországon. Ezekben az években az ország kiszakadt az egykori szovjet birodalom vonzásköréből, és megindult a nyugati gazdasági és politikai szervezetekhez való illeszkedés felé (Tózsér - Kozma 2016). Ez az egész évtizedben meghatározta a politikai életet Magyarországon. Kihatott a felsőoktatás intézményhálózatára és térszerkezetére is.

3.3. A felsőoktatási térszerkezet dinamikája az EU-csatlakozás után (Bologna-folyamat)

A Bologna-folyamat Magyarországon elsősorban azt jelentette, hogy a megerősödött állami fenntartó igyekezett harmonizálni a felsőoktatásban megszerezhető fokozatokat és képezéseket más európai egyetemekkel. Ebbe a folyamatba csomagolva azonban az állami fenntartó igyekezett más politikai szándékait is véghez vinni a felsőoktatásban, amelynek eddig viszonylag nagy autonómiája volt. Ezek között volt az intézmények és a munkapiac összekapcsolása (az arra való törekvés), valamint az intézményhálózat területi átszervezése is. A Bologna-folyamat Magyarországon tehát nem csak azt jelentette, hogy az állam harmonizálni akarta a képzést (fokozatokat) Európával. Hanem egyben azt is, hogy igyekezett pénzügyi, munkapiaci és politikai szempontokból is beavatkozni a felsőoktatás térszerkezetébe, és a saját szándékai szerint módosítani azt (Kozma - Rébay 2008: 287-315).

E kettős törekvés eredményeként a korábban önálló (tanárképzés) vagy magukat önállósító (“közösségi főiskolák”, “újszülött egyetemek” stb.) intézményeket törekedtek összevonni. Igyekeztek az 1990-es években kialakult új hálózati központokat meggyöngíteni és visszasorolni az egykori nagy egyetemek alá. Az a hálózati átalakítás, amelyre főttebb hivatkoztunk (a térszerkezet változása a demográfiai, gazdasági és társadalmi tényezők hatására), valójában kormányzati politikai szándékokat is tükrözött. Az 1990-es években az állam és a régi politikai elit elgyöngült a politikai fordulat (1989/90) hatására; a 2000-es években, az Európai Unióhoz való csatlakozás hatására az új politikai elit megerősödött.

Az intézményhálózat átrendezésének másik - kevesebbszer emlegetett - oka Magyarországon a demográfiai hullámvölgy, amely a 2000-es évekre érte el a felsőoktatási intézményeket és hálózatot. A nagyobb település központokban szerveződött felsőoktatási intézmények könnyebben tudtak hallgatókat szerezni, mint a kis- és középvárosi intézmények, amelyek az 1980-as és 1990-es években szerveződtek meg (Kozma 2002). A csomóponti intézmények ráadásul arra törekedtek, hogy a hálózatukba tartozó intézmények hallgatóit "elcsábítsák". Ahol a képzések közvetlenül kapcsolódtak egy-egy település vagy térség szükségleteihez, ott ez természetesen nehezebben ment. De ott, ahol a hálózat kisebb intézményeit egyszerűen csak presztízs okokból szervezték meg és tartották fenn, ott könnyebben vették el a hallgatóikat. A demográfiai okú hallgató csökkenés erős rivalizálást alakított ki a felsőoktatási intézményhálózatban, és számos intézményi összevonást eredményezett.

Az intézmények egy része egyszerűen belesodródott ebbe a rivalizálásba, anélkül, hogy kialakította volna a saját stratégiáját. Nyíregyháza és Debrecen, Miskolc és Sárospatak intézményei a példák erre. Az intézmények másik része előre próbált menekülni. Olyan képzési profilokat alakítottak ki, amelyek a központi egyetemekben nem voltak, és amelyek a helyi gazdaságot és / vagy társadalmat érdekelték. (Kaposvár és Pécs az egyik példája ennek). Az intézmények harmadik csoportja föladata a versengést, és kapcsolódott a hálózati központjához. Ez történt például a szekszárdi tanítóképzővel, amely a Pécsi Tudományegyetemhez kapcsolódott; a győri tanítóképzővel, amely a Soproni Egyetemhez kapcsolódott; vagy a szarvasi mezőgazdasági főiskolával, amely végül Gödöllőhöz kapcsolódott. Aki egyiket se tette, az végül meg is szűnt (például Mezőtúr vagy Szolnok felsőoktatási intézménye).

Közben azonban egyes városok szerepe is megváltozott a városhálózatban, ami fölértékelte vagy leértékelte a bennük alapított felsőoktatást is. A politikai fordulat (1989/90) óta kibontakozott erőteljes gazdasági átalakulás során behatolt Magyarországra is a nemzetközi tőke, és egyes városok fejlődését látványosan fölerősítette. Ezekben a városokban korábban nem volt egyetem, de akár még felsőoktatás sem. Úgyhogy a 2000-es évek átrendeződése a felsőoktatási hálózatban (intézményi összevonások) együtt járt új hálózati csomópontok kiemelkedésével és a régiók hátrább szorulásával.

Ennek a változásnak a leglátványosabb példája Győr esete. Az idetelepült külföldi gépkocsi gyártásnak is köszönhető, hogy az itt szervezett egyetem megerősödött, kiszakadt korábbi egyetemi szervezetéből, és maga alá kényszerítette a korábban csatlakozni nem akaró győri tanítóképzőt. Egy másik izgalmas példa Kecskemété, amely az ország középső régiójában helyezkedik el, Budapest egyetemi központjai és Szeged, mint felsőoktatási csomópont között. Az idetelepedett külföldi ipar (ugyancsak gépkocsigyártás) erőteljesen befolyásolta az intézményi összevonásokat (tanítóképző, gépipari, valamint kertészeti főiskola), amelyből egyetemi központot szerveztek.

Régebbi központok hátrább szorulására az egykori szombathelyi főiskolát hozhatjuk föl példának, amely a változások következtében annyira meggyöngült, hogy kénytelen volt Budapest egyik egyeteméhez (ELTE) csatlakozni. Magyarországon valamennyi egykori tanítóképző ebbe a helyzetbe került, holott korábban azzal kísérleteztek, hogy önálló főiskolákká fejlődnek. Így a szekszárdit a Pécsi Tudományegyetemhez, a jászberényit a gödöllőihez, a sárospatakit a Miskolci Egyetemhez stb. csatolták. Csupán a nyíregyházi és az egri főiskolának sikerült egyetemmé válni és önállónak maradni.

A felsőoktatási térszerkezet dinamikáját az Európai Unióhoz csatlakozás után tehát azok a kormányzati törekvések is befolyásolták, amelyek főként a Bologna-folyamat időszakában, arra hivatkozva kezdődtek. E törekvések közül az egyik látványos az intézmények összevonása. Ebből úgy tűnik, mintha a felsőoktatási politikát a kormányzat határozná meg. A térszerkezet változásait hosszabb távon tanulmányozva azonban látható, hogy dinamikáját az intézményeken kívül és belül ható erők közösen alakítják; és mindez beleilleg a magyar társadalom térszerkezetének átalakulásába.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

A magyarországi felsőoktatás térszerkezetét, e térszerkezet átalakulását demográfiai, gazdasági és társadalmi folyamatok együttműködve alakítják. Ez az alakulás azonban nem automatikus és nem személytelen. Politikai játszmák eredőjeként valósul meg, amelynek legfontosabb szereplői az intézmények, a főntartók és a (helyi) társadalom. A demográfiai, gazdasági és társadalmi folyamatok közvetett hatásai ezekben az érdekküzdelmekben zajlanak, és dinamizálják a felsőoktatás térszerkezetét.

A politikai fordulat (1989/90) előtt a felsőoktatás térszerkezete alapvetően kitágult a megyei és helyi politikai szereplők kezdeményezései miatt. Miközben a központi kontroll egyre csökkent, sokan közülük arra törekedtek, hogy megalapítsák saját helyi / területi post-secondary és felsőfokú intézményeiket. Az átmenet első időszakában (kb. 1990-93) “újszülött egyetemek” jelentek meg mindenfelé a posztszovjet térségben, Magyarországon és a szomszéd országokban is. Ez a folyamat fellazította a felsőoktatás hagyományos térszerkezetét. Miután Magyarország is belépett az “Európai felsőoktatási tér”-be (Bologna-folyamat), a kormányzat fokozatosan visszanyerte ellenőrzését a térszerkezeti változások fölött, és megkezdte a kis létszámú intézmények beolvasztását a nagy és erőteljes hálózati központokba (nagyvárosi tudományegyetemek). A felsőoktatási térszerkezet változása ma (2018) is tart. Ennek oka részben a magyarországi egyetemek versenyfutása más európai intézményekkel, hogy újabb hallgatókat nyerjenek Európán kívüli országokból; részben pedig a magyarországi egyetemek rivalizálása egymással, hogy mennél több hallgatót nyerjenek el saját és mások vonzáskörzetéből a demográfiai apály idején, amely a felsőoktatást is elérte.

Megjegyzés

A tanulmány egy nemzetközi összehasonlítás keretében készült, amely az intézményi összevonások gyakorlatát és politikáit elemzi világszerte (Mergers in Higher Education: Practices and Politics).

Felhasznált szakirodalom

- CEDEFOP (2003): The Learning Region. Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities
- Enyedi György (1996): Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában. Budapest, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület
- Enyedi György - Szirmai Viktória (1992): Budapest: A Central European Capital. London: Belhaven Press
- Farkas János (2003): A társadalmi tér fogalma és mérési lehetőségei. Társadalomkutatás 21,1. 7-32. p.
- Felvi (2017). <https://www.felvi.hu> (2018.10.28)
- Forray R. Katalin - Kozma Tamás (1992): Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Forray R. Katalin - Kozma Tamás (1999): Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai, Budapest, Oktáskutató Intézet
- Forray R. Katalin - Kozma Tamás (2013): Menekülés az iskolától. Educatio ® 22, 1. 23-34. p.
- Híves Tamás (2015): Területi oktatáskutatás. Pécs, Pécsi Tudományegyetem. Publikálatlan doktori disszertáció
- Híves Tamás - Kozma Tamás (1995): Hálózatfejlesztési súlypontok. Oktáskutató Intézet. .
- Híves Tamás - Kozma Tamás (2014): Az expanzió vége? Educatio ® 23, 2. 239-252. p.
- Hrubos Ildikó (1991): A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás időszakában. Budapest, Oktáskutató Intézet
- Jancsó T. (2018): Az ELTE térszerkezete és belső intézményi kapcsolatrendszere. Budapest, ELTE. Publikálatlan PhD disszertáció.
- KSH Területi statisztikai adattár. <https://www.ksh.hu/teruleti> (2018.10.28)
- Kozma Tamás (1983): Szellemi életünk regionális központjai. Magyar Tudomány 90, 3. 181-194.
- Kozma Tamás (1987): Iskola és település. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kozma Tamás (2002): Regionális egyetem. Kutatás közben 233. Budapest: Oktáskutató Intézet.

- Kozma Tamás (2004): Kié az egyetem? Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Kozma Tamás (2016, szerk.): Learning Regions in Hungary. Brno: Tribun EU Publishers
- Kozma Tamás - Rébay Magdolna (2008, szerk.): A bolognai folyamat Közép-Európában. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Krémer A., Matiscsák A. (eds.) (2008): Tér és tudás. Szeged: Belvedere Kiadó
- Lang, D. W. (2003): The future of merger. Canadian Journal of Higher Education 33, 3. 19-46. p.
- Lavigne, M. (1995): The Economics of Transition. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Neave, G. (1992): The role of buffer institutions between universities and state. Higher Education Policy 5, 3. 10-13. p.
- Nemes-Nagy József (2009): Terek, helyek, régiók: a regionális tudomány alapjai. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Norgard, J. D - Skodvin, O. J. (2002): The importance of geography and culture in mergers. Higher Education 44, 1. 73-90. p.
- Osborne, M. (2014): Learning cities 2020. Hungarian Educational Research Journal 4, 3. 23-31. p.
- Rechnitzer J. (2010) The changing spatial structure of higher education in the transition period. Társadalom és Gazdaság 2, 1: 26-43. p.
- Rutten, R. - Boekema, F. (eds.) (2007): The Learning Region. Cheltenham: Edward Elgar Publishers
- Süli-Zakar István (2014): Közös múltunk, közös jövőnk. Debrecen: Didakt Kft
- Tőzsér, Zoltán - Kozma, Tamás (2016): Education and Transition in Hungary: Policy and Research in the Process of Transformation, 1988-2004. Hungarian Educational Research Journal 6, 2. 22-39. p.
- 1993. évi LXXX törvény a felsőoktatásról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV> (2018.10.22)

ABSTRACT

THE SPATIAL STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION AND THE DYNAMICS OF CHANGE

The main factors influencing the spatial structure of higher education are a) the demographic changes, b) the economic and social developments; and c) the political transition (Rechnitzer 2010). Before the political transition (1989/90) the spatial structure of the higher education has essentially been expanded under the influence of the regional / local political (party) actors. Losing the central party control, many of them run for their own regional / local post-secondary and tertiary level institutions. During the first part of the transition (1989-1993, see: Tózsér - Kozma 2016) ‘new born universities’ appeared within and outside of Hungary, everywhere in the post-soviet region. These grassroot processes fragmented the existing spatial structure of HE, creating new network hubs and marginalising the traditional structure. After entering the ‘European higher educational area’ (the Bologna-Process, see Kozma - Rébay 2008), Hungarian governments regained their control over the structural changes and they begun merging the small-size institutions into big and forceful network hubs. The change of the spatial structure of the Hungarian higher education goes on even today (2018). Partly because of the competitions among European universities for non-European students, and partly because of the rivalry among Hungarian institutions for new students within and outside of their catchment areas in the era of demographic downs that hit the Hungary higher education too.

Híves Tamás

PhD, tudományos főmunkatárs
EKE Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
hives.tamas@ofi.hu

Kozma Tamás

PhD, DSc, emeritus professor
Debreceni Egyetem
kozmat@ella.hu

SZÁHLENDER IDA A HAZAI SZAKOKTATÁS SZOLGÁLATÁBAN (1864-1932)

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy bemutassa özv. Báthory Nándorné Száhlender Ida (1864-1932) író, tanítónő hazai szakképzésében betöltött szerepét, valamint az általa 1917-ben német mintára alapított kertgazdasági szabadiskola létrejöttének előzményeit és működését. A rendelkezésünkre álló elsődleges és másodlagos források összehasonlító elemzése során arra vállalkoztunk, hogy bepillantást adjunk egy igen mozgalmas és eredményekben gazdag életút egyes állomásaiba. A kutatás első fázisában arra törekedtünk, hogy rekonstruáljuk a családi környezetet, azt a közeget, ahol a hazai szakoktatás két jeles (Száhlender Ida és Száhlender Lajos) iskolalapítója nevelkedett. Ez utóbbi feltérképezésében Száhlender Ida 1928-ban kiadott, tanári pályáját lezáró visszaemlékezése szolgált elsődleges forrásként. Továbbá kutatásunk tárgyát képezte, annak vizsgálata, hogy Száhlender Ida miként vélekedett nők neveléséről, oktatásáról és a társadalomban betöltött szerepéről, valamint az 1900-as évek elején az életreform-mozgalmak képviselői által is megfogalmazott célokat sikerült-e az által szervezett iskolában megvalósítani

1. CSALÁDI KÖRNYEZET: A KÍVÁNCISISÁG ÉS A TUDÁSVÁGY BÖLCSŐJE

Száhlender Ida 1864-ben Nagyváradon született a német származású katolikus Száhlender Károly⁷² vasúti mérnök (MÁV főfelügyelő, Nagyvárad-Belényes és Vaskohó vasúttársaság vezérigazgató) és a református felekezetű Nábráczky Mária (Nábráczky János nagyváradi birtokos lánya) gyermekeként. A természet, a tudományok, illetve mindezek eredményeinek gyakorlati életben való alkalmazása, hasznosítása iránti érdeklődését édesapjától örökölte, aki maga is egy igen szorgalmas, gyakorlatias és a világ

⁷² Száhlender Károly apja a német származású Thomas Sahländer (1788-1855), aki 1827-ben egy bécsi miniatürfestő polgár leányával Metzner Josehával kötött házasságát követően Pesten telepedett le. 1832-től Széchenyi István által alapított Magyar Állattenyésztők Egyesületének állatorvosa és ménesmestere volt, majd 1837-től József, annak halála után István nádor szolgálatban dolgozott, a nádori intézmény megszűnése után 1848-ban nyugdíjba vonult. Az öt fia közül Károly – aki a budai piarista gimnáziumban végezte tanulmányait – már a Száhlender nevet használta. (Mühlbacherné 2008:11, Báthory 1928:14).

változásaira nyitott ember volt. Száhlender Károly (1835-1917) műegyetemi tanulmányait követően 1857-től Bécsben mérnökgyakornok, alig harminc esztendő, amikor rábízzák az Arad-Radna-Zámig 97 km vasútvonal kiépítését. A munkája elismeréseként Bécsben feljárnított vezető pozíció helyett, egy alacsonyabb jövedelmű, több munkával járó, azonban számára az önálló kreatív tervezés lehetőségével kecsegtető Tiszavidéki Vasútnál (a család 1868-ban költözött Pestre a Száhlender család Üllői úti bérházába) vállalt munkát, majd az Első Erdélyi Vasútnál dolgozott. Az erdélyi vasút állomosítását követően visszatért Nagyváradra, 1877-ben megvásárolta felesége nagybárodí – addigra a családtagok által eltékozolt – birtokát és annak igazgatása mellett, a helyi vicinális vasutak tervezésével foglalkozott, a Nagyvárad-Belényes-Vaskohó vezérigazgatója, végül 1914-ben 79 évesen vonult nyugdíjba (Mühlbacherné 2008:11).

1. kép: Báthory Nándorné



őzo. Báthory Nándorné

Forrás: Bozzay 1931.

Száhlender Ida édesapja ugyan elfoglalt, vezető beosztást betöltő ember volt, azonban a korabeli szokásoktól eltérő módon, sok időt töltött gyermekeivel. A 12 gyermeke közül a felnőtt kort megélt öt fiát és öt lányát igyekezett széles általános műveltség mellett, a mindennapi élet kihívásaira is felkészíteni. Száhlender Ida 1928-ban megjelent önéletrajzában így ír édesapjáról: „*Komoly, kevésbeszédű zárkózott volt a természete; a külvilág rideg németnek ítélte, de oly mily gyöngéd, mily bensőséges tudott lenni családi körben.*

Mikor már nagyobbak voltunk esténként játszott velünk; kitalált és vásárolt mindenféle társasjátékot, lottóval kombinált nagy egyszeregyet, földrajzi lottót, hordta haza Szenes Edétől a csábító nyereményeket (cukrozott birsalmaperec, datolya), s mivel a külföldi játékokban Magyarország nem szerepelt, megcsinálta számunka a hazánkról szóló földrajzi lottót” (Báthory 1928:6). Száhlender Károly naplójában 1914-ben az alábbiakat írja: „Magyarországon minden ember politizál. nekem a politika nem kenyerem. Én feltétlen híve és követője vagyok azon embereknek, akit én okosnak, erélyesnek, puritánnak és jó hazafinak vélek. Azon ember pedig Gróf Széchenyi István. Őt követem teljes bizalommal és odaadással” (Báthory 1928:6). Ezen célok vezették gyermekei oktatása során is: okos, erélyes, puritán és jó hazafik nevelése. A gyermekei értelmi fejlődése mellett környezetükre, egészségükre is nagy figyelmet fordított. „A lakás (pesti) legnagyobb szobája volt a gyermekeké. Mindegyiknek megvolt a maga íróasztala és fiókja a magas fiókos szekrényben” (...) „A tizenkettőből csak kettő halt meg; de az is igaz, egész naplóján végighúzódik a szabad levegőkultusza és a sport szeretete. Akkor ugyan még nem ismerték a sport szót; ő úszást, hidegvízlemosásokat és téli tornatanfolyamot emleget. (...) ő már akkor tudta, hogy a gyermek szervezete megkívánja az édességet, tehát zsebpénzben részesültünk azon kötelezettséggel, hogy minden kiadást fel kell írni és apának koronként bemutatni. Hétéves koromban kezdtem tehát a könyvvezetéshez és ma sem bírom elképzelni, milyen lehet annak háztartása és pénzügyei, aki nem tudja, mire adta ki jövedelmét” (Báthory 1928:9-10).

2. kép: Száhlender család 1891-ben Nagyváradon



Forrás: Mühlbacherné 2008:11.

2. SZÁHLENDER CSALÁD GYERMEKEINEK INTÉZMÉNYES OKTATÁSA

A 19. század közepén a tehetős, gazdag családok által előszeretettel választott magánoktatás helyett, Száhlender Károly – amint tette azt apja Thomas Sahländer – gyermekeit intézményes oktatásban részesítette. A 10 gyermeke közül Irma és Gyula mérnöki, Ferenc orvosi, Béla katonai, míg Lajos vegyészi, gyógyszerészi pályára lépett, utóbbi nevéhez köthető 1910-ben a hazai drogista iskola alapítása.

Fiai mellett leányait is igyekezett tudatosan nevelni, a háztartásvezetés rejtjelmeinek elsajátítását épp oly fontosnak tartotta, mint az általános műveltséget: *„Egyszer Irma nővéremmel már nagyocská lányok voltunk és atyánk jónak látta bennünket előkészíteni a szorgalmasabb házimunkára. Egyáltalán annyira szívén viselte gyermekei jólétét, hogy szinte mohón, idő előtt részletetett mindenben bennünket, kivált az elsőszülötteket. Közel a házunkhoz lakott Arabella kisasszony az ő kötőiskolájával. Nosza, beíratta Ida lányát, a nem egészen négyéves gyermeket Arabellához és nemsokára diadallal jegyzi fel: Ida már játszva megtanult kötni, sőt írni és olvasni is tud. Ezt azonban a szájhagyomány szerint, amelyet jobban esik hinned, inkább apám térdén ülve tanultam meg. Hatéves koromban már lógtam az úszókötélén, azonkívül gyermekkorom átkát, a zongorát is kultiválnom kellett”* (Báthory 1928:9).

Száhlender Károlynak meggyőződése volt, hogy a zene éppolyan fontos a gyermekek fejlődéséhez, mint a testmozgás, így minden gyermekének kötelező volt zenét, elsősorban zongorát tanulni. Leányait a polgári iskolai tanulmányok után Pest legjobb középfokú oktatási intézménybe az Országos Nőképző Egylet iskolájába⁷³ küldte tanulni. Száhlender Ida így emlékszik vissza 1880-as évekre: *„Mikor már kinőttem Arabella kisasszony és hasonló magániskolák nivójából, édesatyám a Nőképző Egylet intézetébe, az akkori legmodernebb iskolába íratott be. (...) Minden magánintézet maga szabta meg tantervét, tananyagát, szerződtette a gimnáziumok tanáraiból a szükséges oktatószemélyzetet; nagy szerepet játszottak a rendszeren Poroszországból importált németet tanító Fräuleinok, akik szigorúak, pedánsok és állandóak voltak, míg a Franciaországból vagy Svájcban jött Mademoisellek kedvesek, könnyedek, barátkozók voltak és ezért csaknem minden évben változtak. Tizenéves koromban kerültem előhaladott tudományom révén a második polgárba és mivel a négy polgári végeztével minden áron tovább akartam tanulni és a Nőképzőben két évre volt összesűrítve a tanítónői tanfolyam, 15 éves koromban jelentkeztem a tanítónői vizsgára! (Báthory 1928:16-17). Száhlender Ida végül Trefort Ágoston VKM miniszter engedélyével, azzal a feltétellel tehetett tanítónői vizsgát, hogy az oklevelét csak 18 éves korában veheti át.*

⁷³ Az iskola létrejöttének körülményeit, valamint a 19. századi középfokú leányoktatás intézményes formáit lásd bővebben Müller 2000:131-204; Rébay 2009, Kereszty 2010.

A hön vágyott bizonyítvány megszerzése után nem lépett tanítónői pályára, mivel 1882-ben férjhez ment Báthory Nándor reáliskolai igazgatóhoz, majd az elkövetkező években három gyermekük született. 1905-ben férje és fia halált követően a művészetek, a tudományok, az írás és az utazások töltötték ki mindenapjait. 1907-ben megjelenik írása „*A gyermek esztétikai nevelésről*” címmel Bárczy István és Weszely Ödön által szerkesztett, 1906-tól megjelenő Népmívelés folyóirat hasábjain, melyben értekezik a nevelés során általa oly fontosnak tartott belső (otthon, rend tisztaság) és külső, az embert körülvevő környezet fontosságáról. Az életreform-mozgalom⁷⁴ képviselői által a nevelésről vallott elképzelésekkel összecsengő céljait (a természet fontossága, gyermeki érzékszervek fejlesztése, esztétikai rend) 1917-től igyekezett a gyakorlatban is megvalósítani.

Párizsból való hazatérése után a Budapesti Hírlap szerkesztője Rákosi Jenő 1908. december 3-án közzétette Száhlender Ida „*A modern asszony lelkiismerete*” címmel neki küldött levelét, mely lendületet adott Ida számára, írásai sorra jelentek meg az egyes lapokban (Művészet, Népművelés, Divat Ujság), valamint kötet formájában (1914-ben mesekönyve és egyéb nőknek szánt publikációi). 1913 és 1914 között a Dolgozó Nők Lapjának szerkesztője.⁷⁵

Utazásai során megismerkedetett a berlini, lipcei és hamburgi evangélikus belmisszió tevékenységével, majd hazatérése után Prohászka Ottokár püspök – aki 1908 decemberében a Katolikus Kör estélyén tartott beszédében, az akkor még általa személyesen nem ismert Száhlender Ida írásából idézett – invitálásra csatlakozott az Országos Katolikus Nővédő Egyesülethez,⁷⁶ melynek főtítkáráként azon kevesek közé tartozott, akik az alapító elnökkel Pálffy Pálné Károlyi Geraldine grófnővel napi kapcsolatban voltak (lásd bővebben Báthory 1928:62-67).

3. NŐNEVELÉS, ISKOLAALAPÍTÁS, TANÁRI PÁLYA KIHÍVÁSAI

Száhlender Ida úgy vélte, hogy a hivatali pálya, így például az arra felkészítő női felső kereskedelmi iskolatípus nem megfelelő intézmény a nők számára. E nézeteit a Szociális Misszió és 1914-ben a Társadalmi Múzeum felkérésére „*A nő gazdasági nevelése*” címen rendszeresen nők számára tartott ingyenes, népnevelő előadások alkalmával részletesen kifejtette (Bozzay 1931:132). Az első világháború után igyekezett az ekkor állást veszített nőket felkarolni, írásaival, előadásaival számukra útmutatást adni, bemutatva az általa megfelelőnek tartott női pályákat, melyek közül elsősorban a kertészkedést ajánlotta.

⁷⁴ Az életreform-mozgalmak korabeli bemutatását szükséges kereteink nem teszik lehetővé, lásd bővebben Németh 2010; Németh – Pirka 2013.

⁷⁵ özv. Báthory Nándorné: Tündérvilág a Városligetben (1914), Anyák köre (1916), Asszonyi életművészet (1917), Hadi özvegyeink és leányaink jövője: 60 új életpálya oklevélnélkülieknek (1918).

⁷⁶ A konzervatív nőmozgalmak működését lásd bővebben Sári-Szabó 2014:85-106.

„A háború sok minden lappangó bajt megérlelt. Ilyen vajdó volt a nőkérdés is. Szükség volt a férfimunka pótlásához női erőkre. Szívesen állott munkába a sok asszony és lány és lassan-lassan elszoktak a női munkától, női légkörből és valami olyan kétlaki embertípus alakult ki, amilyent addig még nem láttunk (...). Be van bizonyítva, hogy a nő tízévi hivataloskodás után idegeiben teljesen megrokkban. Elhervad szépsége, bája és valami aszottság ri le róla. Pedig volna olyan pálya, kivált itt nálunk Magyarországon, amelyen sohasem lehet túltermelés, amely elbírna tízszer annyi nem dilettánst, hanem alaposan képzett, tehát nemcsak elmélet terén, hanem fizikumában is beiskolázott munkást. Ez a kertészet, baromfityenyésztés, méhészet, konzerválás, szóval a majorsági gazdálkodás sok mellékágával. És az olyan család, amely a szabad levegőt, a természetet kedveli, ahol kicsinye-nagyja résztvesz a közös családi munkában, mennyivel magasabb nivójú erkölcsi tekintetben is, mint a gondtalan jólét vagy a zárt műhelyhez kötött foglalkozás.” (Báthory 1928:74–76). 1916-ban megjelent „Asszonyi életművészet” című írásában a baromfityenyésztést, a kertészetet és méhészetet, mint nők számára elérhető új kenyérkereső pályát mutatta be, mely egy „felfedezetlen kincsesbánya, melyből úrilányok ezrei aknázhathatnának ki milliókat” (Báthory 1916:43). „Hát még mindig nem okultatok testvéreitek sorsán, még mindig az agyontaposott, végleg letarolt utakon tolongtok? Nem akarjátok észrevenni, hogy iskolán, hivatalon, üzleti könyvek és postarekeszeken túl is van kenyér? Egészségesebb, puhább, nektek valóbb kenyér?! Olyan kenyér, amelyet csupa gyönyörűség között szerezhettek meg, amely biztosítja a jelen megélhetést, a jövő kis tőkegyűjtést, nem zár be levegőtlen irodába, nem dob oda lelketlen főnökök, arcátlan hivatalnoktársak kényének, de Isten szabad ege alatt anyagi tőkén kívül egészségbeli gazdagodást is jelent” (Báthory 1916:43).

Száhlender Ida 1916-ban a vidéki városok közül elsőként, Nagyvárad képviselőjében csatlakozott a háborús spórolás jegyében ekkor alakult Fényűzés Elleni Ligához. 1916 áprilisában a magyar nők kötelessége és helyzete címmel meghirdetett előadása iránt olyan nagy volt az érdeklődés, hogy Budapesti Hírlap beszámolója szerint a városháza közgyűlési terme is szűknek bizonyult. A nagy érdeklődés mellett tartott előadás jelmondata: lemondani és dolgozni, azaz „lemondani fényűzésről és túlfogyasztásról, dolgozni és dolgoztatni, háztartási munkát, kerti munkát, hogy a falusi kéz mind a mezei munkára terelődjék és mind produktív munkát végezzen.”⁷⁷

A fentiekben megfogalmazott célok gyakorlati megvalósítását szolgáló kertészeti iskola alapítása előtt Száhlender Ida 1917-ben meglátogatta a hazánkban ekkor már működő női háztartási, gazdasági iskolákat és arra megállapításra jutott, hogy a fővárosi zuglói háztartási iskola túlságosan elméleti jellegű képzést ad, míg az Amazoni Károly nevéhez köthető gazdasági iskola elsősorban jómódú családok leányai számára elérhető.

⁷⁷ Harc a fényűzés ellen. Budapesti Hírlap. 1916/110. szám. 7.

Az általa elképzelt női gazdasági iskola tantervét leginkább a vidéki intézmények azaz, a putnoki állami és az orsolyiták által fenntartott gazdasági iskola közelített meg, azonban mindkét iskola esetében úgy vélte túl sok az elméleti képzés és kevés a gyakorlat. *„Kialakult bennem lassacskán egy olyan iskola terve, amely kisszámú növendéket vesz föl, de amely igazi Munkaiskola legyen; ahol mindent a növendékek maguk végeznek. Tehát nem nagy üzem, nem hajtás, nem dísznövények termesztése üvegházakban, nem az okleveles kertészet munkáját tanulják, hanem a majorsági gazdálkodást gyakorolják”* (Báthory 1928:75). Továbbá tanulmányozta Ida von Kortzfleisch által 1897-ban Hessen városában alapított gazdasszonyképzőt, Elisabeth von Pawel-Rammingen bárónő által Amalienruh nevű birtokán 1904-ben szervezett iskolát, illetve 1916-ban már 40, többek között gazdasági iskolák tevékenységét összefogó egyesület (Reifensteiner Verband) tevékenységét (Schwitalski 2004:258; Wörner-Heil 2010:172-173).

Az általa kidolgozott tervekhez 1917-ben megnyerte Bárczy István fővárosi polgármester támogatását, aki felhatalmazta, hogy keressen terve megvalósításához megfelelő területet és felkészült tanerőt (Báthory 1928:76). Végül érvei meggyőzték a fővárosi tanács közoktatásügyi ügyosztályát és annak előterjesztése (108.911/1917) értelmében döntés született egy kertgazdasági iskola alapításáról: *„Szükségesnek tartjuk, hogy a nőknek több alkalom nyújtassák, főleg a kertgazdaság terén, amely kenyérkeresetre alkalmas s számukra gondoskodás történjék megfelelő kiképzésnek lehetőségéről.”* A tanács határozatának értelmében *„az általános szükségletre való tekintettel egy kertgazdasági szabadiskolát létesít nők számára, s ezt az iskolát egyelőre kétféle irányba fogja tanfolyamszerűen kiterjeszteni”* (Mikó 1985: 692). Az egyik irány az időszakos gyakorlati tanfolyamokat jelentette, melyeken a képzésre bejáró felnőtt nők, asszonyok konyhakertészetet, háziállat-tenyésztést, hizlalást, méhészetet, piaci virágkertészetet, valamint gyümölcsök és főzelékfélék konzerválásának technikáját sajátíthatták el (március 1 - október 31, illetve február 15 - június 31. közötti időszakban). A tanfolyam tervezett díja 50 korona volt. A képzés másik, fő iránya a kertgazdasági és házvezetői tanfolyam, mely 18. és 20. életévet betöltött nők számára mindazt az elsősorban gyakorlati ismeretet kívánta biztosítani, amire egy majorsági gazdaságban egy nőnek szüksége lehetett. A tanfolyamon főzést, konzerválást, lakás, bútor, fehérnemű karbantartást, konyhakertészetet, tejkezelést, sertéstartást, baromfitenyésztést és méhészetet oktattak. Az egyéves bentlakásos tanfolyam során a lányok kötelesek voltak minden háztartási és gazdasági munkában (iskola, gyakorlóterep) részt venni, kivétel a „durva munkák” (sikálás, mosogatás). Az egy évfolyamos tanfolyam ugyan ingyenes volt, de a havi 60 eltartási, 10 beíratási és 20 korona szerszámhasználati díjat kellett fizetni (Mikó 1985: 693).

Az iskola vezetésével és a tanfolyami képzések (üzemterv) végleges kidolgozásával a főváros tanácsa 1917-ben özv. Báthory Nándorné Száhlender Idát bízta meg, akinek a faluról érkező Kovács Ilona okleveles gazdasági iskolai tanító volt a segítségére. A fővárosi tanáccsal történő hosszas egyeztetések után az elméleti oktatás helyszínül a X. kerület Maglódi út 8. sz. alatti elemi iskola néhány tanterme szolgált, míg a gyakorlati oktatás céljára a gazdasági ismétlőiskola gyakorlótelepét (5 hold + 4 hold szántó) használhatta az intézmény. Báthory Nándornénak komoly küzdelmek árán sikerült a háborús időkben bebútorozni a tantermeket, valamint a szükséges felszerelést beszerezni, oly módon, hogy a rendelkezésére álló csekély összeget beosztva személyesen járta végig a fővárosi intézmények raktárait, padlásait hiányzó eszközökért. A tatarozási munkálatokkal és az internátus berendezésével 1918 februárjára készültek el. A képzés kialakítása során Száhlender Ida elsődleges célja volt, hogy az elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátításán túl, az általa megfogalmazott erkölcsi nevelés és tapasztalás útján megkedveltesse növendékeivel a gazdasági, kertészeti tevékenységet, azaz általa ideálisnak vélt „kenyérkeresés új művészetét”. Az 1916-ban az Asszonyi életművészet című munkájában így elmélkedett a nevelésről: *„Nincs más hátra (...), mint újra berendezni hajónkat, és bár kint vagyunk már az élet tengerén, kössünk ki az „Önnevelés” szigetére, hol minden korú és nemű ember számára kerül valami alkalmas szerszám. Gyermkeinket pedig szilárdabb és jobb felszerelésű hajóval bocsátjuk majd útnak. Megtanítjuk majd őket elsősorban gondolkozni. Igen, a nevelés az igazi bűnös, mert nemcsak hogy nem tanít meg gondolkozni, de megöregszünk, és még azt sem tudjuk, hogy nem is áll hatalmunkban azt gondolni és arra gondolni, amire akarunk. (...) Soha a legzseniálisabb embernek sem volt egyetlen egy gondolata, mely, mint forrás, buggyant volna elő felséges elméjéből. Gondolataink esetleges, kívülről vagy belülről ható ingerek folyamán erednek. Megindítják őket a magunk tapasztalatai, a mások szóval vagy írásban közölt észleletei, és megindítják főleg az öt érzékünk által közvetített behatások”* (Báthory 1916: 24-25).

Hosszas előkészületek után 1918 áprilisában három oktatóval és 15 tanulóval indulhatott el az oktatás a hivatalosan „Székesfővárosi Kertgazdasági Szabadiskola Nők számára” elnevezést viselő intézményben, mely oly hadiárvak és özvegyek, valamint tizenhatodik életévüket betöltött lányok számára jött létre, akik gyakorlati alapon tanulhatták meg a háztartás és majorsági gazdálkodás minden ágát. Bár Száhlender Ida igyekezett a tanfolyamok gyakorlatias voltát hangsúlyozni, mely az állást vesztett nők és hadiözvegyek megélhetését segítheti, azonban iskoláját a korabeli sajtó – nem hallgatva el az előbbi célokat sem –, mint egyfajta „gazdakisasszonyokat” képző intézményt méltatta.

A Néptanítók Lapja szerint az intézet által szervezett tanfolyamok olyan úrinők és lányok számára szerveződnek, „akik maguk kertjét akarják gazdaságukban kihasználni okszerűen üzőt konyhakertészettel, baromfi és házinyúltartással, sertéstartással (...)”.⁷⁸ „Kertgazdasági Szabadiskola valósággal a munka iskolája. Beletrenírozza leányait a legnehezebb fizikai munkába is, amit e gazdasági szakma megkíván, hogy ha majd mint gazdakisasszonyok foglalják el helyüket valamely gazdaságban ne csak szóval értsék hanem szükség esetén ténylegesen is végezheszenek minden kertészeti és majorsági munkát.”⁷⁹ A Kert című lap az alábbi sorokkal méltatta az iskola megnyitását: „Örvendetes jelenséggé konstataljuk, hogy előkelő hölgyeink átlátják, hogy a fizikai munka nem összeférhetetlen a szellemi munkával. A kertészeti munka kiválóan alkalmas a hölgyek részére. Az ízlés nagyszerűen érvényesül a díszkertészetben, ezt pedig a női finom érzék nagyban fokozza. A jó háziasszony a családi tűzhely fénye, dicsősége. Budapest székesfőváros tanácsa teljesen átlátta a nők kertészeti ismereteinek kíváncsatos voltát, átlátta, hogy a középosztályhoz tartozó nők részére kell olyan munkakört biztosítani, ahol az egészség teljes megóvása teljesíthessenek hasznos hozó munkát. (...) a jövőben az egész ország legmegfelelőbb kertésznőképzője lesz” (Jellinek 1918:279).

Az első teljes tanév 1918/19. szeptemberében vette kezdetét 25 beiratkozott tanulóval. A kertészeti tárgyakat, a tanulmányait a drezdai Felső Kertészeti Tanintézetben (Laubegast Gartenbau-Hochschule) végző Cserhádi Gizella tanította, akit maga Száhlender Ida ajánlott felvételre: „...csak akkor bírom megkedvelni a fővárosi asszonyokkal és leányokkal a gazdasági munkát, elsősorban a kertészetet, ha elsőrangú erőket sikerül nyernem. Cserhádi név általánosan tisztelt név Magyarországon, mert Cserhádi Sándor, akinek szobra ott áll a magyaróvári Gazdasági Akadémia előtt, volt úttörője a növénytermelés tudományos elméletének. Cserhádi Gizella minden tekintetben atyja nyomdokain halad, úgy bízást merem állítani, hogy székesfővárosunk a legértékesebb erők egyikét biztosítja magának kinevezésével.” (Mikó 1978:695). Mind az elméleti és gyakorlati képzésben, mind az egyéb gazdasági munkákban eleinte csak nők vettek részt, azaz telepen lakó tanárok, az igazgatónő, a női személyzet és a tanulók (Báthory 1928:76–77).

Az iskola és gazdasága nyáron sem zárt (zárhatott) be, a nyári időszak teendőinek ellátását segitendő, 1918. július 1. és augusztus 31. között a középosztály városi leányainak bejáró vagy bentlakásos nyári tanfolyamot hirdetett, ahol nyaralással egybekötve sajátíthatják el a kertgazdálkodás alapjait.⁸⁰

Száhlender Ida vezette az internátust, a külső gazdaságot, illetve tanította az egészségtan és háztartástan tantárgyat heti 2-2 órában, továbbá heti rendszerességgel társalgási órákat tartotta. Ez utóbbi célja egyrészt az volt, hogy megértesse a lányokkal, hogy a

⁷⁸ Gazdasági tanfolyamok nők részére. Néptanítók Lapja. 1918/16. szám. 9.

⁷⁹ Gazdakisasszony. Néptanítók Lapja. 1920/49. szám. 28–29. p.

⁸⁰ A fővárosi kertgazdasági szabadiskola. Világ. 1918/137. szám 12. p.

háztartásvezetés és a gyermeknevelés is egyfajta tudomány, illetve művészet, másrészt a lányok általános műveltségét igyekezett szélesíteni, valamint szépérzékét fejleszteni, így olyan témákról is szó esett, mint az irodalom, a művészetek és a társasági élet.⁸¹ Száhlender Idának jó kapcsolata volt a korabeli művészvilággal és a közélet jeles képviselőivel, így a lányoknak lehetősége nyílt találkozni Prohászka Ottókárral, Lotz Károly festőművésszel, Kallós Ede szobrásszal és Jászai Mari színművésszel, illetve rendszeresen jártak színházba, operába és havonta egy-egy múzeumi kiállítást is megtekintettek (Báthory 1928:35).

1922-ben az iskola további földbirtokokat kapott, így bővült a tangazdaság is. 1924-ben Száhlender Idának újabb épületeket sikerült kiharcolnia (Kisfaludy utcában), így az iskola két évfolyamossá vált és a 107.074/1924. VII. sz. rendelet értelmében 1924 és 1932 között Női Háztartási és Kertgazdasági Tanfolyam néven működött tovább, melynek célja a középosztálybeli lányok gazdasági és háztartási képzése és egyúttal kenyérkereső pályára való felkészítése volt (Mikó 1985:700). Továbbra is a gyakorlati képzésre helyeződött hangsúly, mely a munkaórák kétharmadát jelentette.⁸² A képzés bővült, azonban az ehhez szükséges infrastruktúra és tanerő csak részben volt biztosított. Száhlender Ida 1927-ben az iskola átszervezését sikeresnek értékelte, így 60 éves korában elérkezettnek látta az idő arra, hogy nyugdíjba vonuljon és az iskola irányítását átadta Kemény István korábbi gazdasági népiskolai igazgatónak. *„Elbúcsúztam életem legértékesebb fejezetétől és én is azt éreztem, hogy többé nem vagyok az, aki voltam. Oda régi ruganyosságom, egyszerre megtört öregasszony lettem, nehéz állásom terhét többé nem bírom viselni”* (Báthory 1928:85).

4. ISKOLA TANULÓINAK LÉTSZÁMA ÉS ELHELYEZKEDÉSE

Az iskolában 1918 és 1924 között 235 fő szerzett bizonyítványt (1918-ban 15 fő, 1919-ben 25, 1920-ban 26, 1921-ben 32, 1922-ben 45, 1923-ban 46, 1924-ben 46 fő) (Mikó 1985:700). A végzett gazdasszonyok számára az iskola keresett munkalehetőséget, általában baromfitelepeken, uradalmakban, földbirtokosok kertészeként, baromfityényszerzőjeként helyezték el a végzeteket, attól függően, hogy adott esetben milyen „speciális” képzésen vett részt a növendék. Ugyanis az iskola 1920-as évektől igyekezett tanulóit egyes szakmákra külön-külön is képezni. Tapasztalatszerzés céljából egy-egy növendék a sárvári Tejgazdasági Szakiskolába szerzett alaposabb ismereteket, míg mások gazdasági kettős könyvelést sajátíthattak el, illetve akadt, aki a gépi keltetés módszereibe nyert bepillantást.⁸³

⁸¹ Száhlender Ida a társalgás művészetéről összegezett gondolatait lásd bővebben Báthory, 1916:20-22

⁸² Tantervet lásd bővebben Mikó 1985:700

⁸³ Gazdakisasszony. Köztelek. 1921/21. szám 631.

A tanulók többsége az alsó középosztály szegényebb családjaiból, míg átlag 20% iparos, kereskedő családból érkezett (Mikó 1985). Itt fontos megjegyezni, hogy az egyéves tanfolyamot, a jelzett egy tanév alatt csak a már némi tapasztalattal rendelkező nők fejezték be, míg a fiatalabb gazdasági ismertekkel nem rendelkező, bentlakásos képzésen résztvevő lányok oktatása legalább két évet vett igénybe.

Száhlender Ida így emlékezett vissza növendékei őszi érkezésére: „Mikor ősszel berukkoltak a szegényebb középosztály lányai sápadtan, véznán, a háborús táplálkozás következtében visszamaradt növéssel, csak lassan, fokozatosan lehetett őket az erős testi munkára beállítani. Bizony az első időben annyira szokatlan volt, hogy úrilány ásson, trágázzon, piacon áruljon, rozst vigyen a malomba öröltetni és liszteszákokon trónoljon a kocsi tetején és hajtasson végig a város utcáin, hogy nem egy epés levelet kaptam, nem egy haragos apa jött és vitte haza a lányát, mert „nem neveli cselédnek a gyermekét”. Én azonban nem tágitottam és meg akartam mutatni Rákosi Jenőnek, hogy nem volt igaza, mikor azzal ijesztgetett, lehetetlen dologra vállalkozom, ha a magyar úrilányt meg akarom tanítani dolgozni. Az én lányaim igazán megtanultak dolgozni és amellet megcsépültek. Hízott mindegyik öt tíz kilót az első félévben, arcuk kigömbölyödött, alakjuk megizmosodott, a pattanásoktól elcsúfított fiatal lányarcok kitisztultak, rugalmas, barnapiros, bársonyos bőrűek lettek a levegőn. Volt olyan is köztük, akinek atyját az aggódó háziorvos azzal küldte hozzánk, hogy ilyen életmód mellett talán megmenekül a tüdővérsztől, amelyben már néhány testvére elpusztult. Ez a haláltól féltett lányom csak tizennégy kilót hízott pár hónap alatt és egész tanulási ideje alatt egyszer sem húlt meg” (Báthory 1928:77). Száhlender Ida, amint azt gyermekkorában otthon maga is megtapasztalata, igyekezett közvetlen kapcsolatot kialakítani tanítványaival megosztva velük olykor az iskola nehézségeit is, egyúttal felkészítve őket a mindennapi életre. „Elvem volt mindent a növendékeimmel, lányaimnak hívtam őket, megbeszélni, hogy tájékozottak legyenek az egész gazdaság menetéről. Megtörtént az is, hogy mivel gyöngém volt elsősorban a szegény lányokat képezni ki és ha szülők nem bírtak fizetni, hát úgy érveltem, kenyeréért megdolgozik a szegény gyermek úgyis, bizony sokszor több volt az ingyenes, mint a fizető; ilyenkor kis országgyűlést tartottam az irodámban, előadtam deficites helyzetünket és felszólítottam lányaimat, gondolkozzanak, hogyan segítsünk a dolgon? Kerültek elő jó ötletek, de voltak oly jóakarátú vadságok is, hogy: együnk kevesebbet! csináljunk a tejből vaját, adjuk el és mi meg igyunk teát; így fel kellett őket világosítanom és kiszámíttatnom velük magukkal, hogy a fővárosban tejből vaját csinálni, nem jó üzlet; amellet fiatal lányokat, akik fejlődésben vannak s amellet a levegőn testi munkát végeznek, nem lehet egy csésze forró vízzel reggel munkára küldeni. Gondjaimat ugyan lányaim nem oszlathatták el, de úgy összeforrtunk, éppen ily gondok közepette, hiszen őket nagyon megtisztelte az, hogy bizalmasaimmá tettem, hogy a kölcsönös szeretet őket is, engemet is megerősített és meg bírtunk küzdeni minden akadállyal (Báthory 1928:78).

Az iskola az elhelyezkedő lányok számára teljes ellátás mellett 300 korona kezdő fizetést határozott meg. „Bár lányai minden munkát elvállalnak, de azért úri lányok maradnak és családtagnak számítódjanak.”⁸⁴

5. ÖSSZEGZÉS

A fentiek tükrében összességében elmondható, hogy özv. Báthory Nándorné Száhlender Idának ha nem széles tömegeket megszólítva, de sikerült az 1900-as évek elején publikált egyes írásaiban megfogalmazott céljait megvalósítani, azaz általa 1917-től igazgatott – csekély létszámú tanulót fogadó – iskolája nem csak hirdette, hanem valóban igyekezett a nők számára, az egyes gazdasági tevékenységeken túlmutató, a mindennapi gyakorlati életre felkészítő képzést biztosítani, mindezt a korabeli életreform, de egyszersmind a konzervatív nőmozgalmak által megfogalmazott elvek mentén tette. Bár Száhlender Ida által vezetett iskola nem tudott széles tömegeket megszólítani, azaz a fővárosi fiatal lányok és nők gazdasági iskolába való terelése a korszakban kevésbé volt reális elképzelés, azonban a tanulók érzékszerveinek, készségeinek és jellemének (bátorság, szorgalom, kitartás) fejlesztését kiemelten szem előtt tartott természet-közeli pedagógiai programja a korabeli szakoktatás történetének fontos, említésre méltó állomása volt. A korszak szakiskolákra nem jellemző módon Száhlender Ida kiemelt hangsúlyt helyezett az iskolai, internátusi környezet – a tanulókat a szépre (rend, tisztaság, barátságos tér) fogékonnyá tevő – kialakítására, amely meggyőződése szerint meghatározó a diákok – általa oly fontosnak tartott – esztétikai, művészi nevelése szempontjából.

Száhlender Ida iskolalapító tevékenységét mindemellett érdemes párhuzamba állítani testvére, Száhlender Lajos gyógyszerész munkásságával, aki tudományos tevékenysége mellett szintén tanári pályára lépett, 1910-ben alapította hazánk első, kifejezetten a gyakorlati képzést előtérbe helyező drogista szakiskoláját, melyet 1916-ban megnyitott a nők előtt is, sőt 1923-tól a drogista akadémiára is felvételt nyerhettek az érettségizett lányok (Táplányi 1978).⁸⁵ Miközben mindketten a szakiskolai képzés gyakorlatorientált átalakításért emeltek szót, a nők társadalomban betöltött szerepét, kenyérkereső pályára való kilépését eltérően ítélték meg, amíg Ida a lányok család körüli tevékenységét hangsúlyozta elítélve a hivatali, kereskedői szakmákat, addig Száhlender Lajos kereskedelmi és drogista iskolai tanár, majd igazgatóként pontosan e pályákra ösztönözte és egyúttal készítette fel a fiatal nőket.

⁸⁴ Gazdakissasszony. Néptanítók Lapja. 1920/47-49. szám 28-29.

⁸⁵ Lásd továbbá Nagy Adrienn (2019): Drogista szakképzés megszervezése Magyarországon a 20. század első felében. Kaleidoscope. 2019/5. 18. szám (megjelenése 2019. május)

Felhasznált szakirodalom

- Báthory Nándorné (1907): A gyermek esztétikai nevelésről. Népmívelés. 1907/4. szám. 318–325. p.
- özv. Báthory Nándorné (1916): Asszonyi életművészet. Budapest. Szent István Társulat.
- özv. Báthory Nándorné (1928): A lángész tűzében. Budapest, Budapest Szent István Társulat.
- Bozzay Margit (szerk. 1931): Magyar Asszonyok Lexikona. Budapest. Stephaneum Nyomda.
- Jellinek József (1918): A kertgazdasági Szabadiskola megnyitása. Kert. 1918/9. szám. 279–281. p.
- Kemény István (szerk. 1944): Budapest Székesfővárosi Községi Női Háztartási és Gazdasági Iskola Évkönyve az 1943-44. iskolaévről. Budapest.
- Kereszty Orsolya (2010): Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon 1867-1918. Sopron. Novum.
- Mikó Sándor (1985): Egy budapesti mezőgazdasági iskola 56 éve. Agrártörténeti Szemle. 1985/4. szám. 692–715. p.
- Mühlbacherné Száhlender Magdolna (2008): Apám, Száhlender Béla. Dunakeszi Helytörténeti Szemle. 2008/3. szám. 11–12. p.
- Müller Ildikó (2000): Az alap- és középfokú leányoktatás Magyarországon a dualizmus időszakában. Sic Itur Ad Astra. 2000/3. szám. 131–204.
- Nagy Adrienn (2011): Mezőgazdasági és háztartási leányiskolák Magyarországon. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): Perspektívák a neveléstudományban. Válogatás a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudomány Doktori Iskola kutatóinak írásaiból. Pécs. PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola és Virágmandula Kft. 160–176. p.
- Rébay Magdolna (2009): Leány-középiskolák Magyarországon és a német nyelvű országokban. A jogi szabályozás az 1870-es évektől 1945-ig. Budapest. Új Mandátum.
- Sárai-Szabó Katalin (2014): Normakövető női emancipáció. Konzervatív nőmozgalom Magyarországon a 19. század végén, 20. század elején. Replika. 2014/1-2. szám. 85–106. p.
- Schwitalski, Ellen (2004): Werde, die du bist. Pionierinnen der Reformpädagogie. Die Odenwaldschule im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Bielefeld. Transcript Verlag.
- Németh András – Pirka Veronika (szerk. 2013): Az életreform és a reformpedagógia recepciós- és intézményesülési folyamatok a 20. század első felében. Budapest. Gondolat.

- Németh Regina (2010): A népművészet és a népi kultúra nevelési vonatkozásai a 20. század elején. Iskolakultúra. 2010/12. szám. 3–14. p.
- Táplányi Endre (1978): Dr. Száhlender Lajos (1877-1946) gyógyszerész-vegyész élete és munkássága. Gyógyszerészet. 1978/22. 10. szám 387–391. p.
- Wörner-Heil, Ortrud (2010): Adelige Fraun als Pionierinnen der Berufsbildung. Die ländliche Hauswirtschaft und der Reifensteiner Verband. Kassel. Kassel University.

További források

- A fővárosi kertgazdasági szabadiskola. Világ. 1918/137. szám. 12. p.
- Gazdasági tanfolyamok nők részére. Néptanítók Lapja. 1918/16. szám. 9. p.
- Gazdakisasszony. Néptanítók Lapja, 1920/49. szám 28–29. p.
- Gazdakisasszony. Köztelek. 1921/21. szám. 631. p.
- Harc a fényűzés ellen. Budapesti Hírlap. 1916/110. szám. 7. p.

ABSTRACT

IDA SZÁHLENDER IN THE SERVICE OF HUNGARIAN VOCATIONAL EDUCATION (1864-1932)

The aim of the study is to present the role of widow Ida Báthory Nándorné Száhlender (1864-1932), writer, teacher, filled in Hungarian vocational education, as well as the antecedents and functioning of the horticultural free school founded by her on the basis of a German model in 1917. During the comparative analysis of the available primary and secondary sources we tried to give an insight into the certain stages of a very eventful life, rich in results. In the first part of our research we tried to reconstruct the family environment, where two important school founders of the Hungarian vocational education (Ida Száhlender and Lajos Száhlender) were brought up. In mapping this latter, the primary source was the reminiscence of Ida Száhlender, published in 1928 and closing down her teacher career. A further topic of our research was to investigate how Ida Száhlender thought about female education and their role in society, as well as whether she managed to realize the aims drawn up also by the representatives of life reform movements at the beginning of the 1900s in the school organized by her.

Dr. Nagy Adrienn

levéltáros

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára

adrienn.n.z@gmail.com

**SZELLEMI MŰHELY A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI
KOLOZSVÁRI KATOLIKUS TANÁRJELÖLTEK SZÁMÁRA:
AZ ERDÉLYI KATOLIKUS NÉPSZÖVETSÉG EGYETEMI ÉS
FŐISKOLAI SZAKOSZTÁLYA KERETÉBEN MŰKÖDÖTT
PEDAGÓGIAI SZEMINÁRIUM**

ABSZTRAKT

Jelen tanulmány a trianoni döntés után kisebbségi sorsba került és saját identitásának, jogainak megőrzéséért kemény harcot vívott erdélyi magyarsághoz kapcsolódik. Az erdélyi magyarok jövőjéről felelősen gondolkodók számára különösen fontos volt a pedagógus utánpótlás kérdése, és ennek biztosítása érdekében komoly lépéseket tettek. A kolozsvári egyetemen tanuló katolikus hallgatók körében is szép számmal akadtak tanárjelöltek, akik – többi magyar nemzetiségű társukhoz hasonlóan – sajnos csak román nyelven tudták folytatni tanulmányaikat. A szakszavak anyanyelven való megismerése, a nemzeti identitás szempontjából meghatározó ismeretek (magyar történelem és irodalom, magyar népművészet stb.) elsajátítása, a hivatástudattal végzendő munka vállalása, és nem utolsósorban a keresztény hit megőrzése és továbbadása érdekében különösen fontos volt kiegészítő képzéseket, külön foglalkozásokat biztosítani számukra. Ezekhez a minden katolikus mozgalmat és közösséget összefogó Erdélyi Római Katolikus Népszövetség keretében működött Egyetemi és Főiskolai Szakosztály (későbbi nevén Majláth-Kör) biztosított megfelelő keretet.

Korábbi kutatásaim során nagyító alá vettem a városban tanuló magyar egyetemi hallgatók magyar egyetemi egyesületért folytatott küzdelmeit, foglalkoztam a felekezeteiktől függetlenül szerveződött Erdélyi Fiatalok mozgalmával, a történelmi egyházak összefogásával életbe hívott és fenntartott Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumával, a katolikus egyetemi ifjúság Majláth-Körével, vizsgáltam Márton Áron, György Lajos és Venczel József ifjúságszervező munkáját. Ez a munka a katolikus pedagógusjelöltek tevékenységére fókuszál. A tanulmány elsősorban a Gyulafehérvári Érseki Levéltárban található György Lajos-hagyatékban fellelt anyagok és az Erdélyi Római Katolikus Státus Levéltárában őrzött forrásanyag alapján próbálja rekonstruálni a tanári pályára készülő katolikus fiatalok közösségi életét. A hiánypótlónak számító vizsgálódás az erdélyi egyetem- és társadalomtörténeti kutatások szakirodalmi bázisának gyarapítására törekszik.

1. BEVEZETÉS

Az első világháború után az erdélyi magyarság kisebbségi sorsba került, s ez a helyzet politikai, kulturális és gazdasági síkon is hátrányos megkülönböztetést hozott számára. A megváltozott helyzetben külön gondot jelentett az értelmiség képzése, hiszen magyar nyelven már nem volt erre lehetőség. Erdélyben továbbtanulni vágyó magyar fiatalok főleg a kolozsvári egyetemre jelentkeztek. Magyarországi egyetemek is fogadták őket, ám az ott kiállított diplomák romániai elfogadtatása komoly nehézséget jelentett, így az országban maradni akarók kénytelenek voltak a románná lett kolozsvári egyetemen tanulni, román nyelven. Lassan beinduló folyamat volt ez, hiszen a trianoni döntés idején az erdélyi magyar ifjúság nem vagy csak alig beszélte a román nyelvet, ráadásul a román egyetemre iratkozókat a románság nem nézte jó szemmel, sőt a magyar társadalom is – a hűségeskütt tett állami hivatalnokokhoz hasonlóan – gyanakvással fogadta. Ilyen helyzetben csak lassan jelentek meg Kolozsváron a magyar hallgatók, ami miatt az erdélyi magyar értelmiségi utánpótlásban jókora űr támadt (Mikó 1941). A magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók száma kezdetben meglehetősen alacsony volt, az évek során azonban – a folyamatosan nehéz körülmények ellenére is – mind több magyar egyetemi hallgató jelent meg a városban, s ez a helyzet a magyar felekezetektől is azt kérte, hogy szervezzék meg pasztorációjukat és különféle programokat biztosítsanak számukra. A románná vált egyetem vezetősége sajnos többszöri kérésre sem hagyta jóvá, hogy a magyar hallgatók saját diákegyesületbe tömörüljenek (Ozsváth 2010), a felekezeteken kívül szerveződött egyesületek pedig nem tudtak minden réteget megszólítani. Ilyen módon a magyar hallgatók a legkomolyabb magyar nyelvű lelki és szellemi támogatást saját felekezeteiktől kapták Kolozsváron.

2. A RÓMAI KATOLIKUS NÉPSZÖVETSÉG KEBELÉBEN

A magyar katolikus egyetemi hallgatók közösségi élete kibontakozásához az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség keretében létesített Egyetemi és Főiskolai Szakosztály biztosított megfelelő keretet.

Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetséget a trianoni határmódosulás után, 1921-ben alapították. Az általa felvállalt, az evangélium szellemében végzett hitbuzgalmi, tudományos, irodalmi és szociális-karitatív tevékenységek a katolikusság egyesítését, az egyházhoz való hűségének fejlesztését célozták, de kétség kívül a magyarság szellemi-lelki erősítését is szolgálták az új politikai konstellációban. Erdélyben minden katolikus tömörülés a hivatalosan 1924-ben bejegyzett Népszövetséghez tartozott.⁸⁶

⁸⁶ Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség ún. katolikus nagygyűléseken tartotta évi közgyűléseit, ahol az egyes szakosztályok beszámolókat, felolvasó és tisztújító gyűléseket, tanfolyamokat tartottak.

Az 1940-ig kolozsvári központtal működő Népszövetség szakosztályokra tagolódott: alakuláskor a lelkeségi csoportokat összefogó *Hitbuzgalmi Szakosztály* kezdte meg munkáját, majd hamarosan (1925-ben) életbe hívták a *Tudományos és Irodalmi Szakosztályt*, 1927-ben pedig a megalakult *Katolikus Egyetemi és Főiskolai Szakosztály*, amely 1933-tól *Majláth-Kör* néven működött tovább. Később a pedagógusokat is tömörítő *Pedagógiai Szakosztály* is megalakult (Ozsváth 2016).

Az 1927. november 3-án alapított Katolikus Egyetemi és Főiskolai Szakosztály ügyrendjét egy hét tagú szervezőbizottság állította össze, majd az intézőbizottság 1928. június 13-án fogadta el, és hagyta jóvá a megalakulását. A kolozsvári intézmény *Foederatio Catolica Studentium Transylvaniae* néven kapcsolódott a Pax Romana nemzetközi diákszervezethez, amellyel folyamatosan jó kapcsolatot ápolt. Egyházi elnököt a gyulafehérvári püspök nevezett ki élére, a világi vezetőt pedig a közgyűlés választotta. A kezdeti útkeresési időszak után az 1928/29-es egyetemi évben Mailáth Gusztáv Károly püspök Patay József piaristát nevezte ki egyházi elnökké, a priori székbe pedig a külföldön szerzett doktorátus és rövid tanárkodás után hazatért és az erdélyi fiatal értelmiség ügyéért elhivatottan munkálkodó irodalomtörténész, György Lajos került (Erdélyi Tudósító 1932: 385–393). György Lajos ezzel egyidejűleg a katolikus egyetemisták Báthory-Apor Szemináriumának tanulmányi igazgatására kapott kinevezést, miközben – külföldi tanulmányútról éppen hazatérve – egy felekezetek fölötti szeminárium indítására tett kezdeményezést a történelmi egyházak vezetőinek. A minden Kolozsváron tanuló magyar egyetemista részére elképzelt Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumot (KMEFHSZ) 1929-ben be is indították, ennek működtetéséhez a felekezetek támogatásán túl anyaországi segély is rendelkezésre állt (Bárdi 1995). A számos hiánypótló ismeretet nyújtó és korrepetálását is biztosító szemináriumot sokan látogatták, s ez egyben a különböző felekezetekhez tartozó fiatalok közelebbi ismerkedésének helye, sőt kisebb szellemi műhely is lett. A KMEFHSZ-t felügyelő Tanulmányi Bizottság élén álló György Lajos volt az összekötő személy a magyarországi segélyezők felé is. Mivel György Lajos a katolikus egyház keretében is aktív szerepet vállalt, a KMEFHSZ programjainak is elsődlegesen a katolikus egyház épületeiben, intézményeiben keresett és talált otthont.

3. A KATOLIKUS EGYETEMISTÁK NÉPSZÖVETSÉGEN BELÜLI SZERVEZŐDÉSÉNEK ELSŐ ÉVEI

A kezdeti időben a származási hely szerint szervezett ún. kúriák munkájába lehetett bekapcsolódni: a Székelyföld, Belső Erdély- és a Határvidék-Kúria külön tisztikarral, célkitűzéssel és munkaterülettel egymástól függetlenül szervezte tevékenységeit. Ezek többnyire jól felkészült előadók által tartott előadások voltak.

Az 1929-es év elején a Belső-Erdély csoport részére a Báthory-Apor Szemináriumot igazgató Bíró Vencel történelmi előadásokat tartott, a másik előadássorozat keretében Kelemen Lajos tanár a Báthory-Apor Szeminárium történetéről, P. Jánosy Béla, az Erdélyi Római Katolikus Státus titkára pedig erről az egyházi önkormányzati szervről, a Státusról adott elő. Mivel az 1929-ben újtárra indított Erdélyi Fiatalok folyóirat és a köréje szerveződött ifjúsági mozgalom keretében egyre hangsúlyosabb lett a falumunka – és az Erdélyi Fiatalok szervezői körében ekkor még több, a katolikus hallgatók életének szervezésében is aktívan szerepet vállaló fiatal volt –, a szakosztály is előtérbe helyezte ezt a kérdést. Az év végén *Egy erdélyi magyar falu mai társadalmi, kulturális és gazdasági képének leírása* és *Az ifjúmunkás-kérdés* címmel írtak ki pályázatokat (Erdélyi Fiatalok 1930: 48).

A szakosztály egyre komolyabb témájú (nemzetvédelem, népnevelés, hitelszövetkezetek, a katolikus sajtó, a Katolikus Akadémia feladatai stb.) igényesen szervezett programjai mögött kétség kívül György Lajos prior állt, akinek „fáradhatatlan és önzetlen munkásságát, szervező erejét” éves beszámolójukban külön is kiemelték a hallgatók (Erdélyi Fiatalok 1930: 103). Ám az is igaz, hogy a vezérkarban olyan fiatalok voltak segítségére, mint mint Dsida Jenő (elnök), Nagy Zoltán (alelnök), Balogh Zoltán, Kékel Béla és Demeter János (főtitkárok), vagy a következő évben Balogh Zoltán (elnök), Szász S. Gerő (alelnök), Zsombory László, Boér Richárd és Orbán Endre (főtitkárok) (Erdélyi Fiatalok 1931: 24).

Az 1931/32-es tanévtől kezdődően különösen felélénkült a katolikus egyetemi hallgatók egyesületi élete, s ennek legfőbb oka Márton Áron egyetemi lelkész Kolozsvárra költözése volt. (Bár a kinevezése már megvolt egy éve, de Gyulafehérvárról ingázott két-háromhetente, s ilyenkor csak pár napot töltött Kolozsváron.) Ekkor már a kiemelkedő képességű joghallgató, Venczel József főtitkári minőségben tevékenykedett a szakosztálynál, de György Lajosnak a Lyceum-Könyvtár működtetésénél is a legfontosabb segítsége volt. (Márton Áron Kolozsvárra kérése elsődlegesen György Lajos és Venczel József közbenjárására történt (Ozsváth 2014).) Mailáth püspök a korábban lemondott Patay József helyére engedte Kolozsvárra, az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály igazgatására Márton Áront.

Márton Áron vezetése alatt különösen a világnézeti és szociális kérdéseket tárgyaló előadások kerültek előtérbe, a falumunka pedig még nagyobb hangsúlyt kapott (Erdélyi Fiatalok 1931: 162). Kiemelten fontosnak tartotta az „ifjú katolicizmus” eszméjének szociális programjával való megismertetést: „Az ifjú katolicizmus végeredményében ’akarja isteni erőinek teljességében az emberre szabott, az élet minden síkját átható és átformáló kereszténységet’” – fogalmazott Márton Áron egy, az új eszme programjellegét bemutató írásban, az Erdélyi Lapok hasábjain (Erdélyi Lapok 1932: 120).

A kúriákra tagolódott egyetemi egyesületet Márton Áron átszervezte – vallva, hogy ha az csak az egy helyről származó fiatalok számára nyújt találkozási alkalmat, életképtelen lesz a közös munkára. A régi felosztást a szemináriumi rendszerrel helyettesítette, így már nem a földrajzi helyhez tartozás, hanem a szellemi és a vállalt társadalmi munka gyűjtötte egy csoportba az egyetemi hallgatókat (Erdélyi Tudósító 1933). A szakosztályon belüli élet élénkülésével egyidőben a marxista elveket valló fiatalok aknamunkája sem lankadt, akik röpiratokat szórtak az új hitszónok ellen, sőt fenyegetésükkel is szembe kellett néznie (Venczel 1938). Mindez viszont nem fékezte őt a jól megtervezett munkában. Először a szakosztály szociális szemináriumát alapította meg, mely a nagy ifjúságszervező püspökről a *Majláth-Kör* nevet vette fel.⁸⁷ (Nem sokkal később a teljes szakosztály átvette ezt a nevet.) A szociális csoport tagjai különös hangsúlyt fektettek a keresztény munkásmozgalom megszervezésére, és gyakorlati munkát vállaltak a Szent Vince Konferenciák szegénysegítő akciójának keretében.

4. A TANÁRJELÖLTEK ÉS GYÖRGY LAJOS

A katolikus pedagógusjelöltek részére szervezett szakosztályi programok ismertetése előtt részletesebb áttekintést kér György Lajosnak a mindenféle felekezetű egyetemi hallgatók körében végzett munkássága, hiszen innen lesz érthető, miért éppen ő alapítja majd meg a címben jelzett pedagógiai szemináriumot.

György Lajos 1927-ben egy tizenhét oldalas beszámolóban részletes képet festett a Kolozsváron tanuló magyar egyetemi hallgatók tanulmányi helyzetéről és művelődési lehetőségeiről.⁸⁸ A cseppet sem szívderítő állapotok orvoslásához a történelmi egyházak vezetőitől – akiknek megküldte írását – kért segítséget. Azok előbb hosszabb németországi tanulmányútra küldték őt, majd onnan visszatérve, az 1928/29-es tanévtől megbízták a korábban említett felekezetek fölötti szeminárium (KMEFHSZ) megszervezésével. Ezzel egyidejűleg kapta a megbízást, hogy a Báthory-Apor Szeminárium katolikus fiúbentlakás tanulmányi igazgatója legyen, hogy így a legközelebből lássa a katolikus oldal szükségleteit. Szemináriumigazgatói munkájának elkezdése előtt fel is mérte a katolikus hallgatók helyzetét, és erről pontos leírást készített,

⁸⁷ „A kolozsvári magyar egyetemi és főiskolai ifjúság körében a f. tanév elején egy erős marxista csoport vonta magára a figyelmet. Bizonyos elszórt jelenségek már az előbbi években mutatkoztak, de nyíltan a november elején tartott ifjúsági konferencián léptek fel először és szálltak szembe a világnézeti alapon álló ifjúsági csoportokkal. Az utóbbiak velük szemben felkészületleneknek bizonyultak. Ez készítette az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség főiskolai szakosztályát arra az elhatározásra, hogy Majláth-Kör címen megalakítsa a szociális csoportját” – fogalmazott György Lajos a Státus Igazgatótanácsának 1932. év végi beszámolójában. (EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 3170/1932. György Lajos: Méltóságos Igazgatótanács! 1932. december 28.)

⁸⁸ GYÉL, VI. 11/b. 4. d. 18. cs. György Lajos: A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12.

amit az egyházi oktatási intézmények ügyeit intéző Erdélyi Római Katolikus Státus igazgatótanácsának is megküldött. A mércét igen magasra állította, amikor budapesti Eötvös Collégiumot, a pannonhalmi Szent Benedek rendi főiskolát vagy a bécsi és berlini Collegium Hungaricum-okat állította példaként maguk elé. Mindazokhoz, amiket ezen intézményektől átvehetőnek tartott, sajátos feladatokat is társított, ugyanis „Erdélyi küzdelmes kisebbségi életünk, kimondhatatlanul nehéz helyzetünk, a jövőbe néző céljaink s főképpen ifjúságunk aggodalmas szellemi állapota egészen különleges feladatkört szabnak elénk, amikor a Báthory-Apor szemináriumot a színvonalas és kényelmes bentlakáson kívül egyszersmind komoly tanulmányi helyé is akarjuk átszervezni.”⁸⁹ Bár a 98 katolikus bentlakó között 66 joghallgató, orvostanuló és gyógyszerészhallgató is volt, György Lajos itt is, miként a mindenféle felekezeti egyetemisták esetében, hangsúlyosan a tanárjelöltek helyzetére reflektált. Az erdélyi magyarság sorsát, jövőjét illetően ugyanis az ő munkájukat érezte a legmeghatározóbbnak, de azt is látta, hogy hátrányos megkülönböztetésük miatt az ő egyetemi képzésük hagyja a legtöbb kívánni valót maga után, így ezen a területen van szükség a leginkább erősítésre. A számbavétel után részletes elemzést is hoz, melyben megállapítja, hogy aránytalanul sokan készülnek tanári pályára, hiszen a katolikus iskolákban (ahol – nagyon kevés állami iskolai tagozattól vagy osztálytól eltekintve – a katolikus gyermekek anyanyelvükön tanlíthatnak) nem lesz lehetőségük elhelyezkedni. Ugyanígy aránytalan a szakcsoportok eloszlása: a legtöbben francia nyelvet, illetve matematikát és fizikát tanulnak, míg magyar főszakos vagy német szakos tanárjelölt egyáltalán nincs. A jelenséget az egyház figyelmébe ajánlja és kéri a következő évek tanári szükségletének felmérését, hogy annak függvényében lehessen szakválasztásra irányítani a tanárjelölteket. A szakok mentén végzett elemzésnél is kiemeli, hogy a legsúlyosabb probléma a magyar nyelvvel és irodalommal van, hiszen a hallgatók pedig nagyon hiányos ismeretekkel érkeznek az egyetemre, egyetemi tanításuk pedig csupán egyetlen tanár által van biztosítva. „Szomorú még arra gondolni is, hogy az amúgy is jelentőségében félre szorított tárgyunk ilyen készületlen emberek irányítása alá fog kerülni” – állapítja meg rezignáltan.⁹⁰ A 19 oldalas jelentésben végigpásztázza az összes szakot, és mindegyikkel kapcsolatosan részletesen sorolja a hiányosságokat, nehézségeket. Az elemzés végén eljut a szemináriumi rendszerben történő kiegészítő oktatás beindításának szükségességéhez, és erre tesz javaslatot a Státus igazgatótanácsának.

⁸⁹ EKSL, IV. 4/b, 404. d. 2476/928. alapszám, 3118/928. György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről. 1928. december 14.

⁹⁰ EKSL, IV. 4/b, 404. d. 2476/928. alapszám, 3118/928. György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről. 1928. december 14.

Az új tanév elején írt jelentést aztán az elkezdett munkáról szólók követik. Ezek értelmében a KMEFHSZ keretében gazdag program indult. A második tanév végén összeállított beszámoló például 18féle programról tudósít, a következő területek mentén: magyar nyelvészet, francia nyelv, román nyelv, német nyelv, latin és görög nyelv, magyar történelem, Erdély történelme, edélyi művelődéstörténet, világtörténelem, földrajz, árvány- és közettan, kémia, matematika, fizika, kisebbségi jog, népkultúra, sport és cserkészlet. A korrepetáláson túl a szeminárium igyekezett a hallgatók érdeklődését a magyar tudományos törekvésekhez is kapcsolni, és – amint a György Lajos által írt jelentésben olvasható – „ilyen vonatkozásban a Szemináriumnak némi tudományos intézet jellege is van éppen abból a szempontból, hogy ifjúságunk nevelését a magyar tudományos feladatokra a mi kötelességünkül jelölte ki helyzetünk”.⁹¹ Ehhez a jelentéshez hasonlóat olvasunk a következő – 1930/31-es – egyetemi év végén is, majd ilyen jellegű beszámolót többet nem találunk, s erre a magyarázatot György Lajosnak a Báthory-Apor Szeminárium tevékenységéről szóló, 1931/32-es összefoglalójában találjuk: „A gazdaságilag válságos esztendőnek sajnosan áldozataként esett az előző években rendszeresen folyó szemináriumi és korrepetáló munka, amelynek az volt a célja, hogy az ifjúságot az egyetemi tanulmányaiban támogassa, tudását elmélyítse s magyar műveltségének hézagait pótolgassa.”⁹² Itt megakad tehát a Kolozsváron tanuló magyar ifjúság rendszeres tanulmányi irányítása, s maradnak a felekezetek által biztosított – ennél lényegesen szerényebb – lehetőségek. A kialakult helyzetben György Lajos az Erdélyi Római Katolikus Státus Igazgatótanácsa felé fogalmazza meg aggodalmait. Említett beszámolójában például arra hívja fel a figyelmet, hogy a katolikus fiúbentlakás 164 lakója közül 54 állami iskolából érkezett az egyetemre, ami azt jelenti, hogy nagyon hiányos magyar műveltséggel érkeztek az egyetemre. „Vannak ezek közt olyanok, éppen az ebben az évben végzetek közt, akik jövőre már a mi iskoláink katedráira kerülnek a mi ifjúságunk nevelésére és oktatására, egy olyan kultúrával és tudásanyaggal, amelynek a mi múltunkkal és szellemi életünkkel már csak laza összefüggései vannak. Észre kell vennünk, hogy a szemünk előtt nő fel egy olyan nemzedék, amely már nem áll a mi hagyományos ideáljaink alapján. Ha ezt az elszintelenedő folyamatot és gyengülő öntudatot céltudatosan ellen nem súlyozzuk, káros következményeinek felelősségét is hordoznunk kell.”⁹³

⁹¹ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/928. alapszám, 1836/1930, 8. Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1930. július hó 4-én du. 6 órakor a Lyceum-Könyvtár nagytermében tartott ezidei X. – záró – értekezletéről. 1930. július 4.

⁹² EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 3. György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi állapotáról. 1932. júl. 10.

⁹³ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. 1932. december 28.

Ez az a pont, amitől kezdve György Lajos saját egyháza berkeiben, az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya keretében folytatja a pedagógusjelöltek felkészítését.

5. „MERT FELADATAIBAN ÖNTUDATOS, JÓL FELKÉSZÜLT FIATAL TANÁRNEMZEDÉKRE VAN SZÜKSÉG”

Amint azt korábban említettük, Márton Áron egyházi elnök – nyilván György Lajos KMEFHSZ-nél szerzett tapasztalataira építve – szemináriumi rendszerben szervezte meg a katolikus egyetemisták szakosztályi életét. A kommunista propaganda miatt a szociális csoport életbe hívása látszott a legsürgősebbnek, de – a korábban említettek miatt – ezt nyomban követte a tanárjelöltek szemináriumának megszervezése is. Az 1932. novemberében indult pedagógiai szeminárium alapítását már az előző tanév végi tisztújító ülés keretében kilátásba helyezték: „Az új tisztikar át is vette a munkát. Jövendő programjában a legfontosabbnak s az erdélyi magyar főiskolai ifjúságot illetően is a leglényegesebbnek a tanárjelöltek szemináriumát tartja.” (Erdélyi Fiatalok 1932: 98)

A György Lajos irányításával működő szeminárium alap gondolata itt is a kisebbségi magyar iskola leendő tanáraitra váró különleges feladatok és kötelességek megtárgyalásának lehetővé tétele és lehetőség szerint olyan közösségi érzés kialakítása, „amely a magyar iskola munkájának céltudatos tartalmát a mainál jobban és eredményesebben tudja kifejezésre juttatni és szolgálni”.⁹⁴ György Lajos kiemelten fontosnak tartotta a tanárjelöltek valláserkölcsei képzettségét, hiszen „a magyar iskoláinkba készülő tanárjelöltek nemcsak a magyar műveltségükben fogyatékos berendezésűek, hanem lelkileg sem mutatják azt a megnyugtató felkészültséget és formát, amely szükséges ahhoz, hogy a világnézeti alapokon álló iskoláink szellemének öntudatos munkásai lehessenek. Mivel pedig az iskola a jövődönk alapja, s ez többé-kevésbé olyan lesz, amilyen a benne működő tanár, egyáltalán nem lehet közömbös ránk nézve a katedráink felé közeledő fiatal tanárjelöltjeink érzésvilága és lelkülete.”⁹⁵ „Mert feladataiban öntudatos, jól felkészült fiatal tanárnemzedékre van szükség, amelyik majd a kor igényeinek és a jövő érdekeinek megfelelően tud dolgozni” – hirdette az *Erdélyi Tudósító* katolikus fiatalok által szerkesztett száma (Erdélyi Tudósító 1933: 293). A szeminárium vezetősége az éves program összeállításánál szem előtt tartotta azt, hogy az erdélyi magyar iskolák kisebbségi és szociális közösségi alapon állnak, így fő feladata csakis a világnézeti, magyar kulturális és szociális nevelés lehet. E hármas kérdéskört szerda esténkénti összejöveteleik keretében egész éven keresztül vitatták. A két-

⁹⁴ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. 1932. december 28.

⁹⁵ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. 1932. december 28.

háromórás programok során a felvetett kérdéseket előbb szakelőadásokkal világították meg, majd a megbeszélések rendjén az elvi szempontok és a gyakorlati irányelvek is kialakítottak, elsősorban az erdélyi magyar kisebbségi iskola feladataira való tekintettel. György Lajos első beszámolója az egyetemi hallgatók fokozott érdeklődéséről tudósít, a hetente két órában tartott szemináriumi előadások közönsége átlagosan 40–50 fő volt, s ami különösen meglepő: „bentlakók és kint lakók felekezeti különbség nélkül igen öröndetes érdeklődést és buzgalmat tanúsítottak.”⁹⁶ Azt viszont megjegyezzük, hogy katolikus vonalon a Báthory-Apor Szeminárium minden tanárjelöltje számára kötelezővé tették a Pedagógiai Szeminárium foglalkozásain való részvételt, és az Erdélyi Római Katolikus Státus igazgatótanácsa határozatot hozott arra vonatkozóan, hogy a státusi tanintézeteknél csak a Pedagógiai Szeminárium rendszeres résztvevői nyerjenek tanári alkalmazást.⁹⁷ Az előadások során felvetett témákat előbb együttesen tárgyalták meg, majd az egyes felekezetek külön-külön beszélgettek nézőpontjaikról. György Lajos utóbb hivatkozott jelentésében ismertetett, az első évben feldolgozott öt témakör – 1. A kisebbségi magyar iskola és tanár szociális feladatai és kötelességei; 2. A kisebbségi magyar iskola és tanár kulturális feladatai és kötelességei; 3. A kisebbségi magyar iskola és tanár feladatai és kötelességei a világnézetű nevelés szempontjából; 4. A magyar nyelv és irodalom tanításának feladatai, szempontjai és módszerei iskoláinkban; 5. A világirodalom tanításának szempontjai és módszerei iskoláinkban – tömören tartalmazza mindazt, amit és amiért ezen a helyen tanítani akartak az erdélyi pedagógusi és nem utolsó sorban népnevelői hivatásra beérő fiatal erdélyi magyar értelmiségi számára. A szociális kérdések tisztázására mindennek előtt a kommunista, majd a másik oldalon feltörő nemzetiszocialista propaganda ellensúlyozására volt szükség. Ezek ismertetésével és az aktuális helyzetképpel kapcsolatosan György Lajos – mint előadó – nagyon részletes beszámolót küldött az egyházi felügyeleti szervnek. Írása végén 16 pontba foglalta a tennivalókat, s ezek megvalósításához segítségért is folyamodott.⁹⁸ Egy évvel később a kulturális nevelés kérdéséhez nyújt hasonlóan részletes jelentést.⁹⁹

⁹⁶ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. 1932. december 28.

Mivel a KMEFHSZ tevékenysége megszűnt, a katolikus egyetemisták pedagógiai jellegű programján minden bizonnyal az ottani foglalkozásokat látogató más felekezeti hallgatók vettek részt. Az érdeklődés felkeltésében minden bizonnyal szerepet játszott a Lyceum-könyvtár is, ahol a legtöbb tanárjelölt gyakran megfordult és a szakosztály priorijával, illetve ifjúsági vezetőjével személyesen is találkozhatott.

⁹⁷ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. 1932. december 28.

⁹⁸ EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935. Kelemen Béla titkári jelentése a Majláth-Kör 1934/35. évi munkájáról. 1935. május 26.

⁹⁹ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 70/1933. György Lajos: Jelentés a Státus Igazgatótanácsának 1933. január 11-i ülésére.

6. SAJTÓMUNKA IS

A tevékeny munkát látva a Státus igazgatótanácsa támogatásáról biztosította a pedagógiai szemináriumot, így a vezetők már az első év során annak fejlesztésére és kiépítésére készítettek terveket: a tanítók és tanárok részére szervezendő nyári szociális tanfolyamokat készítették elő és elhatározták egy pedagógiai szakfolyóirat (a későbbi *Erdélyi Iskola*) kiadását is.¹⁰⁰ (Bár a Státus előzetesen támogatást ígért, végül sem a tanárok és tanítók szociális továbbképző tanfolyamához, sem a pedagógiai folyóirat indításához nem tudott hathatós segítséget nyújtani. A szervezők kitartását és ügyességét dicséri, hogy mindezek ellenére mindkettőt megvalósították.) Megjegyezzük, hogy egy pedagógiai szaklap megjelentetésének gondolata már jóideje foglalkoztatta György Lajost, a gondolat viszont most az általa irányított pedagógiai szeminárium munkatervében tér vissza, s ez arra enged következtetni, hogy a folyóirat indításának ötlete – a szemináriumon belül is – tőle ered. Azt viszont, hogy a pedagógusok körében is megfogalmazódott ez az óhaj, természetesen, nem lehet kizárni. „A pedagógiai szeminárium megbeszéléseinek során több ízben szóba került a nevelés szolgálatában álló folyóirat szükségessége. Ezt a tanítóság már évek óta hangoztatja s megvalósulását kívánja. A több helyről felmerült kívánság, amint értesültünk, méltánylásra talált, s már folynak a megbeszélések és az előkészületek egy olyan nevelési folyóirat megszervezésére, amely az általános és a gyakorlati pedagógián kívül főképpen a népművelést tartaná szem előtt, programot és anyagot adva az ifjúsági egyesületek egységes és eredményes működéséhez. A pedagógiai és népművelő folyóirat, amely közös nézőpont alá fogja az erdélyi magyar katolikus nevelés kérdéseit, a terv szerint évharmados megjelenéssel, füzetenként átlagos 7 ív terjedelemben október elsején indul meg” – jelezte 1933 tavaszán az *Erdélyi Tudósító* (Pedagógiai és népművelő folyóirat 1933: 309). A terv valóra válásáig ugyan még néhány hónapot várni kellett, de a pedagógiai és népnevelő folyóirat az elképzelések alapján indulhatott útjára 1933 október elsején. Ennek két életbe hívója, György Lajos és Márton Áron az iskolai, illetve az iskolán kívüli nevelés kérdése köré rendezte a megjelentetett írásokat: az első, György Lajos által szerkesztett rész az iskolai, a második, Márton Áron szerkesztett egység pedig az iskolán kívüli nevelés kérdéseivel foglalkozott. A 112–128 oldalon, rendkívül igényes nyelvezettel és külalakkal, a tanév során négy alkalommal megjelenő Erdélyi Iskola kétség kívül a két világháború közötti időszak legszínvonalasabb nevelésügyi folyóirata volt. Népszövetségi igazgatóvá, majd plébánossá választásával Márton Áron mind távolabb került az egyetemi ifjúságtól, de a folyóirat szerkesztését – amelyben a pedagógusjelöltek írásai is helyet kaptak – püspökké való kinevezéséig folytatta.

¹⁰⁰ EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 70/1933. György Lajos: Jelentés a Státus Igazgatótanácsának 1933. január 11-i ülésére.

Az 1933 őszen kitűzött hármas célrendszer – a korabeli iskolarendszer hibáinak vizsgálata, az új iskola elvének, a cselekvési módszernek a vizsgálata és egy olyan tanulmányi program kidolgozása, amelyik a korabeli iskola megszabott tantervében érvényre tudja juttatni az új aktív iskola elveit (Körkép a főiskolás kérdésekről az új tanév kezdetén 1933: 85–86) – megvalósításáról szintén György Lajos a Státus igazgatótanácsának megküldött beszámolója tudósít: „Szóba kerültek a modern nevelési elvek s megbeszéltek, hogy ezeket miképpen lehet alkalmazni a mi életünkre és feladatainkra. Ezen kívül az egyes tárgyak didaktikája is megtárgyaltatott a munkaiskola cselekedtető módszere szempontjából. (...) Ez a munka élénk menetben haladt egész éven át hetenként két alkalommal.” Ugyanakkor megemlíti azt is, hogy az időközben útjára indult *Erdélyi Iskola* pedagógiai és népnevelési anyaga „sok tanulssággal és útmutatással szolgált a hallgatók érdeklődésének elmélyítésére”. Folyóiratuk tehát a tanárjelöltek tanulmányozásra szánt olvasmányai közé is bekerült. Az ő érdeklődésük fokozására hirdették meg a nevelő iskolai és iskolán kívüli szerepével és a népi szellem nevelésben való érvényesülésével kapcsolatos pályázatokat is.

Az 1934/1935-ös egyetemi évben a pedagógiai szeminárium a gyakorlati kérdések háttérbe szorítása mellett újra az ismeretközlő előadások tartására helyezte a hangsúlyt, a tagok által választott „több műveltséget!” jelszó valóra váltásának szellemében.¹⁰¹ Az irodalomtörténeti, nemzettörténeti előadásokon kívül újdonságként jelentkeztek a természettudományi csoport (a reálszakos tanárjelöltek) részére szervezett előadásokkal, s szintén újdonságnak számított a minden katolikus egyetemi hallgató számára meghirdetett „önképzőkör” beindítása. Utóbbi keretében főleg a nagy magyar személyiségek (Zrínyi, Széchenyi, Ady stb.) munkásságáról értekeztek.

A szeminárium szakkönyvtárát is létrehozott és tervet dolgozott ki a végzős hallgatók elhelyezkedésének támogatására. 1933-ban a pedagógiai szeminárium munkatervei közé iktatta az értékes és megjelenésre érdemes régi magyar kéziratok lemásolását és kiadásra készítését. Ennek a kezdeményezésnek a célja az volt, hogy a szeminárium tagjai előkészüljenek egy olyan munkára, amelyet majd tanulmányaik befejeztével ők is végezhetnek tanítványaikkal a tudományos munka megismertetése és megszerettetése céljából.

A pedagógiai szeminárium az 1935/36-os egyetemi évvel gyakorlatilag meg is szüntette tevékenységét. A következő tanévben már a – minden katolikus egyetemi hallgató számára meghirdetett – önképzőkör keretében a nemzeti irodalommal és történelemmel kapcsolatos „kis” népnevelő előadásokat szerveztek, a teljes programtervezetben egyetlen pedagógiával kapcsolatos témát sem találni.

¹⁰¹ EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935. Kelemen Béla titkári jelentése a Majláth-Kör 1934/35. évi munkájáról. 1935. május 26.

7. ÖSSZEGZÉS

A katolikus tanárjelöltek kiegészítő képzése a két világháború közötti időben nyolc éven át (1928–1936) zajlott Kolozsváron. Nem hosszú, de programokban nagyon gazdag időszak volt ez, s minden bizonnyal tudott valamit pótolni a határmodulás utáni első nyolc év ki- és lemaradásából. A leendő pedagógusok megfelelő felkészítéséért György Lajos tett a legtöbbet, aki a programok szervezésén túl a tárgyi feltételekről (jól felszerelt könyvtárról, meleg termekről) is körültekintően gondoskodott. Ilyen körülmények között a tanárjelöltek magyar kultúrával kapcsolatos ismeretei gyarapodtak, magyar szakszókincsük, szaktudásuk gazdagodott és erdélyi magyar értelmiségi identitásukban lényegesen megerősödtek.

Felhasznált szakirodalom

Levéltári források

- Gyulafehérvári Érseki Levéltár (a továbbiakban GYÉL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs. György Lajos: A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12.
- Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (a továbbiakban EKSL), IV. 4/b, 404. d. 2476/928. alapszám, 3118/928. György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium tanárjelöltjeiről és tanulmányi ügyviteléről. 1928. december 14.
- EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 3. György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi állapotáról. 1932. júl. 10.
- EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 3170/1932. György Lajos: Méltóságos Igazgatótanács! 1932. december 28.
- EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. 1932. december 28.
- EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 70/1933. György Lajos: Jelentés a Státus Igazgatótanácsának 1933. január 11-i ülésére.
- EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935. Kelemen Béla titkári jelentése a Majláth-Kör 1934/35. évi munkájáról. 1935. május 26.
- EKSL, IV. 4/b, 404. d. 2476/928. alapszám, 1836/1930, 8. Jegyzőkönyv a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Tanulmányi Felügyelő Bizottságának 1930. július hó 4-én du. 6 órakor a Lyceum-Könyvtár nagytermében tartott ezidei X. – záró – értekezletéről. 1930. július 4.

Másodlagos források

- Bárdi Nándor (1995): A Keleti Akció. A romániai magyar intézmények anyaországi támogatása az 1920-as években. Regio – Kisebbségi Szemle. Budapest, 1995/3. szám. 89–133. p.; 1995/4. szám. 3–25. p.
- Dsida Jenő (1933): Az erdélyi ifjúsági mozgalmak versengései. Erdélyi Tudósító. 1933/6. szám. 365–372. p.
- Mikó Imre (1941). *Huszonkét év*. Budapest, Stúdium Kiadó. 186–190. p.
- Ozsváth Judit (2010): A kolozsvári magyar diákegyesület létrehozásáért folytatott küzdelem a két világháború között. In: Botházi Mária – Györfly Gábor (szerk.): Tükörijáték. Emlékkönyv Cseke Péter 65. születésnapjára. Kolozsvár, Médea Művelődés Kiadó. 97–109. p.
- Ozsváth Judit (2014): Márton Áron kolozsvári működésének kezdetei. Keresztény Szó. 2014/4. szám. 9–17. p.
- Ozsváth Judit (2016): „...testvérek voltunk”. Márton Áron és Domokos Pál Péter népművelő munkájának kapcsolódási pontjai. Székelyföld. 2016/10, 83–100. p.

Szerző és cím nélkül megjelent folyóiratcikkek (közlemények):

- Erdélyi Fiatalok. 1930/3. szám. 48. p.
- Erdélyi Fiatalok. 1930/6. szám. 103. p.
- Erdélyi Fiatalok. 1931/1. szám. 24. p.
- Erdélyi Fiatalok. 1931/8–10. szám. 162. p.
- Erdélyi Fiatalok. 1932/6. szám. 98. p.
- Erdélyi Lapok. 1932/5. szám. 120. p.
- Erdélyi Tudósító. 1932/10. szám. 385–393. p.

Szerző nélkül megjelent folyóiratcikkek:

- Majláth-Kör. Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya (1933). Erdélyi Tudósító. 1933/5. szám. 293–298. p.
- Pedagógiai és népművelő folyóirat (1933). Erdélyi Tudósító. 1933/5. szám. 309. p.
- Körkép a főiskolás kérdésekről az új tanév kezdetén (1933). Erdélyi Fiatalok, 1933/3. szám. 85–86. p.

ABSTRACT

INTELLECTUAL WORKSHOP FOR THE CATHOLIC STUDENTS OF KOLOZSVÁR DURING THE PERIOD BETWEEN THE TWO WORLD WARS: PEDAGOGICAL SEMINARS

One of the main emphases of my research is the examination of institutions which trained Transylvanian intellectuals between the Two World Wars. I am particularly interested in teacher training, since the thorough grounding and vocation of the educators were determining factors in the formation of the destiny of Hungarians from Transylvania.

In previous studies I focused on the Majláth–Circle, an organisation of Hungarian catholic students. However, I have not looked at the existing seminars (work groups) within this organisation in more detail. My more recent archival research gives me the opportunity to present a more detailed analyses of the Pedagogical Seminar (Work Group) led by Lajos György. From the archival materials it is possible to reconstruct the activity of this intellectual workshop, the main purpose of which was to inspire its members to strive for the bettering of the circumstances of the Hungarians. The existing source material enables one to describe multiple activity. The present research aims to fill a long-felt gap in this area.

Ozsváth Judit

egyetemi adjunktus

Kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem,

Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

ozsvathjudit@gmail.com

KÁRPÁTALJA MAGYAR TANNYELVŰ FELSŐOKTATÁSTÖRTÉNETE A SZOVJET ÉRÁBAN

ABSZTRAKT

Jelen írás történelmi adalékokkal szolgál az első világháborút követően létrehozott közigazgatási egység oktatási rendszerének és intézményeinek kiépítéséhez. Tanulmányunkban annak bemutatására teszünk kísérletet, hogy milyen körülmények között fogalmazódott meg a kárpátaljai felsőoktatás igénye, illetve hogyan sikerült létrehozni a terület első egyetemét. A szovjet időszak tekintetében a fő hangsúlyt az Ungvári Állami Egyetem tevékenységére szenteljük. A rendszerváltást követően figyelmünk a független kárpátaljai felsőoktatás kérdésére irányul. Ezen belül kiemelten foglalkozunk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola létrehozásával és működésével, valamint az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán – Magyar Oktatási – Tudományos Intézet (korábbi nevén: Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar) jelentőségével. A tanulmány eligazítást nyújt a kárpátaljai felsőoktatás által kínált különböző szintű magyar tannyelvű képzések lehetőségei között.

1. ELŐZMÉNYEK

A mai értelemben vett Kárpátalját nagyrészt a történelmi Magyarország négy vármegyéjének (Ung, Bereg, Ugocsa és Máramaros) területéből hozták létre az első világháborút követően. Az 1919. szeptember 10-én megkötött saint germain-en-laye-i békeszerződés értelmében Kárpátalját a Felvidékkel együtt Csehszlovákiához csatolták. Kevesebb, mint egy év múlva ezt a helyzetet rögzítette a trianoni béke is (Magocsi 1978; Brenzovics 2009; Vidnyánszky 2010). A helyi magyarság első alkalommal került kisebbségi léthelyzetbe (Kobály 2000).

A Vörös Hadsereg 1944 novemberi bevonulása újabb fordulatot hozott a régió történetében. 1944. október 26-án megtartották a Kárpátaljai Nép Bizottságok első kongresszusát. A főleg ruszinokból álló testület a szovjet hatóságok elvárása szerint kimondta Kárpátontúli Ukrajna egyesülését az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársasággal, azaz a Szovjetunióval (Brenzovics 2009). Ezt az állapotot az 1945. június 29-én, a Szovjetunió és Csehszlovákia között kötött kormányközi szerződés is rögzítette (Zselicky 1998). 1946 januárjában Kárpátaljából megyei szintű szovjet-ukrán közigazgatási egységet (Kárpátontúli terület; Zakarpatszka oblaszty) szerveztek, amelynek központja Ungvár lett. Az új megyét 13 járásra osztották (Brenzovics 2009).

2. A KÁRPÁTALJAI FELSŐOKTATÁS HELYZETE A SZOVJET ÉRÁBAN

A szovjet hatalom Kárpátalján való megjelenése erősen rányomta a bélyegét az oktatásra, melyet teljes mértékben a marxista ideológiához igazítottak. A meghatározott szellemiségtől eltérő tan- és szakkönyveket eltávolították a közgyűjteményekből (Fedinec 2010). Az ateizmust hirdető hatalom ellenségének tekintette az egyházat, ezért bezáratta annak iskolát. A magyar tannyelvű oktatás csak az elemi és általános iskolákban indulhatott meg (Brenzovics 2009).

Kárpátalján a felsőoktatási rendszer 1945-től kezd kialakulni. Korábban a terület nem rendelkezett kidolgozott oktatási rendszerrel. A legmagasabb szintű oktatási intézmények a gimnáziumok és a tanítóképzők voltak (Orosz 2006). Jelentős előrelépést jelentett az első magyar nyelvű középiskolák (Kaszony, Vári, Nagybereg és Nagydobrony) megnyitása 1953-ban, ahol párhuzamos ukrán és orosz nyelvű osztályokat is indítottak. A magyar tannyelvű iskolákban csak az orosz nyelvet és irodalmat tanítottak, az ukránt csak az orosz iskolákban oktatták (Brenzovics 2009; Fedinec 2010).

1945 előtt Kárpátalján nem volt felsőoktatási intézmény. Az USZSZK területén azonban működtek egyetemek és főiskolák. A felsőfokú intézmények elsődleges feladata volt a tudományos-pedagógiai káderek képzése, a szakemberek képzettségének emelése, akik gazdaság, kultúra és közoktatás különböző ágazataiban dolgoztak, s a tudományos és politikai ismeretek munkások közötti terjesztése (Szamborovszkyné Nagy 2013). Ezt a mintát kellett követni az 1945-ben Kárpátalja területén megalakuló Ungvári Állami Egyetemnek is.

1944. december 5-én a Kárpát-ukrajnai Népi Tanács kárpát-ukrajnai felsőoktatási intézmény létrehozásáról fogadott el határozatot. 1945. július 19-én a Népi Tanács a Kárpát-ukrajnai Kommunista Párt megyei szervezetével újabb kérelmet nyújtott be kárpát-ukrajnai egyetem létrehozására. A kérelemben négy fakultás indítását kérelmezték: történelem, filológia, biológia és medicina. Továbbá indítványozták, hogy az egyetemnek megfelelő épületeket biztosítsanak. Célul tűzték ki, hogy október 1-ig meghirdetik a tanári állásokat, 1945. július 20-tól pedig meghirdetik a szakokat a felvételizők körében, szakonként hatvan emberrel. 1945. október 18-án az Ukrajnai Kommunista Párt Központi Bizottsága és az Ukrán-Szovjet Köztársaság Legfelsőbb Tanácsa közös határozatban döntött az Ungvári Állami Egyetem megalapításáról.

1945 októberében felkészítő tanfolyamokat indítottak a jövőbeli felvételizők számára. 1946. február 1-jén az egyetem első diákjai megkezdték tanulmányaikat. Az első évfolyamot megkezdő 168 fiatal Ukrajna különböző városaiból és falvaiból érkezett az ungvári egyetemre.

Az egyetem első rektora Dobos Sztepan volt. Az oktatást a Szovjetunió különböző területeiről érkező szakemberek végezték, ugyanis Kárpátalja nem rendelkezett megfelelő végzettségű pedagógusokkal. Az oktatás tannyelve minden szakon orosz és ukrán volt (Oficinszkij 2010; Ungvári Nemzeti Egyetem honlapja¹⁰²).

Kárpátalján a magyar nyelvű felsőoktatás első korszaka az 1950-es években kezdődött. Ekkor a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetségének Felsőfokú Oktatási Minisztériuma 1488. számú 1950. augusztus 28-án kelt rendelete alapján Ungvári Tanárképző Főiskolát létesítettek. Az 1950/51-es tanévben orosz, nyelv és irodalom, ukrán nyelv és irodalom, fizika–matematika szak nyílt, majd 1953-ban magyar nyelv- és irodalomtudományi szakot alapítottak. Az intézményt 1954-ben megszüntették, s a főiskola összes diákját átvezették az Ungvári Állami Egyetemre. A magyar szakos hallgatókat orosz szakra vették át. Ezek a diákok 1956 és 1959 között fakultatív órákon hallgathattak magyar nyelvet és irodalmat. 1959-ben azonban a magyar nyelv és irodalom oktatása megszűnt az egyetemen. Az egyetem történetében 1956 januárjában oktattak először magyar nyelvet és irodalmat. 1959-ben azonban megszűnt az egyetemen a magyartanítás (Brenzovics 1998; Fedinec 1999).

Jelentős fejleményként említhető, hogy a Sztálin halálát (1953) követően hatalomra kerülő Nyikita Hruscsov első titkársága magával hozta a politikai és kulturális élet enyhülését. A desztalinizáció utáni szabadabb légkör az USZSZK-ban életre hívta a „hatvanasok” nemzedékét. E csoport azokat az ukrán értelmiségieket tömörítette, akik a kommunista ideológia mellett fokozott érdeklődéssel fordultak a nemzeti és a humanista értékek felé. Az ukrán „hatvanasok” aktív időszaka jelentős hatást gyakorolt a tagköztársaság más népeire, így például a kárpátaljai magyarságra is (Tromly 2009).

1960-ban a beregszászi magyar értelmiség kis csoportja magyar népfőiskolai egyetemet szervezett. Ennek kezdeményezésére 1963-ban az ungvári egyetemen magyar szakot, majd 1965-ben magyar filológia tanszéket nyitottak, ahol magyar nyelv és irodalom tanárok képzésével foglalkoztak (Orosz 1990). Az egyetem ekkor alakított ki együtműködő kapcsolatot a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolával.¹⁰³

Fodó Sándor, a tartui egyetem végzőse, s az ungvári egyetem Magyar Tanszékének tanára és Polcer András, a Nagyberegi Középiskola tanára 1967-ben levelet címzett Leonyid Brezsnyevnek, a Szovjetunió Kommunista Pártja főtitkárának és Andrej Gromikonak, a Szovjetunió külügyminiszterének, hogy a magyar tannyelvű iskolások – ukrán és orosz helyett – magyar nyelvből tehessenek felvételi vizsgát. 1968-tól engedélyezték ezt, s beépítették az ungvári egyetem felvételi szabályzatába (Orosz 2007; Brenzovics 2009). 1971-ben a felvételit megelőző napon kicserélték a vizsgarendet, s oroszból kellett felvételi vizsgát tenni a jelentkezőknek. Másnap a felvételizők bojkottálták a felvételit és

¹⁰² <http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-history>

¹⁰³ <http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-history>

Moszkvához fordultak segítségért. Az egyetem az orosz vizsga mellett állt ki. Biztosították a szaktárgyi vizsgákon jól teljesítő jelentkezőket, hogy pozitív eredményt fognak elérni az utolsó, vagyis az orosz vizsgán. Mivel a magyar tannyelvű iskolában érettségizők tudták, hogy orosz nyelvből a tudásszintjük nem érheti el azokat, akik orosz tannyelvű iskolában érettségiztek, nem jelentek meg a vizsgán. Ennek eredményeképpen végül egy későbbi időpontban tehettek magyarból felvételi vizsgát (Orosz 2007).

1968-ban aspirantúrát¹⁰⁴ nyitottak. 1986-ban a Szovjetunió és Magyarország kormánya, majd 1987-ben a két állam oktatási minisztériumai határozatot írtak alá, miszerint a budapesti Eötvös Loránd Egyetem orosz nyelvi tanszéke mellett ruszisztikai központ, az Ungvári Állami Egyetemen pedig hungarológiai központot hoznak létre. Ennek értelmében az ungvári magyar tanszék mellett 1988-ban megalakult a Szovjet Hungarológiai Központ (Soós 2006; Kobály 2010). Erre a korszakra tehető a magyar nyelvű felsőoktatás második periódusa.

Az egyetem magyar tanszéke sok éven át az egyetlen lehetőségnek bizonyult a magyar nyelvű felsőoktatásban, de csak a szaktárgyakat oktatták magyar nyelven, a többit oroszul. Mivel a Szovjetunióban csak a köztársaságok nyelvén folyhatott az oktatás a felsőoktatási intézményekben, az egyetem többi szakjánál állandó harcot kellett vívni a magyar nyelven történő felvételi engedélyeztetéséért. Ezt általában sikerült elérni, azonban előadást tartani, felelni vagy szakdolgozatot írni csak orosz nyelven lehetett, még akkor is, ha a tanár tudott magyarul. Ekkor a magyar tanszék évfolyamonként 20–20 hallgatóval működött. Az 1969/70-es tanévben megindult a levelező tagozat is, s a nappali tagozatos hallgatók létszáma 10-re csökkent (Fedinec 1999; Orosz 2007).

Felsőoktatási intézményekbe történő felvételi esetén nem a felvételi vizsgák eredményeit vették figyelembe, hanem a jelentkező világnézeti, politikai meggyőződését, szociális származását. Ebben az időszakban a felvételi vizsgák eredményeitől függetlenül előnyben részesítették azokat a felvételizőket, akik teljes középiskolai végzettséggel rendelkeztek, továbbá kommunista párt, szakszervezet, lenini Komszomol vagy más társadalmi szervezet, ipari vállalat tagjai, a kolhozok vezetői voltak. Ezen kívül előnyt élveztek azok a felvételizők, akik munkaviszonnyal rendelkeztek (Orosz 2007; Szamborovszkyné Nagy 2013).

A Nyikita Hruscsov szovjet pártfőtitkár (1953–1963) által meghirdetett ún. desztalinizáció enyhülést hozott a Szovjetunióban (Jekelcsik 2014). 1957-től a kárpátaljai magyarok számára lehetővé vált, hogy jutányos áron fizessenek elő és vásároljanak meg anyaországi lapokat, illetve szépirodalmi műveket. A magyarországi televízió adásainak nézése is lehetővé vált (Soós 2005). A kárpátaljai magyarok így jobban ismerték a magyarországi „eseményeket, színészeket, sportolókat, mint a szovjeteket” (Brenzovics

¹⁰⁴ Értsd: kandidátusi fokozat megszerzése

2009: 99). Ennek nyomán újra híd épült a kárpátaljai és anyaországi magyarság között. A szocialista blokk „legvidámabb barakkjának” számító, a szovjet politikai viszonyoknál enyhébb magyarországi helyzet megismerése révén a kárpátaljai magyarok informáltabbak voltak a világ dolgaiban, mint ukrán vagy orosz szomszédjaik (Brenzovics 2009).

1972 fordulópontot jelentett a kárpátaljai magyarság életében. A kárpátaljai magyar értelmiség egy csoportja beadvánnyal fordult a Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottságához. A dokumentum a kárpátaljai magyarság alapvető jogaival foglalkozott, s több mint ezer kárpátaljai lakos írta alá. (Botlik – Dupka 1991).

A 72-es beadvány megszületésére hatással voltak az általános európai diákmozgalmak. Mivel a kárpátaljai magyarság nem hozhatott létre politikai és civil szervezetekkel, Fodó Sándor egyetemi tanár és Kovács Vilmos író, költő lett ennek a generációnak a szellemi vezetője, a bázisa pedig az Ungvári Állami Egyetemen működő Magyar Filológia Tanszék lett. A beadvány megszületésében az ungvári egyetem diákjai voltak a legaktívabbak, ugyanis ők voltak a legfogékonyabbak a magyarságot érintő sorskérdésekre. Ezek a diákok rendszeresen összejártak Fodó Sándorral és Kovács Vilmostal (Orosz 2007; Brenzovics 2009).

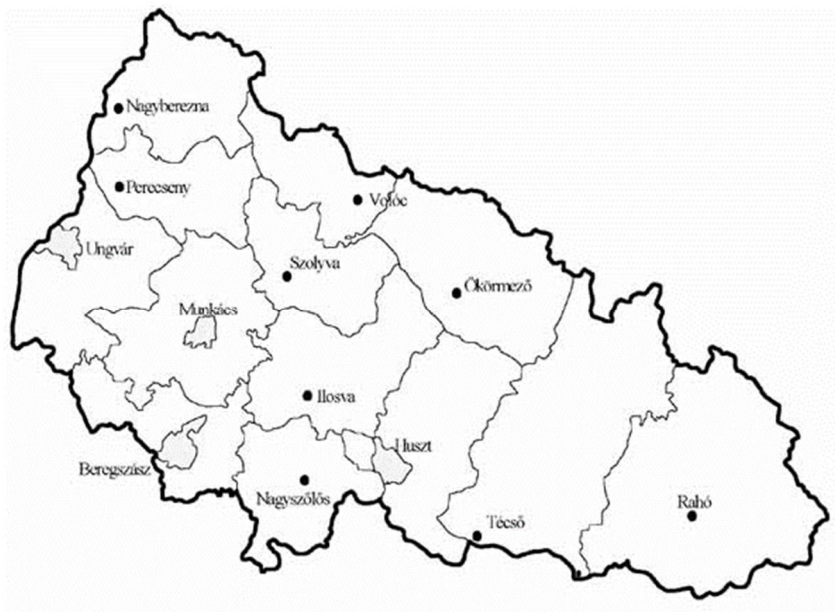
A beadványban külön alpontot szenteltek az oktatásra, amibe belefoglalták a közoktatás és a felsőoktatás problémáját. Célként szerepelt, hogy az ungvári egyetemen létre kell hozni a magyar nyelvű tanárképzést (Brenzovics 2009). A dokumentum indítványozta, hogy az ungvári egyetemen nyíljon lehetőség magyarul felvételizni és nyilvánítsák kétnyelvűvé az intézményt. Fodó Sándor személyesen vitte el az indítványt a Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottságának székhelyére. Ennek következtében több személyt – köztük Fodót is – kirúgtak az egyetemről és katonai szolgálatra vitték őket. Ettől eltekintve az indítványnak pozitív következményei voltak, rövid és hosszú távon is. A felsőoktatás tekintetében sikerült elérni, hogy az Ungvári Állami Egyetemen elinduljon a magyar nyelvű felvételiztetés minden szakon, minden tárgyból (Botlik–Dupka 1991; Császár 2013). A beadvány eredményeként több magyar diák nyert felvételt az egyetemre. Leggyakrabban a természettudományi szakokat választották, ugyanis ezeken a fakultásokon alacsonyabb szintű orosz nyelvtudással is lehetett boldogulni.

A '80-as években ismét megszüntették a magyar nyelven történő felvételiztetést. Ekkor arra hivatkoztak, hogy a magyar nyelvből vizsgázó felvételizők nyelvi nehézségekbe ütköznek, s ez által csökken az oktatás színvonala. Szülői kérelmek és beadványok segítségével azonban sikerült visszaállítani a magyar felvételi vizsgákat. Ez a gyakorlat 2008-ig működött, míg be nem vezették a független tesztközpontokban tett emelt szintű érettségiket, amik egyben a felvételi pontszámot is jelentik (Orosz 2007).

3. KÁRPÁTALJA MAGYAR TANNYELVŰ FELSŐOKTATÁSA A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

Mihail Gorbacsov, a Szovjetunió utolsó pártfőtitkára az 1980-as évek közepén átalakítási politikát (peresztrojka) indítványozott, s ez a Szovjetunió széteséséhez vezetett. A 15 tagköztársaság önálló államokká váltak. Ukrajna 1991-ben vált ki a Szovjetunióból. Ez év augusztus 24-én elfogadták az Ukrajna függetlenségét kihirdető nyilatkozatot (Fedinec 2008). Ettől kezdve Kárpátalja a független ukrán állam egy megyéjét képezi.

1. térkép: Kárpátalja mai közigazgatása



Forrás: www.karpatinfo.org.ua, 2003

Az Ukrán Statisztikai Hivatal 2016-os adatai szerint Kárpátalja összlakossága 1 259 200 fő. Ebből a városi lakosok száma 466 900 fő, a falvakban pedig 792 300 fő él. Ukrajnában az utolsó népszámlálás 2001 decemberében volt megtartva. (Molnár – Molnár D. 2005).

Az 1989-es és a 2001-es népszámlálás adatai alapján Kárpátalja nemzetiségi megoszlása a következő:

1. táblázat: Kárpátalja lakosságának alakulása 1989 és 2001 között

Nemzetiség	Lélekszám 2001-ben	Lélekszám 1989-ben	Százalékarány a megye lakosságán belül		A 2001-es lélekszám az 1989-es adatokhoz képest százalékában
			2001	1989	
ukránok	1 010 127	976 749	80,5		78,4
magyarok	151 516	155 711	12,1		12,5
románok	32 152	29 485	2,6		2,4
oroszek	30 993	49 458	2,5		4,0
cigányok	14 004	12 131	1,1		1,0
szlovákok	5695	7329	0,5		0,6
németek	3582	3478	0,3		0,3
egyebek	6545	11277	0,5		0,8
összesen	1 254 614	1 245 618	100,0		100,0

Forrás: Molnár–Molnár D. 2005

Egyes források szerint, miután Ukrajna deklarálta függetlenségét, az addigi szovjet rendszer oktatáspolitikájának köszönhetően magas oktatási potenciállal bírt, mivel a foglalkoztatottak 93 százaléka középiskolai vagy felső végzettséggel rendelkezett (Szamborovszkyné Nagy 2013). A rendszerváltást követő években megváltozott Ukrajna és ezzel egyidejűleg Kárpátalja lakosságának élete. A gazdasági helyzet nagyon nehéz volt, a munkanélküliség felerősödött, a társadalom elszegényedett. Pozitívként kiemelhető, hogy megnyíltak a határok, megnövekedett a magyar tannyelvű iskolák száma, lehetővé vált a politizálás, a szervezkedés, a nemzeti szimbólumok használata. Mindennek következtében a kárpátaljai magyar fiatalság számára több lehetősége nyílt az anyanyelven folytatott továbbtanulásra. A Szovjetunió szétesése után két nagy periódust különíthetünk el a magyar nyelvi felsőoktatás szempontjából: az egyik 1990, mikor a kárpátaljai magyar fiatalok számára lehetővé vált a magyarországi továbbtanulás, a másik pedig 1993, mikor önálló magyar nyelvű tanárképző főiskola létrehozására fogalmazódott meg a gondolat (Orosz 2012).

A kisebbségi nyelvű felsőoktatási képzés esélyegyenlőséget biztosít a kárpátaljai magyarság számára és a hátrányos helyzet felszámolásának eszközeként lehet rá tekinteni (Csernicskó – Ferenc 2009). Jelenleg a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (alapítva: 1996) és az Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara (alapítva: 2008) jelenti a kárpátaljai magyarság számára az anyanyelvi felsőoktatási továbbtanulás lehetőségét.

4. ÖSSZEGZÉS

Jelen fejezetben a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatástörténet főbb eseményeit adtuk közre a II. világháborútól a rendszerváltásig. A térség hallgatói számára a szovjet időszak kezdetéig nem állt rendelkezésre helybeli felsőoktatási intézmény. Még nagyobb problémát jelentett, hogy 1918 után a Csehszlovákiához került régió elvesztette hagyományos kapcsolatait az Osztrák–Magyar Monarchia egyetemeivel. Az ez idő tájt kisebbségi létbe kényszerült magyarságnak egy idegen ország felsőoktatási rendszerében kellett bizonyítania, ahol nem tanulhatott anyanyelvén. Ez a helyzet a szovjet időszak alatt újból megismétlődött. Az Ungvári Állami Egyetem alapításával (1945) létrejött a régió első felsőoktatási intézménye. Nagy jelentőséggel bírt az egyetem magyar szakjának megindítása 1963-ban, amely a rendszerváltásig az egyetlen olyan lehetőséget kínálta, ahol a kárpátaljai magyarok anyanyelvükön tanulhatták a szakirányú kurzusokat. Az ukrajnai függetlenség kikiáltása új távlatokat nyitott a kárpátaljai magyarság anyanyelven való továbbtanulása előtt. Ebből a szempontból a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem magyar kara játszik kulcsszerepet. Azonban ez a két tanintézmény sem tudja teljes mértékben lefedni a kárpátaljai magyar hallgatók anyanyelven történő felsőoktatási igényeit, ami az egyik oka annak, hogy közülük számosan Magyarországra egyetemeit és főiskoláit választja célországnak.

Felhasznált szakirodalom

- Botlik József – Dupka György (1991): *Ez hát a hon... Tények, adatok, dokumentumok a kárpátaljai magyarság életéből 1918–1991*. Budapest–Szeged, Mandátum–Universum.
- Botlik József – Dupka György (1991): II. Beadvány az SZKP KB politikai Bizottságának, az SZKSZ Legfelsőbb Tanácsa Elnökségének In: Kisantal Gyula–Nagy Károly (szerk.) *Ez hát a hon...* Budapest – Szeged Mandátum – Universum. 173–174
- Brenzovics László (2009): Kárpátalja történetének korszakai és gazdasági-társadalmi helyzete a XX. században. In: Baranyi Béla (szerk.): *Kárpátalja*. Pécs – Budapest, MTA Regionális Kutatások Központja – Dialóg Campus Kiadó. 75–106.
- Császár István (2013): A 72-es beadvány és résztvevőik közös ismertetése. In: Darcsi Karolina – Dobos Sándor (szerk.): *A 72-es beadvány. Nemzetiségi és oktatáspolitikai a 60-70-es években a Szovjetunióban*. Ungvár, PoliPrint. 52–56.
- Csernicskó István – Ferenc Viktória (2009): Az ukrainai oktatáspolitikai és a kárpátaljai magyar felsőoktatás In: Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk.): *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség. Nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai tanulmányok*, Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 27–29.
- Fedinec Csilla (1999): *Fejezetek a kárpátaljai magyar közoktatás történetéből (1938-1991)*. Budapest, Nemzetközi Hungarológiai Központ. 45–47.
- Fedinec Csilla (2008) A kárpátaljai magyar kisebbség helyzetének változásai Ukrajnában. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat Kiadó – Kör Kft. 346–350.
- Fedinec Csilla (2010): Oktatás és tudomány. Magyar oktatásügy és internacionalizmus. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 303–313.
- Kobály József (2001): A magyar tudományosság helyzete Kárpátalján. In: *Info-Társadalomtudomány*. 51. 17–29.
- Magocsi, Paul Robert (1978): *The Shaping of a National Identity Subcarpathian Rus', 1848–1948*. Cambridge–London, Harvard University Press.
- Molnár József – Molnár D. István (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Ungvár, PoliPrint 8.

- Oficinskij, Roman (2010): Oktatás és tudomány. Óvoda és iskola. Szakképzés. Ungvári Állami Egyetem. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 299–303, 313–318.
- Orosz Ildikó (1990): Non scholae, sed vitae... In: *Hatodik Síp*. 2. 2–4.
- Orosz Ildikó (2006): Esettanulmány a kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. In: Orosz Ildikó (szerk.): *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Ungvár–Beregszász, PoliPrint – KMF.
- Orosz Ildikó (2007): *A függetlenségtől a narancsos forradalomig*, Ungvár, PoliPrint.
- Orosz Ildikó (2012): A magyar nyelvű oktatás helyzete. In: Uő. (szerk.): *Két évtized távlatából*. Ungvár, PoliPrint. 192–193.
- Soós Kálmán (2005): Tudományos könyvkiadás Kárpátalján a rendszerváltástól napjainkig (1985–2005). In: Simon Attila (szerk.): *A határon túli magyar könyvkiadás*. Somorja – Dunaszerdahely, Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum. 11–31.
- Soós Kálmán (2006): Az ungvári Hungarológiai Központ In: Orosz Ildikó (szerk.) *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*, Ungvár, PoliPrint Kft. – KMF. 288–289.
- Szamborovszkyné Nagy Ibolya (2013): *Oktatáspolitikai és történelemtanítás a Szovjetunióban és Ukrajnában (1945-2010). I–II. Szovjetunió (1945-1991). Ukrajna (1991-2010)*. Ungvár, „Líra” Poligráfcentrum.
- Tromly, Benjamin (2009): An Unlikely National Revival: Soviet Higher Learning and the Ukrainian “Sixtiers,” 1953–65. In: *The Russian Review*. 68. 607–622.
- Vidnyánszky István (2010): Nemzetállamok az Osztrák-Magyar Monarchia romjain. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 30–48.
- Zselicky Béla (1998): *Kárpátalja a cseh és a szovjet politika érdekerében, 1920–1945*. Budapest, Napvilág Kiadó.

ABSTRACT

In our study we are trying to illustrate how the need of the Transcarpathian higher education confirmed and the first university of the region under what circumstances was managed to set up. During the Soviet period we concentrate on the operation of the Uzhgorod National University. After the transition we pay special attention to the independent higher education in Transcarpathia. We especially focus on the establishment and operation of the Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute and the importance of the Uzhgorod National University- Ukrainian-Hungarian Educational Institute. (formerly: Faculty of Humanities and Natural Sciences with the Hungarian Language of Teaching) This study provides guidance for different possibilities offered by education in Hungarian language in Transcarpathia.

Pallay Katalin

PhD-hallgató, tanársegéd, kutató

Debreceni Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

p.katinka16@gmail.com

A HAZAI FELSŐOKTATÁSI HÁLÓZAT-ALAKÍTÁSOK SAJÁTOSSÁGAI

ABSZTRAKT

A tanulmány a magyar felsőoktatásban a rendszerváltást követő időszaktól napjainkig (2017-ig) lezajlott intézményi hálózat-alakítások jellemzőit elemzi. A rövid irodalom áttekintés alapján megállapítja az írás, hogy a hálózat alakításban szokásos kollaborációk közül a magyar felsőoktatásban a vizsgált időszakban a konzorcium és az egyesülés típusú hálózatalakítás volt a meghatározó. A tanulmány először bemutatja a magyar felsőoktatási hálózat jellemzőit a rendszerváltás után, majd áttekinti a magyar integrációs-politika két megkülönböztethető időszakát: az indirekt eszközökre épülő felsőoktatási integrációs politika időszakát (1990-1998) és a direkt eszközökre épülő felsőoktatási hálózatfejlesztési időszakát (1999-2017). Az elemzés megállapítja, hogy eredményességét tekintve az első indirekt állami eszközökre épített szakasz meglehetősen rossz hatékonyságúnak tűnik, hiszen valódi intézményi integráció nem jött létre. A második, a direkt állami beavatkozásra épülő szakasz első fele viszont látszólag valódi integrációkat hozott létre, azonban a mélyebb elemzés egyértelművé teszi, hogy tulajdonképpen az intézményi elaprózódás az erőltetett integráció után „kerítésen belüli” fragmentációvá alakult. Ráadásul az időszak második felében dezintegrációs folyamatok is feléledtek, bár a koncentráció végeredményben tovább növekedett.

1. BEVEZETÉS

Úgy tűnik 2019 újabb nagy hálózatalakításokat, vagy legalább is intézményi működési keret átalakításokat ígér, ezért is lehet aktualitása egy olyan áttekintésnek, amely a magyar felsőoktatásban a társadalmi, politikai rendszerváltást követő időszaktól napjainkig (2017-ig) lezajlott intézményi hálózat-alakítások sajátosságait elemzi. A tanulmány első részében áttekintünk néhány, a felsőoktatási hálózatalakítással foglalkozó irodalmat, azzal a céllal, hogy az írás második részében – a magyar esetek leírásánál – a nemzetközi elemzések gyakorlatához, kategóriáihoz tudjunk viszonyítani.

2. A HÁLÓZAT-ALAKULÁS FORMÁI

A felsőoktatási hálózat formálódásának a spektrumát a Price Waterhouse Coopers 2010-es anyaga alapján a következőkben azonosíthatjuk:

- Informális együttműködés
- Közös üzleti vállalkozás
- Konzorcium
- Szövetség
- Közös szak/részleg
- Egyesülés

Williams (2017) kevesebb fokozatot tartalmazó modellt mutat be, amihez definíciókat is ad:

- Hálózat: Egyének közötti kapcsolatok az intézményeken belül vagy az intézmények között, kevés vagy semmilyen vezetői részvétellel, általában informális kommunikáció, a szervezeti autonómia nem változik
- Együttműködés: Az intézmények (nem pedig a magánszemélyek) közötti megállapodások, amelyek formális megállapodásokba vagy partnerségekbe ágyazódnak. Magában foglalhatja a jogokat és kiváltságokat, az emberi erőforrásokat, a fizikai teret, a felszerelést és a technológiát, illetve az információ megosztását.
- Szövetség: Egy szélesebb körű együttműködés, amely kiterjed a tevékenységek szélesebb körére. A partnerek széles körű kapacitással rendelkeznek, de különálló identitást és jogi státuszt tartanak fenn, és a megállapodások visszavonhatók
- Egyesülés: Legalább egy intézmény megszűnik létező jogalanyként meglévő vagy új intézménybe való beépítés révén. Az összefonódással létrejött szervezet eredeti alkotóelemei megkülönböztetett neveket, márkákat, irányítást és műveleteket tarthatnak fenn Williams (2017:14).

Előrebocsátható, hogy majd mint látni fogjuk, a vizsgált időszakban (1990–2017 között) magyar gyakorlatban alapvetően a konzorcium és az egyesülés típusú hálózatalakítás volt a meghatározó – az előző az első, 1990-1998 közötti szakaszban, az utóbbi az 1999–2017 időszakban.

Az integrációk során alapvető kérdések annak mozgatórugói, motivációi. Goedegebuure (2012) elemzése rámutat, hogy a felsőoktatás egyesülések esetében, amelyek a kormány által kiváltott nagyszabású szerkezetátalakítások részeként jöttek létre, az indoklás: az egyesülésektől várt megnövekedett méretgazdaságosság és hatékonyság.

Ugyanakkor azt is hozzáteszi a Price Waterhouse Coopers 2010-es elemzésére hivatkozva, hogy „a korábbi magán- és közszféra egyesüléseinek tanulsága az, hogy az egyesülések nem nyújtanak megtakarítást, kivéve, ha szilárd stratégiai alapra épülnek, gondosan megtervezettek és jól végrehajtottak”. Goedegebuure felsorol több mint egy tucat célt, amelyet az egyesülések indokaként szoktak használni. Hozzáteszi, hogy ezek a tényezők lényegében beilleszthetők a Price Waterhouse Coopers 2010-es elemzésben említett három fő mozgatórugóba: (1) a költséghatékonyság biztosítása, (2) a működési lépték optimalizálása (beleértve a hallgatókra gyakorolt vonzerőt, a finanszírozást, a megnövekedett kutatási profilt és a nemzetközi hírnév erősítését), (3) és a brand leveraging (márka hatás áttétel)¹⁰⁵ (Goedegebuure 2012:4 hivatkozva PWC 2010:5-6-ra).

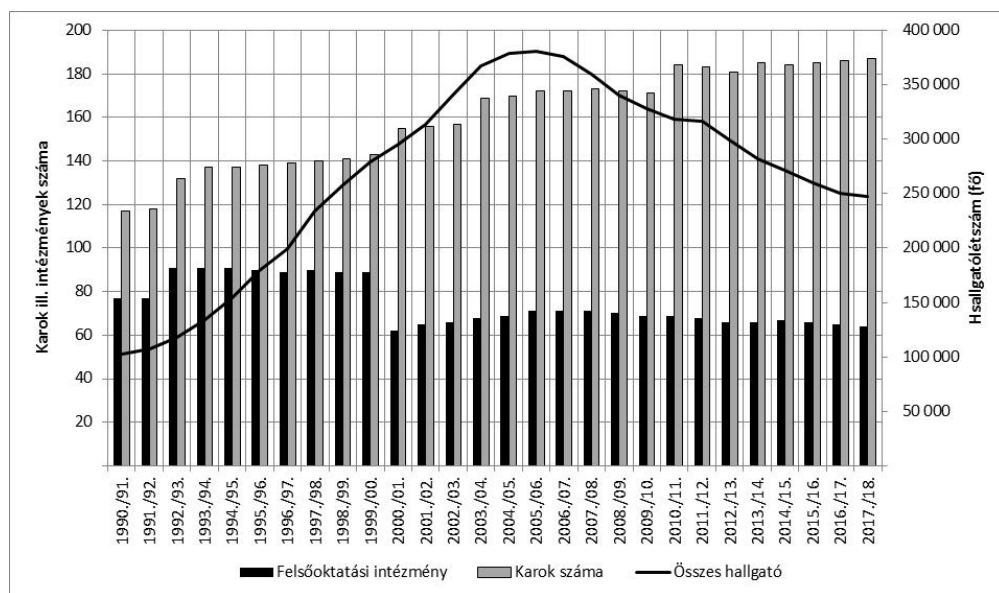
3. A MAGYAR FELSOÓKATÁS-POLITIKA INTÉZMÉNYI INTEGRÁCIÓS PROGRAMJAI

3.1. A felsőoktatási intézményrendszer a rendszerváltás után

A felsőoktatási intézményhálózat túltagoltsága a magyar felsőoktatás-politika állandó problémája volt az államszocialista időszak második felétől, a 60-as évektől. „Az extenzív fejlődés, elsősorban a hatvanas évek első felében történt 'nagy ugrás' (valamint a csoportérdekek érvényesülésének) következménye az intézményhálózat széttagoltsága is, a kis hallgatólétszámú, szűkprofilú intézmények, illetve intézményi részlegek nagy száma.” (Ladányi 1989:370–371) A felsőoktatás-politika többszöri próbálkozása ellenére az elaprózottság a rendszerváltásig megmaradt, mivel mint az imént idézett neves oktatáskutató megállapította: „a felsőoktatási intézményhálózat széttagoltságának mérséklésére vonatkozó párt- és kormányhatározatok végrehajtására irányuló törekvések (...) mindezidáig teljesen eredménytelenek maradtak” (Ladányi 1989:371).

1990-ben a rendszerváltást közvetlen követően – a mai, nemzetközi gyakorlatnak megfelelő jogszabályi azonosítás szerint – Magyarországon 77 felsőoktatási intézmény volt, ebből 63 állami és 14 egyházi. A 63 állami intézményből 25 volt egyetem (beleszámítva az Orvostovábbképző Intézetet is, amely ez évben kapott egyetemi besorolást), a többi főiskola volt. A felsőoktatási intézmények irányítása öt minisztérium alá tartozott.

¹⁰⁵ Amikor egy már meglévő márkára támaszkodva létrehoznak egy másik márkát, vagy egy már meglévő márkanév használatával, új termékeket vagy szolgáltatásokat indítanak el.

1. ábra Felsőoktatási intézmények, karok szám és hallgatólétszám 1990–2017

Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján saját szerkesztés

Az intézmények elaprózottsága a rendszerváltás után még inkább nőtt, hiszen az azt kiváltó lobbyerők alig változtak, miközben a felsőoktatás extenzív fejlesztése ismét előtérbe került, a felsőoktatás-politika alapvető célkitűzéseként fogalmazódott meg a felsőoktatási részvételi arány növelése, a fejlett országokhoz történő felzárkózás. A nagyobb városok a szakmai, ágazati lobbikkal összefogva új felsőoktatási intézmények létrehozását szorgalmazták, amihez most már nem egy párt, hanem több párt politikai erejére igyekeztek támaszkodni, sőt a nem állami fenntartók – és velük új érdekérvényesítők – is megjelentek.

A rendszerváltástól napjainkig tartó tendenciákra pillantva (1. ábra) az intézmények száma viszonylag jól mutatja a felsőoktatás-oktatáspolitikai integrációs programok hatását. Ugyanakkor a karok száma pedig jól szemlélteti, hogy az intézményi integrációs törekvések lényegében intézményen belüli elaprózódást eredményeztek, azaz az intézményi elaprózottság az integrációs folyamatok nyomán, intézményeken belüli elaprózottsággá alakult.

Az időszak felsőoktatás-politikáját a felsőoktatási hálózatfejlesztés, hálózatracionalizálás szempontjából két részre oszthatjuk: az 1990–1999-es periódusra, amelyet indirekt állami eszközök alkalmazása jellemez, és az 1999-től napjainkig tartó fázisra, amely a direkt állami beavatkozásokra épül.

3.2. Az indirekt eszközökre épülő felsőoktatási integrációs politika időszaka 1990–1998

Az államszocialista időszakot lezáró 1990. évi szabad választások nyomán hatalomra került demokratikus kormány felsőoktatás-politikáját az indirekt irányítási eszközök alkalmazása jellemezte. A felsőoktatási intézmények igen jelentős autonómiával rendelkeztek, amely – az állami intézmények esetében is – kiterjedt a vagyongazdálkodásra, a szervezeti struktúraalakításra, és így a társulások, integrációk kezdeményezésére vagy elutasítására is.

A 90-es évek elejének a magyar kormányzat felsőoktatási hálózat-alakítási elképzeléseit két dokumentum alapozta meg. Az egyik az 1991-ben megjelent „Concept for Higher Education Development in Hungary” című kiadványban publikált „Task Relating to Modernization and Network Development in Hungarian Higher Education” című anyag (Bakos 1991), amelyet a minisztérium illetékes főosztálya írt. A másik az 1992-ben megjelent „A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig” című „döntéselőkészítő” javaslat (Kocsis et al 1992), amelyet egy ún. „tárcaközi bizottság” készített, amelyik a felsőoktatást irányító minisztériumok, és a felsőoktatási intézmények vezetőiből álló szervezetek (egyetemi rektorok konferenciája, főiskolai főigazgatók konferenciája), valamint a Magyar Tudományos Akadémia, a felsőoktatási szakszervezetek és a hallgatói érdekképviselet képviselőiből állt.

Mindkét anyag jellemzője, hogy nemcsak az állami felsőoktatási intézményekben gondolkodik, hanem elképzelései kiterjednek a (Magyar Tudományos Akadémia felsőoktatástól elkülönülten működő) kutatóintézetekre és a nem állami felsőoktatási intézményekre is. Hangsúlyozni kell, hogy mindkét anyag messze nem csak a felsőoktatási hálózat-alakítással foglalkozik, hanem a felsőoktatás fejlesztésének egészét áttekinti (-itt csak a hálózatfejlesztési elemekkel foglalkozunk).

Mindkét anyag a sokkarú universitások képzési, tudományos és gazdasági hatékonyságát hangsúlyozza. A minisztériumi anyag kiemeli, hogy: „Egy Magyarország méretű országban egy atomizált felsőoktatási hálózat gazdaságilag nem működhet; ez a társadalmi-gazdasági fejlődés és a nagyobb tudományos műhelyek létrehozásának akadályává válik” (Bakos 1991:60). A tárcaközi bizottság anyaga így ír: „A felsőoktatási rendszer működtetésének gazdasági hatékonysága szoros kapcsolatban áll az intézményrendszer országos felépítésével és belső struktúrájával”. Hozzáteszi, hogy a sokkarú egyetemek és egyetemi központok sokkal színvonalasabban és hatékonyabban el tudják látni az oktatás és kutatás feladatit (Kocsis et al. 1992:23).

Visszaulva a Goedegebuure (2012) által közreadott integrációs indokokra, egyértelműen látszik, hogy a magyar integrációs törekvéseknek a legfontosabb indokai, az ott felsoroltak közül a következők voltak:

- A nem életképes intézmények és az intézményi széttöredezettség problémái.
- A felsőoktatási rendszer átfogó megfelelése a kormányzati céloknak és prioritásoknak, különösen annak biztosítása érdekében, hogy a felsőoktatási rendszerek jobban szolgálják a nemzeti és regionális gazdasági és társadalmi célokat.
- A működés hatékonyságának növelése és az elérés hatékonyságának emelése, különösen a hallgatólétszám gyors és jelentős bővülése érdekében.

A két anyagban közös hogy hat-hét vidéki nagy egyetemi integrációban gondolkodik: a négy nagy regionális központi nagyváros (Debrecen, Miskolc, Pécs, Szeged) felsőoktatási intézményeinek egy-egy egyetemi szövetségbe történő összevonásában, valamint a nagy főváros közeli (Gödöllő) agráregyetem fejlesztésében, továbbá egy vagy két észak-nyugat magyarországi egyetemi szövetségben. (Eltérő elképzelés fogalmazódik meg a nyugati országrész kicsi és szétszórt felsőoktatási intézményeinek egy vagy két egyetemi szövetségbe tömörítéséről). A két anyag abban is közös, hogy a főváros nagyszámú felsőoktatási intézményeit két szövetségbe gondolta tömöríteni, viszont számos szakintézményt (pl. a művészeti főiskolákat) önállónak tervezett megtartani. A minisztériumi anyag lényegesen radikálisabb volt a vidéki főiskolák tekintetében, nyolc főiskolai szövetséget illetve integrációt elképzelve (Nyíregyháza, Kecskemét, Székesfehérvár, Dunaújváros, Kaposvár, Szombathely, Eger, Szolnok, Esztergom) a többi kicsi, egykarú, szűk profilú főiskola esetében pedig felveti a privatizáció gondolatát, illetve „Post-secondary Specialized School” intézménnyé alakításuk lehetőségét. A tárcaközi bizottság anyaga ennél jóval kevésbé radikális, lényegében a főiskolák változatlan (szétaprózott) formában való továbbélését szorgalmazza, ami érthető, hiszen az anyag készítői (a felsőoktatási intézmények, benne a főiskolák képviselői, valamint az azokat fenntartó minisztériumok képviselői) nyilvánvalóan a státusz fenntartásában voltak érdekeltek, míg az egyetemek esetében a remélt források miatt hajlandóság mutatkozott laza szövetségek létrehozására.

A kormányzat felsőoktatási hálózatfejlesztésének meghatározó eszközei ebben az időszakban a felsőoktatási intézményekkel közösen kialakított hálózatfejlesztési tervek mellett a pályázati elven működő központi fejlesztési projektek voltak.

A rendszerváltást közvetlenül követő időszak legfontosabb felsőoktatás fejlesztési projektje a Világbank és a Magyar Állam között 1991-ben létrejött „az emberi erőforrások fejlesztését” célzó hitelprogram egyik részeként megvalósuló felzárkózás az európai

felsőoktatáshoz projekt.¹⁰⁶ Ennek egyik célkitűzése volt az azonos régióban fekvő elkülönült felsőoktatási intézmények, valamint kutatóintézetek, továbbá a felhasználó szervezetek közötti együttműködés, európai normáknak megfelelő, a szó igazi értelmében vett egyetemek, universitások kialakulásának előmozdítása (Kotán-Polónyi 2003).

A fejlesztési program legfontosabb hatása az infrastruktúra fejlesztésében elért eredmény volt. A támogatások legnagyobb része gép, műszer, számítógép hardver és szoftver és egyéb berendezések beszerzését szolgálta. Kétségtelen, hogy preferenciáinak ösztönző hatására létrejöttek a hazai felsőoktatás regionális intézményi együttműködések is, amelyek szerződésekben – általában egyesületi keretekben – de facto is testet öltöttek (Debreceni, Szegedi, Pécsi Universitások, Budapesti Politechnikum stb.). Ugyanakkor a világbanki hitelből tényleges intézményi integráció nem valósult meg (Kotán-Polónyi 2003).

Az 1996. évi felsőoktatási törvénymódosítás bevezeti a felsőoktatási intézmények társulásának és szövetségének lehetőségét, amelyből az előző olyan intézményi konföderáció, amelyben állami és nem állami (felsőoktatási és kutató) intézmények paritásos közös irányítás alatt működnek együtt, az utóbbi pedig a teljes integrációhoz vezető forma.

Az időszak alatt – a fentiekben vázolt hálózat-alakítási koncepciókra is épülve – több társulás, majd később szövetség jött létre. Ezek közül a legjelentősebbek a következők voltak:

- Debreceni Egyetemi Szövetség,
- Pécsi Universitas,
- Szegedi Universitas,
- Miskolci Egyetemi Szövetség,
- Gödöllői Agrár Universitas.

Ez az öt integrált egyetem, az akkori összes felsőoktatási hallgatólétszám több mint egyharmadát fogadta be. Ezek mellett még két kevésbé kiforrott vidéki egyetemi szövetség (a soproni Nyugat-magyarországi Egyetemi Szövetség és a Veszprémi Universitas) megalakulása is megfontolásra került.

¹⁰⁶ Az 1991-ben aláírt 150 millió dolláros hitelszerződés közel 55 millió dollárt a felsőoktatás, 12 millió dollárt az idegen nyelvi képzés fejlesztésére, 25 milliót a felnőtt átképzés megteremtésére, 36 milliót az ifjúsági szakképzés modernizálására, és 19,2 millió dollárt a tudományos kutatások és infrastruktúrájuk támogatására határozott meg. Hozzá kell tenni, hogy a hitelhez hazai hozzájárulást is kellett tenni, így lényegében nem 150 millió dolláros, hanem 390 millió dolláros fejlesztésről volt szó.

A fővárosban – ahol az összes felsőoktatási intézmény (és az összes egyetemnek is) több mint negyven százaléka volt – ugyanakkor csak kisebb szövetségek és integrációk jöttek létre. Ebből a Budapesti Politechnikumot érdemes megemlíteni, amely a fővárosi állami műszaki főiskolákból jött létre, és 2000-ben Budapesti Műszaki Főiskola néven vált egységes intézménnyé (és lett 2010-ben Óbudai Egyetem).

A magyar felsőoktatási intézményhálózat-alakítás ezen időszakát tehát alapvetően a felsőoktatás-politika indirekt eszközei jellemezték. A létrejött változásoknak így alapvetően két oka volt. Egyfelől az, hogy az oktatáspolitikai koncepciókban az universitas eszméje rendre kiemelt figyelmet kapott, és sokáig a fejlesztés központi eleme volt. A másik okot a társulások számára elérhetővé tett világbanki pályázati források jelentették (Kováts 2016:129). Ugyanakkor a kialakult integrációk mindegyike s korábban látott osztályozás szerint a konzorcium, illetve szövetség szinten állt, s azok hatékonyságát sok kritika érte.

3.3 A direkt eszközökre épülő felsőoktatási hálózatfejlesztési időszaka

3.3.1. 1999–2000

A 90-es évek végére jelentősen átalakult a felsőoktatás jogi szabályozásának néhány eleme. Az állami felsőoktatási intézmények esetében a vagyongazdálkodásra, társasság- és szövetségalakításra, s a szervezet meghatározásra vonatkozó intézményi hatáskörök jelentős korlátozásra kerültek. Ezeket a jogosítványokat a tulajdonos állam (és annak képviselője az irányító minisztérium) kapta meg, így a felsőoktatási hálózatalakítás, az intézményi integráció állami eszközrendszerében a direkt eszközök, elsősorban a jogi szabályozás kerültek előtérbe.

1999-ben a nem sokkal korábban hatalomra került konzervatív kormány felsőoktatást irányító minisztériuma által közreadott anyag (Farkas 1999) leszögezte, hogy a 90-es évek felsőoktatási integrációs kísérletei nem voltak kellőképpen átgondoltak, és következetesek és nem vezettek érdemi eredményre.

A felsőoktatási integráció céljait az anyag az alábbiakban foglalták össze:

- a képzési kínálat és az oktatás színvonalának emelése,
- a szellemi erőforrások egyesítése,
- racionálisabb intézményi struktúra,
- a felsőoktatási intézményeknek a regionális fejlesztés általános szellemi központjaivá alakítása,
- a tehetséggondozás megerősítése,
- az intézmények stabilitásának növelése,
- az átlátható és kiegyensúlyozott gazdálkodás bevezetése,
- az intellektuális és infrastrukturális kapacitások hatékony kihasználása,
- a kormány vidékpolitikájának hatékony végrehajtása (Farkas, 1999 idézi Kováts 2016).

A minisztérium szükségesnek látta a felsőoktatás hálózatalakításában az intézményekkel való konzultációt, s a pénzügyi ösztönzők alkalmazását. A kormányzat által megfogalmazott intézményi integrációkat többkörös egyeztetés és nem kevés konfliktus után fogadták el, és emelték törvényerőre (Kováts 2016).

Végül is 1999-ben született meg „a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról” szóló törvény, amely 2000-től a korábbi 55 állami felsőoktatási intézményből 30 hozott létre (17 egyetemet és 13 főiskolát). A már fentebb említett nagy vidéki felsőoktatási integrált egyetemeket:

- a Debreceni Egyetemet,¹⁰⁷
- a Szegedi Tudományegyetemet,¹⁰⁸
- a Pécsi Tudományegyetem,¹⁰⁹
- a Szent-István Egyetemet¹¹⁰ és
- a Nyugat-magyarországi egyetemet.¹¹¹

Ezek még három kisebb egyetem jött létre (Veszprémben és Miskolcon, mindkettő lényegében kevésszerű műszaki szakegyetem volt és az universitas együttműködésben remélt távolabbi főiskolák kimaradtak az integrációból, a harmadik Kaposváron egy agráregyetemi karból és egy tanítóképző főiskolából). Továbbá két főiskolai integráció alakult Nyíregyházán és Kecskeméten (az előbbi egy tanárképző főiskolából és egy agrár főiskolai karból, az utóbbi egy műszaki főiskolai karból, egy tanítóképzőből és egy agrár főiskolai karból). Emellett több főiskola önállósága megmaradt.

Ugyanakkor a fővárosban alig történt integráció. A már említett műszaki főiskolai integráció mellett létrejött egy gazdasági főiskolai integráció is (három korábban önálló főiskolából). A fővárosi nagy szakegyetemeket és művészeti egyetemeket nem sikerült integrálni. (Illetve látszat integrációkat sikerült csak csinálni, mint a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem és a Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem integrációja). Így a fővárosban az egyetlen valóban sokkarú tudományegyetem mellett

¹⁰⁷ A Debreceni Egyetem, amely egy több karú tudományegyetemből, egy egykarú orvos, valamint egy szintén egykarú agráregyetemből, továbbá két fővárosi felsőoktatási intézmény (egy műszaki és egy zeneművészeti) debreceni karából és egy szomszédos város óvóképzőjéből jött létre.

¹⁰⁸ A Szegedi Tudományegyetem, amely egy több karú tudományegyetemből, egy két karú orvos (és gyógyszerész) egyetemből, valamint egy szintén helybeli tanárképző főiskolából, továbbá egy szomszédos városban működő agrár főiskolai karból jött létre.

¹⁰⁹ A Pécsi Tudományegyetem, amely egy többkarú tudományegyetemből, egy egykarú orvosegyetemből, egy helyi műszaki főiskolából, egy közeli város tanítóképző főiskolájából, valamint egy fővárosi felsőoktatási intézmény pécsi zeneművészeti karából alakult.

¹¹⁰ A Szent István Egyetem egy főváros közeli város többkarú agráregyeteméből, egy fővárosi kétkarú agráregyetemből, valamint egy fővárosi műszaki és egy vidéki tanítóképzős főiskolából alakult.

¹¹¹ A Nyugat-magyarországi Egyetem négy város felsőoktatási intézményéből: egy óvóképzőből, egy tanítóképzőből, egy kétkarú és egy egykarú agráregyetemből jött létre.

megmaradt a műszaki szakegyetem, az orvostudományi egyetem, a közgazdasági szakegyetem (igaz ez utóbbihoz hozzá integrálták az Államigazgatási Főiskolát, amit azonban tíz év múlva ismét elvettek onnan), a nemzetvédelmi egyetem, valamint megmaradt önállóan a négy művészeti egyetem és egy művészeti főiskola. A fővárosi főiskolák száma már jelentősebben csökkent, (a már említett főiskolai integrációkon kívül a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolát, és a Budapesti Tanítóképző Főiskolát az ELTE-hez integrálták) de a már említett két (egy műszaki és egy gazdasági) integrált főiskola mellett megmaradt egy művészeti és egy rendőrtisztképző főiskola önállóan.

A megvalósult integrációk abban alapvetően eltértek a korábbi szövetségi konstrukcióktól, hogy mind a nem állami felsőoktatási intézmények, mind az akadémiai kutatóintézetek kimaradtak a korábbi szövetségekhez képest.

Az integráció utáni intézményeloszlásokat vizsgálva (2. ábra) szembevetendő, hogy a fővárosban nem sikerült a szakegyetemek számát lecsökkenteni, viszont a főiskolák esetében jelentős koncentrációt sikerült megvalósítani.

Vidéken viszont fordított helyzet alakult ki. A fővárosi egyetemek megmaradt elaprózottságának az a magyarázata, hogy a fővárosi egyetemi lobbija meglehetősen erős (mind a szakmai tudományos elittel, mind az államigazgatási és politikai elittel erősen összefonódott), s ezért a felsőoktatás-irányítás megvárta a radikálisabb egyetemi integrációktól. Erre már az 1991-es minisztériumi anyag is felhívta a figyelmet, mint az integrációs folyamatok akadályára (Bakos 1991:54-65). A vidéki főiskolák megmaradt elaprózottságát viszont a területi eloszlás magyarázza, számos intézményt a távolság miatt nem lehetett hová integrálni. Az is szembevetendő, hogy a hálózatalakítás kizárólag az állami felsőoktatási intézményekre terjedt ki.

Az integráció nyomán valódi egyesülések jöttek létre, de az eredmények mégis ellentmondásosak. Mint azt a korábbi 1. ábra jól mutatja az integráció a karok számának növekedésével járt. Egy 2006-os elemzés megállapítása szerint: „[Az 1999. évi törvény végrehajtásának eredményeként létrejött] integráció csak látszólag csökkentette a felsőoktatás elaprózottságát (...) Az integráció nagy részben csupán látszólagos. A nagy egyetemeken törvénytelenül kialakított, majd a 2005-ös törvénnyel végül is jóváhagyott agrár és egészségügyi, valamint regionális centrumok a tényleges integráció kialakulásának akadályozására jöttek létre. Az ÁSZ revíziója egyértelműen rámutatott, hogy az intézmények irányító apparátusa nagyobb, s működési költségük több, mint volt előtte” (Polónyi–Timár 2006).

2. ábra: A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt (1999/2000-es tanévben) és után (2001/2002-es tanévben)

	1999/2000-es tanévi adatok		2001/2002-es tanévi adatok	
	Intézmény	Hallgató-létszám	Intézmény	Hallgató-létszám
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Főváros				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	1	21093	1	29794
Szakegyetem	12	36043	8	46909
Főiskolák				
Többkarú főiskola	-	-	2	28942
Egykarú főiskola	11	27786	2	2769
Vidék				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	3	35496	5	114888
Kevéskarú szakegyetem	9	65618	3	24008
Főiskolák				
Többkarú főiskola	-	-	2	15126
Egykarú főiskola	18	53806	7	37924
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Egyetemek	5	8488	5	11051
Főiskolák	30	30667	30	37890
EGYÜTT				
Mindösszesen	89	278997	65	349301

Forrás: Saját számítás a Statisztikai tájékoztató Felsőoktatás 1999. (Oktatási Minisztérium Budapest 2000.), illetve az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztika 2001. évi adatai alapján

Az Állami Számvevőszék revíziója szerint „(...) a bekövetkezett egyesített működés nem eredményezett költségcsökkenéseket. Ezt a ténytet támasztja alá az integráció előtti és utáni fajlagos kiadási mutatók alakulása is” (Ász 2003: 64).

3.3.2. 2012–2015

A 2010-ben újra hatalomra került konzervatív kormány új felsőoktatási törvénye tovább erősítette az állami felsőoktatásban az állam tulajdonosi szerepét.

A felsőoktatási kormányzat az egymást követő években több fejlesztési elképzelést fogalmazott meg, amelyek mindegyike kitért a felsőoktatási hálózatfejlesztésre is.

A 2012-ben nyilvánosságra került „A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai” (2012.04.18) című anyag az intézményrendszer átalakítását ún. felsőoktatási fejlesztési pólusok (FFP) kijelölésével képzelte el, amelyek körét részben az ország gazdasági erőközpontjaiban található egyetemek, részben – a nem elsősorban ipari jelentőségű – kiválósági központok adják (Im.: 12). Az anyag által felvázolt fejlesztési pólusok közül a vidéki pólusok a hat nagy vidéki egyetem köré szerveződtek volna hozzájuk kapcsolva a tőlük nem túl messze (80-100 kilométerre) található főiskolákat is:

- Az Észak-alföldi felsőoktatási pólus a Debreceni Egyetem a nyíregyházi főiskolával,
- az Észak-magyarországi felsőoktatási pólus a Miskolci Egyetem az egri és a gyöngyösi főiskolával
- a Dél-alföldi felsőoktatási pólus a Szegedi Tudományegyetem a kecskeméti főiskolával és a békéscsabai főiskolai karokkal
- a Dél-dunántúli felsőoktatási pólus a Pécsi Tudományegyetem a Kaposvári egyetemmel és a bajai főiskolával
- a Nyugat-magyarországi felsőoktatási pólus a Nyugat-Magyarországi Egyetem a győri Széchenyi István Egyetemmel és a veszprémi Pannon Egyetemmel.
- Közép-magyarországi agrár felsőoktatási pólus a gödöllői Szent István Egyetem az (budapesti) Ybl főiskolával és a (szintén fővárosi) Kertészeti Egyetemmel

Az anyag azonban a budapesti felsőoktatási intézményekkel ugyanúgy nem tudott, vagy nem akart mit kezdeni, mint a korábbi felsőoktatási hálózat-alakítási koncepciók. A budapesti intézményeket hét (7!) további pólusba kívánta integrálni (Pénzügyi-gazdasági főiskolai pólus, Közép-magyarországi műszaki felsőoktatási és felnőttképzési pólus, Budapesti műszaki-gazdasági kutatóegyetemi pólus, Orvostudományi kutatóegyetemi pólus, Kiemelt nemzetközi universitas pólus, Művészeti intézmények klasztere, Nemzeti közszolgálati felsőoktatási pólus). Az anyag azonban az államtitkár távozásával eltűnt.

2013-ban új államtitkár került a felsőoktatás-irányítás élére, s új felsőoktatás fejlesztési koncepció született: „A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései (2013. 05. 31.)” címmel. Ez az anyag is leszögezi, hogy „az intézmény hálózat szétaprózottsága egyben a források szétaprózottságához is vezet” (Im.: 14). Megállapította továbbá, hogy „a mai felsőoktatási intézmény hálózatban lévő intézmények az alábbi 4 csoport egyikébe sorolhatóak be, a besorolásnak megfelelően differenciált és számukra is megfelelő szereppel:

- Nemzeti Tudományegyetemek. Ezen intézmények esetében az alapvető stratégiai célkitűzés, hogy (...) kerüljenek be világ élvonalába tartozó intézmények közé (TOP 200 program).
- Szakegyetemek: néhány képzési területen regionális, vagy több régióra kiterjedő, esetenként akár országos hatókörrel bírnak, saját szakterületükön kiemelkedő tudományos eredményekkel is rendelkeznek, azonban képzési és tudományos profiljuk viszonylag szűk, ezáltal (...) nincs esélyük intézményként világ élvonalához tartozni a nemzetközi minősítési, besorolási szempontok alapján.
- Szakfőiskolák: néhány képzési területen regionális, vagy több régióra kiterjedő, esetenként akár országos hatókörrel bírnak. Képzésük sokkal inkább gyakorlat orientált. Saját szakterületükön esetenként kiemelkedő tudományos eredményekkel is rendelkeznek, azonban képzési és tudományos profiljuk viszonylag szűk. (...)
- Helyi, illetve kistérségi főiskolák: szerepük elsősorban helyi és vidékfejlesztési szempontból jelentős. Saját székhelyükön, illetőleg annak vonzáskörzetében szellemi és intellektuális központot jelentenek (...) Ezen intézménycsoport esetében sajátos módon keverednek teljesen jogos és legitim vidékfejlesztési érdekek, hiszen ezen intézmények rendkívül fontosak a helyi közösségek szempontjából, és a felsőoktatás-politikai szempontok (...)” (Im. 15).

Ebből az anyagból sem lett azonban valódi fejlesztési program.

2014-ben újabb államtitkárváltás nyomán született meg a „Fokozatváltás a felsőoktatásban A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” (2014) című anyag, amely az intézményrendszer átalakításának célkitűzéseit az alábbiakban foglalja össze:

„Célkitűzések:

A felsőoktatási intézményhálózat racionalizálása, Magyarország térszerkezetéhez igazodó, hierarchikus, a minőségjavulás irányába ható, versenyhelyzetet teremtő intézményrendszer kialakítása” (Im.: 85.).

Az anyagnak 2016-ban elkészült egy cselekvési terve is: „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016–2020”. Ez a következő célkitűzést fogalmazza meg a felsőoktatási hálózatalakítással kapcsolatban:

„Célkitűzés: A felsőoktatási intézményhálózat folyamatos monitoringja, a Magyarország térszerkezetéhez igazodó, hierarchikus, a minőségjavulás irányába mutató, versenyhelyzetet teremtő intézményrendszer irányába mutató korrekció

Indoklás: A 2014–2016 között végrehajtott intézményszerkezeti átalakítások megteremtették a célkitűzésnek megfelelő hálózat kialakítását az alábbi alapelvek mentén.

- A Budapest-centrikusság Magyarország térszerkezetének adottsága, amit nem problémaként, hanem adottságként kell kezelni.
- A fejlesztéspolitikában nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a településszerkezet hierarchikus.
- A települések helyett a funkcionális városi térségeket szükséges a térstruktúra alapegységeinek tekinteni.
- A térségi funkciónak megfelelően kell biztosítani a felsőoktatás jelenlétét” (Im. 60–61).

A 2012–2017 között végrehajtott hálózatalakítási lépések tükrözik a fentiekben áttekintett koncepcionális bizonytalanságot. A legfontosabb lépések a következők voltak.

- 2012-ben létrejött (a Nemzetvédelmi Egyetemből és a Rendőrtiszti Főiskolából, valamint a fővárosi közgazdasági egyetem Államigazgatási Karából) a Nemzeti Közzolgálati Egyetem, amely lényegében az államigazgatási, védelmi, rendészeti elit képzését célozza, és sok tekintetben kivételes státuszt élvez a szabályozások tekintetében.
- Emellett további két egyetem alakult a korábbi integrációjából kiválva (a Testnevelési Egyetem, illetve az Állatorvostudományi Egyetem).
- Fontos hálózatalakítási lépésként a Nyugat-magyarországi Egyetem átalakul városi egyetemmé (Soproni Egyetem), miután a többi városban lévő karait más intézményekhez integrálják.
- Sajátos hálózatalakítási lépés volt, hogy a fővárosi és a három nagy vidéki főiskolai integráció (a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Nyíregyházi, az egri és a Kecskeméti Főiskola hozzácsatolva a Szolnoki Főiskolát), továbbá egy vidéki főiskola (a dunaújvárosi) alkalmazott tudományok egyeteme elnevezést kapott 2017-től. Ugyancsak egyetem elnevezést kapott a korábbi Táncművészeti Főiskola.

A fővárosi integrációk tehát lényegében változatlanul elmaradtak, sőt a közszolgálati egyetemtől eltekintve lényegében dezintegráció történt.

Az adatokat elemezve (3.ábra) egyértelműen látszik, hogy miközben a 2000. évi hálózatalakítás nyomán jelentősen növekedett a koncentráció: csökkent az intézmények száma és növekedett az egy intézményre jutó átlagos hallgatólétszám, addig a 2011–2017-es beavatkozás karakterében egészen más.

3. ábra: A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt (2001/2002-es tanévben) és után (2017/2018-as tanévben)

	2001/2002-es tanévi adatok		2017/18-as tanévi adatok	
	Intézmény	Hallgatólétszám	Intézmény	Hallgatólétszám
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Főváros				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	1	29794	1	29082
Szakegyetem	8	46909	12	71587
Főiskolák				
Alkalmazott tudományegyetem	2	28942	1	15347
Főiskola	2	2769	--	--
Vidék				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	5	114888	6	91910
Szakegyetem (ill. kevés kar)	3	24008	3	21022
Főiskolák				
Többkarú főiskola ill. alkalmazott tudományegyetem	2	15126	4	16587
Főiskola	7	37924	1	388
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Egyetem	5	8488	7	17415
Alkalmazott tudományegyetem	0		2	7482
Főiskola	30	30667	27	12530
EGYÜTT				
Mindösszesen	65	349301	64	283350

Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján

(Megjegyzés: 2017/2018-as (2017 őszi adatgyűjtésre épülő) statisztika még csak két *magán* alkalmazott tudományegyetemet közöl: a Budapesti Metropol Egyetemet és a Zsigmond Király Egyetemet)

A 2011–2017 évi hálózat-alakítási akciók nyomán a fővárosi intézménynek száma növekedett, a vidékieké csökkent (4. ábra). A fővárosban lényegében visszaállt a 2000. évi integráció előtti állapot, azaz inkább dezintegrációról lehet beszélni. Továbbra is egyértelműen látszik, hogy a fővárosi felsőoktatási lobby igen erős, és ellent tud állni a felsőoktatás-politika integrációs törekvéseinek.

Ha az egy intézményre átlagosan jutó hallgatólétszámok alakulását tekintjük (5. ábra), azt látjuk, hogy a 2000-es hálózatalakítás nyomán igen jelentősen növekedett az egy intézményre jutó átlagos hallgatólétszám. Ugyanakkor a másik hálózatalakítási beavatkozás során a fővárosi főiskolai, illetve alkalmazott tudományegyetemi koncentráció kivételével mindenhol csökkent, aminek az az alapvető oka, hogy 2001 és 2017 között a hallgatólétszám 21%-kal csökkent, s ez a csökkenés alapvetően a vidéki felsőoktatási intézményeknél következett be.

4. ábra: Az intézmények számának alakulása az 1999. évi és a 2011–2017. évi integrációk után

Intézmény	1999/00	2001/02	2017/18
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
FŐVÁROS			
Állami felsőoktatási intézmény	24	13	14
Ezen belül			
Egyetem	13	9	13
Alkalmazott tudományegyetem és főiskola	11	4	1
VIDÉK			
Állami felsőoktatási intézmény	30	17	14
Ezen belül			
Egyetem	12	8	9
Alkalmazott tudományegyetem és főiskola	18	9	5
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
Nem állami felsőoktatási intézmény	35	35	36
EGYÜTT			
Mindösszesen	89	65	64

Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján

5. ábra: Az egy intézményre jutó hallgatólétszám alakulása az 1999. évi és a 2011–2017. évi integrációk után

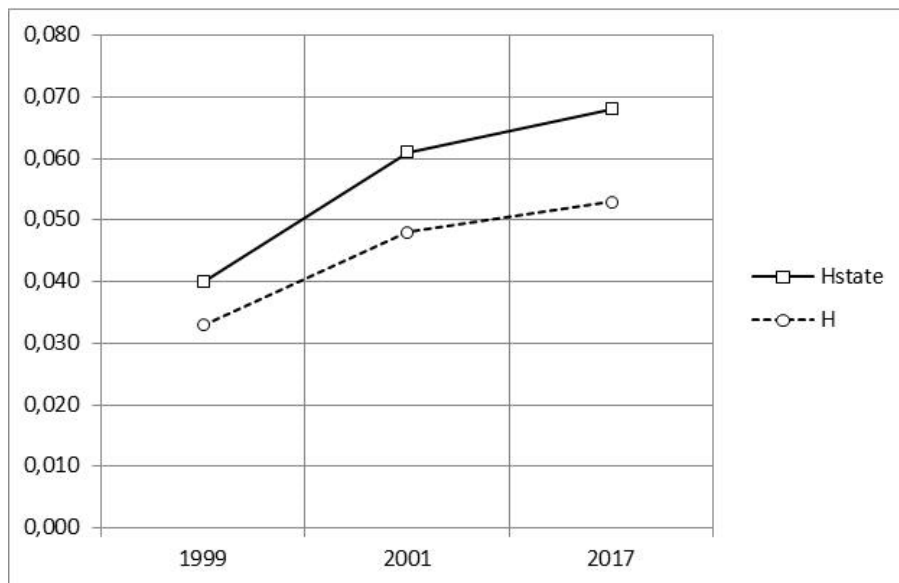
Intézmény	1999/00	2001/02	2017/18
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
FŐVÁROS			
Egy intézményre jutó hallgatólétszám	3538	8340	8287
Ezen belül			
Egyetemen	4395	8523	7748
Alkalmazott tudományegyetemen és főiskolán	2526	7928	15347
VIDÉK			
Egy intézményre jutó hallgatólétszám	5164	11291	9279
Ezen belül			
Egyetemen	8426	17362	12548
Alkalmazott tudományegyetemen és főiskolán	2989	5894	3395
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK			
Nem állami felsőoktatási intézmény	1119	1398	1040

Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján

Ugyanakkor a második integrációs folyamat is növelte a koncentrációt. Ha kiszámítjuk a Herfindahl-indexet¹¹², akkor egyértelműen látszik (lásd 6.ábra), hogy mind a 2000. évi, mind a 2011–2017 időszakbeli integrációs akció növelte a koncentrációt, bár az utóbbi lényegesen kisebb mértékben. Az ábrából az is kiolvasható, hogy az állami intézmények koncentrációja lényegesen magasabb, mint összes intézményé (mivel a nem állami intézmények koncentrációja lényegében nem változott).

¹¹² A Herfindahl-index piaci koncentráció egyik mérőszáma. $\sum_{i=1}^N s_i^2 = H$ ahol s_i az i . cég piaci részesedése a piacon, és N a cégek száma. (Itt a piaci részesedést az összes hallgatólétszám jelenti)

6. ábra: Az intézmények hallgatói koncentrációjának („hallgatói piaci részesedésének”) H indexe (Hstate = állami intézmények, H= összes intézmény)



Forrás: Saját számítás az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai alapján

4. BEFEJEZÉSÜL

A magyar felsőoktatási intézményi hálózatalakítást áttekintve az 1990. évi rendszerváltást követően két politikai szakaszt látunk. Az elsőt, az 1990–1998 közötti időszakot a háttérből orientáló állami hálózatalakítás jellemzi, amely alapvetően indirekt eszközökre (az intézményekkel közösen kialakított koncepciókra és pályázati elven elosztott forrásokra) épített. A másik szakaszban, a 1999-től lényegében napjainkig tartó periódusban a direkt állami hálózatalakítás dominál, amelyet a intézményeknek a döntésbe való minimális bevonása, és állami jogszabályokkal történő végrehajtás jellemez.

Eredményességét tekintve az első indirekt állami eszközökre épített szakasz meglehetősen rossz hatékonyságúnak tűnik, hiszen valódi intézményi integráció nem jött létre. A második, a direkt állami beavatkozásra épülő szakasz első fele viszont látszólag valódi integrációkat hozott létre, azonban a mélyebb elemzés egyértelművé teszi, hogy tulajdonképpen az intézményi elaprózódás az erőltetett integráció után „kerítésen belüli” fragmentációvá alakult. Ráadásul az időszak második felében dezintegrációs folyamatok is feléledtek, bár a koncentráció végeredményben tovább növekedett.

Felhasznált szakirodalom

- Állami Számvevőszék (2003): Jelentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről, Budapest,
<https://asz.hu/storage/files/files/Összes%20jelentés/2003/0311j000.pdf?ctid=756>
(letöltés 2017.07.01.)
- Goedegebuure, Leo (2012): Mergers and More: The changing tertiary education landscape in the 21st century HEIK working paper
https://www.uv.uio.no/english/research/groups/excid/excid-working-paper-series/docs/HEIKwp201201_goedegebuure.pdf (letöltés 2018.07.20.)
- Kotán Attila – Polónyi István (2003): A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében *Educatio* 2003/3. szám, 33–50. p.
- Kováts Gergely (2016): Intézményi egyesülések és szétválások: nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat In.: Derényi András – Temesi József (szerk): A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között, Budapest OFI, 101–152. p.
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_magyar_felsooktatás_beliv_net.pdf
(letöltés 2018. 07.01)
- Ladányi Andor (1989): Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után, Budapest, Tankönyvkiadó – Oktatókutató Intézet
- Polónyi István – Timár János (2006): A sikeres felsőoktatás Ábránd vagy valóság *Educatio* 2006/4. szám, 811–842. p.
- Price Waterhouse Coopers 2010 In the eye of the storm. Moving from collaboration to consolidation. Talking Points
https://www.pwc.com/gx/en/psrc/pdf/in_the_eye_of_the_storm.pdf (letöltés 2018.07.20.)
- Rébay, Magdolna (2002): Felsőoktatási integrációs törekvések az 1990-es években és ezek megvalósulása, <http://terd.unideb.hu/doc/rebay.pdf> (letöltés 2017.07.01.)
- Williams, Jonathan (2017): Collaboration, Alliance, and Merger among Higher Education Institutions OECD Education Working Paper No. 160
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/cf14d4b5-en.pdf?expires=1532799407&id=id&accname=guest&checksum=01895C6737895D79631F4AD12583DD7F> (letöltés 2018.07.25)

Felhasznált fejlesztési koncepciók (időrendben)

- Bakos, István (1991): Task Relating to Modernization and Network Development in Hungarian Higher Education In.: (Sz.N. szerk): Concept for Higher Education Development in Hungary Co-ordination Office for Higher Education Budapest 59-74. p.

- Kocsis, Károly – Illyés, Sándor – Réthelyi, Miklós – Róna-Tas, András (1992): A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig (Összefoglalás. Döntéselőkészítő javaslatok) Felsőoktatásfejlesztési Tárcaközi Vegyes Bizottság
- A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai (2012. 04.18)
- A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései (2013. 05.31.)
- Fokozatváltás a felsőoktatásban A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai (2014)
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 Cselekvési Terv 2016-2020 (2016)

ABSTRACT

CHARACTERISTICS OF CONVERSIONS OF NETWORKS IN HUNGARIAN HIGHER EDUCATION

The study analyzes the characteristics of institutions networking in Hungarian higher education from the post-transition period to today (until 2017). On the basis of the short literature review, it is stated that in the Hungarian higher education the dominant determinants of the consortium and the merger type network development were the ones that were common in the network forming. The study first presents the characteristics of the Hungarian higher education network after the change of regime and then looks at two distinguishable periods of the Hungarian integration policy: the period of higher education integration policy based on indirect instruments (1990-1998) and the network development period of the higher education network based on direct instruments (1999-2017). The analysis concludes that, in terms of effectiveness, the section on the first indirect tools seems rather ineffective as no real institutional integration has been established. The second half of the first phase of direct state intervention, however, apparently created genuine integrations, but the deeper analysis makes it clear that in fact institutional fragmentation has been transformed "within institutions" fragmentation. In addition, during the second half of the period, disintegration processes also appeared, although concentrations eventually increased.

Prof. Dr. Polónyi István

CSc. egyetemi tanár

Debreceni Egyetem

istvan.polonyi@arts.unideb.hu

A KONZISZTÓRIUM HELYE, SZEREPE, MŰKÖDÉSÉNEK CÉLJA AZ ÁLLAMI FELSZŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK IRÁNYÍTÁSÁBAN ÉS VEZETÉSÉBEN – KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZKÍSÉRLETEK

ABSZTRAKT

Miközben a 2011-es felsőoktatási szabályozási reform látványos változásokat még nem eredményezett a felsőoktatási intézmények vezetésében, a következő kormányzati ciklus kezdetekor azonnal sor került az elmúlt évtizedek legjelentősebb szervezeti átalakítására, az állami felsőoktatási intézmények hagyományos egyszemélyi vezetésének kettős vezetéssel való felváltására: a rektor mellett megjelent a kancellár mint egyenrangú vezető. Ez a lépés lényegében felszámolta ezen intézményi kör gazdálkodási autonómiáját, amelynek lehetőségét immár az Alaptörvény biztosította. Ezen változás nem csupán közvetlen érintettségük okán, de tudományos szempontból is felkeltette a kutatók érdeklődését, legyen szó akár felsőoktatás-menedzsmenttel, felsőoktatás-szociológiával, akár a jogtudomány különböző területeivel foglalkozókról. Ehhez képest a következő évben bevezetett konzisztórium kevesebb figyelmet kapott (pl. Bárány 2015, Keczer 2016, Kováts 2016, Veres – Golovics 2016, Rónay 2017, Rónay – Kováts 2018, Rónay 2018), miközben megjelenése – szemben a kancellárral – korántsem tekinthető teljesen előzménynélkülinek. Ráadásul autonómia-korlátozó szerepe ezen előbbinél is markánsabb, minthogy egyetértési joggal bír nem csupán a kiemelt gazdasági kérdésekben (pl. költségvetés és beszámoló elfogadása), de a legjelentősebb oktatási-tudományos intézményi döntésekben (pl. intézményfejlesztési terv, kutatási-fejlesztési innovációs stratégia elfogadása) is. Három évvel a konzisztóriumok működésének megkezdését követően mód nyílt a korábban jogszabáylelemzésre korlátozódó vizsgálat kiterjesztésére: (1) a normatív keretek (illetőleg azok hiányosságai) jogtudományban kiforrott módszerrel történő elemzésén túl, éppen ennek szükségessége miatt (2) a nemzetközi összehasonlító elemzés eredményeképpen kategorizáltuk, valamint (3) az intézményi honlapok elemzésével megvalósuló – empirikus, kevert (kvalitatív és kvantitatív) módszertanon nyugvó dokumentumelemzésen alapuló – kutatással kerestünk választ a konzisztóriumok tényleges megalakulására és működésére és transzparencia-szintjére is kiterjedő kérdésekre.

1. BEVEZETÉS

A felsőoktatási intézmények működési környezetének radikális átalakulásával a legtöbb országban átgondolásra került a hagyományos egyetemi vezetési modell. Az eleve magántulajdonú dominanciával működő – és ezáltal a „tulajdonos” fokozottabb ellenőrzését magától értetődőnek tekintő angolszász modell professzionalizmust előtérbe helyező megoldásai alternatívát jelentettek a tradicionális, tudós rektor vezette humboldti modell mellett, vagy legalábbis annak átalakításához szolgáltak munícióként. Ebben a folyamatban jelent meg az igény egy, a hagyományosan akadémiai kérdésekben döntő szenátus mellett működő, a gazdálkodási kérdésekben eljáró olyan testület iránt, amelyben részben vagy egészben olyan szakemberek foglalnak helyet, akik rendelkeznek azokkal az ismeretekkel, amelyek a megalapozott döntéshez szükségesek. Nemzetközi szinten vizsgálódva különböző megoldásokkal találkozhatunk, de a legtöbb esetben is közös jellemző, hogy azok az intézményi autonómia sértetlenségére ügyelve valósultak meg. Ezt a törekvést érhetjük tetten a 2005. évi magyar szabályozással – az Alkotmánybíróság autonómiaértelmezése folytán sikertelenül – bevezetni próbált irányító testületnél és a több átalakulást is megért gazdasági tanácsnál. Mindkét testületre jellemző volt, hogy megjelenését a speciális szakértelem hiányával magyarázták, továbbá, hogy mindkettő szabályozása az autonómiakorlátozás határait feszegette, még akkor is, ha ennek jogi megítélése korántsem volt egyértelmű, ahogy erről Kocsis (2011) részletesen ír. Az Alaptörvény negyedik módosítása – az Európai Unió alkotmányaiban egyedülálló módon a felsőoktatás és intézményei autonómiájának garantálása helyett megteremtette a korlátozás alkotmányos lehetőségét – az állami intézmények esetében a kormánynak többletjogosítványokat biztosítva [Alaptörvény X. cikk (3) bek.]. Ezzel az irányító testület, illetve a gazdasági tanács esetében tapasztalt alkotmányos aggályok alapjukat veszítették. A kormányzat mégsem e testületi modellhez nyúlt vissza, hanem az abszolutista egyetemirányítás százötven éve – lényegében még a Kiegyezést megelőzően (Szögi 2003, Sashegyi 2003) – meghaladott struktúráját hozta vissza és bevezette a kancellár jogintézményét. Ezzel a korábban egyszemélyi vezető rektor mellett megjelent egy széles hatáskörrel rendelkező, az oktatási és tudományos tevékenységet a gazdasági és igazgatási jogkörökkel érdemben befolyásolni, sőt korlátozni képes, a kormány által kizárólagos jogkörben kiválasztott és a miniszter által közvetlenül utasítható vezető az állami intézményekben (Rónay 2018). Mindezt az erről szóló törvénymódosítás miniszteri indokolása ugyan az intézmények korábbi működését pazarlónak, szabálytalannak és kevésbé hatékonynak minősítő kiindulással, de lényegében a professzionalizmus biztosításának szükségességével magyarázta. Bár a nemzetközi trendekhez igazodva, de nem testületi és nem az autonómia sértetlenségére ügyelő megoldást választva.

Ezért is volt meglepő, hogy egy évvel később visszatért a testületi gondolat, ezúttal egyrészt az autonómiakorlátozásban tovább lépve, de egyúttal a kancellárok jogosítványait is lefaragva bevezetett konzisztórium révén. Miközben a kancellária bevezetését fokozottabb figyelem övezte, a konzisztóriumról lényegesen kevesebb szó esett (pl. Bárány 2015, Keczer 2016, Kováts 2016, Veres – Golovics 2016, Rónay 2017, Rónay – Kováts 2018, Rónay 2018). Annak ellenére, hogy e testület a legjelentősebb intézményi döntésekben (pl. intézményfejlesztési terv, kutatási-fejlesztési innovációs stratégia, költségvetés elfogadása) egyetértési jogot gyakorol, amelynek révén nyilvánvalóan képes korlátozni az intézményi autonómiát.

Jogosan merül fel a kérdés, hogy mi indokolja a kancellári működéssel eleve megterhelt intézményekben egy újabb szereplő megjelenését. Minthogy – szemben a kancellárral – a konzisztóriumot bevezető törvény indokolása semmilyen kézzelfogható információt nem közöl, értelemszerűen a jogszabályokban keressük rá a választ. Azonban a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (a továbbiakban: Nftv.) csak kevés ponton érinti a kérdést, és végrehajtási rendelete [87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Vhr.)] sem tartamaz érdemi szabályokat. Mindezekből nem csupán a célját, de a különböző hatáskörök alapján a profilját (tanácsadó, döntéshozó, ellenőrző) sem tudjuk egyértelműen meghatározni. Az alábbiakban bemutatott kutatás erre tett kísérletet: Mindenekelőtt a jogtudományban kiforrott jogszabáylelemzés módszerével kísérelte meg a normatív kereteket feltárni. Ebből láthatóvá vált, hogy a szabályozás szükségszerűsége következtében nem állapítható meg a tagok jogállása és felelőssége. Minthogy a jogszabályi rendelkezések nem adnak választ arra sem, hogy a konzisztórium milyen típusú testület, nemzetközi összehasonlító elemzéssel kíséreltük meg kategorizálni. Végül, minthogy a szabályozottság alacsony foka a konzisztóriumok tényleges megalakulásának és működésének transzparencia-szintjével kapcsolatban is kérdéseket vet fel, azokat kíséreltük meg megválaszolni, amelyhez – egy kivétellel¹¹³ – valamennyi magyar állami felsőoktatási intézmény honlapjának elemzésével – empirikus, kevert (kvalitatív és kvantitatív) módszertanon nyugvó dokumentumelemzésen alapuló – kutatást végeztünk.

2. A KONZISZTÓRIUM HAZAI JOGI SZABÁLYOZÁSA

Az Alaptörvény azon rendelkezése, amely rögzíti, hogy a felsőoktatási intézmények szervezeti rendjét törvény szabályozza, az állami felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendjét pedig törvény keretei között a Kormány határozza meg, illetve gazdálkodásukat a Kormány felügyeli, megteremtette a konzisztórium két szintű (Nftv. és Vhr.)

¹¹³ A vizsgálat során a Nemzeti Közzolgálati Egyetemet figyelmen kívül kellett hagyni, minthogy esetében konzisztórium (ahogy kancellár sem) nem működik.

szabályozásának lehetőségét. A törvényi szint lényegében négy kérdéskört szabályoz: a konzisztórium összetételét (megalakítását, tagság megszűnését), működését, feladatát, és annak kulcselemeként az egyetértési jogot. Mindazonáltal – ahogy az az alábbiakban látható – e szabályok korántsem mondhatók részletezőnek.

A konzisztórium öttagú testület, annak hivatalból tagja a rektor és a kancellár, mellettük részt vesz a munkában három, a fenntartó (az oktatásért felelős miniszter) által öt évre delegált tag, akik munkájukért díjazást nem kapnak, s akiknek a személyére javaslatot tehetnek a felsőoktatási intézmény gazdasági-társadalmi környezete meghatározó szervezetei, az érintett felsőoktatási intézmény, valamint annak hallgatói önkormányzata [Nftv. 13/B. § (2)-(4) bek.]. E körben érdemes kiemelni, hogy ugyan a transzparenciát szolgáló egyetlen elemként a javasolt tagok névsorát és szakmai önéletrajzát nyilvánosságra kell hozni, a javaslat nem köti a minisztert, aki sem annak elfogadását, sem elutasítását nem köteles indokolni, sőt arra vonatkozóan sincs előírás, hogy csak a javasolt személyek közül delegálhat a miniszter. A konzisztórium működésének csak a kereteit határozza meg a törvény, azon túl, hogy előírja évente legalább két ülés tartását, továbbá meghatározza a határozatképességi küszöböt (három tag jelenléte), továbbá biztosítja a tagok számára a betekintési, információhoz jutási jogot, a működéséről maga dönt [Nftv. 13/B. § (6) bek.].

A konzisztórium feladatáról a törvény mindössze annyit mond, hogy az a stratégiai döntések megalapozása, valamint a gazdálkodási tevékenység szakmai támogatása és ellenőrzése [Nftv. 13/B. § (1) bek.]. Ehhez kapcsolódik azonban a legjelentősebb szabály, az egyetértési jog biztosítása az alábbi kérdésekben: az intézményfejlesztési terv és annak részeként a kutatási-fejlesztési innovációs stratégia, a költségvetés, az éves beszámoló, a vagyongazdálkodási terv elfogadása, valamint gazdálkodó szervezet alapítása és abban részesedés szerzés során [Nftv. 13/C. § (1) bek.]. Látható, hogy ez egy intézmény legmeghatározóbb ügyeiben a szenátus döntésének blokkolására alkalmas, ennek valamiféle kompenzálására biztosít a törvény a szenátus számára kifogásolási jogot: a konzisztórium döntésével szemben, illetve annak elmulasztása esetén a fenntartóhoz intézett kifogással élhet [Nftv. 13/C. § (2) bek.]. Arról azonban már megint nem rendelkezik a törvény, hogy e kifogást ki és mennyi időn belül bírálja el, alapossága esetén annak mi a következménye stb. Ezt egészíti ki az a szabály, amely szerint a konzisztórium előzetes egyetértési jogára vonatkozó rendelkezést nem kell alkalmazni, ha a határozatképtelenség miatt megismételt ülés ismételten határozatképtelen, vagy ha a konzisztórium létszáma olyan mértékben lecsökken, hogy a határozatképesség nem biztosítható [Nftv. 13/C. § (3) bek.]. Ha ezek után azt gondolnánk, hogy a Vhr. tartalmazza e fenti szabályok kibontását, tévednünk kell. A Vhr. ugyanis egyedül a javaslattevési (jelölési) rendet rögzíti és ennek keretében az összeférhetetlenségi szabályokat, valamint a személyes eljárási és titoktartási kötelezettséget (Vhr. 65/A. §), azonban ezekből sem kapunk választ a fenti kérdésekre. Egyetlen olyan rendelkezés, amely érdemi többletet

jelent a törvényi szabályozáshoz képest az, amely szerint a konzisztórium egyetértési jogát megtagadó döntést indokolni köteles [Vhr. 65/B. § (1) bek.]. Ehhez kapcsolódik, hogy a konzisztórium által hozott határozatokat nyilván kell tartani és a felsőoktatási intézmény szabályzatának megfelelő módon nyilvánosságra kell hozni [Vhr. 65/B. § (1) bek.]. Hangsúlyozzuk, hogy a nyilvánosságnak csak az intézményi szabályzat keretei között kell megvalósulnia, amely lényegében teljes szabadságot ad a transzparens működés kizárására.

Összességében kijelenthetjük, hogy a kétszintű jogszabályi környezet is kevés szabályt tartalmaz, azok is főleg technikai jellegű rendelkezések, ezáltal számos kérdés nem tisztázott: pontosan mi a konzisztórium feladat- és hatásköre, milyen jogviszonyban állnak a delegált tagok, van-e jogszabályi felelősségük, azaz számonkérhetőek-e?

3. KÍSÉRLET A KONZISZTÓRIUM MEGHATÁROZÁSÁRA

3.1. Tipizálás ismertetőjegyek alapján

Egy, az Eurydice (2008) által publikált tanulmány a felsőoktatás vezetésében közreműködő testületeket három nagy csoportba sorolta: döntéshozó („decision-making”), tanácsadó („advisory”) és felügyelő, ellenőrző („supervisory”) testület. Amint azt az előzőekben láttuk, a konzisztórium a stratégiai döntések megalapozását és a gazdálkodási tevékenység szakmai támogatását biztosító testület, mint ilyen egyértelműen kiviláglik hatáskörében a tanácsadó jelleg. Ugyanakkor feladatai között szerepel a gazdálkodási tevékenység ellenőrzése, amely egy teljesen más, felügyelő funkciót feltételez. Végül az egyetértési jog révén felmerül a döntéshozásban való közreműködés is [lásd részletesen: Rónay 2017, valamint az Alkotmánybíróság a 39/2006. (IX. 27.) AB határozatát és Kiss László ahhoz fűzött különvéleményét az egyetértési jog tartalmáról]. Ebből adódik a konzisztórium sajátos kevert jellege, amely révén egyszerre tekinthető tanácsadó, ellenőrző és döntéshozó testületnek. A legtöbb testület hatásköre – nem csak a felsőoktatási intézmények esetében – ezzel szemben világosan elhatárolható, a három funkció csak kivételes esetben jelenik meg egy szervezet életében, akkor is jellemzően a gazdasági társaságok között, ilyenkor azonban e valamennyi funkció már nem jelenik meg más személy vagy testület hatáskörében (vö. szenátus elsődleges döntési joga). Mindebből adódóan, a feladatok alapján nem tudjuk egyértelműen tipizálni a konzisztóriumot.

Nem kevesebb nehézséggel szembesülünk, ha az irányítási, vezetési struktúrában, szervezetben elfoglalt hely alapján próbáljuk jellemezni. A konzisztórium öt tagjából négy (a kancellár és a három delegált) kormányzati kinevezett, két tag (a rektor és a kancellár) munkáltatói jogkör gyakorlója pedig a miniszter. Mindebből arra lehetne következtetni, hogy e testület az intézményen kívül elhelyezkedő kormányzati szerv, amely teljes egészében a fenntartóhoz, azaz az államhoz kapcsolódik.

Az Nftv. azonban még a delegált tagokat is az intézményi tisztségviselők közé sorolja, magát a konzisztóriumot az intézményen belüli struktúrában helyezi el, ezáltal minden tulajdonsága ellenére intézményen belüli testületként azonosítható.

Végül a tagok jogállása sem segíti a tipizálást, mivel ők közül csak két személy, a rektor és a kancellár esetében tisztázott: közalkalmazottakról van szó, akik munkáltatója a felsőoktatási intézmény, a munkáltatói jogkört felettük a miniszter gyakorolja. Ebből adódóan felelősségük is meghatározható, az az Nftv.-n, illetve annak háttérszabályaként a közalkalmazottak jogállásáról, valamint a munka törvénykönyvéről szóló törvényen nyugszik, és ez utóbbi révén a Polgári Törvénykönyv szabályait is bekapcsolja (legalábbis a kártérítés vonatkozásában). Ezzel szemben a delegált tagok jogviszonya jogszabályban nem meghatározott, ezáltal nem is ismert. Nem munkaviszony, se nem megbízás, hiszen erre vonatkozó utalás nélkül a delegálás önmagában nem értelmezhető. A tisztázatlan jogállás legsúlyosabb következménye, hogy ahhoz felelősség sem kapcsolható, azaz ezek a tagok semmiféle felelősséggel nem tartoznak tevékenységükért, ami az egyetértési joggal érintett tárgyak tekintetében több, mint megdöbbentő.

3.2. Nemzetközi összehasonlítás

A jogszabály alapján megkísérelt tipizálás eredménytelensége miatt kísérletet tettünk arra, hogy nemzetközi összehasonlító elemzés eredményeképpen kategorizáljuk a konzisztóriumot. Az Eurydice (2008) már hivatkozott tanulmánya szerint már akkor általános jelenség volt Európában a tanácsadó és felügyelő, ellenőrző jellegű testületek megjelenése, amelyek különböző mértékben külső véleményformálók („steakholderek”) bevonásával vizsgálják, követik nyomon az oktatási és gazdasági tevékenységet; az országok egyharmadában a döntéshozatalban is közreműködnek. Az említett tanulmányból az is megállapítható, hogy a nemzeti sajátosságok mellett is tetten érhető két meghatározó testületi minta (Eurydice 2008), amelyeket mi is alapul vettünk a kutatás során, hiszem Magyarországon különös relevanciával bírnak. Számos korábbi esetben a testületek kialakítása során az angolszász rendszer szolgált kiinduló pontként; a német minta relevanciáját pedig az adja, hogy a magyar jogalkotó az utóbbi időben előszeretettel hivatkozott rá; mindazonáltal meggyőződésem szerint német példáról általánosságban nem is beszélhetünk, hiszen a szövetségi szintű szabályozás csak alapjogi keretekre szorítkozik, a részletek pedig tartományonként eltérőek (lásd részletesen: Rónay 2017). Ha a konzisztóriumot az angolszász mintával hasonlítjuk össze, akkor egyértelműen a board („board of trustees” vagy „board of regents”) szerepét kell vizsgálnunk. Ez a testület azonban markánsan más pozíciót tölt be az intézmények működésében, hiszen „alatta” működik az egyszemélyi vezető, a „chief executive officer” („president” vagy „chancellor”) (Kaplin – Lee 2013). És noha a hazai szabályzási kísérletek valójában mindig ehhez tértek vissza (vö. irányító testület), soha nem tudták összeegyeztetni a magyar intézményi működési rend sajátosságait a board típusú testületek fő jellemzőjével,

ti. az egy alapvetően operatív menedzsmentfunkciókat ellátó (egyfajta igazgatótanácsként) működő testület, amelynek elsődleges feladata a nemzeti szabályozásnak megfelelő működés ellenőrzése, stratégiai dokumentumok elfogadása, elszámoltathatóság érvényesítése mellett az intézményi érdekek védelme, biztosítása (Keczer 2016, Eurydice 2008). A magyar szabályozásban ez az elem valahogy elsikkadt, és kizárólag a fenntartó szempontjait érvényesítő kontrollfunkciókra helyeződött a hangsúly, ezáltal erősítve ezen testületek kívülálló jellegét. Mindehhez hozzátehetjük, hogy a konzisztórium a klasszikus „vállalati” board egyik típusának (vö. Lederer, 2006) sem feleltethető meg, hiszen esetében nem valósul meg sem az operatív és ellenőrző funkció egybeolvadása (lásd: one-tier board), hiszen az operatív funkció megoszlik az egyszemélyi vezetők (rektor és kancellár), valamint a szenátus és közte; és nem beszélhetünk annak különváltan működő modelljéről sem (two-tier board) éppen a korábban már vázolt tanácsadó, ellenőrző, döntéshozó funkciók együttes megjelenése miatt.

A leginkább a konzisztóriummal hasonlóságokat mutató testület a több német tartományi szabályozásban megjelenő kuratórium, amelyet általánosságban az üzleti vagy kapcsolódó szakterületi gyakorlatban jártas külső személyek közül választottként jellemezhetünk, és ezáltal igen közel áll a konzisztórium esetében megjelenő, „a felsőoktatási intézmény gazdasági-társadalmi környezete meghatározó szervezetei” részvételére vonatkozó szabályhoz. Azonban a német kuratóriumok mind az összetételük, mind a kialakításuk és a hatáskörük tekintetében is jelentős eltéréseket mutatnak egymáshoz képest. Ugyanakkor a legtöbb esetben – Hamburg kivételével, ahol a város, a tartomány jelöli ki őket – egyértelmű elvárás, hogy megalakításukra az intézmény érdemi bevonásával kerüljön sor: Észak-Rajna-Vesztfália esetében a rektor, kancellár és a közösség egy képviselője meghallgatásával, Alsó-Szászországban az egyetemi tanács és a minisztérium képviselőiből fele-fele arányban álló bizottság kiválasztása eredményeképpen.

A kuratóriumok működésében – a magyar konzisztóriumhoz hasonlóan – jelen van a tanácsadó jelleg, mert feladatuk a szakértő kompetencia biztosítása az intézményi tanács számára. Ugyanakkor ez a feladat nem csupán egy a hatáskörök sorában, hanem a meghatározó. A magyar konzisztórium egyetértési jogához hasonló megoldással ritkán találkozunk (pl. Hessen esetében), amely üzleti és befektetési – tehát tisztán gazdasági – döntésekben biztosít vétőjogot. S noha a berlini Freien Universität esetében a jelentősebb gazdasági és személyzeti döntésekbe való beleavatkozás joga is biztosított, még ebben az esetben is megjelenik korlátként, hogy az nem terjedhet ki közvetlenül az oktatás és kutatás területére (Gross 1999, Braukman 2004). Ezzel élesen szemben áll a magyar konzisztórium egyetértési joga az egyértelműen és közvetlenül ún. akadémiai kérdéseket jelentő intézményfejlesztési terv és annak részeként a kutatási-fejlesztési innovációs stratégia elfogadása során.

Megjegyzendő, hogy a német szervezetfejlesztések egyre inkább meghaladják a kuratórium (konzisztórium) típusú megoldásokat: a hangsúlyt az intézmény, a kormányzat és az üzleti szféra közötti közvetítésre helyezik, egyúttal a széles döntési jogkörökkel, magas szintű személyes közreműködéssel eljáró intézményi tanács szerepének átértékelésével, amely azáltal válik képessé a közvetítő szerepre, hogy maga is átvessz ellenőrző, felügyelő testületi funkciót (Nolden 2011, Von Coelln 2011). Az Eurydice tanulmánynehány évvel korábban általánosságban is utalt arra, hogy az ilyen típusú testületek legfőbb feladata a kormányzat és az intézmény közötti kommunikáció és kooperáció támogatása (Eurydice 2008).

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a konzisztórium egyik mintához sem hasonlítható, valójában különböző minták típusai keverednek benne. Ezek alapján sem világos a funkciója, az irányítási-vezetési rendszerben elfoglalt helye, és továbbra sem világos a tagok felelőssége.

4. A HAZAI KONZISZTÓRIUMOK MŰKÖDÉSE A GYAKORLATBAN – TRANSPARENCIA-KUTATÁS

Miután sem a jogszabáylelemzés, sem a tipizálás, sem a nemzetközi összehasonlítás nem vezetett eredményre, megkíséreltük a hazai konzisztóriumokat a gyakorlatban megvizsgálni, hátha a róluk rendelkezésre álló információk alapján legalább létrehozataluk célját és az intézmények működésére gyakorolt hatását, abban betöltött szerepüket megérthetjük. Ehhez kapcsolódóan azt is vizsgáltuk, mennyire transzparensen működnek a konzisztóriumok. Ennek érdekében 2018. első negyedévében az intézményi honlapok áttekintésével empirikus, kevert (kvalitatív és kvantitatív) módszertannal és dokumentumelemzéssel vizsgáltuk meg az akkor működő huszonhét¹¹⁴ állami felsőoktatási intézmény konzisztóriumairól rendelkezésre álló adatokat. Itt szükséges megemlítenünk, hogy a kormányzati portálon sem találhatók naprakész adatok a konzisztóriumokról, ugyan a kereső kiad egy táblázatot,¹¹⁵ amely tartalmazza az egyes intézmények esetében a konzisztórium tagok nevét, jelenlegi beosztását és a személyükre javaslattevő szervezet megjelölését, de nem állapítható meg sem a táblázat keletkezésnek, sem feltöltésének ideje, sem az, hogy annak adatai naprakészek-e.

¹¹⁴ Az NKE a már említettek szerint nem érintett a vizsgált kérdésben.

¹¹⁵ <http://www.kormany.hu/download/6/7b/90000/Konziszt%C3%B3riumok%20list%C3%A1ja.pdf>

A konzisztóriumokra vonatkozó kutatás során a kinyert adatokat a következő indikátorok alapján értékeltük:

1. Egyáltalán szerepel-e a konzisztórium az adott intézmény honlapján?
Ha igen, akkor tartalmazza-e a honlap
2. a tagok életrajzát?
3. a konzisztórium döntéseit?
4. ügyrendjét?
5. És mennyire könnyen hozzáférhetőek ezek az adatok?

A vizsgálat eredményét az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: Állami felsőoktatási intézmények honlapjainak konzisztóriumokra vonatkozó adattartalma és elérhetőségük minősége

27 (+I=NKE) intézmény	honlap	életrajz	döntések	ügyrend	hozzáférhetőség
Állatorvostudományi Egyetem	0	0	0	0	n.é.
Budapesti Corvinus Egyetem	+	-	+	+	■
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	0 j	0 j	0 j	0 j	n.é.
Debreceni Egyetem	+	0	0 j	+	1
Eötvös Loránd Tudományegyetem	+	+(2/3)	0 j (2016)	0	1
Kaposvári Egyetem	+	0	0	0	1
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem	+	0	0	0	■
Magyar Képzőművészeti Egyetem	0	0	0	0	n.é.
Magyar Táncművészeti Egyetem	+	+	+	+	1
Miskolci Egyetem	+	0	0	+	1
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem	+	+	+	0	1
Nemzeti Közszerolálati Egyetem	Nem működik konzisztórium				
Óbudai Egyetem	+	0	0	0	1

27 (+1=NKE) intézmény	honlap	életrajz	döntések	ügyrend	hozzáférhetőség
Pannon Egyetem	0	0	0	0	n.é.
Pécsi Tudományegyetem	0	0	0	0	n.é.
Semmelweis Egyetem	+	0	0	+	■
Soproni Egyetem	0	0	0	0	n.é.
Szegedi Tudományegyetem	0	0	0	0	n.é.
Szent István Egyetem	0	0	0	0	n.é.
Széchenyi István Egyetem	0	0	0 (2016-osak keresőből)	0	n.é.
Színház- és Filmművészeti Egyetem	+	0	0	0	■
Testnevelési Egyetem	0	0	0	0	n.é.
Budapesti Gazdasági Egyetem	+	0	0	0	1
Dunaújvárosi Egyetem	0	0	0	+(keresőből)	■
Eszterházy Károly Egyetem	+	0	0	0	1
Neumann János Egyetem	+	0	+	+(hamarosan)	1
Nyíregyházi Egyetem	+	0	0	0	■
Eötvös József Főiskola	0	0	0	0	n.é.

Forrás: saját összeállítás

A táblázatban + jellel jelöltük, ha egy adott adattípus nyilvános, 0-val, ha nem nyilvános (ideértve azt is, ha az adott tartalom jelszóval (lásd „j”) védett.

A hozzáférhetőséget pedig 1-től 5-ig terjedő skálán értékeltük, ahol 1: a legfeljebb két lépésből (kattintással) elérhető adat, 2: a három, 3: a négy, 4: az öt, 5: a több, mint öt lépésből (kattintással) elérhető adat. Ha egy adott elemnél az elérhetőség nem volt értelmezhető (mert az adat nem volt hozzáférhető), azt „n.é.”-vel jelöltük.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy bármilyen adatot (azaz legalább 1 adatot, ami gyakran csak a névsor) csupán 15 intézmény tüntetett fel (a 27-ből). Ebből legalább 2 adatot 3 intézmény, legalább 3 adatot szintén 3 intézmény tüntetett fel (ráadásul ezek között van átfedés), és az összes adatot csupán egyetlen intézmény tüntette fel.

Ami tehát azt jelenti, hogy 12 intézmény esetében semmilyen adat nem szerepelt a konzisztóriumról, még csak utalás sem volt a honlapon. Ezek közül ugyan a BME esetében feltehetően sok adat fent van, de jelszóval védett maga a menüpont is, így nem volt ellenőrizhető. A Dunaújvárosi Egyetem esetében csak keresőből volt elérhető a konzisztórium működésének ténye. Néhány helyen (SZTE, SZIE, SoE) csak sajtóhír szerepelt.

A honlapon szerepelt a konzisztórium

- tagjainak névsora 15 intézmény,
- tagjainak életrajza 3 intézmény,
- döntései 4 intézmény (emellett két intézményben jelszóval védve),
- ügyrendje 5 intézmény (+ egy intézményben keresőből elérhető, egy esetben pedig „hamarosan” felkerül) esetében.

A hozzáférhetőségnél (kattintás szám) 1 pontot kapott (azaz legfeljebb 2 lépésből elérhető a tartalom) 11 intézmény, amelyek közül csak névsor volt elérhető 5 intézményben, az életrajz is 3, a döntések 4, az ügyrend is 2 intézmény esetében. Egy-egy intézmény kapott 2, 3, 4 és 5 pontot, azaz 3, 4, 5 vagy több lépésben volt elérhető a tartalom. Az első két esetben a névsor volt fent, a harmadikban csak a konzisztórium ténye, a legnehezebben elérhető tartalmú intézmény esetében viszont 3 adat is fent volt.

5. KONKLÚZIÓK

A fentiekben bemutatott kutatás a hatályos jogszabályi rendelkezéseket vizsgáltuk meg, és az abból megállapítható jellegzetességeket a nemzetközi példákkal vetettük össze, valamint empirikus kutatással próbáltunk válaszokat találni. Mindenekelőtt leszögezhetjük, hogy a jogszabályi rendelkezések hiányosak, ellentmondóak, azokból a konzisztórium bevezetésének valódi célja, működésének részletei, eredményessége, hatékonysága nem állapítható meg. A hazai megoldás atipikus a felsőoktatási intézmények vezetésében megjelenő nemzetközi megoldásokhoz képest. Ebből adódóan az is leszűrhető a kutatás eredményéből, hogy az intézmények nem igazán tudnak a konzisztóriummal mit kezdeni. A rendelkezésre álló adatokból nem állapítható meg, hogy valójában miként működnek, lényegében a transzparencia szinte teljes hiánya jellemzi működésüket.

Ez azonban nem csupán jogalkotási vagy működtetés-hatékonysági kérdés. Nem csupán azt kérdőjelezi meg, hogy a fenntartó által elvárt – a jogszabályból nem megállapítható, de feltételezhető – célok megvalósulnak-e. A szabályozatlan, nem transzparens működés garanciák hiányában ugyanis mindig felveti a visszaélés, jelen esetben az autonómiásértés lehetőségét, különös tekintettel arra, hogy a konzisztórium az intézmények oktatási és tudományos tevékenységét meghatározó alapidokumentumok elfogadása során is egyetértési joggal bír.

Felhasznált szakirodalom

- Bárány V. Fanny (2015): A felsőoktatás-igazgatás rendszerének átalakítása Magyarországon. Kodifikáció és Közigazgatás. 2015/1. szám. 89-99. p.
- Braukmann, Michael (2004): Mangelnde demokratische Legitimation und funktionswidrige Organisationsstrukturen der niedersächsischen Stiftungsuniversitäten. Juristenzeitung, 2004/13. szám 662-666. p.
- Gross, Thomas (1999): Das Kuratorium. Hochschulautonomie durch institutionalisierte Kooperation? Die Öffentliche Verwaltung, 1999/21. szám, 895-902. p.
- Kaplin, William A. & Lee, Barbara A. (2013): The Law of Higher Education, Volume 1. San Francisco, John Wiley & Sons inc.
- Keczer Gabriella (2016): Variációk egy témára – az állami kontroll eszközei a felsőoktatásban. In: Kováts Gergely (szerk.): A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 58-84. p.
- Kocsis Miklós (2011): A felsőoktatási autonómia közjogi keretei Magyarországon. Budapest, Topbalaton Kft.
- Kováts Gergely (2016): Előszó. In: Kováts Gergely (szerk.): A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 5-6. p.
- Lederer, Philipp (2006): A comparative analysis of the liability of non-executive directors in the UK and of members of the Supervisory Board in Germany. European Business Law Review. 2006/6. sz. 1575–1613. p.
- Nolden, Frank (2011): Aufbau und Organisation der Hochschule. In: Nolden, Frank, Rottmann, Frank, Brinktrine, Ralf & Kurz, Achim (szerk.): Sächsisches Hochschulgesetz. Kommentar. Berlin, Berliner Wissenschafts-Verlag, 345-446. p.
- Rónay Zoltán (2017): Egyéni és testületi felelősség a felsőoktatási intézmények vezetésében. Doktori értekezés. Szeged: Szegedi Tudományegyetem
- Rónay Zoltán és Kováts Gergely (2018): Ágazatirányítás 2008 és 2017 között. In: Kováts Gergely és Temesi József (szerk.), A magyar felsőoktatás egy évtizede, 2008 – 2017. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 60–68. p.
- Rónay Zoltán (2018): Az intézményvezetés átalakulása. In: Kováts Gergely és Temesi József (szerk.), A magyar felsőoktatás egy évtizede, 2008 – 2017. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 102–109. p.

- Sashegyi Oszkár (2003): Az Egyetem az önkényuralom korában 1849–1867. In: Szögi László (szerk.), Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 165–202. p.
- Szögi László (2003): A központi irányítású felsőoktatás teljes kiépítése a XIX. század elején. In: Szögi László (szerk.), Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 115–125. p.
- Veres Pál & Golovics József (2016): Új szereplők a magyar felsőoktatásban: Kancellári rendszer és konzisztórium. In: Kovács Gergely (szerk.): A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban. Tapasztalatok és várakozások. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 7–22. p.
- Von Coelln, Christian (2011): Das Binnenrecht der Hochschule in, Hartmer, Michael és Detmer, Hubert (szerk.): Hochschulrecht: Ein Handbuch für die Praxis. Heidelberg, C.F. Müller Verlag, 283–330. p.

További források

- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény
- A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet
- az Alkotmánybíróság a 39/2006. (IX. 27.) AB határozata és Kiss László ahhoz fűzött különvéleménye (<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=A06H0039.AB&targetdate=&printTitle=39/2006.+28IX.+27.29+AB+hat%C3%A1rozat&getdoc=1>)
- Higher Education Governance in Europe Policies, structures, funding and academic staff Eurydice 2008 <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f4a537e6-0e90-413b-98b1-e9bf9b1eb90c>
- <http://www.kormany.hu/download/6/7b/90000/Konziszt%C3%B3riumok%20list%C3%A1ja.pdf>

ABSTRACT***THE CONSISTORY'S PLACE, ROLE AND GOALS OF ITS OPERATION IN THE MANAGEMENT OF STATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS – QUESTIONS AND EFFORTS TO ANSWERS***

The Hungarian government reformed the legal frameworks of higher education in 2011, but the new Act has not resulted in radical changes in the managerial system of the HEIs. Nevertheless, immediately after the 2014 year's election, this system in case of state HEIs was completely reorganized: after almost 150 years instead of the traditional sole management of HEIs new dual management was introduced. Beside the rector, the chancellor became the manager of the non-academic (e.g., financial, administrative, etc.) matters. The chancellors are selected by the government and the minister as the employer has right to order them, so can influence the daily operation of HEIs directly. With this legal institution, the financial autonomy was abolished. Moreover, in this way, the government got a tool to delimit the academic freedom indirectly. The significance of this change resulted that the researchers not only as straight affected people but as scientists were handling with this topic. Next year a newer legal institute, the consistory appeared among the Hungarian rules. The appearance of the consistory effected only little attention in the literature (see Bárány 2015, Keczer 2016, Kováts 2016, Veres – Golovics 2016, Rónay 2017, Rónay – Kováts 2018, Rónay 2018), although it has antecedents and its role in the delimitation of institutional autonomy is powerful. Namely, it has prior consent to not only financial matters like acceptance of budget and report but in such a merely academic matter like developing plan of the institution, the strategy of research, developing and innovation. To understand the aims and details of consistory we did (1) a document analysis studying the regulation. As there are only few information in it, we try to (2) classify them with the method of international comparison of law. Finally, we (3) studied the level of transparency of consistories with the method of empirical research – mixed (qualitative and quantitative) method of document analysis.

Dr. Rónay Zoltán

PhD egyetemi docens

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Neveléstudományi Intézet

Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport

ronay.zoltan@ppk.elte.hu

CIA JELENTÉSEK FELHASZNÁLÁSA AZ OKTATÁSTÖRTÉNETBEN: KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS LEHETŐSÉGEK

ABSZTRAKT

A titkosítás alól feloldott CIA-iratok ma már bárki számára online hozzáférhetőek, ennek ellenére a hazai oktatástörténet még nem kezdte meg a dokumentumok feldolgozását, hiányoznak az erről szóló publikációk. Kutatásaim az ötvenes-hatvanas évek Magyarországról szóló, az oktatás-nevelés különböző aspektusaira vonatkozó információk megtalálását, szelekcióját és tipologizálását célozzák. Írásom egy konkrét forráson keresztül kívánja bemutatni a jelentésekben rejlő lehetőségeket és a kutatás kérdéseit: a téma történettudományi szakirodalmát, a kutatás megkezdéséhez szükséges módszertani segítségként a digitális hozzáférés technikai-törvényi hátterét, az iratok formai jellemzőit, és a forrásból kinyerhető tartalmakat. Választásom egy 1958-as riportra esett, mely számos ponton megvilágító erejű lehet, hiszen a Szovjetunióban tanuló, szatellit országokból érkező ösztöndíjas hallgatók helyzetét tárgyalja, így alkalmas a tágabb kontextus felvázolására, melyben Magyarországot pozicionálhatta az amerikai hírszerzés. A téma az USA döntéshozói számára kimondottan érdekes lehetett, a blokkon belüli viszonyokról nyújtott érdekes adalékokat, illetve az 1956-os lengyel és magyar események utóhatását is megvilágította, különösen a mindennapos ellenállás szempontjából. A dokumentumelemzés a különböző szocialista országokból érkező hallgatók eltérő attitűdjeit, cselekvéseit szintén feltárja, összefüggésben az őket körülvevő szovjet környezettel és reakciókkal.

1. HISTORIOGRÁFIAI BEVEZETÉS

A Központi Hírszerző Ügynökség történetét feldolgozó könyvben kiemelt szerepet kap az 1956-os forradalom, ami megmutatta az amerikai hírszerzés gyenge oldalát (Weiner 2007:129). Az addigi munka csak a Szovjetunióra koncentrált, így Magyarországon nem volt CIA-állomás és CIA-művelet, Frank Wisner operációkért felelős vezetőnek csak egy embere tartózkodott a helyszínen, Katona Géza, a washingtoni külügy alacsony szintű alkalmazottja.

Senki sem tudta, hogy ki fog törni a forradalom, nem létezett terv ilyen esetre, a főhadiszálláson csak az újságokból lehetett információt szerezni, hiányoztak a magyarul tudó kollégák, a titkosszolgálat helyzetét pedig leginkább a „vágyakozó vakság” (wishful blindness) kifejezés jellemezte. Ez a nézőpont gyökeresen különbözött az 1956 után a kádári propaganda által sugallt képről, a forradalom (illetve ebben a kontextusban: ellenforradalom) kiváltó okai között felsorolt külföldi (amerikai) ügynökök aknamunkájáról (Ellenforradalmi erők a magyar októberi eseményekben III. 1957:32–47).

1956 után megváltoztak az amerikai kormányzat céljai Kelet-Európával kapcsolatban: a konfrontáció és felszabadítás jelszavát felváltotta a stabilitás és kiszámíthatóság iránti igény (Borhi 2016:139), ami megnövelte az információigényt a térség országai iránt. Az 1956-os forradalom fokozta a Magyarország iránti érdeklődést, az emigráns hallgatók egy részét be is szervezte az amerikai hírszerzés (Sheridan 2016), 1958 elejére pedig 10 hetes kurzust szerveztek a washingtoni központban a magyar gazdaságról, társadalmi–politikai berendezkedésről, kimondottan abból a célból, hogy jobban felmérhessék a szovjetekkel szemben az ellenállási potenciált a lakosság körében (Office of Training Bulletin 1957:6). Az oktatástörténet számára mostanáig a CIA az amerikai hallgatók körébe való beépülés kapcsán merült fel (Prados 2006, Zwerling 2011, Paget 2015), illetve a nemzetközi ifjúsági szervezetek és találkozók elemzésével, mely a CIA és a KGB számára is fontos célterületeket és befolyási mezőt jelentett (Kotek 2005). A jelentésekre és a szövegekből kinyerhető adatokra koncentráló oktatástörténeti megközelítés további érdekes adalékokkal szolgálhat a hidegháború történetéhez – az elemzést, a kutatás módszertanát alapvetően befolyásolják a hozzáférés feltételei (technikai és törvényi háttér), és a dokumentumok formai jellemzői. A következő két fejezet ezt a fontos háttértudást mutatja be röviden.

2. A HOZZÁFÉRÉS TÖRVÉNYI ÉS TECHNIKAI HÁTTERE

Az információs szabadságról és az egyéni információk hozzáféréséről szóló amerikai törvények (Freedom of Information Act, 1966; Privacy Act, 1974) képezik az alapját a kormányzati–szövetségi dokumentumok nyilvánosságra hozásának, mely azonban nem korlátlan. A közzétételt kizáró kivételek közé tartozik a magánélet szentsége, az üzleti titok és a nemzetbiztonsági–külpolitikai érdekek prioritása. Mindezt kiegészíti egy Barack Obama által 2009-ben aláírt végrehajtási rendelet (Executive Order 13526) az iratok osztályozásáról, mely egy már korábban megindult, a titkosítás alól való feloldást célzó folyamatot szabályozott (What is the Electronic Reading Room). A CREST-25 programban (CIA Records Search Tool) a 25 évnél régebbi dokumentumokat rendezték csoportokba, majd 2017 januárjában online felületen is elérhetővé tette az Ügynökség ezt a kollekción (CREST:25-Year Program Archive).

Jelenleg egy elektronikus „olvasóterem” áll bármilyen érdeklődő rendelkezésére (<https://www.cia.gov/library/readingroom/>), ahol egyszerű és összetett kereséseket is indíthatunk egyéni érdeklődésünknek megfelelően, illetve olyan történeti gyűjtemények (Historical Collections) találhatók itt, melyek a hidegháború nagy fordulópontjaihoz köthetők (pl. Szputnyik-sokk, a berlini Fal felépítése stb.), és folyamatosan bővülnek – legutóbb például az elnöknek eljuttatott napi összefoglalókkal (President’s Daily Brief, PDB). A keresőszavak találatában azokat a címeket találjuk, amelyekben megtalálható az adott elem, majd a címre kattintva eljutunk a részletesebb adattartalomhoz: többek között az irat száma, eredeti publikációs dátuma, a nyilvánosságra hozás információi és a tartalom típusának megnevezése mellett csatolmányként, egy PDF-ben találjuk a forrást.

3. MIT TUDHATUNK MEG? AZ IRATOK FORMAI JELLEMZŐI

Miután letöltöttük vagy online tanulmányozzuk az iratot, az első oldal tartalmazza általában a legtöbb olyan adatot, ami a keletkezésre és a feldolgozás módjára utalhat. A későbbiekben elemzésre kerülő dokumentum alapján mutatom be ezeket a jellemzőket.

A borítólap az általam tanulmányozott esetekben általában három nagyobb részre tagolható: az oldal tetején található a fejléc, középen a főszöveg, alul pedig egy táblázat, ami megmutatja, hogy milyen más szervekkel osztották meg a jelentéseket. A lap legtetején és legalján egy 12 elemből álló szám- és betűsor alkotja az irat számát, melyet egy prefixum előz meg, jelen esetben ez így néz ki: CIA RDP80T00246A042500650001-8. A CIA RPD az ügynökséget jelzi és mindig ugyanaz a formátuma, utána meghatározott hierarchiát követnek az elemek, az iratkezelésnek megfelelően: munka/doboz/mappa/dokumentum (job/box/folder/document). Az RPD után következő kilenc karakter a munkajelzés, az első kettő az év (tehát itt 1980), amikor archiválták az iratot, a negyediktől kilencedikig terjedő szekvencia az adott éven belüli sorrendet tükrözi (00246A). Ezután következik négyes sorozatokban a doboz (0425), a mappa (0065), a dokumentum (0001), végül a dokumentumrész száma (8), ha több elemből áll az irat (User’s Manual for the CIA Records Search Tool 2003:9–10). Így kapjuk meg azt az egyedi azonosítót, ami minden esetben más és más. Az ezt megelőző formális szöveg mindig ugyanaz: „Sanitized Copy Approved for Release”, vagyis „megtisztított másolat, a titkosítás alóli feloldás jóváhagyva”. A megtisztítás a szenzitív adatok kitakarását, gyakran egész oldalak kihúzását jelenti, ezután következik ennek dátuma: itt 2010. május 25-én szüntették meg a bizalmas minősítést és az online dokumentumot 2016. december 22-én hozták létre (ez utóbbit a CIA elektronikus olvasótermének adatlapjából lehet megtudni).

1. kép: Az irat fejléce

Sanitized Copy Approved for Release 2010/05/25 : CIA-RDP80T00246A042500650001-8

OCB

INFORMATION REPORT		INFORMATION REPORT	
CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY			
This material contains information affecting the National Defense of the United States within the meaning of the Espionage Laws, Title 18, U.S.C. Secs. 793 and 794, the transmission or revelation of which in any manner to an unauthorized person is prohibited by law.			
S-E-C-R-E-T			
COUNTRY	USSR/East Germany/Poland/Communist China	REPORT	25X1
SUBJECT	Soviet and Foreign University Students in the USSR <i>(Facilities and freedom available, treatment and information on specific national groups, East Germans, Hungarians, Poles and Chinese)</i>	DATE DISTR.	16 June 1958
		NO. PAGES	1
		REFERENCES	25X1
DATE OF INFO.			
PLACE & DATE ACQ		PROCESSING COPY	25X1
SOURCE EVALUATIONS ARE DEFINITIVE. APPRAISAL OF CONTENT IS TENTATIVE.			

Forrás: Soviet and Foreign University Students in the USSR.

CIA RDP80T00246A042500650001-8:1.

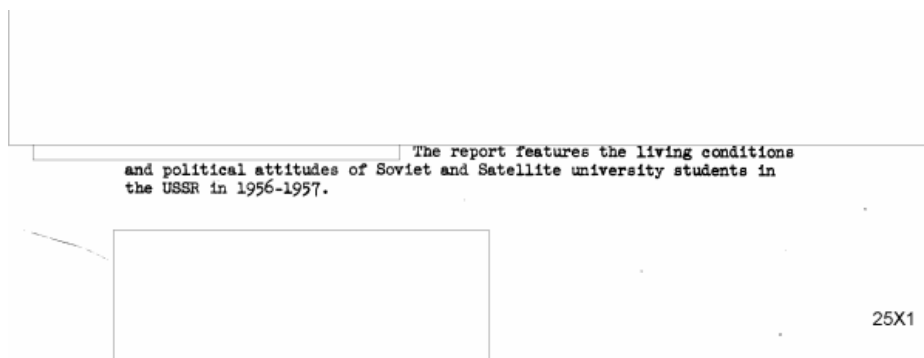
Az első képen a kód alatt láthatj

k a fejléctet, a műfaj megnevezésével (Information Report, jelentés), a jobb sarkában egy odaírt rövidítéssel: OCB, ami feltehetően az Operations Coordinating Board-ra, vagyis a Műveleti Osztály érintettségére utal. A fekete keret alatt egy a nemzetbiztonságra és a kémkedési törvényre hivatkozó szöveg az információk továbbítását és feltárását tiltja meg az arra illetéktelen személyek vonatkozásában. A kutatók számára leghasznosabb kategória az ország-megjelölés (Country) és a tárgy (Subject), ami a források rendszerezését is megkönnyítheti. A CIA osztályozásával azonban óatosan kell bánni, mert itt az ország besorolásnál a Szovjetunió, Kelet-Németország, Lengyelország és a kommunista Kína van megjelölve, a tárgynál szovjet és külföldi diákok kerülnek szóba, kézírással pedig ez olvasható alatta: „Facilities and freedom available, treatment and information on specific national groups, East Germans, Hungarians, Poles and Chinese”. Ez a kiegészítés a magyar diákokkal való bánásmódot is megemlíti (Magyarország hiányzik a Country kategóriában) a szabadság lehetőségeinek, az 1956-os forradalom utóhatásainak számba vételekor – a szovjet típusú rendszerek sebezhető pontjainak (vulnerabilities) megtalálása fő szempont volt a hasonló jelentésekben.

Számos fehérrel kitakart rész látható a fejlécen: az információ megszerzésének, helyének időpontja, hivatkozások, feltételezhetően személy-megnevezés(ek); ezeket minden egyes esetben ugyanazzal a kóddal jelölik a jobb oldali margón (25X1). Ez a jelzés a titkosítás alóli automatikus feloldás egyik kivételét jelzi (amire már utaltam a törvényi háttérnél), az USA Igazságügy Minisztériumának honlapján (Declassification Frequently Asked Questions) ez a leírás található ezzel kapcsolatban: bizalmas hírforrás vagy titkosszolgálati/hírszerzési kapcsolatok nyilvánosságra kerülése, ami befolyásolhatja a műveleti hatékonyságot, érinthet külföldi kormányzati és egyéb szervezeteket, nem-emberi hírforrásokat, ezért kivételek a nyilvánosságra hozás folyamatában. A megfogalmazás olyan tág, hogy gyakorlatilag minden dokumentumban találunk ilyen kivételeket, melyek elsősorban a jelentéseket készítő és az információt szolgáltatók anonimitását biztosítják továbbra is.

Egyedül a megosztás dátuma (Date of Distribution) van megadva az eredeti referenciák közül, ami 1958. június 16. Ez az az időpont, mikor a társszervek és döntéshozók is megismerhették a jelentés tartalmát (a lap alján szerepel, hogy melyek ezek a szervek), ez azonban eltér a forrás megírásának eredeti idejétől, gyakran több hónap is eltelt a keletkeztetés és megosztás között. Ennek lehetséges oka a fejléc alján található: a forrás értékelése végleges, a tartalomé azonban még nem (Source evaluations are definitive. Appraisal of content is tentative.). Az első szempont feltehetőleg a személyi megbízhatóság felméréséről szólhatott (a jelentéstevő és az információforrások tekintetében), a második pedig az általuk közvetített értesülésekről – az első ellenőrzése után lett az adminisztráció tágabb köreibben is publikus a riport. Ez alatt kezdődik a főszöveg, ami a következő oldalakon folytatódik, bár néhány ebből nem megjeleníthető, az előbb említett kivétellel megindokolva.

2. kép: Az irat középső része



Forrás: *Soviet and Foreign University Students in the USSR*. CIA RDP80T00246A042500650001-8:1.

A második képen látható a nyitólap közepe, ahol szintén számtalan kitakarás látható, tulajdonképpen csak a tárgy megjelölése maradt meg, a jelentés egyéb vonatkozása nem ismerhető meg a kutatók, érdeklődők számára. A megmaradt mondatból kiderül, hogy a riport az 1956-1957-es évekről számol be, a szovjet és szatellit-országokból érkező egyetemi hallgatók életkörülményeiről és politikai attitűdjeiről szól.

3. kép: Az irat alsó része

S-E-C-R-E-T

25X1

STATE	X ARMY	X NAVY	X AIR	X FBI	AEC					

(Note: Washington distribution indicated by "X"; Field distribution by "#".)

Forrás: Soviet and Foreign University Students in the USSR.

CIA RDP80T00246A042500650001-8:1.

A lap alján az információmegosztást rögzítették, ezt mutatja a harmadik kép. A titkos (Secret) minősítés mellett még a Confidential (bizalmas) és Restricted (korlátozott) szokott előfordulni, jelezve a kezelés módját és a tartalom fontosságát. A táblázatban X jelöli azokat a szerveket, akiknek továbbították a dokumentumot, ez jelen esetben az állami adminisztrációt (State), a hadsereget (Army), a tengerészetet (Navy) és a légierőt (Air) jelenti; az FBI és az AEC (valószínűleg a következőt takarja a rövidítés: Atomic Energy Commission, Atomenergia Bizottság) nem kapta meg a beszámolót.

4. A JELENTÉS TARTALMA

A Szovjetunióban tartózkodó, Magyarországról érkező hallgatókkal Siklósné Kosztricz Anna foglalkozott részletesebben (2010, 2016a, 2016b) – kutatásai és a visszaemlékezések (Matern 2005, Huszár 2010) alapján is tudhatjuk, hogy a jelöltek nem önként érkeztek ide tanulni, hanem a pártközpont káderosztálya választotta ki őket az 1946–1947-es tanévtől kezdve, egyfajta elitképzési szándékkal, eleinte főleg történelem, filozófia és pedagógia szakokra. A képzés költségeit elvileg kölcsönösen alapon állta a kibocsátó és a fogadó fél, gyakorlatilag azonban a szovjetek díktálták, ami gyakran okozott nehézségeket (feltételezhető, hogy a többi szocialista országból érkező diák is hasonló körülmények között utazhatott ki, de ehhez még további kutatások szükségesek). Nem véletlen, hogy a CIA tájékoztató első felében is az anyagi feltételekről van szó: a hallgatók életkörülményeit két pontban foglalták össze, amiből megtudhatjuk, hogy a leningrádi diákszállón havonta 15 rubelt fizetett egy hallgató, 25 rubelt egy aspiráns a szállásért, míg Moszkvában ugyanez 50-55 és 60 rubel volt. Alბérletet csak a szovjet

diákok vehettek ki (a külföldieknek kötelező volt kollégiumban lakni), mivel nagyon ritkának számított az ilyen lehetőség, a főbérlok szégyenletes profitra tehettek szert: egy megosztott szoba 100-150 rubelbe, egy önálló szoba 200 rubelbe került (összehasonlításként: egy szovjet munkás átlagosan évi 10.000 rubelt keresett ebben az időben, tehát arányosan nem is volt sok a lakbér, l. *Average Annual Money Earnings in Soviet Industry, 1940-58. 1960:2-4*). A szovjet hallgatóknak kötelező nyári (kiegészítő) munka egy hónapig tartott és előfeltétele volt a továbbhaladásnak, ezt kiegészítette a szeptemberi mezőgazdasági gyakorlat. A gyapottermés betakarítása különösen kiemelt a jelentésben: a taskenti régióról szóló leírás személyes tapasztalatokon is alapulhat, itt több mondat is ki van takarva a szövegben. A 12-14 órás munkaidő rendkívül szegényes étkezéssel (egytálétel tésztával) és elszállásolással (pajták) párosult, a napi kvóta 60 kilogramm gyapot volt, ha ezt nem teljesítette valaki, levonták az ösztöndíjából. Télen még egy gyakorlat volt, de ez már önkéntes, ekkor kolhozokban kellett dolgozni, illetve az erdőben fát vágni.

A második rész a hallgatók politikai beállítódásáról szól, főleg a külföldi diákokra koncentrálva, az első táblázat ezek számát mutatja, becslés alapján.

1. táblázat: Külföldi hallgatók száma a Szovjetunióban (1956-1957)

Kibocsátó ország	Becsült létszám	Megjegyzés
Kína	2000 fő	
NDK	800 fő	500 Moszkva, 300 Leningrád
Lengyelország	200 fő	kérdéses, hogy jönnek-e újak
Csehszlovákia	200 fő	
Magyarország	150 fő	
Románia	150 fő	

Forrás: Soviet and Foreign University Students in the USSR.

CIA RDP80T00246A042500650001-8:5.

Összesen 3500 nem-szovjet hallgató van megemlítve, ami elenyésző szám, összevetve az amerikai kormányzati összefoglalók által közölt, a teljes szovjet felsőoktatásra vonatkozó létszámadatokkal (ezek mindig a hivatalos szovjet statisztikákon alapultak), ám ezek a külföldi diákok nagyon fontos szerepet tölthettek be visszatérésük után hazájukban, ami a Szovjetunió akadémiai-ideológiai politikájának hangsúlyos eleme volt (Kuraev 2014). Az 1955-1956-os tanévben 1.228.000 nappalis volt a rendszerben, 1958-ban 1.178.000, mindez 6-800.000 levelezős és esti képzésben részt vevő hallgatóval egészült ki (Education in the USSR 1957:173, Soviet Commitment to Education 1959:104).

A felsőoktatásban körülbelül 0,2 %-ot kitevő, alaposan megszűrt és ellenőrzött hallgatói közösségre nagy hatással volt 1956, a jelentés leginkább erre fókuszált. A lengyel diákcsoport elsősorban Gomulka melletti szolidaritásával tűnt ki, illetve, hogy nyílt vitákat kezdeményeztek szovjet és más nemzetiségű diákokkal, melyekben kritizálták a Szovjetuniót, a terrort és elnyomást, valamint a lengyelek kihasználását (a szén kivitele, jóvátétel kérdése). A konfliktus odáig fajult, hogy a lengyel diákok megtagadták, hogy egy asztalnál egyenek a szovjetekkel.

A keletnémeteknél hasonló forrongás volt felfedezhető az 1956 őszen kirobbant Harich–ügy kapcsán. Wolfgang Harich reformszocialista nézeteket képviselt, személyét a korban revizionistaként értékelték és letartóztatták ellenforradalmi összeesküvésért (Heyer 2016:15–16). A letartóztatás indokál szolgáló Platform röpiratként terjedt a leningrádi egyetemen, a nyugat-németországi Szociáldemokrata Párt (SPD) Keleti Irodájának folyóiratának (Sozialdemokrat) hasábjain. A lengyelek számára ugyanazt jelentette az értékelés szerint Harich, mint Gomulka: a bolsevizmussal szembeni ellenállás szimbólumaivá, a szocializmushoz vezető szabad és demokratikus út élharcosaivá váltak. A lengyelek nem tettek megkülönböztetéseket a két személyiség között, Harich az ő emberük is volt – ehhez a névsorhoz akár Nagy Imrét is hozzátehetnénk, hiszen egy külső nézőpontból ő is hasonló gondolatvilágot képviselt.

1956 őszen egy lengyel diák (személyéről csak annyit tudunk meg, hogy hímnemű volt) vakáción volt Grúziában, ahol a helyi lakosság viharos ünneplésben részesítette őt, összekapcsolva személyét Gomulkával és a magyar szabadságharcosokkal, az izgatott grúzok állítólag a következő kijelentést tették neki: „Ha Hruscsov idejön, agyonverjük”. Az opposíció azonban itt sztálinista szimpátiákból fakadt, hiszen 1953 előtt ők jobban éltek (Sztálin is grúz nemzetiségű volt, így előnyben részesítette a tagköztársaságot), míg Hruscsov megvonta az addigi kedvezményeket, még a tömegbe is belelővetett 1956-ban. A lengyel diák éles szemmel felfigyelt ezekre a motivációkra és be is számolt róluk, ami arra az érdekes tényre figyelmeztet minket, hogy a magyar forradalomért baloldról, ortodox kommunista szemszögből is lehetett lelkesedni, még ha itt a döntő tényező az életszínvonal-csökkenés is volt, és nem az ideológia. Tbilisiben és más grúz városokban már 1956 márciusában tüntetések voltak egyébként a sztálinizmus ellen, diákok, munkások és értelmiségiek részvételével, melyeket a hatalom szovjetellenes megmozdulásokként értékelt (Kramer 1996:371).

A magyar forradalom híre futótűzként terjedt a lengyel közösségnek köszönhetően, akik valamennyi diákszallót körbejártak („Forradalom van Magyarországon!”) – a szovjetekhez hű pártfunkcionáriusok (feltehetően itt a lengyel, magyar, keletnémet stb. alapszervekről van szó) pedig az események ellentétessel értelmezésével, a fasiszta ellenforradalom képzetével próbálták a hallgatókat befolyásolni. A keletnémetek többsége például szolidáris volt a magyarokkal, csak a kisebbség követte a hivatalos (SED)

pártvonalat, az NDK moszkvai nagykövetsége ezért egy Kaebel nevű munkatársát küldte a helyszínre (lehetséges, hogy Käbel az eredeti név, hiszen a helyesírás tekintetében nem egységesek a dokumentumok), hogy erősítse az ideológiai elhajlókkal szembeni erőket. A találkozó a magyarok és lengyelek melletti tüntetésbe torkollott, ahol a hallgatói pártszervnek és a nagykövetség képviselőjének végig kellett hallgatnia, ahogyan a sajtó és rádió hamis tudósításait ostromozták és éltették a magyar embereket. Nem találtam még nyomát, hogy mi lett a sorsa a rebellis lengyel, vagy keletnémet diákoknak, csak érintőleges jelzéseket. Ezek szerint november 4-e előtt és után több tüntetés is volt a Moszkvai Állami Egyetemen a magyarországi szovjet beavatkozás ellen, melyek hatására a KGB intézkedett az érintett oktatók és hallgatók letartóztatásáról; Jaroszlavlban és más városokban is voltak hasonló diák-megmozdulások, amiket megtorlás követett (Kramer 1996:371).

A CIA-jelentés szerint például a leningrádi Téli Palota előtt tartott november 7-i (október 25-i) felvonuláson egy filológia tanszéken tanuló ittas hallgató a következőket kiabálta: „Éljen soká a magyar forradalom!”. A milícia elvitte őt, és később hat hónapos munkatáborra ítélték. 1957 januárjában egy újabb leningrádi hallgatót tartóztattak le, aki irodalmi vitát rendezett Dugyincev „Nemcsak kenyérrel él az ember” című regényéről, ami a sztálini bürokráciáról és törvénytelenégekről szólt. Másfél év munkatáborra ítélték a szervezőt, a rendezvény egy kezdődő ellenzéki szervezet rémképét vetítette az illetékesek elé – talán nem véletlenül, hiszen Hruscsov például a szovjet Írorszövetség titkárát vádolta meg szocializmusellenes összeesküvéssel, a magyar Petőfi Körhöz hasonló tevékenységgel, mikor ugyanerről a műről vitáztak (Zubok 1997:60). Szovjet diákoktól származó értesülések szerint Moszkvában még intenzívebb volt a reakció a magyar 1956-ra: 100 Komszomol-tag adta vissza a tagsági könyvét a szovjet intervenció miatt, valamennyit eltávolították az egyetemről.

A kínai diákok különleges csoportot alkottak, elkülönülten éltek a többi nemzetiség között, habár a szobákat, hálótermeket megosztva lakták más hallgatókkal. Alapvetően három oka volt ennek a jelentés írója szerint: a kínaiak folyamatosan tanultak, nem vettek részt a politikai vitákban (nem is érdekelték őket az itt felmerült kérdések) és szigorú fegyelem uralkodott a köreikben. Gyakori volt a Kínába való visszarendelés nem megengedett cselekvés miatt, ami szintén visszatartotta őket a nyilvános szerepléstől, de az alapvető kulturális különbség akadályozta meg talán leginkább az önálló vélemények megfogalmazását. Feltétel nélkül hittek Mao rendszerében és teljes mértékig hűségesek voltak ehhez: a szemükben már a szatellit-országok (köztük Magyarország is) a Nyugathoz tartozott.

5. BEFEJEZÉS

Az állambiztonság, titkosszolgálat és hírszerzés által nyújtott források eddig főleg politikai-diplomáciai szempontból voltak hasznosítva a történettudományban, a hidegháború kontextusában értelmezték őket, de az iratok oktatástörténeti aspektusát nem vették figyelembe. A hasonló nézőpont teljesen más fénytörésben mutatja be Magyarországot, a keleti blokk részeként, egy nemzetközi kapcsolatrendszerben és nem ez az egyetlen sajátossága az ilyen dokumentumoknak. Minden hasonló iratnál figyelembe kell venni az intencionáltságot: milyen szándékkal gyűjtötték, szelektálták és interpretálták az információkat, ez hogyan befolyásolta a jelentések információtartalmát, milyen sajátos nézőpontot alakítottak ki az irattermelés sajátosságai a felhasználói célcsoport számára. Például itt a szubverzív, ellenálló tényezőkre helyezték a hangsúlyt, melyek destabilizálhatták a szovjet rendszert – ezeket a cselekvési formákat és szereplőket nem biztos, hogy más forrásokból is ugyanígy megismerhetnénk.

Érdekes új kutatási irány lehet ehhez kapcsolódóan 1956 hatásának elemzése nemzetközi kontextusban, az ösztöndíjasok környezetében, így a hétköznapi ellenállás egyébként rejtve maradó formái is megjeleníthetővé válnak. A különböző szocialista országok ideológiai felkészítésének eredményei, a blokkon belüli tagoltság szintén megmutatkozik a dokumentumelemzés eredményeként, gondoljunk csak a kínai diákokról alkotott véleményre. A hasonló iratok vizsgálata eddig nem ismert magatartási mintákat, nézőpontokat és diskurzusokat fedhet fel, ami mindenképpen értékes adalékot nyújt az időszak további tanulmányozásához.

Felhasznált szakirodalom

- Borhi László (2016): *Dealing with Dictators. The United States, Hungary and East Central Europe, 1942–1989.* Bloomington–Indianapolis, Indiana University Press, 548. p.
- *Education in the USSR* (1957). Bulletin No. 14. Washington, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 226. p.
- Heyer, Andreas (2016): *Studien zu Wolfgang Harich.* Norderstedt, Books on Demand, 672. p.
- Huszár Tibor (2010): *Metszetek nyolc évtized magántörténelméből.* Budapest, Corvina.
- Kotek, Joël (2005): *Az ifjú gárda. A világ ifjúsága a CIA és a KGB között.* Budapest, Nagyvilág Kiadó, 425. p.
- Kramer, Mark (1996): *New Evidence on Soviet Decision-Making and the 1956 Polish and Hungarian Crises.* Cold War International History Project Bulletin. 1996/8–9. szám. 358–410.
- Kuraev, Alexeyev (2014): *Internationalization of Higher Education in Russia: Collapse or Perpetuation of the Soviet System? A Historical and Conceptual Study.* Dissertation, Boston, Boston University College. Letöltés helye, ideje: <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101500/datastream/PDF/>, 2019. február 21.
- Matern Éva (2005): „Az igazi dráma a szovjet valósággal való szembesülés volt” – Interjú Pataki Ferenc akadémikussal, az MTA Pszichológiai Intézetének kutatóprofesszorával. *Educatio*, 2005/2. szám. 385–394.
- Paget, Karen M. (2015): *Patriotic Betrayal: The Inside Story of the CIA’s Secret Campaign to Enroll American Students in the Crusade Against Communism.* New Haven – London, Yale University Press, 527. p.
- Prados, John (2006): *Safe for Democracy: The Secret Wars of the CIA.* Chicago, Ivan R. Dee, 696. p.
- Sheridan, Vera (2016): *Support and Surveillance: 1956 Hungarian Refugee Students in Transit to the Joyce Kilmer Reception Centre and to Higher Education Scholarships in the USA.* *History of Education*. 2016/6. szám. 775–793. p. DOI: 10.1080/0046760x.2016.1185542
- S. Kosztricz Anna Mária (2010): „Az az ember, aki megérti, miért van itt, miért megy ki a Szovjetunióba, aki szereti a szakmáját, aki mélyen és alaposan tanul, aki széles látókörű...” *Múltunk*, 2010/2. szám. 85–104.
- S. Kosztricz Anna (2016a): *A szovjetösztöndíjasok képzésének finanszírozása.* *Századok*, 2016/6. szám. 1513–1533.

- Siklósné Kosztricz Anna (2016b): Ösztöndíjasok a Szovjetunióban (1945–1960). Doktori disszertáció. Budapest, ELTE BTK, 189. p.
- Soviet Commitment to Education (1959): Bulletin No. 16. Washington, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 135. p.
- Weiner, Tim (2007): *Legacy of Ashes: The History of the CIA*. New York, Random House, 732. p.
- Zubok, Valgyiszlav M. (1997): Hatalmi harc a Kremlben és a magyar válság. In: Bak János (szerk.): *Évkönyv 1996-97*. Budapest, 1956-os Intézet, 55–66. p.
- Zwerling, Philip (2011): *The CIA on Campus: Essays on Academic Freedom and the National Security State*. Jefferson – London, McFarland & Company Inc. Publishers, 246. p.

További források

- Average Annual Money Earnings in Soviet Industry, 1940-58 (1960). Letöltés helye, ideje: https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/DOC_0000232461.pdf, 2018. december 21.
- CREST:25-Year Program Archive. Letöltés helye, ideje: <https://www.cia.gov/library/readingroom/collection/crest-25-year-program-archive>, 2018. december 20.
- Declassification Frequently Asked Questions. Letöltés helye, ideje: <https://www.justice.gov/open/declassification/declassification-faq>, 2018. december 21.
- Ellenforradalmi erők a magyar októberi eseményekben III. (1957). Kiadja a Magyar Népköztársaság Minisztertanácsa Tájékoztatási Hivatala, Budapest.
- Office of Training Bulletin, 1957. december 1. CIA-RDP78-03921A000200230001-0. Letöltés helye, ideje: <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP78-03921A000200230001-0.pdf>, 2018. december 20.
- Soviet and Foreign University Students in the USSR (1958). CIA RDP80T00246A042500650001-8. Letöltés helye, ideje: <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/CIA-RDP80T00246A042500650001-8.pdf>, 2018. február 11.
- User's Manual for the CIA Records Search Tool (2003). Letöltés helye, ideje: <https://fas.org/irp/cia/product/user-2003.pdf>, 2018. december 20.
- What is the Electronic Reading Room. Letöltés helye, ideje: <https://www.cia.gov/library/readingroom/what-electronic-reading-room>, 2018. december 20.

ABSTRACT

CIA REPORTS AND THE HISTORY OF EDUCATION: RESEARCH POSSIBILITIES AND QUESTIONS

Although the released documents of the CIA are now available online for everyone, the Hungarian history of education has not analysed them yet, the publications about this topic are missing. My research aims to reveal, select and classify the papers related to the Hungarian education in the 1950's and 1960's. The following study tries to introduce the emerging possibilities and questions through a CIA-report: the historiography of this issue, the legal and technological aspects of the online access, outside characteristics of the archives and the meanings of the texts – a brief methodology to begin the research with the archives. The concrete report mentioned before was written in 1958, which highlighted the situation of students in the Soviet Union with different scholarships from the satellites, thus we can draw the broaden context of Hungary, through the lenses of American intelligence. This might be a very interesting topic to the decision-makers, because it gave important knowledge about the interrelations within the Eastern Bloc and the impacts of the events in 1956 Hungary and Poland, especially in the aspect of everyday resistance. Analysing the document shows the different attitudes and activities of the students from the socialist countries, connected with the Soviet context and reactions.

Somogyvári Lajos

PhD, egyetemi tanársegéd

Pannon Egyetem MFTK Társadalomtudományi Intézet

somogyvari.lajos@mftk.uni-pannon.hu

KULTURÁLIS KONFORMITÁS ELMÉLETBEN ÉS GYAKORLATBAN

ABSZTRAKT

A kulturális konformitás folyamatosan változik, s leginkább ebben a változásban, főleg annak módjában ragadható meg. Magyarországon a kulturális formák, stílusok megválasztása és a kulturális eseményeken való részvétel a második világháború óta nem volt szabad egészen az 1980-as évek végéig, a szabadság korlátozásának részleteiben is felépült rendszere hosszú évtizedek alatt kristályosodott ki a három T (tűr, tilt, támogat) formájában. A kialakuló új és újszerű nonkonform irányzatok nem ritkán kerültek összetűzésbe a hatalommal és még a rendszerváltozás után is egy évtizedre volt szükség, hogy megvalósuljon a kulturális konformitás változásának szabad térnyerése, ami a szakirodalomban ifjúsági korszakváltásként és kulturális paradigmaváltásként neveztek el az ifjúságkutatók.

Ezzel kialakult a hideg emlékezet és a meleg emlékezet átadásának teljesen új rendszere, ami egyfelől a meglévő konform irányzatok megőrzésére, megőrizve megújítására épül másfelől azonban az új nonkonform irányzatok tesztelésére is. Ezen elméleti modell gyakorlati működését a második világháború utáni magyar könnyűzenei- és fesztiválkultúra elemzésén keresztül mutatom be, kiemelve azon fordulópontokat melyek hatással voltak a konformitás változás alakulására.

1. BEVEZETÉS

A kulturális konformitás alakulása, vagyis a konformnak tekintett művészeti területek, műfajok változása áthatja a kulturális életet, az értékválasztásban bekövetkező változást jelzi (lásd. Spates 1976). A szerzők, művészek (továbbiakban alkotók) célja főleg az új művek, feldolgozások létrehozása, a közönség pedig várja, szomjazza az újat. Ez az újra való vágyakozás azonban gyakorta párosul a konformitás megváltoztatásával szembeni ellenállással. A nézők nem szívesen alkalmazkodnak szokatlanul új művészeti formákhoz, különösen ha az éppen az ő pukkasztásukra épül, ez a szándék azonban nem ritka az alkotók körében. Ez a fajta hatás-ellenhatás, a fizikában ismert hatás és ellenhatás törvényéhez hasonlóan jelen van a kulturális életben.

A statisztikai összegzésekben kulturális fogyasztásként értelmezett részvétel nem csupán azt jelenti, hogy a nézők, résztvevők jelen vannak bizonyos eseményeken, hanem egyúttal hatást is jelent a befogadóra. A kulturális élet alkotói egyfelől maguk is kíváncsiak tartanak bizonyos változásokat (ezért is kívánnak hatni a nézőre), ugyanakkor ezt a kulturális konformitásban megfigyelhető változást részben a néző által képesek csak megvalósítani. Az alkotók hatást igyekeznek tehát gyakorolni a résztvevőkre, akik ezt a hatást változás formájában valósítják meg. A változás maga a kulturális konformitás változása.

Természetesen vannak alkotók, akik nem várnak a nagyközönség véleményének kialakulására, elegendő számunkra, ha az alkotótársak, a társművészetek képviselői, a szakma megismeri a műveiket és azon keresztül kívánnak hatást gyakorolni. Az ilyen művészeket nemigen érdekli a közönség véleménye, ők biztosak a saját szerepük fontosságában az adott művészeti területen. Miles Davis (1926-1991) afroamerikai jazz trombitás a jazz zene egyik legnagyobb hatású legendás alakjaként az 1980-as években szinte kizárólag háttal állva játszott a nézőknek, ezzel is tudatosítva szerepük jelentéktelen voltát. Ezzel szemben más alkotók kifejezetten igénylik a nagyközönség véleményének, szeretetének a megnyilvánulását, még ha a kritika nincs is elragadtatva a látottaktól és hallottakról. Ezen kívül természetesen számos átmenet lehetséges, a tekintetben, hogy az alkotók és a közönség szerepe hogyan valósul meg a gyakorlatban, de az a két viselkedési és hozzáállási mód biztosítja a kereteket.

Ebben a tanulmányban a kulturális konformitás változásának sajátosságait kívánom bemutatni és elemezni Magyarország második világháborút követő évtizedeiben. Az hatás-ellenhatás ellentétpárból kiindulva elméleti modellt állítok fel a konformitás változására majd azt annak gyakorlati megvalósulásával kívánom alátámasztani a fesztiválok és a könnyűzene területén megfigyelhető változásokkal. A műfajválasztást indokolja, hogy mind az ifjúsági korszakváltásban mind a kulturális paradigmaváltásban a könnyűzenének volt a legmeghatározóbb szerepe. Manapság a fiatalok által fogyasztott kultúra az általánosan elfogadott fő sodor, a mainstream és a fiatalok életmódja a mindennapi ember életmódja.

2. EGY ELMÉLETI MODELL MEGALKOTÁSA

Thomas Kuhn (1922-1996) amerikai tudománytörténész és filozófus példájából kiindulva – aki a kvantumelmélet kutatóinak személyes beszámolóí alapján ismerte fel a tudomány változásainak mintáit – fontosnak tartom felfedni azon mintázatokat is, melyek mentén a felismerésekre jutottam és a következtetéseket levonom. Ennek megfelelően szeretném nyilvánvalóvá tenni, hogy a kulturális konformitásváltozás elméleti modelljének kidolgozását alapvetően a kulturális fesztiválok sajátosságainak elemzése után kezdtem meg. A korábbi kutatásokból azt a következtetést vontam le, hogy a kulturális fesztiválok biztosították a kereteket és fórumot a konformitás változás megvalósulásához (lásd Klačič 2014).

2.1 Mit üzennek a fesztiválok?

A ma ismert fesztiválok gyökerei valójában nem a hagyományos ünnepekre vezethetők vissza, hanem egy olyan példára, amit az első művészeti fesztiválnak tekintünk fesztiválok történetében. Ez Richard Wagner Bayreuther Fesztiválja 1876-ban. Ez és a hasonló klasszikus művészeti fesztiválok a hagyományos ünnepekhez képest nem évszakok, uralkodók vagy szentek ünnepeihez kapcsolódtak, hanem sokkal inkább a művészek és műalkotások ünnepei a mai napig. A klasszikus művészeti fesztiválok sajátossága volt, hogy a nézőik a társadalmi és politikai elitből álló meghívottak, és kifejezetten törekedtek a status quo megőrzésére. Ugyanakkor a kulturális fesztiválok kezdettől fogva fontos szerepet játszottak az értékek és identitás megőrzésében, ennek kiemelkedő példája, hogy Wagner ekkor a német egység szimbólumává is vált, mivel egész német nyelvterületen széles körben elismert és elfogadott volt. A kulturális konformitás hatás-ellenhatása itt fontos szempont volt, de csak az uralkodó társadalmi elit körében, ami nem jelentett problémát mivel csak őket hívták meg és a fesztivál nem volt nyitott mindenki előtt. A kulturális fesztiválok második generációja, a nemzetközi filmfesztiválok (Velence és Cannes) a politikai harc részévé váltak a második világháború előtt. Ezek a fesztiválok nem voltak nyitottak a nagyközönség előtt, de egy szakma akár alacsony származású képviselői is résztvevővé válhattak. Itt nem a nagyközönségre vagy elite, hanem az alkotókra gyakorolt hatás volt az elsődleges szempont. Ahogy a második világháború után a demokrácia egyre nagyobb szabadságot és szabadidőt biztosított a polgárok számára, a fesztiválok egyre inkább eseményekké váltak a nagyközönség számára, kialakultak a második világegés feledtetésében szerepet játszó városi fesztiválok, ez a modern fesztiválok harmadik generációja. Itt már szabad a részvétel az egyszerű emberek előtt is – első ízben a fesztiválok modern kori történetében – azonban ehhez mérten közérthetőbb, népszerűség alapján választott alkotások kerülnek színpadra. És ezután jött 1969-ben Woodstock, ami mára a fesztiválok negyedik generációjának mintapéldájává vált a teljes szabadság élményével ugyanakkor az egymás tiszteletének kereteit betartva.

Magyarországon az első fesztiválok is a hagyományból származnak, a Busójárás például az 1700-as évek élő hagyománya volt, 1928-tól egy kulturális fesztivál lett, kulturális programmal. Technikailag az első magyar klasszikus művészeti fesztivált, a Szegedi Szabadtéri Játékokat, 1931-ben rendezték meg. Az 1940-es és 1950-es években azonban nem fejlődhetett tovább a fesztiválkultúra Magyarországon az ismert politikai okok miatt. Ezt mutatja a Fesztiválregisztráció adatbázisa is, mivel nem találunk ebben az időszakban alapított és ma is létező fesztivált. A mindent az uralma alatt tartani igyekvő állam az 1960-as években átvette a fesztiválszervező szerepét is és táncdalfesztiválok keretében törekedett a népszórakoztatást biztosítani egyúttal a fesztiválok teljes politikai és állambiztonsági kontrollját biztosítani. Ez egy darabig elfogadott formává vált, bár a szabadság élményt a televízión keresztül természetesen nem volt mód átélni. Az 1960-as

években egyre erőteljesebben merül fel a konformitás kérdése, ami szoros kapcsolatban állt a beat és rock zenével, és főleg az ifjúság viselkedésével és öltözködésével. A kommunista állam kulturális politikai eszközeivel erősen kontrollálta a fesztiválok megjelenését különböző tiltásokkal, de például az állam által szervezett ellenfesztiválokkal is. Ezért is csak az 1973-ban jöhetett létre az első magyar rockfesztivál, mely nevében ugyan nem használhatta a rock jelzőt (I. Magyar Popfesztivál, Miskolc). Ebben az időben nem lehetett rendszeressé tenni a nem konform eseményeket, egészen az 1980-as évek közepéig, amikor az államnak már nem volt kellő képessége és szándéka a teljes fesztivál szcénát kontroll alatt tartani. Az 1970-es évek a táncház mozgalom megtűrése és a szakmai versenyeztetés (pl. Országos Színházi Találkozó, versmondó versenyek stb.) támogatása révén biztosította az állam a fesztivál forma használatát a lakosság számára, a városi fesztivál forma így nem tudott gyökeret verni Magyarországon a rendszerváltozásig. A fesztiválkultúra legújabb mérföldköve az első kereskedelmi fesztivál, a Sziget Fesztivál 1993-as megjelenése az Óbudai-szigeten. Ez a helyszín identitásválasztás is volt egyben, hiszen az Óbudai-sziget szimbolikus hely, itt rendezték meg például Fekete Bárányok koncertet 1981-ben és a Viszlát Iván Fesztivált 1991-ben. Előbbit nem lehetett megismételni (sőt ellenfesztivált rendezett az állam a következő évben az EXPO jól kontrollálható területén), míg utóbbi egyszeri alkalom volt az szovjet Néphadsereg kivonulására időzítve és a szervezők sem volt kellően elhivatott rendezvényszervezők. A Sziget Fesztivál megalapítása után pár évvel vált mintává a többi ifjúsági fesztivál számára, ugyanakkor a Művészetek Völgye 1989-től kezdve egy másik úton indult el Kapolcson és a környező településeken. A Művészetek Völgye esetében nem az ifjúsági kultúra szűk területében bemutatása volt a cél, hanem a minél többféle előadó művészeti stílus és irányzat összegyűjtése és egymásra hatásának segítése egy közös programsorán.

Ami a fesztiválok példáiból látható az egyfelől a konformizmus egy történeti fejlődése, ahogyan kialakulnak a kulturális fesztiválok típusai:

- klasszikus művészeti fesztivál
- szakmai/filmfesztivál
- városi fesztivál
- rock fesztivál

Mint a példákból látható volt, ezen típusok kialakulása nem volt azonos módon biztosított Kelet- és Nyugat-Európában, másfelől azonban Kelet-Európa egyfajta megkésettiséggel, de gyorsan igyekezett behozni a lemaradást, és az ezredfordulóra már mindegyik fesztiválforma kialakult.

Másfelől azonban az is látható, hogy a konform-nonkonform ellentétpár ma már nem tiszta formában van jelen a valóságban. Korábban lényegében a három nagyközönséget megcélzó kategória közül a klasszikus művészeti fesztiválok és a városi fesztiválok a konform, míg a rock fesztiválok a nonkonform kategória alapját képezték. Mára ezek a kategóriák tovább finomodtak és újabb fesztiváltípusok jöttek létre. Korábbi kutatásaim alapján konformitás szerint a következő kategóriákat alakítottam ki A fesztiváljelenség (2014) elemzése során. Konform fesztiváloknak nevezem az ellenkultúra előtt kialakult művészeti műfajokat bemutató fesztiválokat, beleértve a városi fesztiválokat és általában a versenyeket és a szakmai/filmfesztiválokat is ebbe a kategóriába sorolom. A nonkonform kategória egyfelől kiüresedett a rockfesztiválok a kulturális paradigmaváltás és ifjúsági korszakváltás során, ugyanakkor ma is megvannak azok a kulturális emlékezetben radikális, avantgard szerepet betöltő fesztiválok (pl. Kortárs Dráma Fesztivál), melyek indokolják e kategória fenntartását. Az rockfesztiválok egyértelműen konformmá váltak, így számukra az új konform kategória elnevezést használom. Figyelmet érdemelnek a hagyományt újító, összművészeti fesztiválok melyek értékválasztásukban és szimbolikájukban és funkcióikban különböznek a többitől. Konformitás szerint tehát a négy kategória:

- konform
- nonkonform
- új konform
- összművészeti/hagyományt újító

Mindezek mellett van még egy szempont, aminek a szerepét az elmúlt évek tapasztalatai alapján egyre jelentősebbnek tartom. Ez a kulturális emlékezet szempontja. Úgy vélem ugyanis, hogy a kulturális emlékezet alakításában betöltött szerepük eltérő és egyben egymáshoz is kapcsolódik ezeknek a fesztiváltípusoknak. Feltételezem, hogy egy rendszerbe lehetséges foglalni a folyamatokat, melyek a kulturális emlékezetre hatnak. Ez lehet talán a szintézis a történeti és a konformitás szerinti fesztiváltípusok között, és ez a szintézis lehet a konformitásváltozás elméleti modelljének kiindulópontja.

Ezen túlmenően szeretném becsatornázni az elmúlt húsz év hazai fesztiválkutatásainak tapasztalatait, különösen a társadalmi rétegződés, az identitás megőrzés és a fesztiválok vonatkozásában a Gábor Kálmán és munkatársai (2000, 2004, 2007, 2012) által végzett Sziget és ifjúságkutatásokat és a Pusztai Bertalan által végzett fesztivál kutatások (Pusztai – Martin, 2007). Ugyanakkor nem feledkezhetek meg arról sem, hogy az „ifjúsági életszakasz bonyolulttá vált, diverzifikálódott. ... egyes életesemények korábbra, mások pedig későbbi élet évekre tolódtak, ugyanakkor pedig (ha az ifjúsági életszakasz egészére általánosítunk) össze is mosódtak, a korszakok közötti határvonalak légiessé, flexibilissé váltak.” Jancsák (2013: 63) Úgy vélem az ifjúsági életszakasz bonyolulttá válása és a nonkonform-konform ellentétpár komplexebbé válása között egyértelmű összefüggés azonosítható.

2.2 A konformitásváltozás elméleti modellje

Az kulturális emlékezet sajátossága, hogy a friss emlékek általában egy emberöltőt ölelnek fel. Vannak emlékek, melyek gyakrabban eszünkbe jutnak, közzsájon forognak, a mindennapi élet napirendjének részét képezik, míg másokra külön programokat szerveznek, írnak, kutatásokkal számolnak be róla, hogy egyáltalán tudhassunk róla. A forró emlékezés esetében a közvetített tartalom, amire emlékezni fogunk az adott korból, még formálódhat, ezzel szemben a hideg emlékezés esetében az emlékezet kevésbé formálódik, lényegében már lezárultnak tekinthető. Utóbbira példa, hogy a mindennapi életben is gyakorta szóba kerül, hogy felelevenítjük valaminek vagy valakinek az emlékét (pl. középkori zene koncerten). Assmann (1999) négyféle emlékezetet különböztet meg: a mimetikus azaz utánzó emlékezetet (cselekvés tanulása), a tárgyak emlékezetét, a kommunikatív emlékezetet (közelmúlt) és a kulturális emlékezetet. A forró és hideg emlékezet lényegében párhuzamba állítható a kommunikatív és a kulturális emlékezettel. A még élő adatközlők kommunikációiból még új információk alakíthatják az emlékezetet, mag a hideg emlékezés esetén az emlékek megőrzése is nagy feladat.

A konformitás változását alapvetően az emlékezettel összefüggésben szándékozom vizsgálni. Kiindulópontom, hogy a konform kulturális formák nyilvánvalóan széles körben elfogadottak, nem változnak, emiatt a hideg emlékezethez állnak közelebb. Ezzel szemben a nonkonform kulturális formák sajátossága amellett, hogy nem általánosan elfogadott újdonságok, még nem is véglegesek, emiatt pedig a forró emlékezethez áll közelebb. A nonkonform kulturális formák álláspontom szerint megtörik a jeget az adott területen, aztán később eldől, hogy az adott nonkonform kulturális stílusból mi válik elfogadhatóvá, mi válik abból a konform kultúra részévé és mi lesz az, ami gyorsan kikopik a forró emlékezetből. Számos olyan avantgard kísérletről tudunk, ami később megszeli a konform kultúra részévé vált például az alternatív zenei irányzatok mainstreambe kerülése az ezredfordulóra. Hogy ez mennyiben volt köszönhető az alternatív zenei kultúra megszeliülésének és a nagyközönség számára fogyaszthatóvá tételének és mennyire a következménye ez az ifjúsági korszakváltásnak és a kulturális paradigmaváltásnak arról megoszlanak a vélemények. Magam mondom vagyok, hogy a hatás-ellenhatás törvénye szellemében mindkettő érvényesült.

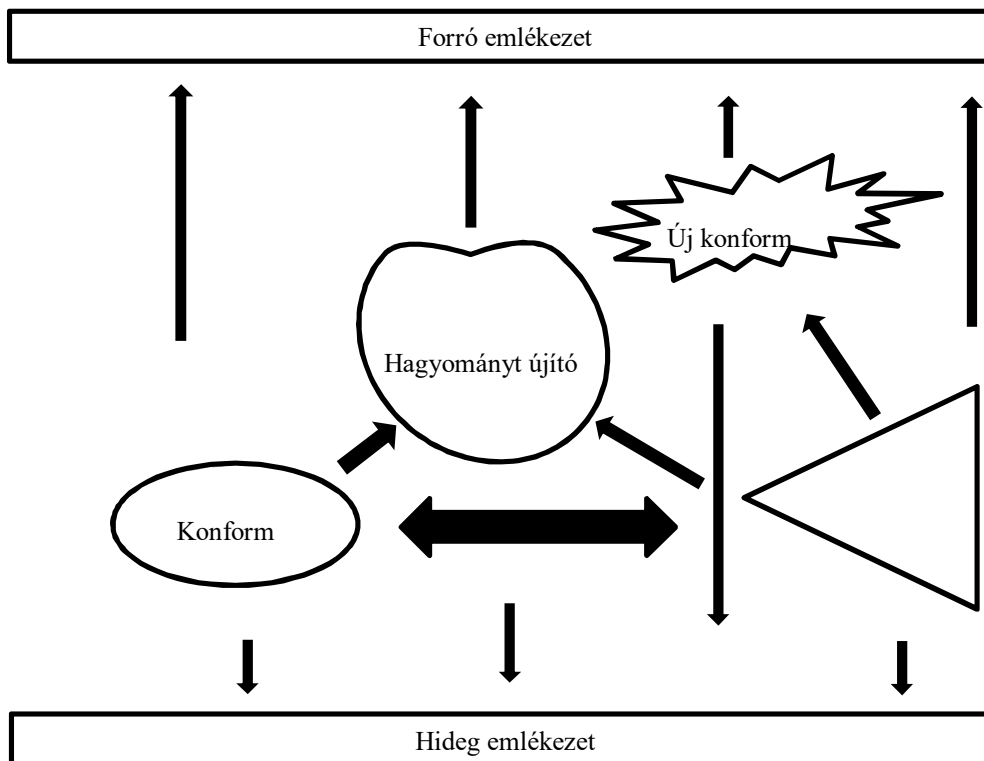
Amikor megjelenik egy nonkonform kulturális irányzat a konform kulturális közegben, mindenképpen jellemző a kialakuló egymáshoz viszonyulás. A konform közeg általában ellenáll, védekező alapállást vesz fel, míg a nonkonform irányzat képviselői támadó helyzetben vannak. Nyilvánvalóan az is meghatározó, hogy a konform irányzat mennyire óhajtja felforgatni a konform közeget? A viszony hamar elmérgesedhet, melynek oka lehet a nonkonform törekvések túlzottan elutasító magatartása a konformmal szemben, de lehet az ok a konform közeg túlérzékenysége is, például az 1950-es 1960-es években Magyarországon a farmer, vagy férfiaknál a hosszú haj viselése már önmagában megbotránkoztató volt a konform közeg számára – amit ma már inkább túlérzékenységnek tekintünk.

Nyilvánvaló, hogy a fiatalabb generációk változást hoznak egy társadalom életébe. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a szocializáció működik és nem csak a totális elutasítás várható a fiataloktól. A szocializáció folyamatában természetesen vannak olyan fiatalok is, akik nem kívánják megreformálni a társadalmat, hanem az értékek továbbvitelét tartják elsődlegesen fontosnak. Megint mások fontosnak tartják az értékek átvételét és átörökítését, de újító szándékaik is vannak, vagy éppen ha nem is áll szándékukban, de újító módon valósítják meg az értékek átörökítését. A két pólus között tehát minimum egy köztes konformitási állapot is jelen kell, hogy legyen. Ezt a köztes konformitási helyzetet nevezem a hagyományt újítva megőrző szándékú szocializációnak. Ennek eredményeképpen válhat újra érdekessé az adott téma/ügy a közönség számára és hosszabbodhat meg számos kulturális forma és műfaj forró kulturális emlékezete.

Ebbe a konformitás képbe hozott még egy csavart az ezredforduló, az ifjúsági korszakváltás és a kulturális paradigmaváltás. A fentebb említett konformitási struktúra (konform, újítva megőrző, nonkonform), az ezredfordulóra átalakult, mivel az ifjúsági életszakasz egyre bonyolulttá vált és a nonkonform-konform ellentétpár is feloldódni látszott azzal, hogy az ifjúság kultúrája lett az általánosan elfogadott. A valóságban azonban nagyon eltérő módon vált konformmá az ifjúsági kultúra, mit azt a fesztiválok esetében kimutattam. Egyfelől nem szűnt meg a nonkonform kultúra az által, hogy bizonyos elemei konformmá váltak. Nem szűnt meg a hagyományt újító irányzat sem, mivel az más. És nem tűnt el a korábban konformnak tekintett kultúra sem, hiszen az is tovább él az ellenkultúra előtti műfajok, stílusok révén. Ezt az új típusú konform kultúrát neveztem el új konform kategóriának.

Fentiek alapján úgy vélem tehát, hogy a fesztiválok esetében kimutatott négy konformitás kategória (konform, nonkonform, új konform, ösztönművészeti/hagyományt újító) nem csupán a fesztiválokra igaz, hanem általánosan a kultúra átörökítésére. A következtetésem pedig az, hogy a 20. században kialakuló konformitás modell elemei időben is egymást követik. Először a legtöbb új kulturális forma nonkonform módon lépett színre, egy szűk csoport értékesnek és érdekesnek találta azt. Következő lépésben ezen nonkonform forma, stílus vagy műfaj emlékezete elkezdett terjedni és vagy beemelték egyes elemeit a kulturális átörökítés során az újítva megőrzésbe vagy maradt nonkonform jellegű. Hosszabb távon – különösen a könnyűzenében – egyre elfogadottabb, egyre népszerűbb lett a nonkonform alternatív zenei és színházi kultúra. Ekkor kivált a nonkonform körből és önálló életre kelt, mint új konform kategória, mely nem kívánt keveredni a régi konform műfajokkal, stílusokkal és formákkal, ugyanakkor mára a kulturális paradigmaváltásnak köszönhetően általánosan elfogadott lett. Mindazon elemek, melyek nem váltak sem az új konform, sem pedig a megújítva megőrizni részévé és maradtak a nonkonform kategóriában, azok könnyen a hideg emlékezetbe kerülnek, hiszen oly mértékű újdonság jelenik meg manapság, hogy abból a már nem teljesen új könnyedén elveszíti az érdeklődésre számot tartó jellegét. Így tehát zárul a kör.

1. ábra. A konformitásváltozás modellje



Forrás: saját ábra

Összegezve tehát látható, hogy a kultúra átadás nem egy statikus folyamat, hanem dinamikusan változik. Nem csupán abból áll a kultúraátadás folyamata, hogy a konform kultúrát átörökítjük a jövő nemzedékre, hanem a jövő nemzedéknek is lehetősége, tere és ideje van beleavatkozni a kultúraátadás folyamatába. Ezt azonban csak a felsőoktatási expanzió, az ifjúsági korszakváltás és a kulturális paradigmaváltás tette lehetővé, korábban ez nem volt releváns opció. Ebben az új konformitásváltozási dinamikában az információbőségnek köszönhetően folyamatosan fennáll a veszély, hogy valamely információ kikopik a forró emlékezetből. Folyamatos erőfeszítésre, kanonizációra van szükség, hogy a konform vagy az újkonform kategóriában maradhasson egy mű, egy előadó vagy stílus. Ugyanilyen küzdelmet kíván a hagyományt újítóktól a társadalom, de a legnehezebb dolga ma valószínűleg a nonkonform stílusoknak, alkotóknak van. Számukra talán a piac működése nyithat dimenziókat (lásd. nonkonform elemeket felhasználó meghökkenteni akaró reklámfilmek).

Sajátos, hogy a konform és a nonkonform kategória együttműködése a hagyományt újítóknál megvan, de az újkonform kategória csak a korábbi nonkonform kategóriánál nem. Ennek oka az lehet, hogy az újkonform a korábbi nonkonform elfogadottá válásából alakult ki, ezt jelzi az újkonform fesztiválokban tapasztalható redundancia például az előadók nagyfokú átfedése.

3. KONFORMITÁSVÁLTOZÁS A GYAKORLATBAN

A második világháború utáni időszakban az ötvenes évek végéig a hatalom nem engedett teret a fiataloknak a kulturális életben érvényesülni. Az felsőoktatási expanzió hatásait jelzi, hogy az 1958-tól működő Bergendy zenekar (ezen a néven 1962-től) volt az első ismert zenekar és ők a Marx Károly Közgazdasági Egyetemen alakultak. Eredetileg swing és jazz zenét játszottak és alapvetően kerültek a konfliktust a hatalommal.

Magyarországon az 1960-as években a Metro, az Illés és később az Omega zenekarok által fémjelzett –es évek végén és az és később nagy generációnak nevezett korosztály volt az első amelyik – mégha finoman is –, de megkérdőjelezte a konformnak tekintett rendszer ésszerűségét és határait. A fiatalokból álló közönség meglepően gyorsan sajátította el az ifjúsági kultúra zenehallgatási és öltözködési jellegzetességeit, öltözködésben főleg a farmert. Különösen a Metro és az Illés zenekarok rivalizáltak egymással, de a közönség körében a rivalizálás még kölcsönös tisztelettel vegyült, az egyik zenekar rajongói eljártak a másik zenekar koncertjeire is, inkább egyfajta identitásválasztás volt, hogy kihez melyik zenekar áll közelebb. A ruházat ekkor a farmer, a fiúk haja egyre hosszabb, de ennél nagyobb rendbontásra ekkor még nem kerül sor. Az állam igyekezett kordában tartani a nyilvánosság e formáját, így táncdalfesztiválokban biztosították a szórakozás lehetőségét a fiataloknak, igaz csak a televízió keresztül. Az állami propaganda irányítása miatt a fesztivál forma és a játék sem volt sem szabad az előadónak, sem a közönségnek. A Kommunista állami propaganda ezt a fesztiválformát az ifjúság befolyásolására szerette volna használni, de e helyett a fiatalok váltak a táncdalfesztiválok hasznélvezőivé ott megszerzett ismertségük révén.

Az ezt követő következő időszakban, főleg az 1970-es évek elejétől a rajongók már jobban megoszlottak a megjelenő új zenekarok között. Az említettek mellett megjelent még a Generál, Color, LGT, Express és a Skorpió zenekar és mindegyik csak kisebb – mai szemmel nézve azonban még így is óriási, százazres nagyságú – tábor tudott magáénak. A beatzenei stílus kettévált pop és rockzenei irányba, egyre több irányzat alakult ki. Az 1970-es években a rock zene válik a legnépszerűbbé és lép elő ez által is a nonkonform törekvések vezető irányzatává. Ekkor a szinte lázadásnak tekintették e zenekarok zenéinek hallgatását és a koncertekre járást, a tanárok szívesebben emlékeztek az Illés és az Metro időszakára (utólag minden megszépül).

Nyugat-Európában ekkor alakulnak a nagy rock fesztiválok az 1969-es Woodstock mintájára, ebből azonban vajmi kevés információ jut el Magyarországra. A nézők az élő koncerteket keresik, a táncdalfesztivál elhal, a rádió azonban igyekszik tovább próbálkozni „Tessék választani!” és „Made in Hungary” című műsoraival, ahol csak új zene bemutatására volt lehetőség. A rendszer a néptánc klubok élni hagyásával igyekszik a szelet kifogni a fiatal közösségek vitorláiból.

A legnagyobb konfliktusok az 1970-as évek végén és az 1980-as évek elején voltak tapasztalhatók. Az 1970-es évek közepén az Omega elkezdett rockot játszani és új együttesek már nyíltan nevetségessé kívánták tenni a rendszert, emiatt az élen járók, különösen a Beatrice és a P. Mobil vagy az Edda a Magyar Népköztársaság ellenségévé váltak. Állandóak voltak a rendőri zaklatások, a megfigyelés a beépülés. Ekkorra épül ki a „3 T” (tűr, tilt, támogat) rendszere, melyben Beatrice és a P. Mobil volt a tiltott kategória, és a rajongók is a rendszer tiltott oldalának részén találták magukat. A jellemző szimbólumok (vágott farmer, a hosszú haj és a babos kendő) már nem csak az osztályfőnökök rosszallását váltották ki, hanem a rendőrökét is. A rendszer buktatója az volt, hogy nem volt annyi rendőr, akivel minden fiatal ellenőrizni lehetett volna.

Elkezdtek megszervezni az első fesztiválokat. Miskolcon (1973) Első magyar popfesztiválnak hirdették meg a rendezvényt, melyen a P. Mobil is fellépett... A rajongók fő törekvéseként önálló csoportnak tekintették magukat (ekkor még érvényben volt a gyülekezési jog korlátozása), akik szabad életet akarnak élni, de a rendszer ezt nem engedi. Az öltözködés mellett a lemezkiadás örök kérdés volt a szövegek engedélyeztetése miatt, mivel a dalszövegek a társadalmi problémákra összpontosítottak – ezt tekintették a nonkonform ellenkultúra kontrollálható lényegének. 1979-ben forgatják a rajongók életét bemutató „Úgy érezte szabadon élni” című filmet Vitézy László rendezésében, de egy pár évig még nem mutathatják be. A megtűrt és néha támogatott kategóriába tartozó nagy generációs alkotók (Szörényi-Bródy) által megírt István a Király című rockoperát sem engedik bemutatni évekig. A Chanson Bizottság hagyta jóvá a dalszövegeket a zeneszámok felvétele és közzététele előtt. Néhány együttes sosem teljesítette e bizottság követelményeit, (Beatrice és P. Mobil), néhányan (Edda, Hobo Blues Band) finomították a szövegeiket, azonban a koncerteken a rajongók a betiltott szövegekkel énekelték a dalokat. Míg rock punk és kemény rock zenekarok küzdöttek a cenzúra ellen, az alternatív rock-zenekarok nem is kívántak küzdeni a hivatalos felvételekért, inkább szamizdat-szerű és házi készítésű hangfelvételek is elégségesek voltak számukra.

Az 1970-es és 1980-as években az állam egyre aktívabbá vált a fesztiválok semlegesítése ellenfesztiválok szervezésével. 1976-ban a Magyar Szolidaritási Bizottság és a KISZ Budapesti Bizottsága szolidaritási rockfesztivált szervezett a Budapesti Nemzetközi Vásár területén.

A fesztiválon játszott zenekarok egy része a titkosszolgálat szervezte be, a közönség viselkedését videón rögzítették. Egy másik példa 1982-ből az ellenfesztiválra az Óbudai Zenészek Szövetsége (zenész szakszervezet) szervezésében megvalósított koncertsorozat az Óbudai-szigeten, egy évvel a Fekete bárányok fesztivál után.

Amikor az rendszerváltozás megtörtént már egy újabb generáció is felnőtt, akik nemigen jártak P.Mobil és Beatrice koncerteken. A kommunista rendszer eltűnt, de a piacgazdaság nem a ellenkultúra támogatásával volt elfoglalva. Ezek az évek elektronikus popzene évei voltak. Az alternatív rock-zenekarok (PUF, Tankcsapda, Kispál és a Borz) nonkonform zenének számítottak, de már nem a hatalom, hanem a piac szemében. Csak évek múlva, amikor a fesztiválok elterjedésével az élő zene is újból elfogadott lett akkor vált egyre népszerűbbé az alternatív szcéna. A fesztiválok, például a Sziget Fesztivál és a Sítkei Rock Fesztivál, sokat segítettek nekik ebben a folyamatban. Az ezredfordulóra talált a piac és a közönség igénye egymásra, ekkortól vált az alternatív zene a mainstream részévé, a fesztiválok pedig egy ésszerű nyári programmá a fiatalok számára.

Összességében az újkonform (beleértve a fesztiválokat és az alternatív zenét) térhódítása tehát csak erőteljes küzdelem révén mehetett végbe. A rendszerváltozást megelőzően az állam és a zenekarok a rajongóikkal álltak szemben egymással. Pedig nem rendszerváltó gondolataik voltak a rajongóknak, hanem egyszerűen csak nagyobb szabadságra vágytak, de a rendszerben azt éppen nem lehetett biztosítani az állampolgárok, köztük a fiatalok számára. Mindezek ellenére a nonkonform formák és műfajok fokozatosan beáramlottak a fiatalok életébe és népszerűvé váltak. Az állam egyre visszább húzódott a még éppen elfogadható kulturális formák és műfajok száma pedig folyamatosan nőtt, úgy is mondhatjuk folyamatosan lazítottak a gyeplőn. A rendszerváltozás után még mindig nem érezhették magukat győztesnek az ellenkultúra alkotói, mivel a piac ledózerolt minden általa nem elfogadható zenét, kizárólag a szerkesztők által kellemesnek tartott, gépzene alapú popzene volt elfogadható számukra a magyar piacon. Egy évtizedbe került mire a élőzene visszanyerte az őt megillető tiszteletet és ezzel az élő zenét játszó zenekarok is a mainstream részévé lettek. A nonkonform kultúra térnyerését segítő fesztiválkultúra és a rock zene, főleg az alternatív rock együtt váltak az új konform vezetőivé és mai napig szoros a kapcsolat köztük. Jelenlegi kihívójuk az internet alapú médiaszolgáltatás.

4. ÖSSZEGZÉS

Amint a tanulmányból kiderül a kulturális konformitás változása folyamatos, ugyanakkor a változás fő mozgatórugói a nonkonform műfajok, formák és alkotók. Az elmúlt fél évszázadban nonkonform kultúra alapvetően összekapcsolódott a szexuális forradalommal, a hippikultúrával és az ellenkultúra fogalomkörével. Magyarországon ugyanakkor késleltetve és elnyújtva jelent meg a nonkonform kultúra, ami összefügg a Kádár rendszer késleltetve és kontrollálva beengedő kultúrpolitikájával, a beépített

fesztiválok és zenekarok rendszerével. Nem hozott ugyanakkor megváltást a piacgazdaság a rendszerváltozásban bízó rock és alternatív zenekarok számára. A piac más eszközökkel, de ugyanúgy gátolta a nonkonform kultúra térnyerését, hiába volt szabad a társadalmi rendszer. Az ezredforduló kész helyzet elé állította a hazai média képviselőit, hiszen akkorra a felsőoktatás expanziója és a fiatalok életében bekövetkezett életmódváltozások összekapcsolódva a fesztiválok elterjedésével és a zenehallgatási szokások átalakulásával az alternatív kultúra vette át a kulturális fősodor szerepét.

Ez alatt az időszak alatt megfigyelhető volt a konformitás változás átalakulása is. Korábban a konform és a nonkonform összeütközéseiből vagy bekerült valami a konform kategóriába vagy kiesett a kulturális emlékezet forróbb területeiről. A kialakuló új konformitási folyamatok során a nonkonform kultúra túlélési esélyei nőttek az által, hogy a művészeti irányzatok a megújulás esélyét látták a konform kultúrába beemelt nonkonform formák és stílusjegyek alkalmazásával. Másfelől azonban a fiatalok elég sokan lettek ahhoz, hogy nem engedjenek a konform kultúra csábításának hanem megmaradjanak a nonkonform ifjúsági kultúra mellett, így kialakítva az új konform kategóriát.

Ezzel kialakult a konform kultúra megőrzésének és az új kulturális irányzatok beépülésének egy teljesen új rendszere, amiben, mód van a meglévő konform irányzatok megőrzésére, megőrizve megújítására ugyanakkor az új nonkonform irányzatok sem múlnak el nyomtalanul, esélyük van az ismertség és kedveltség megszerzésére. A második világháború utáni magyar könnyűzenei- és fesztiválkultúra elemzésén keresztül bemutatott modell a nagy generációval kezdődött és az alternatív zenei irányzatokkal beteljesedő véglegesnek tekinthető rendszer. Úgy gondolom, hogy a mai napig ebben a szisztémában működik a kulturális konformitás és nem csupán Magyarországon, hanem külföldön is. Utóbbi kijelentés természetesen a nemzetközi kutatások megerősítésére és visszaigazolására vár.

Felhasznált szakirodalom

- Assmann, Jan (1999) A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrában. Budapest, Atlantisz Könyvkiadó.
- Fesztiválregisztráció adatbázis. (www.fesztivalregisztracio.hu)
- Gábor Kálmán (2000) A középosztály szigete. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó
- Gábor Kálmán (2004) Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán, Jancsák Csaba, Matiscsák Attila, Szemerszky Mariann, Tibori Tímea, Utasi Ágnes (szerk.): Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezrendben. Budapest, Belvedere 28-73. p.
- Gábor Kálmán - Szemerszky Mariann (2007) Sziget Fesztivál. Szeged-Budapest. Európai Ifjúsági Kutató-, Szervezetfejlesztő és Kommunikációs Központ
- Gábor Kálmán (2012) Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok. Szeged, Belvedere Meridionale
- Jancsák Csaba (2013) Ifjúsági korosztályok korszakváltásban. Budapest, Új Mandátum,
- Klaic, Dragan (2014) Festivals in Focus. Budapest, Budapest Observatory
- Spates, J. L. (1976) Counterculture and dominant values: A cross-national analysis of the underground press and dominant culture magazines. In: American Sociological Review vol. 41. No. 5. (Oct 1976) pp. 868-883.
- Pusztai Bertalan ed. Neill Martin (2007) Turizmus, fesztiválok és helyi identitás. Edinburgh-Szeged, University of Edinburgh-SZTE Szabó János Zoltán (2014) A fesztiváljelenség. Typotex-Kultindex. Budapest

ABSTRACT

Cultural conformity is constantly changing, and it can be grasped mostly in its change, especially the way of change. In Hungary, the choice of cultural forms, styles, and participation in cultural events has not been free since the end of the Second World War until the end of the 1980s. The emerging new nonconform trends have sometimes come into conflict with government power, and even after the transition, a decade was needed to bring about the free movement of cultural conformity, which is linked with youth era change and cultural paradigm shift.

This has created a completely new system of cold memory and warm memory, which, on the one hand, is based on the preservation of the existing conformity tendencies and on the other hand to test the new nonconform trends. The practical operation of this theoretical model is presented through the analysis of the Hungarian popular music and festival culture after the Second World War, highlighting the turning points that influenced the development of conformity change.

Szabó János Zoltán

PhD, szakmai főtanácsadó

Emberi Erőforrások Minisztériuma

szaboz1@gmail.com

A KÖRNYEZETI NEVELÉSTŐL A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOKIG – AZ ENSI 32 ÉVE

ABSZTRAKT

A tanulmány a magyarországi környezeti nevelés fejlődése szempontjából meghatározó Environmental and School Initiatives (ENSI) nemzetközi hálózat 32 éves történetét mutatja be. Az ENSI az OECD projektjeként jött létre 1986-ban azzal a céllal, hogy elősegítse a környezeti nevelés területén az oktatáskutatás a pedagógiai gyakorlat és az oktatáspolitikai közti párbeszédet. Az ENSI a nemzetközi szervezetekkel kapcsolatban történt átrendeződések miatt harminckét év aktivitás után 2018 júniusában befejezte tevékenységét. Ez alkalomra egy, az ENSI jelentőségét reflektív módon bemutató kötet készült (Affolter - Varga, 2018). A könyv áttekintést nyújt az ENSI történetéről, három kontinensen a nemzeti folyamatokra gyakorolt hatásáról, az együttműködés módjáról és a harminc év munkájának tanulságairól. A tanulmány elsősorban magyar szemszögből mutatja be az e kötet szerkesztése során az ENSI tevékenységéről összegyűjtött reflexiók legfontosabb tanulságait. Az ENSI öröksége az egész intézményes megközelítés, a reflektív pedagógia és a pedagógus kompetenciák területén alapvető fontosságú.

1. AZ ENSI JELENTŐSÉGE

Az Environmental and School Initiatives¹¹⁶ (Környezeti és Iskolai Kezdeményezések) elnevezésű nemzetközi hálózat (továbbiakban ENSI) 1986-ban kezdte meg működését az OECD¹¹⁷ projektjeként. Az ENSI megalakulásának háttérében különböző területeken zajló folyamatok összekapcsolódása figyelhető meg. Egyfelől a nyolcvanas években világszerte egyre nagyobb figyelmet kaptak a környezetvédő mozgalmak, ugyanakkor a környezeti fenntarthatósággal foglalkozó kérdések még nem játszottak akkora szerepet a nemzetközi politikai folyamatokban, mint napjainkban. A társadalmi nyomás nyitottá tette az OECD tagországait a környezetvédelemmel kapcsolatos kezdeményezések irányába.

¹¹⁶ www.ensi.org

¹¹⁷ Organisation for Economic Co-operation and Development: www.oecd.org

Ugyanebben az időszakban az oktatásfejlesztés világában különösen nagy figyelem fordult az úgynevezett „dinamikus minőségek” fejlesztése felé, mint innovációs, vállalkozási készség, személyes felelősség és függetlenség. E két egymástól függetlenül jelentkező igény összekapcsolására javasolta az osztrák Oktatási Minisztérium az OECD-nek az ENSI projekt elindítását. A javaslat rámutatott arra, hogy a környezeti kihívásokra való válaszkeresésbe való bekapcsolódással az iskolarendszer kitűnően fejlesztheti a fentebb említett dinamikus képességeket. (Posch, 2018). A különböző területek és szektorok összekapcsolása nem csak az ENSI megalakulásakor volt meghatározó jellemzője a hálózat működésének, hanem teljes működési ideje alatt. Az ENSI egyik legfontosabb jellemzője, amely végigkísérte teljes működését, és amely egyedülállóná tette a nemzetközi együttműködések között az volt, hogy az ENSI platformot kínált a gyakorló szakemberek, a kutatók és a politikai döntéshozók közötti együttműködésre. Az ENSI lehetővé tette a különböző háttérrel rendelkező szakértők közötti vitát és együttműködést – egyedülálló találkozóhely volt az oktatás minden területéről érkező szakemberek számára. Az ENSI-ben minisztériumok, az egyetemek, a tanárképzés, az iskolák és a közösségek szakértői együttműködtek a fenntartható fejlődéssel foglalkozó oktatás megvalósításában. Az ENSI elkötelezettsége a fenti alapelveik megteremtésében az érdekcsoportokon, és tudományterületi határokon átívelő gondolkodásban, a különböző perspektívák figyelembevételében, a komplexitás elismerésében és a jövő felé való orientálódásban, valamint a minden érintett részvételével zajló fejlesztések megvalósításában öltött testet.

Az területek összekapcsolásának másik alapvető vonása az ENSI működésében az volt, hogy az oktatási innovációt az ENSI mindig a párhuzamosan értelmezte pedagógiai, társadalmi és infrastrukturális szinten. Minden pedagógiai innováció során kiemelt figyelmet fordított arra, hogy az innováció megvalósításába hogyan vonható be a nevelési intézmény társadalmi környezete, és hogy az innováció megvalósításához milyen változtatások szükségesek a pedagógiai munka fizikai és szervezeti környezetében, valamint, hogy maga az innováció hogyan járul hozzá a fizikai és szervezeti környezet állapotának javításához. Ez a komplexitás hozzájárult ahhoz, hogy az ENSI gyakran előrevetítette a fenntarthatóság pedagógiája terén aktuális témákat és új igényeket és fejlesztések előfutára volt, és ennek eredményeképpen munkája jelentős hatással volt európai, ázsiai és ausztrál iskolarendszerekre mind a tantervfejlesztés, mind a tanárképzés mind az iskolafejlesztés területén. (Affolter C., 2018).

2. AZ ENSI TÖRTÉNETE

Mivel nem csak a környezeti nevelés, hanem az oktatás egészében nagyon ritka, hogy egy nemzetközi hálózat 32 éven át különböző keretek között ugyan, de folyamatosan működjön, érdemes röviden áttekinteni az ENSI történetének fő fázisait. Az ENSI története hat nagy szakaszra osztható, melyeket Posch és Pfaffenwimmer írása alapján tekintünk át. (Posch - Pfaffenwimmer, 2018).

Az első szakasz, mely 1986-tól 1988-ig tartott a későbbi munka előkészítésnek tekinthető. Az első szakasz munkájának középpontjában a környezeti kezdeményezésekben már kiemelkedő iskolák kiválasztása és a munkájuk dokumentálásának, elemzésének és bemutatásának támogatása volt. Már ebben a szakaszban tetten érhető volt, hogy az ENSI nem csak a kutatási tevékenységének alanyának tekintette az iskolákat, hanem egyrészt fejlesztési terepként másrészt egyenrangú együttműködő félként, melyre a legékesebb bizonyítékot az első szakasz zárásaként megrendezésre kerülő linzi zárókonferencia szolgáltatta, ahol az oktatáspolitikát képviselő minisztériumok tisztségviselők ugyanolyan egyenrangú és aktív résztvevők voltak, mint az ENSI munkájához kapcsolódó iskolák diákjai.

A második szakaszban 1989-től 1994-ig az ENSI az OECD teljes jogú projektjeként működött 11 ország köztük 8 európai ország, valamint az USA, Japán és Ausztrália részvételével. Ennek a szakasznak az innovatív iskolák munkájának további támogatása mellett a legfontosabb új tevékenysége mélyanalízisek készítése volt a környezeti nevelés helyzetéről Ausztráliában, Ausztriában, Finnországban, Németországban, Magyarországon és Norvégiában. Érdemes felfigyelni arra a tényre, melyet később bővebben is bemutatunk, hogy mélyanalízis Magyarországról is készült (Dőry, 1993), még az hazánkhoz való csatlakozása előtt. Ezek az elemzések nem csak az adott országok környezeti nevelési folyamataira voltak nagy hatással, hanem keretet adtak az ENSI további nemzetközi szintű tevékenységeihez is.

A harmadik szakasz elején drámai fordulat következett be az ENSI történetében, mivel az OECD megvonta az ENSI-től a teljes projekt státuszt, alapvetően az OECD-t is érintő megtakarítási kényszerre hivatkozva. Azonban, az ENSI tagállamok képviselői, és az ENSI tevékenységeiben szerepet vállaló szakemberek összefogásának köszönhetően a központi finanszírozás és koordináció megszüntetése után az ENSI önállóan szervezetként még 23 évig tevékenykedett. Ennek az önálló időszaknak az első fázisában 1995 és 2004 között, az ENSI szervezetileg önállóan a tagállamok befizetéseiből és saját titkársággal ugyan, de az OECD támogatásával működött. Ebben a szakaszban szilárdultak meg azok a legfontosabb szakmai irányok –ökoiskola, tanárképzés, akciókutatás – melyek később az ENSI legjelentősebb szakmai eredményeit produkálták.

A negyedik szakaszban 2005-2008 között az ENSI teljesen függetlenné vált az OECD-től, de továbbra is alapvetően a tagállamok által befizetett tagdíjakból működött. Ekkor kezdődött meg a nemzetközi, elsősorban az Európai Unió által finanszírozott projektben való aktív részvétel időszaka.

Az ötödik szakaszban, mely 2009-től 2015-ig tartott az ENSI nemzetközi non-profit szervezetként működött melynek már nem csak országok, hanem intézmények és magánszemélyek is tagjai lehettek. Ezt a szakasz alapvetően az Európai Unió által finanszírozott projektek dominálták. Ebben a szakaszban újabb fontos szakmai eredményeket ért el az ENSI és ezeket az eredményeit hatékonyan terjesztette, kihasználva a területen egyre intenzívebben meginduló nemzetközi folyamatokban rejlő lehetőségeket, ahogy ezt a következő fejezet röviden bemutatja.

Végül 2016-2018 között a tagországi és egyéb tagok számának folyamatos csökkenése miatt a szervezet tevékenysége alapvetően az ENSI formális felszámolására és megszületett értékek összegzésére, a jövőnek szóló tanulságok megfogalmazására fókuszált. Az ENSI tagországok és tagok számának csökkenése nem azért következett be, mert munkássága vesztett a vonzerejéből, hanem mert a különböző területeken –politika, kutatás, pedagógiai gyakorlat -, melyeket az ENSI összekötött, időközben külön-külön kialakultak a nemzetközi intézményes együttműködés keretei és tagországok és tagok sokszor az ENSI munkájára támaszkodva ezen új keretek között folytatták munkájukat, amint erre a tanulmány záró fejezetében később még visszatérünk majd.

Ezek a folyamatok tehát egyfelől azt jelzik, hogy a fenntarthatóság pedagógiája egyre fontosabb szerepet tölt be az oktatásfejlesztés világában, másrészt felhívják arra a veszélyre a figyelmet, hogy a területre irányuló növekvő figyelem szükségszerűen beindít olyan differenciálódási folyamatokat, melyek könnyen a fenntarthatóságra nevelés szempontjából különös jelentőséggel bíró komplex, holisztikus gondolkodásmódot veszélyeztethetik. Az ENSI 32 éves története a bizonyíték rá, hogy felépíthetők olyan szervezeti keretek és működési formák, melyekben nemzetközi szinten is összehangolható a fenntarthatóság pedagógiájával foglalkozó oktatáspolitikusok, gyakorló szakemberek és kutatók munkája.

Ehhez nyújt segítséget az ENSI működésének záróakkordrajként került kiadott kötet (Affolter - Varga, 2018), amely négy nagy fejezetre tagolódik. Az első fejezet nyolc tanulmánya az ENSI fő jellegzetességeit mutatja be. A második fejezet tíz tanulmánya az ENSI-nek különböző nemzeti oktatási rendszerekre tett hatásáról ad áttekintést. A harmadik fejezet hét tanulmánya az ENSI által kezdeményezett nemzetközi projektek eredményeiről ad áttekintést. Végül a negyedik fejezet hét tanulmánya az ENSI működése során a jövő számára megfogalmazott tanulságokat összegzi.

3. AZ ENSI LEGFONTOSABB EREDMÉNYEI

Ahogy az előző fejezetben utaltunk rá, az ENSI legfontosabb produktumai a 2005-2015 közötti évtizedben keletkeztek. Talán nem túlzás azt állítani, hogy ezek közül a legfontosabb a magyar nyelven „A fenntartható fejlődés iskoláinak minőségi kritériumai” címmel megjelent dokumentum (Breiting, Mayer, - Mogensen, 2006), mely az egész iskolás fenntarthatóságra nevelés nemzetközi alapidokumentumának tekinthető. Ennek a dokumentumnak az elkészítését egy három kontinens tizenhárom országára kiterjedő összehasonlító kutatás (Mogensen - Mayer, 2005) előzte meg, mely összegezte az ezekben az országokban a fenntarthatóság pedagógiájával kapcsolatban zajló iskolafejlesztési programok eredményeit, feltárta az programok közötti hasonlóságokat és különbségeket és ezek alapján javaslatot tett egy nemzetközi kritérium listára. A dokumentumnak legfontosabb sajátossága, hogy semmiképpen nem egy zárt egy-az-egyben átveendő listát nyújt az országok, oktatáspolitikusok, oktatásfejlesztési szakemberek és iskolavezetők számára, hanem egy olyan szempontrendszert és minta-kritérium listát, amely alapul szolgálhat minden országban, minden fejlesztési kezdeményezés, sőt minden iskola számára a saját lokális kritérium-rendszerük végiggondolásához, fejlesztéséhez..

A dokumentum másik fontos üzenete, hogy változó világunkban a kritériumok időben sem lehetnek állandók, gyakorlatilag folyamatos megújításuk szükséges. A dokumentum sikerét jelzi, hogy számos országban indította el, vagy a kritériumokról való gondolkodás folyamatát – például Izlandon – vagy a már működő rendszerek továbbfejlesztését például hazánkban, ahogy ez az ENSI tevékenységét záró kötet (Affolter - Varga, 2018) nemzeti eredményeket bemutató fejezetében olvasható is.

Az ENSI másik legnagyobb hatású Produktuma a fenntarthatóságra nevelési kompetenciák dinamikus modellje a pedagógusképzésben (Sleurs, 2008), mely kilenc európai ország, köztük Magyarország együttműködésében jött létre, a CSCT projekt¹¹⁸ terméként. A modell elméleti keretet nyújt minden pedagógusképző intézmény számára ahhoz, hogy megtervezze saját fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos lépéseit. A modell szakpolitikai és szakmai elfogadottságát jelzi, hogy a modellt az ENSZ Európai Gazdasági Bizottsága is alapnak tekintette saját kompetenciarendszerének megalkotásakor (UNECE, 2012) és gyakorlati használhatóságának erősítése érdekében egy újabb, jelenleg is folyó nemzetközi projekt¹¹⁹ indult, amely egy a pedagógusképzési programok kidolgozása és a pedagógusok értékelési rendszerének fejlesztése során felhasználható, 12 elemű kompetenciarendszert alkotott, melyet bővebben a projekt honlapján lehet megismerni.

¹¹⁸ https://www.ensi.org/Projects/Our_Projects/CSCT/

¹¹⁹ <https://www.aroundersenseofpurpose.eu/uk/home>

4. AZ ENSI MAGYARORSZÁGON

Magyarország 1992-ben megfigyelőként csatlakozott az ENSI-hez és 1996-ban vált teljes jogú taggá. Ebben a fejezetben Varga és Havas, az ENSI zárókötetében megjelent tanulmánya alapján összegezzük röviden az ENSI magyarországi történetét. (Varga - Havas, 2018). Az ENSI-hez való csatlakozási folyamat részét képezte hazánk demokratikus átalakulásának, amely magába foglalta az alapvető értékek és struktúrák átalakulását az egész társadalomban, és így az oktatási rendszer átalakulását is. Érdemes megemlíteni, hogy az átmeneti időszak kezdetén, a szocialista rendszer összeomlása a környezetvédelem fontos szerepet játszott a szocialista rendszerrel szembeni ellenállásban is, mivel a környezeti kérdésekről való gondolkodást a pártállam tolerálta¹²⁰. Ez szilárd alapul szolgált a környezeti nevelés fejlődéséhez. A szocialista rendszer összeomlását követő években, az 1990-es évek elejétől a nyugati intézményekkel való együttműködéssel kapcsolatban teljes nyitottság jellemezte mind a politikai mind a közéleti gondolkodást. E két tényező egyedülálló kombinációja eredményezte, hogy Magyarország a régióból elsőként, csatlakozott az ENSI-hez.

Az ENSI három különböző szinten jelentősen hozzájárult ehhez az átalakuláshoz. A következőkben röviden bemutatjuk, hogy ez a háromfajta hozzájárulás hogyan alakította a magyar oktatási rendszert, és áttekinti az ENSI segítségével az elmúlt évtizedekben Magyarországon megkezdett és végrehajtott fejlesztések lehetséges jövőjét.

Először is, az ENSI környezettudatossággal foglalkozó ország-tanulmánya részletes diagnózist adott a környezeti nevelés terén szükséges fejlesztési lépések megtervezéséhez. (Döry, 1993). A jelentés elkészítése összefogta a kor legjelentősebb környezeti nevelési szakembereit, és ez a szilárd empirikus háttér alapján jó alapot teremtett ahhoz, hogy az ENSI-vel kapcsolatba kerülő magyar szakemberek az 1990-es évek végén és a 2000-es évek elején elindítsák – az oktatás decentralizációja folytán akkoriban amúgy is sokasodó innovatív oktatási programok között – saját, környezeti nevelési programjaikat, amelyek beépültek az iskolák helyi tanterveibe. Az ENSI azért játszott ebben az időszakban központi szerepet, mert az oktatási szakemberek mellett a politikai döntéshozók és tudományos kutatók is szerepet vállaltak működésében, így hatása nem csak a helyi szinteken tudott érvényesülni.

Az OECD-nek szóló jelentés mellett a magyar ENSI csapat több olyan tanulmányt és kiadványt tett közzé melyek szélesebb körben is segítették az ENSI alapelveinek hazai megvalósulásait (pl: Mihály, 2002; Iván, 2009) és több doktori disszertáció tette akadémiai körökben elismerté az ENSI központi témaköréit, mint amilyen az akciókutatás (Füzéné , 2008) , vagy az ökoiskolák (Varga, 2004). Fontos kiemelni, hogy az ENSI magyarországi

¹²⁰ Ezzel kapcsolatban talán elég felidézni a Bős-Nagymarosi vízlépcső ügyét:
http://www.magyar szemle.hu/cikk/a_bos_nagymarosi_vizlepcsorendszer_tortenete

működésének e kezdeti szakaszában kialakuló a szakmai kommunikációs csatornák jelentős szerepet töltek be abban, hogy a már rendszerváltást követően megjelenő első Nemzeti Alaptanterv is kerettantervi célként definiálta a környezeti nevelést. Ezek a kommunikációs csatornák még ma is működnek, és folyamatosan támogatják az fenntarthatóságra nevelés magyarországi fejlesztését.

Mint láthattuk, az ENSI második fontos hozzájárulása a hazai környezeti nevelés fejlesztéséhez az volt, hogy az magyar ENSI csapat aktívan részt vett az első Nemzeti alaptanterv kidolgozása során a környezeti nevelési célok megfogalmazásában. Ez a munka jelentős szerepet játszott abban, hogy a bár maga az alaptanterv azóta többször is változott, és jelenleg is éppen átalakítás alatt áll, de az soha nem kérdőjeleződött meg, hogy a környezeti nevelés – később a fenntarthatóságra nevelés – alapelveit minden pedagógus számára kötelező tantervi témaként határozza meg az összes magyar iskola számára.

Az első Nemzeti alaptanterv egyik fő jellemzője volt, hogy széleskörű szabadságot biztosított az iskoláknak. Ennek a szabadságnak voltak előnyei és hátrányai. Egyrészt segített számos kiváló, többek között környezeti nevelési oktatási innováció ösztönzésében. Másrészt viszont a központi kontroll teljes hiánya lehetővé tette, hogy kevésbé innovatív iskolák alacsony színvonalú oktatást nyújtsanak, és ez sok esetben vezetett az iskolák környezeti nevelési felelősségének elhanyagolásához is. Mivel az új tantervi szabadsággal sok helyen nem tudtak élni, néhol pedig visszaéltek vele, vagy rosszul kezelték, ezért az állami irányítás vágya újra megjelent különböző politikai irányokból. Az elmúlt húsz évben a szabadság és az állami ellenőrzés ingája hol az egyik, hol a másik irányba lengett ki (Horváth, Kaposi, - Varga, 2013). Ebben a folyamatosan változó és hektikusan fejlődő magyar tantervi arénában az ENSI tevékenységei segítettek a környezeti nevelés, fenntarthatóság pedagógiája célrendszerét koherensen érvényesíteni, mind az iskolákat nagy szabadságot biztosító, első Nemzeti Alaptanterv, mind a jelenlegi, központilag erősen meghatározott kerettantervi rendszerben, amely sok lehetőséget kínál a környezettel és a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdések részletes leírására is.

Harmadszor, az ENSI nemzetközi szakmai támogatásával létrehozott Magyar Ökoiskola Hálózat a mai napig szilárd szakmai hátteret teremt minden olyan magyar iskola számára, amely környezeti nevelési gyakorlatában teljes iskolai megközelítést igyekszik megvalósítani. A Magyarországi Ökoiskolák Hálózatát¹²¹ a magyar ENSI csapat indította útjára az ENSI ökoiskola projektjének hazai megvalósításaként. Kezdetben, 2000-től a hálózat mint informális iskolahálózat működött, és nyitott volt minden magyar intézmény számára. Az ökoiskolák hivatalos minősítési rendszerének bevezetéséig, 2005-ig, negyven iskola csatlakozott a hálózathoz. A magyar ENSI csapat kidolgozta az ökoiskola minősítése rendszerét a Svéd Zöld Iskola cím mintája alapján, mely adaptáció kiváló

¹²¹ www.okoiskola.hu

példája annak a nemzetek közötti tudásáramlásnak, ami az ENSI-t jellemezte. Az oktatásért és a környezetvédelemért felelős tárcák együttműködésében megvalósuló minősítési rendszer bevezetése a hálózatot informális szintről, államilag elismert szintre emelte, és ez sokkal vonzóbbá tette az iskolák számára. A hivatalos minősítésre kiírt pályázat első évében 144 iskola csatlakozott, és az ökoiskolák száma szinte folyamatosan nő azóta. Jelenleg (2018 november) 997 tagiskolája van a hálózatnak, ami azt jelenti, hogy a magyarországi iskolák mintegy egynegyede önként csatlakozott a hálózathoz. Hasonló arány és fejlődési ütem figyelhető meg az Ökoiskola Hálózatot követően létrejött Zöld Óvoda¹²² rendszer esetében is.

Az Ökoiskola és Zöld Óvoda hálózatok terjedése mellett a közelmúltban újabb nagy lépés történt a fenntarthatóság pedagógiájának egész intézményes megközelítésének terjesztése érdekében. A pedagógusok minősítési rendszerében új kompetenciaként bevezetésre került a környezeti nevelésben mutatott jártasság, a fenntarthatóság értékrendjének hiteles képviselője és a környezettudatossághoz kapcsolódó attitűdök átadásának módja”.¹²³ Így 2020-tól minden magyarországi pedagógus szakmai előmenetelének minősítése során számot kell adni környezeti nevelési felkészültségéről is, vagyis a minden pedagógusnak képessé kell válnia a fenntarthatóság pedagógiájának egész intézményes megvalósítása érdekében végzett munkába történő bekapcsolódásra. E sorok írásának időpontjában zajlik ezen új pedagógus kompetencia minősítési kritériumrendszerének kidolgozása, amelynek során a szakértők nagymértékben támaszkodnak az ENSI által e területen korábban elindított, és e tanulmányban fentebb az ENSI legfontosabb eredményei kapcsán bemutatott, szakmai fejlesztési folyamatok eredményeire.

5. A JÖVŐ

Az ENSI történetéről szóló fejezetének a végén utaltunk rá, hogy az ENSI működésével párhuzamosan kialakultak a nemzetközi intézményes együttműködés azon keretei, melyekben a tagországok és tagok sokszor az ENSI munkájára támaszkodva folytatják a fenntarthatóság pedagógiája terén végzett fejlesztési kutatási munkájukat. E záró fejezetben ezekről a kialakult keretekről adunk rövid áttekintést.

Globális szinten a fenntarthatóságra nevelés fejlesztésének a legnagyobb lendületet kétségkívül a Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) rögzítése jelentette. Mind a 17 ENSZ cél megvalósulásához szükséges az oktatás részvétele. A 4. cél önmagában az oktatásról, a 4.7 részről a fenntarthatóságra nevelésről szól. A globálisan érvényes

¹²² www.zoldovoda.hu

¹²³ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról, 7§ lásd: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=162771.356544

keretrendszer megvalósítását az ENSZ regionális szervei támogatják. Magyarország az ENSZ Európai Gazdasági Bizottságának (ENSZ EGB) tagja. Az ENSZ EGB már 2005-ben az ENSZ vonatkozó évtizedének indulásakor megalkotta saját Fenntarthatóságra nevelés stratégiáját. (ENSZ EGB, 2005), és a Fenntartható Fejlődési Célok elfogadását követően 2016-ban deklarálta, hogy a stratégia megvalósítását a jövőben is folyamatosan céljának tekinti, valamint meghatározta a következő időszak feladatait. Látható tehát, hogy az ENSZ keretein belül kialakultak azok a fórumok, ahol a tagországok folytathatják az ENSI-ben megkezdett együttműködéseiket a fenntarthatóságra nevelés területén.

Az ENSI másik jelentős tevékenységi területén, a környezeti neveléssel kapcsolatos kutatások terén a két éve megalakult Európai környezeti és fenntarthatóságra nevelési kutatás hálózata (ESER) az EERA (Európai Oktatáskutatók Egyesülete) taghálózata biztosítja a nemzetközi együttműködés lehetőségeit a jövőben is. Az ERASMUS+ pályázati rendszeren belül pedig számos forrás érhető el pedagógiai gyakorlati munkát végző iskolák számára is, melyek pótolják az ENSI által korábban kínált lehetőségeket, amint erre kiváló példát mutat az egyházasrádóci iskola által vezetett, a víz témája köré szerveződő nemzetközi projekt.¹²⁴

A fentiek alapján elmondható, hogy az ENSI nagymértékben hozzájárult a fenntarthatóságra nevelés elméletének és gyakorlatának fejlesztéséhez, és hogy joggal feltételezhető, hogy eredményei, és fő üzenetei a jövőben is fontos szerepet fognak játszani mind a magyarországi, mind a nemzetközi az oktatásfejlesztési folyamatokban.

Felhasznált szakirodalom

- Affolter, C. (2018.). ENSI – 30 Years of Engagement for Education and School Development. In Affolter és Varga (2018) pp 7-9.
- Affolter, C., - Varga, A. (2018). *ENVIRONMENT AND SCHOOL INITIATIVES Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Vienna - Budapest: ENSI - Eszterhazy Karoly University. Letöltés dátuma: 2018.. 10. 18., forrás: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/lessons_from_the_ensi_network-book_web_0905.pdf
- Breiting, S., Mayer, M., - Mogensen, F. (2006). A fenntartható fejlődés iskoláinak minőségi kritériumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. Letöltés dátuma: 2018.. 08. 10., forrás: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fenntarthato-fejlodes-iskolainak-minosegi-kriteriumai>

¹²⁴ https://tka.hu/docs/palyazatok/palyazati_eredmenyek_ka201_2018.pdf

- Dőry, I. (1993). *National Report on Environmental Education in Hungary*. Budapest: Ministry of Education and Culture and ENSI.
- ENSZ. (2016). A fenntartható fejlődési célok és alcélok magyar nyelvű változatáról készült broszúra. Letöltés dátuma: 2018. 01. 01., forrás: <http://ensz.kormany.hu/download/f/93/b1000/A%20fenntarthat%C3%B3%20fejl%C5%91d%C3%A9si%20c%C3%A9lok%20%C3%A9s%20alc%C3%A9lok%20magyar%20nyelv%C5%B1%20v%C3%A1ltozat%C3%A1r%C3%B3%20k%C3%A9sz%C3%BClt%20bros%C3%B3.pdf>
- ENSZ EGB. (2005). A fenntarthatóságra nevelés ENSZ EGB stratégiája. Letöltés dátuma: 2017. 08. 03., forrás: <https://www.unec.org/fileadmin/DAM/env/esd/strategytext/strategyHungarian.pdf>
- EU. (1992. 07. 29). Treaty on European Union. *Official Journal*, C 191, old.: P. 0001 - 0110. Letöltés dátuma: 2018.. 11. 04., forrás: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992M/TXT-from=HU>
- Füzén, M. K. (2008). *Akciókutatás a tanárképzés hallgatók környezeti nevelési tanítási programjában - PhD disszertáció*. Budapest: ELTE -PPK. Letöltés dátuma: 2018.. 03. 30., forrás: http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2009/09/publikaciok_2edb.Fuzne_magyar.doc
- Horváth, Z., Kaposi, J., - Varga, A. (2013). The curriculum pendulum swings in Hungary. In W. Kuiper, - J. Berkvens, *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe, CIDREE Yearbook 2013*. (old.: 99-119). Enschede, the Netherlands:: SLO. Letöltés dátuma: 2018. 01. 05., forrás: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_13_Balancing_Curriculum_Regulation_and_Freedom.pdf
- Iván, Zs. (2009). LEHETŐSÉG VAGY KÖTELESSÉG? OKI. Letöltés dátuma: 2018.. 11. 10., forrás: <http://ofi.hu/tudastar/gyakorlatkozelben/ivan-zsuzsanna-lehetoseg>
- Lükő, I. (2017). Oktatás és fenntarthatóság az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (SDG 2016-2030) rendszere alapján. *EDU Szakképzés- Környezetpedagógiai Folyóirat*, 3, 7-32. Letöltés dátuma: 2018.. 07. 18., forrás: http://epa.oszk.hu/02900/02984/00016/pdf/EPA02984_edu_2017_3.pdf
- Mihály, I. (2002). *Környezeti Nevelési együttműködés*. Budapest: OKI. Letöltés dátuma: 2018. . 11. 10., forrás: <http://ofi.hu/tudastar/fenntarthatosag/kornyezeti-nevelési>

- Mogensen, F., - Mayer, M. (szerk.). (2005). *ECO-schools: trends and divergences. A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries.* Vienna: ENSI. Letöltés dátuma: 2018. 07. 16., forrás: <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/173/ComparativeStudy1.pdf>
- Posch, P. (2018.). A common platform for research, development and support of Environmental Education and Education for Sustainable Development. In Affolter és Varga (2018) pp 11-20.
- Posch, P., - Pfaffenwimmer, G. (2018). 30 Years of ENSI in six phases. In Affolter és Varga (2018) pp 20-26
- Sleurs, W. (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers.* Brussels: (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training (CSCT) Comenius 2.1 project.
- UN. (2016). Follow-up and review of the 2030 Agenda for Sustainable Development at the global level. *70/299 Resolution adopted by the General Assembly on 29 July 2016.* Letöltés dátuma: 2017. 08 02, forrás: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/299
- UNECE. (2011). Learning for the future. Utrecht, Netherlands. doi:https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- UNECE. (2012). Learning for the future. Genf. Letöltés dátuma: 2018. 03. 21., forrás: https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- UNECE. (2016). Batumi Ministerial Statement on Education for Sustainable. *Report of the Eighth Environment for Europe Ministerial.* Batumi, Georgia. Letöltés dátuma: 2018. 01 03, forrás: <https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/documents/2016/ece/ece.batumi.conf.2016.2.add.2.e.pdf>
- Varga, A. (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai.* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés dátuma: 2017. 08 03, forrás: https://www.academia.edu/26037060/A_k%C3%B6rnyezeti_nevel%C3%A9s_pedag%C3%B3giai_pszichol%C3%B3giai_alapjai
- Varga, A., - Havas, P. (2018). ENSI and its impact on the Hungarian Educational System. In: Affolter és Varga (2018) 142-148.

ABSTRACT

The paper describes the 32-year history of the international network of Environmental and School Initiatives (ENSI), which had of decisive importance to the development of environmental education in Hungary. ENSI was established as an OECD project in 1986 aiming to promote educational research and practice in the field of environmental education through dialogue between pedagogical practice and education policy. ENSI has completed its activity in June 2018 after thirty-two years of activity. For this occasion, a volume was presented as a reflective summary of the significance of ENSI (Affolter - Varga, 2018). The book provides an overview of the history of ENSI, its impact on national contexts on three continents, the way of cooperation and lessons learned from the work of thirty years. This paper presents the most important lessons learned from ENSI from a Hungarian point of view. The legacy of ENSI is fundamental to the whole institutional approach, reflective pedagogy and teacher competences.

Varga Attila

PhD tudományos főmunkatárs

Eszterházy Károly Egyetem – Oktáskutató és Fejlesztő Intézet

varga.attila@ofi.hu

A DESSAUI FILANTROPINUM BELSŐ VILÁGA

ABSZTRAKT

Németországban a 18. század utolsó éveiben több bentlakásos intézet alakult, melyek működését a filantropizmus pedagógiai elvei határozták meg. Az intézetekben a gyakorlatiasság, az új módszertani megoldások, az életközelség jellemezte az oktatást és a nevelést. Elvetették az ismeretek bemagoltatásának hagyományát, a tanításban fontos szerepet kapott a szemléltetés, a játékoság, a megtapasztalás. Gyakran vitték a gyerekeket a természetbe, kiemelt szerepe volt a testi nevelésnek, a mindennapi életben hasznosítható ismereteknek, a kézműves tevékenységeknek. Az első iskolát Basedow hozta létre 1774-ben Dessauban, és noha csak 19 évig állt fenn, a korszak egyik meghatározó iskolakísérleteként tartják számon, mintájára több intézmény is létrejött. Írásunk a dessaui intézet mindennapaiba nyújt betekintést egy kortárs utazó feljegyzései alapján.

1. BEVEZETŐ GONDOLATOK

A 18. sz. végén a későbbi Németország területén kialakult filantropizmus elvetette a tanításban uralkodó megkövesedett módszereket, a klasszikus nyelvek egyeduralmát, az antik szerzők munkáinak tanulmányozását, helyette a praktikus és közhasznú ismeretekre, az élő idegen nyelvek tanulására, a szemléltetésen alapuló ismeretszerzésre, a természettel való szoros kapcsolatra helyezte a hangsúlyt. A filantropisták elgondolása szerint a gyermekek 15 éves korukig közhasznú ismereteket szereznek az iskolában, ezt követően gimnáziumi valamint szakiskolai tanulmányokat javasoltak számukra. Nevelési céljuk a hétköznapi hivatását becsületesen végző erényes polgár nevelése (Fináczy 1927).

Az első, a filantropizmus nevelési eszménye mentén működő bentlakásos nevelőintézetet Basedow hozta létre 1774-ben Filantropinum néven a dessaui fejedelem támogatásával, melyet négy éven keresztül maga irányított.¹²⁵ Ezt követően a vezetés feladatát Joachim Heinrich Campenak¹²⁶ adta át. Az intézet Dessauban 1793-ban megszűnt ugyan, de mintájára több filantropinum is létrejött az országban (Schmitt 2007).

¹²⁵ Johann Bernhardt Basedow (1723–1790): német teológus, pedagógus, író, a filantropisták első jeles képviselője.

¹²⁶ Joachim Heinrich Campe (1746–1818): német író, filozófus, filantropista nőnevelési gondolatok egyik megfogalmazója.

A német nyelvterület hat legjelentősebb intézete a Marchlins, Colmar, Dessau, Heidesheim, Hamburg, Schnepfentahl mindegyike észak-déli kiterjedését tekintve mintegy 800 kilométeres körzetben helyezkedett el (Friedrich 2008).¹²⁷ A német területen alapított filantropinumok közül Basedow dessauai intézete, valamint Salzmann schnephenthali intézete voltak a legnépszerűbbek (Friedrich 2008).¹²⁸

2. A DESSAU FILANTROPINUM LÉTREJÖTTE

Az Anhalt-Dessau Fejedelemség III. Lipót Frigyes Ferenc anhalt- dessauai fejedelem uralkodásától kezdve Németország egyik legjelentősebb felvilágosult központjai közé tartozott. A fejedelem felfigyelt Basedow pedagógiai írásaira, és figyelemreméltó járandóságot ajánlott neki, valamint a lehetőséget, hogy befejezze az Elementarwerk c. munkáját. Basedow 1771 májusában a hercegségbe érkezett és már ekkor foglalkoztatta egy nevelőintézet felállításának a gondolata, azonban a fejedelem az 1770/71-e áradásokat követő ínséges időkben nem tudta támogatni terveit (Niedermeier 1996). A filantropinomot Basedow és Christian Heinrich Wolke¹²⁹ alapította. Basedow megbízta korának legjelentősebb grafikusát, Daniel Chodowieckit¹³⁰, hogy Wolke és Basedow által javasolt témák és motívumok alapján készítsen egy tankönyvet. Az elkészült munka, az Elementarwerk rézmetszeteinek jelentős részét maga Chodowiecki alkotta. Az intézet végül 1774. december 27-én nyitotta meg kapuit. Basedow az alábbi szavakkal üdvözölte az új létesítményt: „A belátó emberbarátok támogatásával olyan nevelőintézet jött létre, ami a természetes tanítási módszerével nem csak a régi nyelveket oktatja, hanem, kényelmes, biztos, és előremutató tanulási utakat nyújt minden iskolai tudományban, [...] valamint fiatal tanárokat képezzen az iskolák és az előkelő családok számára, és felvilágosult, toleráns, vallástól független hitgyakorlatot folytasson.”¹³¹ Fontos célként fogalmazták meg, hogy a fiúkat elsősorban emberré, majd európai polgárrá neveljék.

Az intézmény a lelkesedés és a törekvései ellenére az első években toporgott. A tanári kar nehezen állt össze, és az ígért anyagi támogatás is késlekedett.

¹²⁷ Johann Carl Ausfeld 1803/1804-ben készített térképe az intézetek pontos földrajzi helyét mutatja. In: Friedrich 2008:439. o.

¹²⁸ A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

¹²⁹ Christian Heinrich Wolke (1741 – 1825): filantropista pedagógus, 1774-1784 között a dessauai filantropinum tanára, 1778-ban professzorrá nevezik ki, ettől kezdve Basedow-val és Campe-val vezeti az intézetet.

¹³⁰ Daniel Nikolaus Chodowiecki (1726 – 1801), német festő, rajzoló, rézmetsző. Illusztrációi művelődéstörténeti dokumentumként is jelentősek.

¹³¹ Basedow: Rede für das pädagogische Philanthropinum in Dessau (Dessau, 1775, S. %. Idézi: Niedermeier, 1996: 46. p. A szerző fordítása.

Basedow komolyan elgondolkodott azon, hogy az intézetét áthelyezi Dessauból, Poroszországba, Dániába vagy Svájcba (Niedermeier 1996). Végül belátta, hogy nem tudja összetartani és irányítani a tanári kart, így 1776-ban lemondott a vezetésről. A kurátori feladatokat 1776-ban Joachim Heinrich Campe vette át. Campe szintén szembesült az anyagi nehézségekkel, az oktatás több épületben folyt. Végül 1777-ben a herceg a Dietrich palota egyes részeit az iskolának adományozta, majd 1778-93 között palota egészét használhatták.

1. kép: A Dietrich Palota épülete



Forrás: Niedermeier 1996:47

A filantropinumba való bekerülés nem volt sem felekezethez sem társadalmi hovatartozáshoz kötve, a nemesi címeket nem használták az intézetben. Ezt az egyenlőségre és egységességre való törekvést tükrözte az egységes ruházat, valamint a fiúk rövidre nyírt haja is. A legnagyobb létszámot az 1782/83-mas évben érte el a filantropinum, amikor 53 növendék tanult a falai között, főleg felvilágosult gondolkodású családokból, Észak, Nyugat és Kelet Európából. A diákok közt volt nemesi származású, de a kétharmad részét polgári származású növendékek tették ki. Ennek ellenére 1785 után főként főleg nemes ifjak tanultak az intézetben (Schmitt 2007).

3. AZ OKTATÁS-NEVELÉS ALAPELVEI

A filantropisták szerint a nevelésnek a gyermek életkorához igazodva a mozgást és a testgyakorlást előtérbe helyezve játékosnak és a praktikus ismeretek, gyakorlati munkafogások és eszközhasználat gazdag szemléltetését alkalmazva gyakorlatiasnak kell lennie. Egyik fontos alapvetésük, hogy a lélek műveltsége és tökéletessége a testtől függ, azaz a test a lelki erők kifejlődésének és megnyilvánulásának eszköze (Frank 1922).

A testi nevelés kérdéseire kitérő legfőbb magyar nyelvű írásokat tanulmányozva (Frank 1922, Fináczy 1927, Czeke 1938, Pukánszky – Németh 1996, Mihalovicsné 2006) egyértelműen kimutathatóak a lovagi erényeket idéző intelmek mellett az egyes mesterségek alapjainak elsajátítása, a különböző területeken történő tapasztalatszerzés, a kényeztetés kerülése a nevelés során, valamint az időjárási viszonyokhoz való alkalmazkodás alapvetései.

Dessauban Basedow napi három óra testmozgást írt elő a növendékek számára, ezek közé sorolta a kézműves tevékenységeket, az életgyakorlathoz kötődő készségeket, úgymint hegymászást, kötélén ereszkedést, vékony jégen járást, úszást, evezést, lövést, vízből mentést, védekezést, valamint a gyaloglást és sátorozást (Schmitt 2007).

A filantropisták az intézetben a Comenius, Locke, Wolff, Rousseau által is képviselt testgyakorlás elméletét átültették az iskolai gyakorlatba. Ezt kezdetben a hagyományos lovagi gyakorlatokhoz (vívás, lovaglás) kapcsolták. Emellett új mozgásformák is megjelentek, mint például a rúdugrás, magasugrás, billegő fagerendára mászás, súly cipelése nyújtott karral és húzódzkodás.¹³²

A testnevelés iskolai tantárgyként történő bevezetésére Dessauban került sor először. Az intézmény a testi nevelés vonatkozásában legjelentősebb pedagógusa Gerhard Ulrich Anton Vieth¹³³, akire a német torna egyik atyjaként tekintettek a tornagyakorlatok általános támogatásában, és a tudományos leírásában végzett tevékenysége miatt (Tenorth 2010).

A filantropisták szakítottak a múzsai neveléssel, hanyagolták a művészeteket, és kifejezetten praktikus ismereteket tanítottak a növendékeknek, így pl. anyanyelvet, olvasást, írást, számolást, egészségtant, földrajzot, történelmet, természettudományt. Görög nyelvet egyáltalán nem, latint kizárólag a felsőfokú tanulmányokra készülő diákoknak oktattak. A filantropinumok taneszköztárát tekintve kiemelendő a gazdag természettudományos gyűjtemény, a térképek, modellek használata, a kísérletezés.

A fiúk előtt a kézműves, kereskedő, katonatiszt pálya nyílt meg, a lányokat a háziasszonyi szerepre készítette fel a nevelés. Mindkét nem esetében fontos volt a fizikai munkavégzés

¹³² Ch. Wolke levele Campe-hoz 1780. nov. 19. Dessau. In: Schmitt 2007:219

¹³³ Gerhard Ulrich Anton Vieth (1763-1836): professzor, iskolatanácsos, a rendszeres testnevelés egyik megalapítója.

(Tenorth 2010). Mindenekfelett bíztak az intézményes nevelés erejében, ami által a gyermekek elsajátíthatják azokat az erényeket, melyek a társadalom számára is hasznosak és fontosak, úgymint a kötelességtudat, pontosság, a közösségért végzett munka szeretete. Ennek kialakulását a jutalmazás és büntetés módszerével segítették elő (Pukánszky – Németh 1996). Az alapfokú képzés végéig koedukált nevelést javasoltak a filantropisták. Ezt követően mindkét nem esetében a társadalmi szerepükre való felkészítés kerül előtérbe.

4. AZ INTÉZET VILÁGA

A Dessai Filantropinum mindennapjainak bemutatásához egy korabeli forrásra támaszkodunk, az eredetileg ismeretlen kortárs szerző kiadott feljegyzéseire 1780-ból¹³⁴.

A látogató az alapítást követő hatodik évben, 1780-ban járt az intézményben, Christian Heinrich Wolke igazgatósága alatt, amikor az iskola már átköltözött a fejedelem hajdani palotájának impozáns épületébe. A palotaépület felső szintjén voltak a tánc és a tornatermek is, de vívóterem, színházterem, és az ún. Aranyterem is helyet kapott. Itt rendezték a koncerteket, tanári konferenciákat, de itt ülészik a szenátus is. A falakra az intézetalapító Basedow, Wolke igazgató, valamint a többi tanár és adományozók képeit függesztették. A falak mentén szekrények sorakoztak, melyekben részint a könyvtár, részint a taneszközök voltak elhelyezve. Ezek közt számos metszet, és egy rendkívül gazdag természettudományos gyűjtemény található, melyben növénygyűjtemény, mikroszkóp, térképek, föld-és éggömb, generátor, fizikai kísérletekhez szükséges modellek kaptak helyet. Egyértelműen kézzel fogható tehát a filantropisták szemléltetésre való törekvése a dessai példán.

A lakószárnyban voltak berendezve a tanárok és a diákok hálószobái. A nőtlen tanárok nyolc növendékkel alkottak egy-egy lakóegységet, melyhez két vagy három szoba tartozott. Az egység egyik helyiségébe egy nagy asztalt állítottak, melyen minden gyerekeknek külön a saját munkafelülete volt. A hálóban sorakoztak a kemény matraccal ellátott ágyak, és a diákok ruhásszekrényei. A rendért és tisztaságért maguk feleltek, amit mindig az aktuális szobafelelős ellenőrzött, valamint azt is, hogy mindenki rendesen tisztálkodott-e, és erről jelentést tett a tanárának. A filantropinum kertje a parkos részek mellett konyhakert részeket is tartalmazott, a gyerekek által elfogyasztott zöldségeket ott termelték, de voltak gyümölcsfák, lombos részek, ahol a gimnasztikai gyakorlatokat készítették elő, illetve ún. tankertek, melyeket a tanítási óra keretében a növendékek önállóan műveltek.

¹³⁴ A levelek először 1791-ben jelentek meg Hamburgban, írójuk akkor nem fedte fel magát. 2003-ban ismét kiadták a leveleket, melyek Christian Ulrich Detlev von Eggers (1758 – 1813). bárótól származnak. A levelek alapján készített beszámolót megjelenteti: Schmitt 2007: 183-194. p.

Az úti beszámoló leírja a növendékek külső megjelenését is, mely eltért a korban megszokott merev öltözettől és parókától, meglepetten írta, hogy a fiúk haja rövidre volt nyírva, ahogy ezt más források is megerősítették (Czeke 1938), kék galléros és hajtókás szürke nyitott nyakú kabátban, és fehér, kék szalaggal díszített sapkában sétáltak az udvaron.

A filantropinumban kiemelt szerepe volt a testi nevelésnek és a kézműves foglalkozásoknak, ezeket az alkalmakat egy nap több időpontba is beillesztették a napirendbe; 9.00-10.00, 13.00-14.00, valamint 18.00-20.00 óra között. Az időjárás függvényében sokoldalúan tölthették testmozgással a szabadban az időt, jó idő esetén a Mulde folyóban úszhattak, sárkányt eregettek, télen hógolyóztak, korcsolyáztak, szánkóztak. Arra az esetre is fel voltak készülve, ha az időjárás a négy fal közé kényszerítette a tanítványokat. Erre az esetre egy több, mint 40 játékból álló játékgyűjteményből – ezek jó része ügyességi játék – választhattak, mivel foglalkoznak. A fiúk ebéd után biliárdoznak vagy különböző kézműves foglalkozásokon vesznek részt, mely során dessau mesterektől sajátítják el az asztalos, esztergályos, kovács, könyvkötés és rézmetszés és egyéb mesterségeket.

10 órakor az iskola minden tanára és diákja a főépületben gyűlt össze. A forrás szerzőjének látogatása idején 53 növendék tanult a falak között. A tanulókat kezdetben három csoportra osztották, az egyikbe kerültek a legfiatalabbak, a másik kettőbe az idősebb diákok. A nagyobbak két csoportja tovább differenciálódott, külön osztályt alkottak a leendő kereskedőpalánták, és egyetemi tanulmányokra készülők. 1779-re felhagytak ezzel a csoportalakítási koncepcióval, nevelési kérdésekben persze tekintettel voltak a gyermekek életkorára, azonban alapvetően a diákok előrehaladásának, valamint az ő és a szüleik igényeinek alapján differenciáltak. A tantárgyak közt szerepelt matematika, latin és francia nyelv, tánc, rajz, testnevelés, természettudományok, kézműves tevékenységek, kereskedési ismeretek.

Érdekes jegyzetekre bukkantunk az órák menetével kapcsolatban is. Kezdetben engedélyezte Basedow az iskola pedagógiai programjában a diákoknak, hogy a tanórák alatt is a mozogjanak, csupán írás, rajzolás és olvasás közben kellett a gyerekeknek a padokba ülniük. A szokatlan engedékenység azonban kiváltotta a sajtó és a szülők kritikáját, akik rigorózusabb szabályokat követeltek, így szigorítottak a szabályzaton.

Figyelemre méltó, mai értelmezésben akár az iskolai hospitálási naplónak is beillő tanóra-vezetési feljegyzéseket olvashatunk Wolke óráiról. Wolke életrajzíróitól (Sander, 1898, Wolf, 2004) tudjuk, hogy kiváló pedagógus volt, emellett több tanításhoz kapcsolódó munkát is írt. Wolke játékkal kezdte az óráját. A megtekintett órán latinul adott instrukciót a diákoknak, milyen állat hangját utánozzák, majd a gyerekek instruálták egymást. Ezt követően a továbbiakban is játékosan folyt az óra. A tanár megkérdezte a gyerekeket, milyen állatokat ismernek, és nekik latinul kellett mondani az állat nevét, aki

nem tudta, az felelhetett csak németül. Ezt követően Wolke csoportokba rendezve írta fel a neveket a táblára, és latinul mesélt az állatok anatómiájáról és természetes életkörülményeiről. Wolke módszerét bemutató-megbeszélő módszernek fordíthatjuk leginkább (*Versinnlichungsmethode*), mely lényege abban ragadható meg, hogy a tanár idegen nyelven magyaráz a gyerekeknek, miközben megpróbálja a lényeget érzékelhetővé tenni. A leggyakrabban használt szemléltető eszköz, melyet maga Wolke is alkalmazott, az *Elementarwerk*ben is szereplő rézmetszetek (természet, tájak, társadalom, emberek).
135

2. kép: Chodowiecki vázlata az *Elementarwerk*hez



Forrás: Schmitt, 2007:186

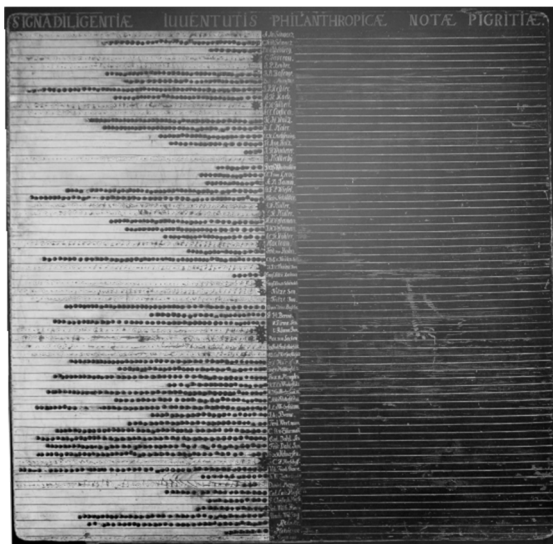
Végül Wolke képeket mutatott a diákoknak az *Elementarwerk*ből, akik hosszasan szemlélhették, és gondolkodhattak róla. Ezt követően interaktív formában folytatódott az óra, a nevelő kérdezett (ekkor már német nyelven is akár) a képekkel kapcsolatban, a gyerekek pedig válaszoltak. A duplaóra a végén felüdülésképpen a diákok felolvashatták fogalmazásaikat, úti élményeiket, novelláikat, állatmeséiket, leveleiket. Wolke fontosnak tartotta eközben a kifejező olvasást, a logikus felépítést, a stilisztikai és nyelvi megformáltságot. A diákok szabadon választhattak témát és műfajt is, majd egy hét állt a rendelkezésükre, hogy elkészítsék a munkáikat. A tanítási óra befejeztét harang jelezte 12 előtt 10 perccel, de a gyerekek még az osztályban maradtak, és ott töltötték a szünetet („Mora”).

¹³⁵ Wolke saját maga is készített hat rézmetszetet, de főként a híres berlini Chodowiecki munkáira támaszkodott.

Később a gyerekek és a tanárok közösen ebédeltek az emeleti étkezőben. Az étkezőben hosszú asztalok sorakoztak, az ételeket felszolgálták a diákoknak, és asztali áldás nélkül étkeznek. Hétköznapiakon nem fogyasztottak húst, csak két tartalmas zöldséges ételt. Az ebéd után következtek a kézműves foglalkozások.

Az intézetben a gyerekeket alapvetően arra nevelték, hogy jól cselekedjenek, de a filantropisták is éltek a jutalmazással és a büntetéssel, amit ünnepélyes és nyilvános jutalmazási ceremónia alkalmával tartottak. A gyerekek teljesítményét minden óra után kis kártyákkal jutalmazták a tanárok, amennyiben meg voltak vele elégedve, és ugyanígy voltak büntetőkártyák is. A tanárok minden héten bejegyezték egy nagy kézikönyvbe a gyerekek heti teljesítményét és magatartását. Ha valaki összegyűjtött 50 bejegyzést szorgalomból és erényességből, az kapott egy ún. „arany tűt”, melyet vasárnaponként az istentisztelet után az imateremben elhelyezett ún. „Meritentafel”-en rögzítettek. Akinek 12 elmarasztaló bejegyzése volt, a büntető részhez került felhelyezésre. A tábla két részre volt osztva, volt egy fehér és egy fekete szárnya. Minden tanuló nevét felírták középre egy külön sorba, és abba a cellába tették a magaviseletének megfelelő jelzést az érdemtáblára. Természetesen minden növendék arra törekedett, hogy a neve mellett minél több arany tű gyűljön, így a filantropisták egyik fontos motiváló eszközévé vált a tulajdonképpeni értékelő tábla.¹³⁶

A dessauai „Meritentafel”



Forrás: Niedermeier 1996:58

A leírások, noha sok szubjektív elemet tartalmaznak, vitathatatlanul körvonalazzák és bemutatják a dessauai finantropinum belső világának képét.

¹³⁶ A tábla ma a dessauai várostörténeti múzeum gyűjteményében látható.

5. ÖSSZEGZÉS

A dessai intézménybe 1774-1793 között megközelítőleg 150 diák járt Európa számos országából; Hollandiából, Dániából, Franciaországból, Portugáliából, de érkeztek növendékek Bécsből, Prágából és Rigából is. A diákok között 60 nemesi származású ifjút találunk, a többi diák kereskedők, gazdag parasztok és tudósok gyermekei. A filantropinum a magas tandíj ellenére is állandó pénzügyi gondokkal küszködött, noha a dessai fejedelem mellett több mecénás is támogatta adományokkal az intézményt. Vélhetően a tanárok közt érzékelhető viszályok is hozzájárultak ahhoz, a nevelőintézet végül bezárta kapuit. A filantropizmus a későfeudalizmus oktatási viszonyai idején alakult ki, Locke és Rousseau gondolataira épülve, és kifejezetten a még nem fejlett polgárság igényeit igyekezett figyelembe venni. A mindenképp figyelemreméltó törekvés, még ha Dessauban nem is tudott gyökeret verni, a tanítási tanulási folyamat újfajta megközelítésével, a gyermek középpontba állításával, gyakorlatorientáltságával, a testi nevelés kiemelt kezelésével, az életvezetéshez szükséges gyakorlati ismeretekkel, a természetközeliség megvalósításával, a szemléltetésen alapuló módszerekkel és a mindennapi életben hasznosítható tudás átadására való törekvéssel kétségtelenül a korabeli iskolarendszer reformjaként értelmezhető. A filantropizmus Németországban tehát új alapokra helyezte a tanítás tartalmát és módszereit, a megerősödő polgári réteg szükségleteit figyelembe véve. A polgárosodás folyamata Magyarországon később érzékelhető, de a pedagógiai gondolkodásban és a pedagógiai írásokban hazánkban is jelen vannak a filantropisták eszméi, melyek a magyar olvasók számára is elérhetővé váltak.¹³⁷

¹³⁷ Erről bővebben: Virág 2014a, Virág 2014b.

Felhasznált szakirodalom

- Czeke Marianne (szerk.) (1938): Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései. Budapest: Magyar Történelmi Társulat.
- Eggers, Christian Ulrich Detlev von, Freiherr (2003): Briefe über eine Reise nach Dessau im Jahr 1780. In: Hirsch, Erhard: Von deutscher Frühklassik 1. 132-161. p, Dessau: Schriftenreihe zur Geschichte der Stadt Dessau und Umgebung.
- Fináczy Ernő (1927): Az újkori nevelés története. Budapest: Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Friedrich, Leonhard (Hrsg.) (2008): Pädagogische Welt – Salzmanns Schnepfensthal. Ausgewählte Texte. Jena: Verlag IKS Garamond.
- Mihalovicsné Lengyel Alojzia (2006): A filantropizmus pedagógiája. Johann Bernhard Basedow munkássága. Iskolakultúra, 2006/4. 111-120.
- Niedermeier, Michael (1996): Campe als Direktor des Deaasauer Philanthropins. In: Schmitt Hanno (1996): Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818). 45-66. p. Wiesbaden: Harrassowitz
- Overhoff, Jürgen (2004): Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715-1771). Konstitutionsbedingungen, Praxisfelder und Wirkung eines pädagogischen Reformprogramms im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Sander, Ferdinand (1898): Wolke, Christian Heinrich. In: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Band 44, Duncker & Humblot, Leipzig 1898, S. 134–136.
- Schmitt, Hanno (1996): Visionäre Lebensklugheit: Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746 - 1818). Wiesbaden: Harrassowitz
- Schmitt, Hanno (2007): Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa.
- Virág Irén (2014a): A filantropizmus jelenléte a magyarországi nőnevelő intézetekben. In: Bárdos-Kis-Tóth-Racskó (szerk): Új kutatások a neveléstudományokban. Változó életformák, régi és új tanulási környezetek. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 289-301. p.
- Virág Irén (2014b): Szemelvények a filantropizmus pedagógiai gondolataiból. In: Science for Education – Education for Science. 3rd International Conference II. volume. Nitra 2014, 287-297. p. ISBN: 978-80-558-0555-9
- Wolf, Ursula (2004): Christian Heinrich Wolke – ein Pädagoge der Aufklärungszeit. Manuela Kinzel Verlag, Dessau, ISBN 3-934071-42-2.

ABSTRACT

Several boarding schools were established in Germany in the last years of the 18 th century, where their operation was guided by the pedagogical tenets of philanthropy. Education and training were based on practicality, new methodological solutions, and a down-to-earth approach. These schools abandoned the tradition of making the students memorize the material, and replaced it with demonstration, playfulness, and empirical methods. Children were frequently taken out into nature, and physical education, hands-on everyday skills and crafts had a special role. Basedow established the first school in 1774 in Dessau, and while it existed for only nineteen years, it was considered as one of the decisive school experiments of the period, and several similar institutions were opened. This essay aims to give an insight into the days of the Dessau institution, based on the notes of a contemporary traveller.

Dr. Virág Irén

egyetemi docens

Eszterházy Károly Egyetem

virag.iren@uni-eszterhazy.hu

VII. GYERMEKEK ÉS GYERMEKKOR

TUDATOS FOGYASZTÓVÁ NEVELÉS A 6-12 ÉVES KOROSZTÁLYBAN

ABSZTRAKT

A fenntartható gazdaság és társadalom érdekében egyaránt elengedhetetlen a nevelés szemléletformálása, melynek lényeges eleme a fogyasztói tudatosság. Ezért aktuális, ugyanakkor egyre égetőbb problémakörre válik a tudatos fogyasztásra nevelés. Ebben az oktatási intézményeknek különösen hangsúlyos szerep jut.

A kutatás hipotéziseként feltételeztük, hogy:

- az 6-12 éves gyerekek még nem tudatos fogyasztók, önálló vásárlói szokásaik még nem alakultak ki, így többnyire szüleik szokásait veszik át;
- a korosztály véleményét és döntéseit nagymértékben befolyásolják a reklámok, a korosztályi szokások és a szüleik által mutatott példa;
- az érintett korosztály tájékozottsága a tudatos fogyasztással kapcsolatban igen csekély, de elég nyitottak ahhoz, hogy pedagógusi segítséggel ez javulhasson.

A hipotézisek vizsgálatában 1-6. évfolyamos tanulói vettek részt. A kutatás részeként kvalitatív és kvantitatív módszerek, így a gyermekekkel végzett kérdőíves kutatás és csomagvizsgálat alkalmazásával a tanulók témával kapcsolatos tudása és attitűdje, valamint vásárlói magatartása került felmérésre. Jelen tanulmányban a vizsgálat eredményeiről számolunk be. Kutatásunk nem reprezentatív, tehát nem általánosíthatunk az eredményekből, de a megfogalmazott állítások iránymutatóak lehetnek a vizsgált korosztály, és családjaik fogyasztói attitűdjeire nézve is. A tanulmányt végül néhány alkalmazható feladat bemutatásával zárjuk.

1. BEVEZETÉS

Fogyasztói társadalomban élünk. Társadalmi lényként tisztában kell lennünk azzal, hogy fogyasztásunk a környezetre erőteljesen hat. A mértéktelen fogyasztás eredményeképp természeti erőforrásainkat elpusztítjuk, feléljük, hiszen környezetünkől nyerjük a nyersanyagokat, az élelmiszereket. De nemcsak elveszünk, adunk is a környezetünknek; rengeteg szennyező anyagot, szemetet bocsájunk ki nap, mint nap. Ezzel ellehetetlenítjük saját, biológiai lényként való létezésünket.

Bár a fenntarthatóság gondolata napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kap, e szegmense mégis elenyésző figyelemben részesül, annak ellenére, hogy mindennapjaink állandó, alapvető része a fogyasztás, ezen belül a vásárlás.

Az ENSZ által 1987-ben, a Brundtland bizottság által kiadott „Közös jövőnk” jelentés a következőképp fogalmazta meg a fenntarthatóság fogalmát: „*A harmonikus fejlődés a fejlődés olyan formája, amely a jelen igényeinek kielégítése mellett nem fosztja meg a jövő generációit saját szükségleteik kielégítésének lehetőségétől.*” (Gyulai 2013:797) A dokumentum világosan kimondja, hogy a fejlődés akkor fenntartható, ha a jelen szükségleteit anélkül elégíti ki, hogy veszélyeztetné a jövő generációk szükségleteinek kielégítését.

A jelentésben fogalmazódik meg először a fenntarthatóság három alappillére, - a környezeti, a gazdasági és a társadalmi szegmens – melyek mindegyikéhez szorosan kapcsolódik a tudatos fogyasztás. (Gyulai, 2012).

Mint azt a jelen tanulmányban már korábban említettük, ezen tevékenységünkkel nagy nyomást gyakorolunk természeti környezetünkre. Emellett gazdasági szempontból is meghatározó jelentőségű, hiszen életünk alapvető mozgatórugója a piaci kereslet és kínálat kettőse. Továbbá személyes, társadalmi identitásunk is szorosan összefonódik a vásárolt termékek „imidzsével”.

A tudatos fogyasztás során a fogyasztó nem csak maga számára hoz tudatos döntést, de egyben a társadalom, a környezet is fenntarthatóbbá válik általa.

Összegezve ezt a gondolatot a Tudatos Vásárlók Egyesülete a következőképpen fogalmazza meg: „... *a fogyasztás már jóval több, mint egyszerű gazdasági tevékenység: társadalmi, kulturális, sőt pszichológiai jelentőséggel bír.* (1.)

Az egyesület a klasszikus fogyasztóvédelmi meghatározást, miszerint a tudatos vásárló tájékozódott az árak, a minőség, a szolgáltatások tekintetében, továbbgondolta, miszerint „(...) *a tudatos vásárlás ma többet kell, hogy jelentsen annál, hogy képviseljük és érvényesítsük saját jogainkat és érdekeinket. Fontos, hogy etikailag és környezetileg is tudatosak legyünk, ami azt jelenti, hogy saját magunkon túl másokra is tekintettel vagyunk.*” (1.)

Tudatos vásárló tehát az, aki tisztában van a termék megvásárlásával kapcsolatos jogaival, tájékozott a termékek minőségével kapcsolatban és ismeretei alapján, nem pedig a reklámok hatására választja ki a számára szükséges árucikkeket. (Neumayer-Zentai, 2009)

A legújabb fenntartható fejlődéssel kapcsolatos dokumentum az Agenda 2030, mely nem csak az ENSZ legfrissebb fenntartható fejlesztési menetrendje, de a 2030-ig tartó időszakra szóló célokat (Sustainable Development Goals) tartalmazó első és egyetlen olyan globális megállapodás, amely egyetemes, átfogó cselekvési programot határoz meg. A 17 pontból és 169 alpontból álló dokumentumot 2015. szeptember 25.-én fogadta el az ENSZ 193 tagállama.

A célok számos ponton magukba foglalják a fenntartható fogyasztás témakörét, melyek az alábbiak:

- 2. cél: az éhínség megszüntetése, élelmiszer-biztonság és élelmezés javítása, fenntartható mezőgazdaság elősegítése.
- 6. cél: a vízhez és a köztisztasághoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára és fenntartható víz- és szennyvízgazdálkodás.
- 7. cél: megfizethető, megbízható, fenntartható és korszerű energiához való hozzáférés biztosítása mindenki számára.
- 8. cél: tartós, inkluzív és fenntartható gazdasági növekedés elősegítése, teljes és termékeny foglalkoztatottság és tisztességes munka biztosítása mindenki számára.
- 9. cél: ellenállóképes infrastruktúra kiépítése, inkluzív és fenntartható iparosítás elősegítése és az innováció ösztönzése.
- 12. cél: fenntartható fogyasztási és termelési módok kialakítása. (2.)

2. A FENNTARTHATÓ, TUDATOS FOGYASZTÁS ELMÉLETÉNEK MEGJELENÉSE A NEMZETKÖZI ÉS HAZAI GYAKORLATBAN

A fenntartható fogyasztás kérdése az elmúlt évtizedekben egyre jelentősebb lett. A 20. században nagymértékű mennyiségi és minőségi fejlődés ment végbe, mely közben elhalványult az emberek felelősségérzete. Az ipari növekedés pótolhatatlan természeti tőke felhasználásával valósult meg. A modern felfogás alapja az egyetemes jólét, melyben az emberek nem ismerik sem a lemondást, sem az áldozathozatalt. Mindenki akkor igazán boldog, ha minél előbb szerezheti meg az igényeinek kielégítéséhez szükséges termékeket, szolgáltatásokat, nem gondolván a következményekre. Így lehet az, hogy kiemelkedő cél lett az évek során a termelés és a fogyasztás mértéktelen növelése. A fogyasztói társadalom alapvető problémájává vált a túlfogyasztás (Csenger 2014). „*A túlfogyasztás azt jelenti, hogy a fogyasztás mennyisége vagy jellege veszélyezteti az emberi faj életfenntartó rendszerét, túlterheli az életteret, agy az már képtelenné válik bizonyos erőforrások megújítására, valamint a keletkező hulladékmennyiség ártalmatlanítására.*” (Csenger 2014: 99).

A tudatos fogyasztás kulcsfontosságú eleme a tudatos vásárlás, melyben a fogyasztáshoz kapcsolódó további problémát jelentenek a mindent behálózó reklámok is. Reklámokkal találkozunk manapság már minden utcasarkon, az újságokban, a rádióban és a televízióban, illetve az interneten is. A hirdetések teljesen átszőtték életünket, és ha akarjuk, ha nem, befolyásolják döntéseinket, kialakult nézeteinket az egyes termékekről, szolgáltatásokról. A vállalatok évente körülbelül 500 milliárd dollárt költenek reklámokra,

nem véletlenül. A marketing és a reklám a társadalom igényeit szükségletekké formálja át, sőt, olykor új igényeket is teremt. Ezért nem túlzás kijelenteni, hogy a reklám a fogyasztás legnagyobb hajtóereje. Ugyanakkor ellentétesen is hathat, hiszen a hemzsegó hirdetések egyre több ember elégei meg, és szeretné a propaganda mértékét csökkentetni. Ennek remek megnyilvánulása Ji Lee Buborék Projektje, mely New Yorkban valósult meg. A reklámokra üres „szövegbuborékok” kerültek, melyekre bárki ráírhatta véleményét, gondolatait. Sao Paulóban a törvénykezés állt ki a reklámok ellen, és 2007-ben majdnem teljesen betiltották a közterületi reklámozást. Franciaországban esténként háború dúl az óriásplakátok tulajdonosai és a reklámellenes aktivisták közt. A reklámok ellenzőinek száza tűnnek fel éjszakánként Párizsban és más francia városokban, hogy üzeneteiket hátrahagyják a reklámplakátokon. Egyes megjegyzések közvetlenek és provokálóak: „A reklám butít”, „Csak a pénzünket akarjátok”, vagy egyszerűen csak ennyi: „Túl sok a reklám”. (3.)

Várhatóan pár hónapon belül megérkezhet a Google Chrome stabil verzióiba a böngésző saját reklámblokkolója, amely ügyesen megpróbálja majd letiltani az internetezők által bosszantónak talált hirdetéssel megjelenítését a webhelyeken. A Chrome androidos fejlesztői változatában már tesztelhető ennek előzetes implementációja.(4.)

3. A TUDATOS FOGYASZTÓVÁ NEVELÉS, MINT A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS SZEGMENSE

Az eddigiekben leírtakból is következik, hogy a fenntarthatóság érdekében elengedhetetlen a szemléletformálás. Ennek megvalósításában kiemelkedő szerepet játszik a fenntarthatóságra nevelés. *„A fenntarthatóságra való felkészítés egész életen át tartó tanulási és szocializációs folyamat, amely tájékozott és tevékeny állampolgárokat nevel, akik kreatív, problémamegoldó gondolkodásmóddal rendelkeznek, eligazodnak a természet- és környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság terén, és etikusan felelős elkötelezettséget vállalnak egyéni vagy közös döntéseikért, tetteikért. Ezek az intézkedések biztosítják az egészséges környezetet és a hatékony gazdaságot a jövő számára.”* (Vásárhelyi – Victor, 2010: 36)

Nem kérdéses tehát, hogy a fenntarthatóság pedagógiájának szemlélete be kell, hogy épüljön a nevelésbe. Ennek lényeges eleme a fogyasztói tudatosság alakítása.

Már gyermekeink is fogyasztók, s bár csak ritkán hoznak önállóan döntéseket, - szüleiken keresztül - mégis befolyásolják a család fogyasztását, valamint a kisgyermekkorban kialakult attitűdjük formálja majdani fogyasztói magatartásuk kialakulását. Mivel ők a jövő generációja, így minél hamarabb szembesülnek a fogyasztással kapcsolatos kérdésekkel, problémákkal, annál jobban beépül mindennapi életükbe,

gondolkodásmódjukba a tudatos hozzáállás, szemléletmód, ezáltal pedig hosszú távon még hasznosabb tagjai lehetnek társadalmunknak és természeti környezetünknek is.

Fel kell készítenünk a gyerekeket arra, hogy ők is képesek sok mindenben változtatni azáltal, hogy milyen döntéseket hoznak.

A Nemzeti Alaptanterv (2012) a fenntarthatóságot önálló fejlesztési területként jeleníti meg, hangsúlyozva a természeti és kulturális változatosságot, a tudatos és takarékos erőforrás-felhasználást, környezetvédő és értékvédő, illetve fenntarthatóság iránt elkötelezett magatartást, a környezeti értékek megóvását, valamint a különböző gazdasági és társadalmi folyamatok ismeretét. A fenntartható és tudatos fogyasztással kapcsolatos célok és fejlesztési feladatok főként az Ember és természet műveltségterület célkitűzései között jelennek meg, például a globális problémák megoldásához szükséges kritikus és konstruktív gondolkodás és magatartás elsajátítása, az aktív szerepvállalás és fenntarthatóságot támogató, felelősségteljes életmód kialakítása. Az alaptanterv hangsúlyozza az attitűdök, az érzékenység és a gondolkodás jelentőségét is az ismeretek elsajátítása mellett. (Nemzeti Alaptanterv, 2012.)

A kerettantervekben megjelenő fenntartható fogyasztással kapcsolatos elemek az alábbiak: 1-2. évfolyamban a maradék étel felhasználása és az ételmiszerfajták csoportosításának ismerete, míg 3-4 évfolyamban az energiatakarékos, tudatos fogyasztói magatartás erősítése, a szelektív hulladékgyűjtés és az újrahasznosítás fontossága jelenik meg. 5-6. évfolyamban szintén előkerül a szelektív hulladékgyűjtés, az anyag- és energiatakarékosság, és új elem a tudatos vásárlói szokások megalapozása. Mivel az 1-4. évfolyam a fogyasztással kapcsolatos ismereteket csak érintőlegesen tárgyalja, még nem nyújt elegendő alapot ahhoz, hogy a témában a tanulók kellőképpen tájékozottak legyenek. Ezzel szemben a gyermekek életkori sajátosságaiból következik, hogy a téma iránt igen érdeklődők. (5., 6.)

4. 6-12 ÉVES KOROSZTÁLY FOGYASZTÓI SZOKÁSAIT FELMÉRŐ KUTATÁS BEMUTATÁSA

4.1. A kutatás hipotézisei

A kutatás hipotéziseiként feltételeztük, hogy a korosztály

- döntéseit nagymértékben befolyásolják a reklámok, a korosztályi szokások és szüleik által mutatott példa,
- tájékozottsága a tudatos fogyasztással kapcsolatban igen csekély,
- önálló szokásai még nem alakultak ki, többnyire még szüleik szokásait veszik át, ezek befolyásolják véleményüket,
- tudatossága még nem megfelelő, de elég érdeklődőek és tájékozottak már ahhoz, hogy pedagógusi segítséggel ez javulhasson.

4.2. A kutatás módszerei

A kutatás részeként 1-6. évfolyamon kérdőíves kutatás készült, melyet csomagvizsgálat követett. A kérdőívben strukturált kérdések, illetve 2 nyitott kérdés jelent meg. Az adatfelvétel írásban, nyomtatott kérdőív formájában került megvalósításra. Ezt követte a csomagvizsgálat, amely a tudatos fogyasztással kapcsolatos beszélgetéssel egészült ki. Ezen két módszer együttes alkalmazásával a tanulók tudása és attitűdje került felmérésre a témában.

4.3. A kérdőíves kutatás főbb eredményei

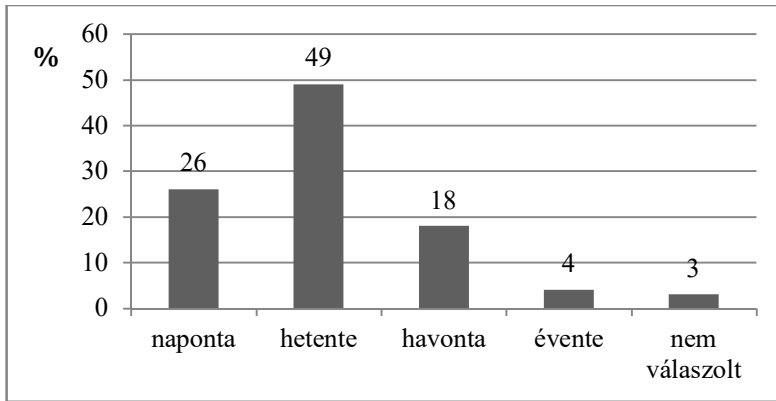
A kérdőíves kutatás a 6-12 éves korosztály fogyasztói, vásárlói szokásait és attitűdjét volt hivatott felmérni. A kérdőívek, melyek az életkori sajátosságokat figyelembe véve és a kerettantervi felosztást követve évfolyampárok részére készültek, alapvetően megegyeztek, de a 3. és 4. osztály, illetve az 5-6. évfolyam számára további kérdésekkel egészültek ki. A kérdőíves kutatásban összesen 161 tanuló vett részt, a nemek aránya kiegyenlített volt (79 lány, 79 fiú, 3 nem válaszolt). Az évfolyampárok esetében egyenlőtlenebb arány jelent meg, a 3-4. és 5-6. osztályban ez közel azonos mintát (64 és 65 fő), míg az 1-2. évfolyamon csupán 34 főt jelentett. A kérdések köre koncentrikusan bővült, többségük mind a hat évfolyamban megjelent, ezáltal ezekben a főbb vonatkozásokban az eredmények összehasonlíthatóak. A főbb kérdéskörök a következőkre vonatkoztak:

- személyes adatok,
- alapvető vásárlási szokások,
- döntéshozatal befolyásoló tényezők,
- származási hely vizsgálata, magyar termékek fogyasztásának prioritása,
- újrahasznosítás, szelektív hulladékgyűjtés.

A személyes adatok esetén fontosnak tartottuk, hogy kitérjünk a lakóhely típusára is, mivel a kérdőíves vizsgálatban egy fővárosi és egy vidéki iskola tanulói vettek részt. A kutatás eredményeit tekintve azonban a különböző településtípusban élő gyermekek válaszai nem mutattak szignifikáns eltérést, így e tanulmányban a teljes mintára vonatkozó eredmények kerülnek bemutatásra.

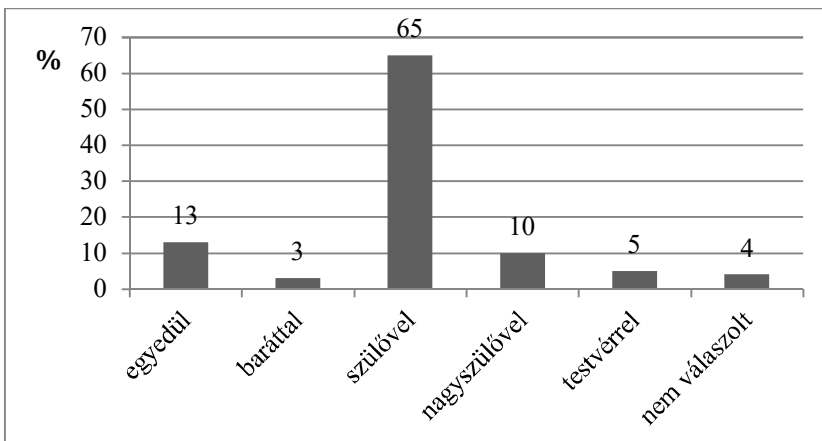
A vásárlással kapcsolatos általános fogyasztói szokások vizsgálata szempontjából alapvető fontosságú, hogy a tanulók milyen gyakran, hova és kivel járnak vásárolni (1., 2. diagram). A válaszadó gyermekek hetente, főként szüleikkel keresnek fel valamilyen üzletet. Leginkább a helyi kisboltok és a szupermarketek kínálatát részesítik előnyben, de a helyszínek között kisebb százalékban megjelentek a piacok és a plázák is.

1. diagram: Milyen gyakran járt vásárolni?



Ábra: saját szerkesztés

2. diagram: Kivel vásárol



Ábra: saját szerkesztés

A 2. diagramból egyértelműen kiderül, hogy a gyermekek nagy része szüleivel jár bevásárolni, ez is alátámasztja a kutatás azon hipotézisét, miszerint a vizsgált korosztály önálló vásárlási szokásai még nem alakultak ki. Ezt bizonyítják az azon kérdésekre adott válaszok is, melyek az egyes kérdéskörökben megjelenő tevékenységek gyakoriságát vizsgálták (1. táblázat).

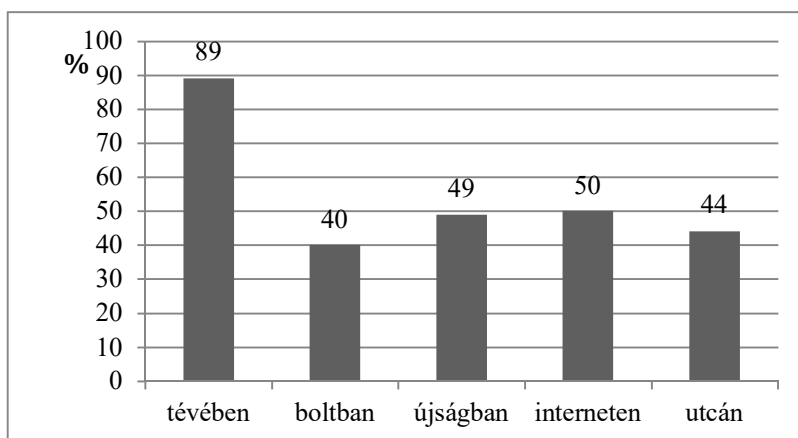
1. táblázat: Gyakoriságot vizsgáló kérdések

Kérdések (megkérdezett évfolyamok)	Válaszlehetőségek (%)				
	soha	néha	általában	mindig	nem válaszolt
Szoktak-e bevásárló listát készíteni? (1-6)	15	45	16	22	2
Betartják-e a listát? (3-6)	5	15	36	34	10
Visznek szatyrot bevásárláshoz? (1-6)	11	17	25	47	0
Milyen gyakran várja el, hogy kapjon valamit vásárláskor? (1-6)	6	46	24	23	1
Figyelembe veszi-e vásárláskor, hogy milyen reklámot látott?(1-6)	24	35	22	17	2
Hamarabb megvesz valamit, ha akciós? (1-6)	5	41	31	21	2
Eloolvassák-e, hogy miből készül az, amit megvesznek? (1-6)	20	25	23	29	3
Szokták figyelni, honnan származik a megvásárolandó termék? (5-6)	22	40	26	12	0
Vásárláskor figyelik-e, hogy mit tud újrahasznosítani? (1-6)	36	29	22	11	2
Szelektíven gyűjtik-e a hulladékokat? (1-6)	24	14	17	43	2

Ábra: saját szerkesztés

A kapott válaszokból az derül ki, hogy a többség nem, vagy csak ritkán készít listát, és ha készítenek is, csupán 34 % tartja be mindig, tehát sokszor eltérnek az előzőleg kitűzött céloktól. Szatyrot viszont sokan, 47 %-uk mindig visz magával. A válaszadók 47 %-a általában vagy mindig elvárja, hogy szüleitől kapjon valamit egy vásárlás során. Ilyen tekintetben befolyásolja a gyermek családja szokásait. Bár a közös vásárlás során bár alkalom nyílna arra, hogy a gyermekek jobban tájékozódjanak, tudatosabb vásárlók legyenek, de a gyakorlatban sok esetben az ellenkezője valósul meg, mert a szülő gyakran enged a gyermek kívánságainak. Annak ellenére, hogy a gyerekek tisztán látják, hogy az életük mely területein találkoznak reklámokkal, akciókkal (3. diagram), saját bevallásuk szerint ezeket nem veszik figyelembe vásárláskor. Ez nem feltétlenül reális, hiszen a tanulók többsége még nem önálló fogyasztó, és a korosztály még gyakran nincs is tisztában azzal, hogy választásukat mennyiben befolyásolták a reklámok.

3. diagram: Hol találkozik reklámmal?



Ábra: saját szerkesztés

A termék összetételét, származási helyét és az újrahasznosítás lehetőségét a gyerekek alapvetően nem veszik figyelembe, azonban érdekes, hogy a megvásárolt termékek után fennmaradó feleslegessé vált anyagokat 43%-uk mindig szelektíven gyűjti (1. táblázat). A gyűjtött hulladékot leginkább a közeli szelektív hulladékgyűjtő pontokra viszik, így feltételezhető, hogy a magas arány a megfelelően kiépített infrastruktúrának is köszönhető. Bár, ahogyan azt az előzőekben említettük, a termékek származási helyét általában nem vizsgálják a családok vásárlásuk során, a magyar termékek azonban kitüntetett figyelmet kapnak. Ez leginkább azokról a válaszokból derül ki, melyet az 5-6. osztályosok adtak arra a kérdésre, hogy figyelnek-e arra, hogy magyar termékeket vásároljanak?

A válaszadók 35%-a úgy nyilatkozott, hogy figyelembe veszik, de nem minden esetben döntenek a magyar termék mellett. Tehát azt láthatjuk, hogy ebben a tekintetben a tanulók ugyan még nem tudatosak, hiszen még nem tudják, miért fontos számukra a hazai termékek vásárlása, de már elindult a fejlődés a fogyasztói tudatosság irányába.

4.4. A csomagvizsgálat tapasztalatai

A csomagvizsgálat a tanulók fogyasztói attitűdjét, valamint tájékozottságát felmérő vizsgálati módszer, mely a tanórák keretén belüli feladatként is megjelenhet. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók érdeklődéssel állnak a feladat elé, élvezik azt, és közben aktívan dolgoznak. A vizsgálat során egyrészt a tanulók előzetes tudásáról, a témához való hozzáállásáról szerezhető információ, másrészt további ismeretekkel bővíülhet tudásuk. A vizsgálat egyfelől egy címkevizsgálatból, másfelől az ehhez kapcsolódó beszélgetésből állt, így nem csak a csomagolás adatai voltak vizsgálhatók, hanem a tanulók témakörhöz kapcsolódó ismereteit is fel lehetett mérni. A tanulók minden esetben kezükbe kapták az általuk jól ismert termékek csomagolásait, melyeket a csomagolásokon található emblémákra, illetve adatokra irányuló szempontok alapján figyeltek meg. A lebonyolítás során a kislétszámú osztályok (max. 10 fő) esetében a vizsgálat közösen történt, míg az ennél nagyobb osztályokban a gyermekek először párokban dolgozva vizsgálódtak, majd ezt követte a frontális megbeszélés, magyarázat. Tapasztalataink mindkét esetben azt mutatták, hogy a feladattal összekapcsolt megbeszélés során jól rávilágíthatunk a tanulók véleményére.

A címkéken vizsgált adatok, és a hozzájuk kapcsolódó témák:

- A címkéken közös információk keresése: minden terméken megtalálható a termék neve, nettó tömege, szavatossági ideje és összetevőinek listája. Az összetevők kapcsán a gyerekek számára ismeretlenek kiemelése, ezzel szemléltetve, hogy olykor általunk nem ismert, akár felesleges anyag kerül az ételekbe.
- Allergének ismertetése, feltüntetésük fontossága, az allergia fogalmának megbeszélése.
- Tápérték táblázat értékeinek megismerése, kitérés az egészséges életmódra, a túlzott zsír-, só- és szénhidrát-fogyasztás következményeire, az elhízás veszélyeire.
- Származási hely és forgalmazó vizsgálata, a két helyszín közti különbségtétel. A származási hely kapcsán a figyelem felhívása arra, milyen hatásai, következményei vannak annak, ha egy terméket messziről szállítanak az eladás helyszínére. Hazai termékek fogyasztásának fontossága. Néhány magyar termék jelzésének megfigyelése.
- Tárolási, fogyasztási adatok.
- Piktogramok keresése, jelentésük tisztázása.

A csomagvizsgálat tapasztalatai az egyes évfolyamokon igen eltérőek voltak. A csoportok létszáma, ahol a vizsgálatra sor került, 7-12 fő közé esett, így mélyebb beszélgetésre, vizsgálatra volt lehetőség. Az 1. évfolyam háttértudása csekély, az alapvető információkat, -mint név, tömeg, vonalkód és összetevők - felismerték, minden más információt, adatot és piktogramot közösen kellett megfigyelni, és megbeszélni. A felmerülő témákkal kapcsolatban kialakult véleményük nem volt, de igen érdeklődő, motiválható ez a korcsoport. A 2. osztályosok háttértudása az elsősökhöz csupán a szavatossági idő ismeretével egészült ki. Meglepő tapasztalat volt, hogy érdeklődésük a téma iránt nem érte el az előző osztályét. Ezzel szemben a 3. osztály igazán határozott, kritikus véleménnyel rendelkező, a témában tájékozódott, és motivált tanulókat foglalt magába. Ismerték a magyar termék fogalmát, a tápérték táblázatot és megjegyezték a reklámok befolyásoló hatását is. Tájékozottság és motiváció szempontjából hasonló volt tapasztalható a 6. évfolyamon is, de meglepő módon kevésbé volt kialakult egyéni véleményük a témával kapcsolatban, illetve nem álltak hozzá olyan kritikusan. Viszont kiderült, hogy az információk többségét ismerik és figyelik is a vásárlás során. A 4. osztályban a hiányos, pontatlan háttértudású diákok mellett volt már olyan is, aki közel tökéletes meghatározást fogalmazott meg a magyar termék kapcsán. A hatodikosokhoz hasonlóan itt is több gyerek jelezte, hogy vásárlás során több szempontból megfigyelik a termékeket, így például az ár, az összetevők és az E-számok tekintetében.

4.5. A Feladatok rövid ismertetése

Az empirikus kutatás eredményeit felhasználva a tanórákon alkalmazható feladatok kerültek kidolgozásra, majd kipróbálásra. Mindegyik feladat önmagában vagy együttesen is használható, szabadon beilleszthető egy-egy tanórába. Nem kizárólag a természetismereti tantárgyak keretében állják meg a helyüket, valamint szabadon módosíthatóak, így egyaránt alkalmasak több korosztály számára is.

Csomagvizsgálat

A csomagvizsgálatról már korábban esett szó, ám emellett, hogy akár önálló vizsgálati módszerként is használható, a tanórák keretén belüli feladatként is megjelenhet. 1. osztályban még inkább frontális megfigyelés és az ehhez kapcsolódó megbeszélés keretében kivitelezhető, mivel a tanulók zöme még nem tud olvasni, azonban a piktogramokat már náluk is megfigyelhetjük. 2. osztálytól már a diákok önállóan is megfigyelhetik a csomagolásokat egyéni, páros vagy csoportmunkában is. A feladat fő célja a címkéken található információk megismerése, ezzel is fejlesztve a megfigyelő- és leíró képességet, illetve a logikai gondolkodást. Hosszú távon, ha többször vizsgálják az adatokat, kritikus gondolkodásuk, tudatos fogyasztói attitűdjük is fejlődik.

Reklámok megfigyelése

Ennél a feladattípusnál elsőként a televízióban látható reklámokra érdemes fókuszálni. A feladat során a diákok különböző reklámok szempontok alapján történő megfigyelését végzik. Leginkább olyanokat érdemes választani, melyek jól észrevehetően használnak egyes reklámfogásokat: például szövegeket, fülbemászó dallamokat. Lehet azonos típusú terméket bemutató, de különböző reklámfogással operáló reklámokat is összehasonlítani. Ilyen például két fogkrémreklám, melyek egyike viccességével, a másik viszont a szakértelem megmutatásával (fogorvos ajánlásával készült) igyekszik elnyerni a vásárlók bizalmát. Ha a tanóra elején kerül sor a megfigyelésre, érdemes az óra végén visszatérni rá, és megkérdezni a gyerekeket, ki mire emlékszik a reklámokból, ezzel megvizsgálva azt, melyek a reklámok legmaradandóbb részei a diákok számára. Kiegészítő, vagy akár házi feladatnak is feladható, hogy gyűjtsenek reklámszlogeneket. A reklámok megfigyelésével egyaránt fejleszthető a megfigyelő-, leíró- és azonosító-megkülönböztető képesség, illetve a logikus és kritikus gondolkodás.

Szlogenek gyűjtése, írása

A reklámok vizsgálatához szorosan köthető feladat, mely megjelenhet akár egy fogalmazás óra keretében is. A gyerekek megfigyelő-, valamint azonosító-megkülönböztető képességét fejleszti azáltal, hogy a megnyerő, jó szlogeneket összegyűjtik, közös jellemzőiket azonosítják. Azáltal, hogy a diákok is megpróbálnak figyelemfelkeltő reklámszövegeket megfogalmazni, önmaguk is kritikusabbá válnak egy-egy ilyen szlogen kapcsán, és így a vásárlás során is tudatosabbak lesznek.

Logó kvíz

A feladat lényege, hogy hiányos, felirat nélküli logókat kell felismernie, megneveznie a gyerekeknek. A tevékenységet elsősők esetében frontális munkaformában, megbeszéléshez kötve kivitelezhetjük, nagyobbaknál azonban lehet egyéni, páros vagy csoportmunkában is végezni. E két utóbbi azért ideális, mert így a gyerekek egymást tudását kiegészíthetik. A feladathoz szorosan kapcsolódik a márkahűség fogalma, érdemes erről beszélgetni a tanulókkal. A kvíz célja a diákok tájékozottságának felmérése és megfigyelőképességük fejlesztése. A feladat leginkább a vásárlás témakörét bevezető óra eleji ráhangoló feladatnak alkalmas. A tanulók számára motiváló, akik eredményesek a feladatmegoldás során.

Beszélgetés a vízlábnyomról

A beszélgetés célja, hogy a gyerekek rádöbbenjenek, minden termék előállításához szükséges víz, méghozzá nem elhanyagolható mennyiségben. A feladat során táblázatok és ábrák segítségével szemléltetve jutnak információkhoz a tanulók. 1. osztályban még frontálisan megbeszélve érdemes megvalósítani, míg a nagyobbaknál már ki lehet adni egyéni, páros vagy csoport munkában bizonyos adatok megkeresését, összehasonlítását. Érdemes a tevékenység előtt becslés végezni. Nem csak literben érdemes elmondani az adatokat, hanem önkényes mértékegységeket használva is, mint például a kád (1 kád=140-200 L), így a gyerekek számára némely adat sokkal érzékletesebbé válik.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

A felvetett hipotézisek a kutatás során a következő eredményeket mutatták:

- A szülők és a reklámok valóban befolyásolják döntéseikben a tanulókat. A vásárlással kapcsolatos döntéshozatalt mindkét tényező jelentős mértékben meghatározza.
- A tanulók témában való tájékozottsága egyénenként változó. Ezt egyértelműen nem befolyásolja az életkor, viszont a gyerekek tudatos fogyasztással kapcsolatos ismereteit nagy részben meghatározza a családi háttér.
- Az 1-6. osztályos diákok önálló fogyasztói szokásai még valóban nem alakultak ki. Ez alól csupán néhány, 6. évfolyamos tanuló képez kivételt, akik már önállóan vásárolnak, és korosztályukhoz képest kritikusan döntenek vásárlásuk során.
- A feltételezésnek megfelelően az érintett korosztály tudatossága még nem megfelelő, s bár tájékozódottságuk hiányos, de erőteljes a korosztályban az érdeklődés a téma iránt. Ez kellő alapot jelenthet a további tudásbővítéshez, attitűdformáláshoz.

6. TÁVLATI CÉLOK, A FOLYTATÁS LEHETŐSÉGEI

A kérdőíves kutatás kapcsán elsődleges célként a mintaszám bővítése fogalmazható meg, mely lehetővé tenné egy reprezentatív vizsgálat megvalósítását, illetve összehasonlító elemzések több szempont alapján történő elkészítését. Vizsgálhatóvá válnának ezáltal a vidéken és fővárosban, a „normál” és ökoiskolában tanuló gyermekek közötti különbségek a vásárlási szokások tekintetében, valamint esetlegesen jobban kidomborodnának a nemek közti különbségek is.

A kérdőíves kutatás bővítésén túl diákokkal, szülőkkel és pedagógusokkal készült fókuszcsoportos beszélgetésen keresztül még pontosabban felmérhetővé válna a 6-12 éves korosztály fogyasztói attitűdje, hiszen így több nézőpontot is sikerülne a témával kapcsolatban feltérképezni.

Végül, de nem utolsó sorban, az eddigi feladatokat továbbiakkal kívánjuk kiegészíteni, valamint egy, a tudatos fogyasztás témáját feldolgozó, témanap megtervezését, és több helyszínen való lebonyolítását is célul tűztük ki.

Felhasznált szakirodalom

- Csenger Lajosné (2014): Alternatív módszerek és eszközök az ökoiskolában. In: Dr. Vitézy Gábor Áron (szerk.): Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 97-111.p.
- Gyulai Iván (2013): Fenntartható fejlődés és fenntartható növekedés. In: Statisztikai Szemle, 91. évfolyam 8—9. szám. 797.p.
- Gyulai Iván (2012): A fenntartható fejlődés. Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány. Miskolc
- Nemzeti Alaptanterv (2012). Magyar Közlöny. 2012. évi 66. sz. 3-215.
- Neumayer Éva, Zentai Kinga (2009, szerk.): Fogyasztó Kúra. Környezeti Nevelési Modulgyűjtemény a Fenntartható Fogyasztásról. Magosfa Környezeti Nevelési és Ökoturisztikai Alapítvány. 227.p.
- Vásárhelyi Tamás, Victor András (2010. szerk.): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. Budapest, 36.

További források

- Mit jelent a tudatos vásárlás? www.tudatosvasarlo.hu/tve/gyik
- Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai (Sustainable Development Goals) a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia tükrében
- <http://nfft.hu/az-ensz-fenntarthato-fejlodesi-celjai-sustainable-development-goals-a-nemzeti-fenntarthato-fejlodesi-keretstrategia-tukreben/>
- <https://index.hu/kultur/media/noreklam45/>
- <http://www.origo.hu/techbazis/20170809-google-idegesito-bosszanto-reklam.html>
- Környezetismeret kerettanterv 1-4.
http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html
- 6. Természetismeret kerettanterv 5-6.
http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

ABSTRACT

EDUCATING CONSCIOUS CONSUMERS FROM 6 TO 12 YEARS OF AGE

Forming the educational approach is indispensable for a sustainable economy and for the society as well. One of its essential elements is consumer awareness. Therefore the education for conscious consumption is actual, however more and more problematic question, in which educational institutions are playing a key role.

As a hypothesis of the research we assumed that:

- children between the ages of 6 and 12 are not yet conscious consumers, their individual purchasing habits have not yet developed, so they mostly take over their parents' habits;
- the opinions and decisions of the age group are greatly influenced by the example of advertisements, age groups and their parents;
 - awareness of the age group concerned with conscious consumption is very low, but they are open enough to improve it with the help of the teachers.

The participators of the study were grade 1-6. students. As part of the research, qualitative and quantitative methods, such as questionnaire research and examination of package have been used to assess students' knowledge and attitudes as well as their customer behavior. In the presentation we report the results of the study. Our research is not representative, so we can not generalize from the results, but the statements made may be a guideline for the consumer attitudes of the examined age group and their families. In the end of the study we will present some of the tasks that can be applied.

Bauer Zita

mestertanár,

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi

Tanszék

zait@elte.hu

Papik Eszter

Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium

papik.eszter@scheiber.hu

**CONCEPTUALISATION OF LION AND CHILDHOOD:
A CROSS-CULTURAL AND ICONOGRAPHICAL ANALYSIS OF
'TOMMY AND THE LION – A HUNGARIAN CHILDREN BOOK
AND ITS JAPANESE VERSION**

ABSTRACT

A Hungarian children's book, *Laci és az oroszlán 'Tommy and the Lion'*, was written and illustrated by Veronika Marék and published in 1961. The book was translated into Chinese, English, German, Korean, Romanian, and Japanese language. The Japanese translation was published in 1965. The book is the most famous Hungarian children book in Japan and the story is also in a Japanese textbook what children use at Japanese elementary schools. Why do Japanese people love so much this Hungarian children's book? The story, the cute characters or the lion as a symbol may be attractive for Japanese culture. In this paper we focus on the conception of childhood, through the lenses of Metaphoric and Iconographical analysis, putting our interest on the Visual and Textual elements of the book, having focused on the core symbol of the Lion. Present research is based on an interdisciplinary collaboration of a Cognitive Linguist and a Childhood Researcher in other hand a Japanese and a Hungarian researcher in order to get deeper analysis of a cross-cultural related investigation.

1. OBJECTIVES OF OUR RESEARCH

The research is an Interdisciplinary one, having focused on Linguistics and Childhood Studies, it is in other hand a Cross-Cultural analysis, however we could take our interest on several other fields.

We examined the Hungarian children's book and its Japanese translation, with the following questions: how do Hungarian and Japanese people construct the image of the book when they read *Laci és az oroszlán 'Tommy and the Lion'*; what are the differences and the similarities in the conceptualisation of the lion between the two languages and cultures, especially knowing that lions are wild animals do not exist neither in Japan nor in Hungary. From long ago, people heard stories, fairy tales about 'lions' and they use their imagination regarding what kind of animal could lions be.

Today, we already know what kind of animal a lion is however, the conceptualisation of the lion might be influenced by our cultural heritage. We might examine these impressions, influences in language, mental images. In this case, we decided to analyse the conceptualisation of the lion in both cultures: Hungarian and Japanese. Then, we reveal what are the differences and the similarities of conceptualisation of the lion between the two languages and cultures.

2. ABOUT THE STORY OF THE BOOK

The story of *Laci és az oroszlán* 'Tommy and the Lion' is as follows: the protagonist is Laci, the most cowardly boy in the world. The boy is afraid of dogs, darkness and other children. He was always reading picture books alone and he was longing for a lion. Eventually he got a small red Lion who changes his life forever. The Lion trained Laci to be strong and brave. The boy overcame all his fears with the small red Lion in his pocket. The training is so effective that one day, he could reply to a bully even without his Lion. Suddenly, the Lion said goodbye because the boy himself became strong and brave like a lion.

3. THEORETICAL BACKGROUND

As we mentioned above we deal with several disciplines, we consider especially the following ones: Cognitive Linguistics and Childhood Studies. Cognitive Linguistics has a special interest on Textual Metaphors what we believe is important in order to understand the conception of lion, his character related to the boy – so called Laci or Tommy. In the other hand previous researches in Childhood Studies enables us to create a conception of childhood, an image the writer suggest how children are in an Era or Place.

3.1. Cognitive linguistic view of metaphor

Traditionally, metaphor is considered as a rhetorical constructum and based on similarity (Kövecses, 2010). In the sentence “Achilles was a lion in the fight”, for example, the word lion does not literally mean an animal lion. But, when Achilles was fighting, he was similar to a lion in that both are strong and brave (Kövecses 2010: 9). Thus, the lion has metaphorical meaning. Lakoff and Johnson (1980) argued that metaphorical expressions are created not just by poets or novelists, but also by people in their everyday language. Moreover, people think metaphorically and understand abstract things such as emotional phenomena through metaphor. According to Kövecses' studies, metaphorical expressions are based on cultural experiences, these experiences construct conceptual metaphors in human mind (Kövecses 2010). Kövecses (2010) defined the conceptual metaphor as follows:

“In the cognitive linguistic view, metaphor is defined as understanding one conceptual domain in terms of another conceptual domain (and it can be given by means of the formula) CONCEPTUAL DOMAIN A IS CONCEPTUAL DOMAIN B (Kövecses 2010: 4)”. A conceptual domain is “our conceptual representation or knowledge of any coherent segment of experience (Kövecses 2010: 324)”. The example of a conceptual metaphor given is the LOVE IS A JOURNEY conceptual metaphor. If we want to understand a more abstract concept such as LOVE, we use a set of systematic correspondences of it to the more concrete concept JOURNEY. LOVE is CONCEPTUAL DOMAIN A, that is, the target domain, and JOURNEY is CONCEPTUAL DOMAIN B, that is, the source domain. The conceptual correspondences between the source and the target are named mappings. For example, when we say the sentence We aren’t going anywhere, the expression go somewhere indicates travelling to a destination, and the word we imply the travellers. Here we map the destination of the journey to the goal(s) of the relationship, and the travellers to the lovers in our mind. Thus, when we hear this sentence in a suitable context, we can interpret that the speaker does not think about journey, but about love. Table 1 which is quoted from Kövecses (2010) introduces the systematic set of correspondences or mappings that characterise the LOVE IS A JOURNEY conceptual metaphor (Kövecses 2010: 8 – 9).

Table 1. Mapping between the LOVE and the JOURNEY

Source: JOURNEY	Target: LOVE
the travellers	→the lovers
the vehicle	→the love relationship itself
the journey	→events in the relationship
the distance covered	→the progress made
the obstacles encountered	→the difficulties experienced
decisions about which way to go	→choices about what to do
the destination of the journey	→the goal(s) of the relationship

We can easily explain or express an abstract concept through the source domain. In the same way, in our study, we will find how do we conceptualise the lion in Hungarian and Japanese language and culture, that is we can say, what is the concept LION.

3.2. Childhood research

English sociologists started to examine childhood as a sociological concept. They believe that childhood must be regarded as an organic part of society and culture rather than a precursor of them, and children must be considered as players in society rather than viewing them as merely aspiring to be that. (James – Prout 1997) The core of the above, mentioned paradigm, based on James and Prout be summarised as follows:

- The definition of childhood is constructed socially/sociologically. The meaning of the terms: child – childhood is different in every society. For example, the immaturity of children is a biological fact, but the definition and interpretation of immaturity varies across cultures.
- The definition of childhood may also vary within a given social environment when gender, class and ethnicity are taken into account.
- Children are active participants and creators of their own lives and affect the lives of those around them.

We can examine carefully any sources and create conception of childhood reflecting on the paradigm mentioned above.

4. METHODOLOGY

Since the present research uses two kinds of analysis we shall introduce both methods above.

4.1. About the analysis of the metaphors

We chose the lexical approach or the lexical method which is suggested by Kövecses' studies (for an initial description, see Kövecses 1986, 1990). The lexical approach can be described in the following way: using several different dictionaries of various kinds (for example, monolingual and bilingual dictionaries, thesauri, collocation dictionaries, idiom dictionaries of various sorts, and, in general, any collections of words and phrases related to a concept); searching for various lexical items or other types of information that are related to the general topic or concept, under investigation (e.g. anger, fear, in the present case, lion) which include synonyms, antonyms, related words, various idioms and phrases, collocations, and, importantly, the definitions of the lexemes. The wealth of information available in dictionaries is useful in metaphor research (Kövecses 2015).

First, we searched metaphorical linguistic expressions by using several Hungarian and Japanese dictionaries. Also, we found metaphorical expressions which include the word *oroszlán* 'lion' in Hungarian and *shishi* 'lion' in Japanese. Second, we grouped concepts of lion, typically, abstract concepts. We analysed what kind of abstract concepts are explained by using the concrete word lion in the two languages.

Third, we examined the connection of the two concepts, that is, the concept of the lion and the abstract concepts. We disclosed which elements of the lion are connected to which elements of the abstract domain.

4.2. Iconography as a research method

Iconography was a subdiscipline of art history after Panofsky Erwin, who we consider one of the founders. In that case we need the basic idea of looking after the symbols following Panofsky's steps. However, this research applies the Panofsky's (1984) methodology, we might not be able to follow his instruction since it requires a thorough knowledge of art history. As well as the Bouteaud method (Bouteaud 1989) explored in the French literature, applicable for researchers with a technical background, and the Collier method (Collier 2001) from the field of visual anthropology which so far has only been tested in its series analysis application in photo analyses and the only one which enables the viewer to use his/her intuitions. (Endrődy-Nagy 2018) These methods used for several other researches such as analysis of Renaissance visual sources or Japanese coloured Edo-prints, in that case it worth to try looking for depictions about 'lion' both in Asia and Europe.

5. ANALYSIS

We start our examination with the textual analysis of the book, than it followed by the visual analysis of the depictions of lion in a wider – cross-cultural – context.

5.1. Textual analysis

The metaphorical linguistic expressions including the lion word, such as Hungarian az állatok királya 'the king of animals' (Bárdosi 2012), Japanese shishi ō 'the lion king' (Matsumura 2006) involve common concepts in both languages. The king in the human world has the power to govern a country, he may be the symbol of a strong man, and should be noble because he is the top of a country. The king word of the expressions mirrors the concept of strength, power and pride in Hungarian and Japanese. The following Hungarian and Japanese expressions are also based on same concept of lion, that is, fear giving entity. Hungarian expressions are félénk kuvaszok távolról ugatják az oroszlánt 'weak dogs bark to the lion from a distance' and holt oroszlántól a nyulak sem félnek 'not even rabbits are scared from a dead lion' (Margalits 1993). Because of the strong power of the lion, weaker dogs feel fear. Thus, dogs can bark just when the lion lies in a distance. Rabbits also fear the lion, they are not scared of a dead lion, just because a dead lion cannot do any harm. Japanese expressions based on the concept of fear giving entity are shishi ku 'the lion roars' and nemureru shishi 'a sleeping lion' (Matsumura 2006).

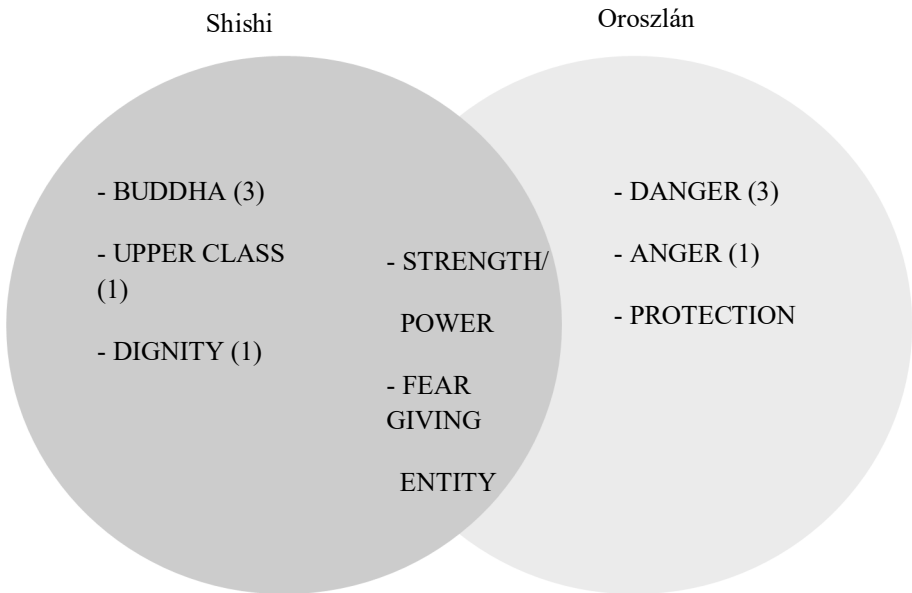
The expression *shishi ku* means that a lion roars, but its metaphorical meaning is that the teaching of Buddha. The teaching is similar to the power of a lion which makes all kinds of beasts fearful. The expression *nemureru shishi* 'a sleeping lion' means the power that a person or a country do not still manifest. Given general knowledge, the metaphorical meaning of a sleeping lion is China, because people consider that China conceal some great power and potential competence and people are afraid of them. All of these four expressions show a lion as fear giving entity.

Other Hungarian metaphorical linguistic expressions are as follows: (a) *oroszlánbőrbe bújt szamár* 'a donkey in a lion's skin', (b) *a leborultakat nem bántja az oroszlán* 'a lion does not hurt a prostrated', (c) *ne bánts az alvó oroszlánt* 'Do not disturb a sleeping lion (let sleeping dogs lie)' (Margalits, 1993), (d) *felébreszti az alvó oroszlánt* 'he wakes up a sleeping lion' (Bárdosi, 2012). In the expression (a), the donkey metaphorically expresses a person who has no power. Given the strength or the power of a lion, a donkey can be brave with the lion's dignity. The concrete word lion involves the abstract concept of power. The old proverb (b) expresses the lion, who has pride in battle, so it fights with fairness. Thus, the abstract lion concept contains pride. The expression (c) indicates the dangerous side of the lion. Because of the strength/power of a lion, we feel danger when a lion wakes up. The lion in the expression (c) implies danger or trouble. The expression (d) also use a same word a sleeping lion, but its meaning is narrower than the expression (c). The expression (d) means that make somebody angry, and the lion in the expression (d) implies the anger inside a person. The metaphorical expression (d) is based on the anger is dangerous animal conceptual metaphor, such as “Don’t bite my head off!” or “He’s beginning to bare his teeth” (Kövecses 2010: 240). Thus, the danger concept of lion is related to the concept of ANGER, because an angry person is irrational, and his behaviour can be dangerous.

The following metaphorical linguistic expressions are the Japanese ones involving *shishi* 'lion': (e) *shishi ku* 'the lion roars', (f) *shishi no za* 'the chair of the lion', (g) *shishi shintyū no mushi* 'a bug in the body of the lion' (Matsumura 2006). The *shishi* 'lion' is the symbol of Buddhism or Buddha himself. In the metaphorical linguistic expression (e), the voice of the lion is the voice of Buddha. The expression (f) indicates the altar of Buddha. The expression (g) implies that a bad student may destroy the teaching of Buddha like sickness. The three Japanese metaphorical linguistic expressions are influenced by the religious thought. Here, the concept of lion is the subject of REVERENCE. We can see that the connection between the lion and religion is not limited to iconography, but also to the language.

All in all, we can say that the lion in metaphorical linguistic expressions means abstract concepts, such as STRENGTH, PRIDE, BRAVERY, and so on. Some of these concepts are similar, but others are different in Hungarian and Japanese due to the culture of the countries (see graph 1).

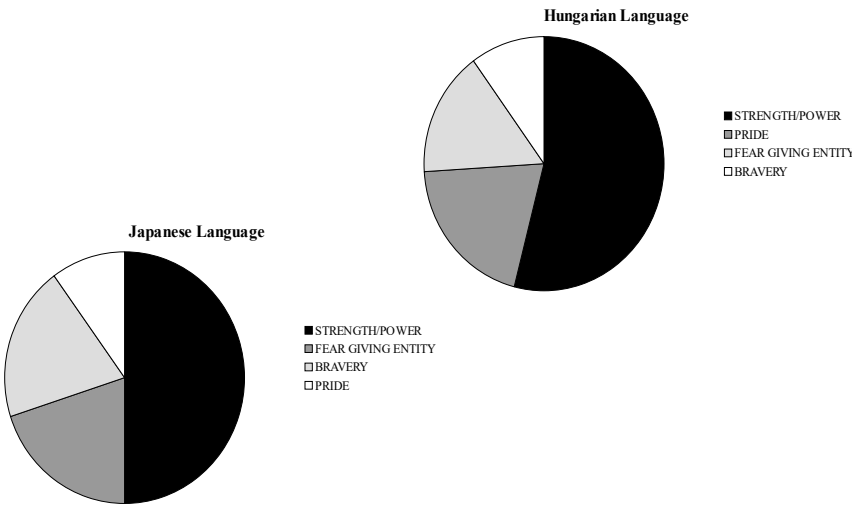
Graph 1: The concept LION in Hungarian and Japanese language



Made by Ren Imai

Graph 1 shows the abstract concepts of the two languages which are explained by the word *lion*. There are the concepts which are found in only Japanese (such as BUDDHA, UPPER CLASS, DIGNITY, STRICTNESS), on the other hand, there are also the concepts which are found in only Hungarian (such as DANGER, ANGER, PROTECTION). The number means the number of the metaphorical linguistic expressions, for example, BUDDHA (3) means that there are three metaphorical linguistic expressions related to BUDDHA: The lion roars, The chair of the lion, A bug in the body of the lion. The main concepts of the lion are seen in the both languages (such as strength/power, fear giving entity, bravery, pride). However, if we count the common concepts, their frequency is different. The first one is STRENGTH/POWER in the two languages, but the second one is FEAR GIVING ENTITY in Japanese, and PRIDE in Hungarian (see graph 2).

Graph 2. The frequency of the common concepts of Hungarian and Japanese language



Made by Ren Imai

The connection between the domain of the lion and the abstract concepts is like in the following table 2.

Table 2. Mapping of the concept LION

Source: LION	Target: CONCEPT OF LION
physical strength of animal	→physical strength of human (STRENGTH/POWER)
physical strength	→psychological strength (BRAVERY)
behaviour as animal	→a mindset behind the behaviour (PRIDE)
fight in jungle	→fight in a society or community (PROTECTION)
the role as an animal in jungle	→the role in the society or community (UPPER CLASS)
fight against other animals	→fight against himself or another person (ANGER)
influence in jungle	→influence in the society or community (FEAR GIVING ENTITY)

We can explain these abstract concepts with the concrete facts of the lion. The lion's physical strength is mapping the psychological strength, that is, BRAVERY. In the story, the boy Laci wants to be brave, but the little Lion trains the body of Laci. Laci overcomes his weakness through training his body with the Lion. The physical strength gained by Laci with the Lion metaphorically indicating the boy becoming brave.

Now, we focus on the concept of LION as FEAR GIVING ENTITY. Related to FEAR metaphors, Kövecses (1990) listed up the following conceptual metaphors:

- FEAR IS A FLUID IN A CONTAINER: The sight filled her with fear.
- FEAR IS A HIDDEN ENEMY: Fear slowly crept up on him. He was hounded by the fear that the business would fail. The thought continued to prey on her mind.
- FEAR IS A TORMENTOR: My mother was tormented by fear.
- FEAR IS A SUPERNATURAL BEING: He was haunted by fear.
- FEAR IS AN ILLNESS: Jill was sick with fright.
- FEAR IS INSANITY: Jack was insane with fear.
- THE SUBJECT OF FEAR IS A DIVIDED SELF: I was beside myself with fear.
- FEAR IS AN OPPONENT IN A STRUGGLE: Fear took hold of me.
- FEAR IS A BURDEN: Fear weighed heavily on them.
- FEAR IS A NATURAL FORCE: She was engulfed by panic.
- FEAR IS A SOCIAL SUPERIOR: His actions were dictated by fear.

In the story of *Laci és az oroszlán* 'Tommy and the Lion', the boy Laci overcomes his fear with the help of the little Lion. The emotion FEAR is one of the themes in the story. The fear is one of the standard feelings (Kövecses 2000). The author of the story explains the concept of fear to young children without using conceptual metaphors. She just listed up some examples of what Laci feels fear to (cause) and of how Laci reacts to fear (effect). This may be the best and the easiest method of explaining abstract emotional concepts for 2- or 3-year-old children. Even if she is not using metaphorical linguistic expressions, there are metaphors hidden in the background. The Lion itself, object of this study, has several metaphorical meanings. As an example, in the last scene, Laci fights against the little Lion, and says “legyőzte az oroszlánt! 'he won the lion!’” (Marék 1961). On the background of this key sentence, the fear metaphor, FEAR IS A HIDDEN ENEMY plays a role in understanding the overcome of his fear. When Laci won against the little Lion which in this case is the concept of FEAR GIVING ENTITY, he overcame his weakness and finally became a big boy.

5.2. Visual analysis

In order to understand the iconography of ‘lion’ we need to understand the possible meanings in both regions Europe and Asia, especially in Japan and Hungary.

Japanese people heard about lions for the first time from China (picture 1). In 9th century, a shrine showed the lion as traditional Chinese fantasy animal, too (picture 2) (Shimonaka 1985). The art of lion penetrates the lion as defender of Buddhism. When Buddhism became the state religion in Japan (794 – 1185: about a thousand years ago), setting the statue of the lion at the front of temples and shrines began, the meaning of the statue of

the lion is not just defending Buddhism, but also defending peace of the country against the evil. As gatekeeper at shrines lions are representing the beginning and the end of things (Kotera 2019). (We can see this kind of depiction in China, at the gate of Forbidden city.) There are always two statues, make pairs (Schumacher, 2017, Kyoto, 2019), one form an 'A' sounds the other says 'UM', which sound like the eternal 'AUM'. According to the traditions in Sri Lanka – also called Ceylon, the father of the first king was a lion (so called singha-lion). In China, people believe, that lion is a protector against bad spirits, in the other hand lion had known is too wild, dangerous, in that case as a zodiac sign 'tiger' was chosen against 'lion'.

Picture 1, 2, 3 Depictions of lion



Source: Shimonaka 1985

In Europe in the other hand 'lion' as a symbol has different meanings: 'lion' is the king of animals, it is on the heralds of kings, aristocrats. According to the Bible it is almost impossible to defeat, e.g. Hercules, David. It is the allegory of Daniel with the meaning of redemption. It is the symbol of St. Hieronymus, St. Marc and city of Venice (Italy) (Seibert 1980). The inner qualities presumed by people are wildness and vigilance – that is why it could be a gatekeeper.

According to the etymology of the Hungarian word 'oroszlán' – it was presumably introduced by Turkish since it comes from the word 'aslan'. The first depiction we found in visual documents was from Veselovo (Mesterházy 1994), from the 9th century, which is also called the Migration period. The depiction was found on a special bag was made to keep tinder-box, and small personal belongings. See on picture 4.

Picture 4 Tinder-box of Veselovo



Source: Mesterházy 1994: 199.

In Europe lion was often depicted as the symbol of wildness, power and strength we have found out to conclude the analysis.

6. DISCUSSION

Regarding the ‘lion’ as a symbol, we can see LION as ‘STRENGTH, FEAR GIVING ENTITY, REVERENCE’ in Japanese, and ‘STRENGTH, WILDNESS, PRIDE’ in Hungarian. We could find the same concept of LION such as STRENGTH/POWER, FEAR GIVING ENTITY, BRAVERY, PRIDE in both languages. However, one of the concepts, REVERENCE is found only in Japanese metaphors. We can consider that the conceptualisation of the lion is influenced by each culture, especially the concept REVERENCE is influenced by Buddhism. The different cultural concepts of LION may affect the readers when they read *Laci és az oroszlán* 'Tommy and the Lion'. Hungarian readers may visualize a powerful lion, and Japanese readers may think the lion as a respected teacher. In our personal interview with the writer Veronika Marék, she told that a Japanese adult man cried when he read the story. He may have been strongly impressed this lion's story because he may see the REVERENCE in the Little Lion.

Regarding the analysis we tried to make a Conception of Childhood regarding the iconographical and metaphorical analysis. Flying helicopter, – which is the last picture at the book – could be a symbol of saying bye to childhood, Laci's lion could be a parent probably, somebody who has power, strength and who helps Laci to find his way to get similar qualities within himself. It is also about emancipation.

Fear could be a hidden enemy, during the story we can realize that Laci won against his FEAR, since he GROWS UP, grows out of the fear, he will be powerful as a lion, he gets stronger personally. According to he mentioned James and Prout theory – children must be seen as active in determining their own lives, and the lives of people around them (James and Prout 1997) – Laci is able to defend his enemy, he actively participates his life, and gets the right to enter the adult life.

Probably this analysis helps teachers, caregivers and parents realize that a children book such as this one has complex symbolic meaning based on the textual and visual elements, in this case helps children understand difficult topics, such as growing up or discussion about bravery. Such textual and visual symbols could be alternate, depending on the cultural background, however there could be universal features as well.

7. CONCLUSION

In our research, we examined the original Hungarian version and the Japanese translation of the book, Laci és az oroszlán 'Tommy and the Lion', focusing on the conception of childhood and the usage of metaphors. We used iconographical methodology to analyse the visual elements and metaphorical methodology for the conceptualisation of the lion in both cultures. We revealed that the children's book is full of metaphors and the metaphors play a crucial role in teaching the younger readers about human relationships, friendship and emotions. The readers may understand abstract concepts through these metaphors when they look at and listen to the story. In our visual and text analysis, we disclosed that the concept of the lion has different meanings between Hungarian and Japanese cultures. Differences in the concept LION may influence the little readers who have different cultures to interpret the lion of this book. We should examine other children's picture books of a lion written by Hungarian and Japanese authors and analyse the LION concept in each books in order to strengthen our point of view.

Literature

- Bárdosi, Vilmos (2012): *Magyar szólások, közmondások adatbázis*, Tinta kiadó, Budapest
- Endrődy-Nagy, Orsolya (2018): *A Brief History of Childhood – As Seen on Visuals*, Revista de Didácticas Específicas 19: 1 pp. 100-107. Paper: 9771-24893-1-PB, 8 p. downloaded 1st February 2019.
- James, A. and Prout, A. (ed., 1997): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, Taylor & Francis Group, London, Washington, D.C
- Kotera Yoshiaki (2019): Komainu The Birth and “Habitat Distribution” of Shrine Guardian Lions at http://japanese-religions.jp/publications/assets/JR_34_1_a_Kotera.pdf, downloaded 1st March 2018.
- Kövecses, Zoltán (1986): *Metaphors of anger, pride, and love*, John Benjamins, Amsterdam
- Kövecses, Zoltán (1990): *Emotion concepts*, Springer Verlag, Berlin and New York
- Kövecses, Zoltán (2000): *Metaphor and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge and New York
- Kövecses, Zoltán (2010): *Metaphor: A practical introduction*, 2002, Oxford University Press, New York
- Kövecses, Zoltán (2015): “Surprise as a conceptual category”. *Review of Cognitive Linguistics* 13.2: 270-290.
- Kyoto National Museum online catalogue (2019) at <https://www.kyohaku.go.jp/eng/dictio/choukoku/komainu.html> downloaded 1st March 2018.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago
- Marék, Veronika (2014): *Laci és oroszlán*, 1972, Pozsonyi Pagony, Budapest
- Marék, Veronika (2003): *Laci és oroszlán*. trans. Hani, Kyoko. *Rachi to raion*, 2001, Futohsha, Tokyo
- Margalits, Ede (1993): *Magyar közmondások és közmondásszerű szólások* Retrieved 17 March 2018 from <https://www.arcanum.hu/>
- Matsumura, Akira (2006): *Daijirin*, 3rd edition, Sanseido, Tokyo
- Mesterházy Károly (1994): Többgyökerű ősvallásunk emlékei, in. Kovács László (ed.): *Honfoglalás és régészet*, Balassi, Budapest

- Schumacher, Mark (2017): DaikokutenIconogprahy in Japan, in: A to Z Photo Dictionary Japanese Buddhist Statuary at <http://www.onmarkproductions.com/Daikokuten/> Downloaded 1st March 2018.
- Seibert, Jutta (1980): A keresztény művészet lexikona, Corvina, Budapest
- Shimonaka, Hiroshi (1985): *Daihyakka jiten 6 'Encyclopaedia Heibonsha 6'*, Heibonsha, Tokyo.

ABSZTRAKT

A kutatás Marék Veronika Laci és az oroszán című először 196

1-ben publikált kötetének magyar és japán adaptációjának metaforikus és ikonográfiai elemzése. Elsősorban arra keresi a választ, hogy miért és hogyan értelmezi gyermek a mesét, milyen üzenetet nyújt számára a saját kulturális kontextusában. Az eredmények közt feltárjuk a képes gyermekkönyv metaforáinak szerepét a gyermeki gondolkodásban. Az oroszán fogalmának értelmezése (idiómák, szólások, mesék) és a komplex gyermekképi analízis eredményeként segítünk megérteni, miért működhet mindkét kultúrában az elemzett mese. Jelen kutatás egy kognitív nyelvész és egy gyermekkortörténész együttműködésének első eredményeit kívánja bemutatni.

Ren Imai

doktorjelölt

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

ren.c.imai@gmail.com

Dr. Endrődy Orsolya

egyetemi adjunktus

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Tanító- és Óvóképző Kar

endrady.orsolya@tok.elte.hu

A kutatást az Új Nemzeti Kiválóság 2017-es posztdoktori programja támogatta.

**A KORAI FEJLETTSÉGI MUTATÓK SZEREPE
AZ ISKOLAI SIKERESSÉGBEN:
EGY LONGITUDINÁLIS KUTATÁS ELSŐ LÉPÉSEI**

ABSZTRAKT

Ez a tanulmány egy koragyermekkori longitudinális kutatás elméleti háttérét és előkészítését foglalja össze röviden. A vizsgálat célja az, hogy magyar kontextusban szolgáljon empirikus bizonyítékokkal a különböző változók előrejelző erejéről. Az elemzésbe bevont független változók között szerepelnek a várandósság és a szülés körülményei, a csecsemő és kisgyermekkori egészségi mutatók, a családi és az intézményes nevelés jellemzői, a kognitív, az affektív, a szociális és a motoros fejlődés paraméterei. A függő változók között pedig az iskolai sikeresség mutatói kapnak helyet: a matematikai és az olvasási készségek, tantárgyi osztályzatok, szociális és affektív faktorok. Az óvodából az iskolába átívelő vizsgálatban közel 600 gyermek vesz részt. A mintát egy nagyváros egyidejűleg iskolába lépő összes gyermeke alkotja, azaz teljes városi lefedés valósul meg. A sok változót magában foglaló vizsgálat várhatóan új információkkal szolgál a gyermekek fejlődését segítő és gátló tényezőkről, az iskolai sikerességet befolyásoló faktorokról. Az eredmények alapján feltehetően a pedagógiai gyakorlat számára is következtetéseket lehet megfogalmazni.

1. BEVEZETÉS

A kora gyermekkori fejlődés, nevelés kérdései és annak hosszabb távú hatásai iránt az utóbbi néhány évtizedben egyre élénkebb kutatói érdeklődés tapasztalható. Ennek háttérében a kora gyermekkori időszak és az azt biztosító nevelés, ellátás stratégiai szerepének a felismerése áll. A kora gyermekkori nevelésbe történő beruházás hosszú távon társadalmi-gazdasági megtérülést eredményez. Ez a megtérülési arány a különböző modellekben 1:17 és 1:70 között van a figyelembe vett paraméterektől függően (Heckman et al. 2006; Pascal – Bertram 2013).

A későbbi életpálya vonatkozásában meghatározó tényező az iskolai sikeresség, amelyet döntő módon befolyásol, hogy a gyermekek milyen fejlettséggel lépnek be az iskolarendszerbe. A kutatások egyrészt az iskolai sikerességet befolyásoló korai fejlettségi mutatók feltárására irányulnak, másrészt nagy hangsúlyt fektetnek azoknak a családi tényezőknek a megismerésére, melyek segítik, illetve gátolják a gyermek optimális fejlődését (Deutsch et al. 2015). A téma fontossága ellenére az eddigi hazai neveléstudományi kutatásokban nem vizsgálták, hogy az egyes koragyermekkori jellemzőknek milyen az előrejelző ereje a gyermek fejlődésére.

Tanulmányunkban egy 2018-ban indított longitudinális kutatásunk kiinduló pontját és céljait foglaljuk össze röviden. Bemutatjuk továbbá a vizsgálat megszervezésének és elindításának az első lépéseit. Kutatásunk célja az, hogy a születéstől az iskolakezdésig terjedő életkori szakaszban gyűjtött jellemzőket megvizsgálva elemezzük, hogy melyiknek milyen szerepe van a későbbi iskolai sikerességben.

2. A KORAGYERMEKKORI JELLEMZŐK, AZ EGYÉNI KÜLÖNBSÉGEK SZEREPE

2.1. A várandósság és a születés körülményei

A magzat fejlődését számos tényező befolyásolja már a fogantatást megelőző időszakról kezdődően. A várandósság és a perinatális (születés körüli) időszak eseményei, az egyéni és a környezeti tényezők valamint a későbbi életesemények egy része rizikót jelent a magzat fejlődésére nézve, más részük pedig protektív tényezőként hat. A kilenc hónap alatt, melyet a fogantatástól a megszületésig az embrió, illetve a magzat az anyaméhben tölt, a környezetből, valamint az anyai szervezetből érkező különböző hatások befolyásolják a születendő gyermek testi és kognitív fejlődését, hatnak egészségi állapotára. A magzati fejlődést veszélyeztető rizikótényezők egyik lehetséges csoportosítása szerint biológiai és környezeti ártalmak tehetők felelőssé az optimálistól eltérő fejlődési kimenetért. A biológiai ártalmak körébe sorolhatók az öröklött tényezők mellett azok a teratogén ártalmak, melyek adódhatnak egyrészt az anya várandóssággal össze nem függő, illetve a várandóssággal összefüggő betegségeiből, s azok gyógyszeres kezeléséből, az anya helytelen életmódjából (pl. dohányzás, alkohol-, drogfogyasztás) valamint olyan biológiai (pl. különböző fertőzések), illetve fizikai (pl. sugárzás) ártalmakból, melyek károsíthatják a fejlődésben lévő magzatot. A környezeti ártalmak körébe sorolhatók a szociális (pl. anyagi helyzet, lakókörnyezet, életmód) és pszichés (pl. házastársi konfliktusok, alacsony szülői kompetenciaérzés) faktorok mellett egyéb tényezők is, mint pl. a szülők életkora, a család etnikai státusza, traumatikus események, továbbá az izolált, támasz nélküli család.

Az itt felsorolt rizikótényezők sok esetben együttesen fordulnak elő, melynek eredményeként hatásuk kumulálódik. Optimális esetben a magzat a betöltött 37. terhességi hét után jön világra. A perinatális időszak eseményei a várandóssághoz hasonlóan megannyi veszélyt jelenthetnek nem csupán az anyára, hanem az újszülöttre nézve is. A születés előtti, alatti és a születést követő történések hatására az egészséges újszülött is szenvedhet olyan károsodásokat, melyek mind a testi, mind a kognitív fejlődésére negatívan hatnak. A perinatális időszakban rizikótényezőnek minősül a koraszülés, az elhúzódó szülés, a császármetszés, az oxigénhiány, az alacsony születési súly, a túlhordás valamint az alacsony Apgar-érték (Bass et al. 2014). Ez utóbbi öt élettani paraméter - úgy mint szív működés, légzés, izomtónus, reflexingerlékenység és a bőrszín - vizsgálatán keresztül nyújt információt az újszülött állapotáról 1 és 5 perces életkorban az öt ellátó orvosok, ápolók számára. Paraméterenként 2-2 pont adható, így az Apgar-érték lehetséges maximális pontszáma mind az 1, mind pedig az 5 perces életkorban 10 (Machay et al. 2013).

2.2. A csecsemő és kisgyermekkorai fejlődés néhány aspektusa

A megszületést követően a fejlődés üteme az első életévben a legdinamikusabb, majd kisdéd-, illetve kisgyermekkorban intenzitása területenként jelentős különbségeket mutat. A csecsemő és a kisgyermek fejlődését több területen is nyomon követik a házi gyermekorvosok és a védőnők. A vizsgált területek a következők: testi, mozgás, kognitív, beszéd, szociális, valamint érzékszervi fejlődés. E területek fejlődésének a dinamikája nem egyenletes, az egyes területeken jelentős eltéréseket mutathat. A fejlődési folyamatra a várandósság és a perinatális időszak történései mellett számos tényező hat. A biológiai faktorok csoportjából kiemelkednek a gyermek betegségeivel összefüggő állapotok, melyek súlyosságuktól függően atipikus fejlődésmenetet eredményezhetnek. Csecsemőkorban az anyatejes táplálás mint biológiai faktor protektív tényezőnek bizonyul, mivel a fejlődés különböző területeit támogatja (Bass et al. 2014; Decsi, 2013). Anderson et al. (1999) a szoptatás és a mesterséges táplálás kognitív fejlődésre gyakorolt hatását elemezve – húsz vizsgálat áttekintésén alapuló metaelemzésükben – arra jutottak, hogy a szoptatott csecsemők számottevő kognitív fejlődési előnnyel rendelkeznek a mesterségesen táplált csecsemőkhöz képest, és ez az előny legalább a serdülőkorig kimutatható. Fokozottan jótékony hatású és specifikus előnyöket biztosít az anyatej a koraszülött csecsemők kognitív fejlődésére. Az elemzés arra is rávilágított, hogy a szoptatott gyermekek kevesebb érzelmi, viselkedési és neurológiai problémával küzdöttek későbbi életkorban.

2.3. A család szerepe

A család az ember életének legmeghatározóbb közege. Szerepe és elsődlegessége a gyermek fejlődésében megkérdőjelezhetetlen. A családi hatásrendszer összetettségéből itt az optimális gyermeki fejlődéshez szükséges feltételeket emeljük ki. Ezek a gyermekről való gondoskodás, az anya/gondozó fizikai-érzelmi közelsége, válaszkészsége, a gyermek jelzéseinek, igényeinek megértése, autonómiájának támogatása, és megfelelő mértékű kihívás, mely a gyermeket erőfeszítésre készíti (Bornstein 2015).

A gyermek és környezete viszonylatban egyre inkább a kapcsolat holisztikus, dinamikus, tranzakcionális és egyedi jellege hangsúlyozódik (Porter 2002). A korai életévekben kitüntetett jelentősége van a környezeti hatásoknak, a kapcsolatok minőségének és annak a módnak, ahogy a csecsemővel és a kisgyerekekkel foglalkoznak. A gyermek a környezettel folytatott interakció során tanul. A szüleivel, a család további tagjaival, társaival és nevelőkkel való kapcsolata jelentősen befolyásolja érzelmi, szociális és kognitív fejlődését (Lannert 2015). A környezeti hatások közül a szociális és a pszichés tényezők mellett kiemelt jelentőségű a családi nevelés, gondozás minősége, valamint az anya gyermeki fejlődéssel kapcsolatos ismerete, mely ismeret birtokában strukturálja gyermeke környezetét, befolyásolja válaszkészségét, ami végső soron hat a fejlődési kimenetre. Az anya tudása a gyermek fejlődéséről és a pozitív szülői attitűd kedvezőbb anyai figyelemirányító stratégiákkal függ össze, melyek pozitívan hatnak a gyermek tanulási folyamataira. Az összefüggés a magas biológiai rizikójú, koraszülött, és súlyosabb komplikációkkal világra jött csecsemők esetében különösen szoros (Bornstein 2015; Ribiczey 2010).

2.4. A bölcsőde és az óvoda szerepe

Magyarországon az iskoláskor előtti korosztály neveléséről két intézmény, a bölcsőde és az óvoda gondoskodik. A statisztikai adatok szerint 2017-ben összesen 46847 gyermek (a teljes három évesnél fiatalabb populáció hozzávetőlegesen 16,6%-a) járt bölcsődébe (a klasszikus, a mini, a családi és a munkahelyi bölcsődékbe összesen). 2015. szeptember 1-étől a 3. életév betöltését követően minden gyermeknek kötelező az óvodába járás. A gyermekek körülbelül 5/6-ának az óvoda az első nevelési intézmény az életében (KSH 2017). Magyarországon csak feltételezések és tapasztalati szintű beszámolók állnak rendelkezésre arról, hogy a különböző területek fejlődésében milyen szerepe lehet a bölcsődei nevelésnek. A nemzetközi szakirodalomban is viszonylag kevés kutatási eredményt publikáltak az első három évben igénybe vett intézményes nevelés későbbi fejlődésre gyakorolt befolyásáról. Ezek eredményeit összefoglalva Danis (2010) arról számol be, hogy az élet első három évében igénybe vett jó minőségű nem szülői gondozás számos területen pozitív hatással van a későbbi fejlődésre: a kognitív funkciók, a nyelvi

képességek (mind a beszédértés, mind a beszédprodukció) és a szociális készségek is fejlettebbek, kevesebb problémás viselkedést mutatnak ezek a gyermekek.

A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja (15/1998. NM rendelet) és *Az óvodai nevelés országos alapprogramja* (363/2012. Korm. rendelet) mint központi tartalmi szabályozók több ponton rokon vonásokat mutatva, de az érintett korosztályok életkori sajátosságaihoz illeszkedve fogalmazza meg a pedagógusnak az egyes kompetenciaterületek fejlődésének segítésében betöltendő szerepét, fontosabb feladatait. Mindkét intézmény esetében kiindulópont a családi neveléshez illeszkedés, annak értékes hagyományai erősítésével, hiányosságai kompenzálásával, valamint a gyermekek fizikai és érzelmi biztonságának megteremtése és szükségleteik kielégítése. A kompetenciaterületek fejlődésének alapja a jóllét és a bevonódás elősegítése (Laevers – Declercq 2011), vagyis az egyes gyermekek fejlődéséhez és pillanatnyi igényeihez jól illeszkedő, érdekes és változatos tevékenységek lehetőségének biztosítása, a pedagógusok támogató, megerősítő jelenléte az egyes helyzetekben, mely utóbbi természetesen magában foglalja az egyes gyermekek szükségleteire rezonáló tevékenység kezdeményezését és az együttes tevékenységet is. Az iskoláskor előtti nevelésben a gondozás és a játék egyformán fontos területek, ezek egyúttal a kora gyermekkori tanulás alapvető színterei is. Az optimálisan ingergazdag környezet és a pedagógus támogató, megerősítő jelenléte a gyermek tanulási folyamatának meghatározó jelentőségű katalizátora.

2.5. Az affektív tényezők szerepe, az elsajátítási motiváció

Az utóbbi két évtizedben fokozatosan a figyelem középpontjába került az affektív szféra vizsgálata. Az affektív szféra kifejezés szerteágazó területet jelöl, az érzelmi tényezők mellett magába foglalja például az attitűdöket, az érdeklődést, a tanulási motivációt, és a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat. A hazai és nemzetközi kutatások rámutattak, hogy az affektív változóknak nagyon fontos szerepe van a gyermekek fejlődése szempontjából, komoly előre jelző erővel bírnak a későbbi iskolai, felnőttkori sikerességben, lásd Józsa és Fejes (2012) áttekintését.

Vizsgálatunkban az affektív személyiségdimenzió egyik kiemelten fontos elemével, az elsajátítási motivációval foglalkozunk. Az elsajátítási motiváció arra ösztönzi az egyént, hogy megpróbáljon elsajátítani egy olyan készséget, megpróbáljon megoldani egy olyan feladatot, amely legalább kismértékű kihívást jelent a számára. Az elsajátítási motiváció két fő összetevőből áll: az instrumentális komponensből, amely a kihívást jelentő feladatokban, helyzetekben mutatott kitartásban mutatkozik meg; valamint az expresszív komponensből, amely a kihívásra adott pozitív és negatív érzelmi reakciókban nyilvánul meg. Az elsajátítási motiváció különböző területeken jelenhet meg, ennek megfelelően megkülönböztetnek kognitív (értelmi), szociális (társas) és motoros kontextusban megnyilvánuló elsajátítási motivációt (Barrett – Morgan, 2018; Morgan et al. 2017). Az

elsajátítási motivációnak ezeket az összetevőit nevezik elsajátítási motívumoknak. Shonkoff és Phillips (2000) az amerikai Nemzeti Tudományos Akadémia egyik jelentésében úgy fogalmazott, hogy az elsajátítási motiváció egy olyan kulcsfontosságú fejlődési konstruktm, amelynek a felmérése minden gyermek fejlődésének a nyomon követéséhez indokolt.

Az elsajátítási motiváció iskolai sikerességben betöltött szerepét több vizsgálat is igazolta (pl. Berhenke et al. 2011, Gilmore et al. 2003). Magyar gyermekek körében Józsa és Barrett (2018) kimutatta, hogy az óvodáskori elsajátítási motiváció előrejelzi az olvasás és a matematika iskoláskori sikerességét, valamint a társas készségek fejlettségét. Az elsajátítási motiváció 4. és 8. osztály közötti prediktív erejét Józsa és Morgan (2014) vizsgálata bizonyította. A kutatások arra is felhívják a figyelmet, hogy az elsajátítási motivációnak erősebb előrejelző ereje lehet a későbbi tanulási sikerességre, mint az intelligenciának (Józsa – Barrett 2018).

2.6. A kognitív tényezők szerepe, a végrehajtó funkció

A kognitív képességek, az intelligencia iskolai tanulásban betöltött szerepe régóta ismert tény. Az óvoda-iskolai átmenettel, az iskolakészültséggel foglalkozó kutatások több évtizede foglalkoznak ezzel a területtel. Az értelmi fejlettség kisgyermekkori vizsgálatának előrejelző erejét a későbbi tanulás sikerességére több kutatás igazolta (például Burchinal et al. 2015; Snow, 2006). Az iskoláskor előtti kognitív fejlesztésre számos programot dolgoztak ki a különböző országokban. A hazai óvodai gyakorlatban a legszélesebb körben használt ilyen fejlesztő eszköz a DIFER Programcsomag (Nagy et al. 2016) és az ehhez kapcsolódó, fejlesztő játékokat tartalmazó könyvsorozat.

Az utóbbi évtized kutatásainak eredményei rámutattak, hogy a kognitív funkciók közül az ún. végrehajtó funkciónak kiemelt jelentősége lehet az értelmi fejlődésben, a tanulás sikerességében. A magyar neveléstudományi kutatásokban csak az utóbbi években kezd ismertté válni ez a fogalom. A végrehajtó funkció definíciójáról, pedagógiai jelentőségéről Józsa és Józsa (2018) ad áttekintést.

A végrehajtó funkció egy komplex kognitív konstruktm, amely részt vesz a gondolatok, az érzelmek és a viselkedés szabályozásában (Zelazo et al. 2016). Három átfogó komponense van: (1) A *munkamemória*, ami lehetővé teszi az információk, gondolatok elménkben történő megtartását és a velük való manipulációt. (2) A *gátlás*, ami magába foglalja az önkontrollt, a nem kívánt viselkedés gátlását, a szelektív figyelmet és a kognitív kontrollt. (3) A *kognitív flexibilitás*, ami azt jelenti, hogy többféle módon juthatunk el egy probléma megoldásához, képesek vagyunk gyorsan váltani a mentális készleteink, stratégiáink között (Carlson et al. 2013, Diamond 2013).

Több vizsgálat igazolta, hogy a végrehajtó funkció összetevői központi szerepet játszanak az iskolai teljesítmény sikerességében. A kora gyermekkorban végzett végrehajtó funkció mérések azt mutatják, hogy a végrehajtó funkció komponenseinek jelentős prediktív ereje van az iskolaérettségben, a sikeres óvoda-iskola átmenetben, az iskolai teljesítményben és a szociális kompetenciában (Diamond 2016).

3. KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÉRŐESZKÖZÖK

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a koragyermekkori jellemzők közül melyeknek milyen mértékű szerepe van a gyermeki fejlődés folyamatában, ezen belül is elsősorban az iskolai tanulás sikerességében. Szeretnénk megismerni a fejlődést segítő és hátráltató tényezőket, az egyéni fejlődési utakat. Ahhoz, hogy az egyes tényezők valódi szerepére választ kapjunk, egyidejűleg kell ezeknek a tényezőknek a hatását elemeznünk. Ezért egy sok változót magában foglaló, komplex longitudinális vizsgálatot terveztünk, ahol az iskoláskor előtti fejlődési jellemzőket tekintjük független változóknak, a függő változók pedig az iskolai teljesítménymutatók. A független változóknak a lehetséges legszélesebb körét vonjuk be az elemzésbe, ezek között szerepelnek a várandósság és a szülés körülményei, a csecsemő és kisgyermekkori egészségi mutatók, a családi és az intézményes nevelés jellemzői, a kognitív, az affektív, a szociális és a motoros fejlődés paraméterei. A függő változók között az olvasás, a matematika, a társas készségek, az iskolai osztályzatok, valamint az affektív személyiségjellemzők szerepelnek.

Mérőeszközeink között vannak egyéni vizsgálati módszerek (pl. DIFER, Raven IQ), számítógépes mérési módszerek (pl. FOCUS, Józsa et al. 2017), óvónői és szülői kérdőívek (pl. DMQ, Morgan et al. 2017; CHEXI, Józsa – Józsa 2018; HOME, Caldwell – Bradley 1984), sztenderdizált képességmérő tesztek (pl. olvasás, matematika), továbbá a védőnői dokumentációból származó egészségügyi vizsgálati adatok.

4. A KUTATÁS ELSŐ LÉPÉSEI

4.1. Mintaválasztás

Kutatásunkban egy longitudinális adatfelvételt terveztünk, ami az óvodában kezdődik, és majd az iskolában folytatódik. Ennek a megvalósítása a mintaszervezésnél alapos körültekintést igényelt, hiszen egy-egy óvodából különböző iskolákba mehetnek a gyermekek. Fontos tervezési és szervezési feladat volt, hogy az óvoda-iskola átmenet során ne veszítsük el a gyermekeket. A gyermekek kimaradása a mintából nem csak a minta nagyságának a csökkenését jelentené, hanem reprezentativitásának torzulását is maga után vonhatná.

Ezért mindenképpen egy olyan települést volt célszerű a vizsgálat helyszínéül választani, ahol az összes óvoda és iskola bekapcsolódik a kutatásba. Így bármelyik óvodából bármelyik iskolába megy a gyermek, benne tud maradni a kutatási programban.

A vizsgálat lebonyolításának helyszínéül Kaposvár városát választottuk. Kaposvár kb. 62000 fős népessége és az évjáratonként születő kb. 600 gyermek optimális mintanagyságot jelent a projekt lebonyolításához. Egy ekkora város teljes lefedését megvalósító mintaválasztás már önmagában erős biztosítékot jelent a kellő heterogenitására, és ezáltal a mintából levonható következtetések érvényességére. A minta összetételének további előnye, hogy Kaposvár multikulturálisan gazdag város, a 2011-es népszámlálás szerint a népesség 85,6% vallotta magát magyar nemzetiségűnek, jelentős a városban a roma nemzetiségűek aránya.

A projekt megvalósításához első lépésként engedélyt és támogató nyilatkozatot kértünk a város polgármesterétől, a tankerület vezetőjétől, továbbá az egyházi vezetőktől. Mindannyian üdvözltek, hogy egy ilyen volumenű kutatási projekt valósulhat meg a városukban. Az együttműködéseknek köszönhetően biztosított, hogy longitudinálisan nyomon tudjuk követni a gyermekek fejlődését az óvodából az iskolába, ami alapvető feltétele a három évesre tervezett longitudinális projekt megvalósításának. Az adatfelvételbe a város összes óvodája bekapcsolódott. Kaposvár város társadalmi összetétele jól leképezi az országos helyzetképet. A városi teljes lefedés a minta reprezentativitása szempontjából kifejezetten előnyös.

A mintába azok a gyermekek kerültek, akik várhatóan 2019. szeptember 1-én kezdik meg az általános iskolai tanulmányaikat vagy életkoruk alapján ekkor már tanköteles korúak, azaz 2013. szeptember 1. előtt születtek és még óvodások. A beválasztási kritériumnak megfelelően a mintavétel 2018 márciusában történt. Első lépésben az óvodavezetők, tagóvoda-vezetők tájékoztatása történt meg. E találkozás keretében körvonalaztuk a kutatás céljait, továbbá támogatásukat és együttműködésüket kértük. Kaposváron jellemző a vegyes életkorú óvodai csoportszervezés, így a kutatásba szinte az összes kaposvári óvodai csoport bekapcsolódott. A város 22 óvodájából összesen 650 kisgyermek került a mintába, és 153 óvodapedagógussal kezdtük el a közös munkát.

A szülőket szülői értekezlet formájában tájékoztattuk a kutatásról. A kutatás-etikai alapelveket figyelembe véve csak azokat a kisgyermeket vontuk be a vizsgálatba, akiknek a szülei a „Szülői beleegyező nyilatkozat” aláírásával hozzájárultak ahhoz, hogy gyermeküket a kutatási folyamat során több alkalommal mérjük. Szülői beleegyező nyilatkozat hiányában nem tudunk bevonni a kutatásba 43 kisgyermeket, továbbá súlyos rendellenesség, illetve az együttműködés hiánya miatt az óvodapedagógusok további 12 kisgyermeket kizártak a vizsgálatból, így összesen 595 kisgyermekkel tudtuk megkezdeni az adatfelvételt 2018 tavaszán.

4.2. A hallgatók szerepe, felkészítése

A kutatás teljes időszaka alatt jelentős mértékben építünk a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának a hallgatóira. A segítségük egyrészt nélkülözhetetlen az egyéni vizsgálatok megvalósításához. Másrészt a hallgatók számára jelentős tanulási és szakmai tapasztalatszerzési lehetőséget biztosít a kutatásban való közreműködés.

Az első adatfelvételt az első- és másodéves óvodapedagógus hallgatók végezték. A kutatásban való közreműködésük önkéntes volt, melyet felkészítés előzött meg. A felkészítéshez a Pedagógiai-pszichológiai kutatószeminárium kurzus biztosított keretet. A felkészítő kurzus a kutatási célok ismertetését követően betekintést nyújtott a téma elméleti hátterébe, majd a hallgatók részletesen megismerték és a gyakorlatban is kipróbálták a mérőeszközöket.

Nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a hallgatókat érzékenyítsük, tudatosítva, hogy jelenlétük az óvodákban a napi rutint bizonyos esetekben megzavarhatja, ezért nagyfokú alkalmazkodást kértünk tőlük. Felhívtuk a figyelmüket az egyes mérésekhez kapcsolódó instrukciók pontos követésére és a feladatmegoldásba való bevonódás kerülésére. Kértük, hogy a mérések során tapasztaltakról készítsenek feljegyzéseket, melyeket tartalomelemzés módszerével elemzünk, a tapasztalatokat a kutatás későbbi fázisaiban hasznosítjuk, publikáljuk. A hallgatók felkészítésével párhuzamosan az érintett óvodapedagógusoknak is szerveztünk egy tájékoztató előadást, ahol a kutatás céljainak ismertetését követően vázoltuk a hallgatókkal történő együttműködés lehetőségeit, majd teret engedünk a felmerülő problémák, kérdések tisztázásának. Kértük őket arra, hogy engedjék a hallgatókat önállóan dolgozni, és csendes háttérmegfigyelőként se vegyenek részt a méréseken.

A kutatásba bevonható kisgyermekek névsorának véglegesítését követően megtörtént a gyermekek hallgatókhoz rendelése. A felkészítést követően összesen 26 hallgató vállalta a kutatásban való részvételt, egy hallgató átlagosan 20-22 kisgyermeket mért, gyermekenként három alkalommal. Az adatgyűjtés során a hallgatókkal állandó kapcsolatban voltunk, tevékenységüket nyomon követtük, folyamatos konzultációs lehetőséget biztosítottunk számukra.

5. ÖSSZEGZÉS

Írásunkban egy koragyermekkorai longitudinális kutatás tervezetét ismertettük. Ez a vizsgálat az első hazai projekt, amely választ keres arra a kérdésre, hogy a különböző koragyermekkorai változóknak milyen szerepe van a későbbi iskolai teljesítményben. A nagymintás vizsgálattól azt várjuk, hogy a sok változót egyszerre magában foglaló elemzések alapján azonosítani lehet a fejlődés legfontosabb segítő és gátló faktorait.

Feltárul, hogy hazai viszonyok között az egyes koragyermekkori tényezőknek mekkora súlya van a gyermekek fejlődésében. A longitudinális elemzések megmutatják az egyéni fejlődési utakat: a többekre jellemző tendenciákat és a szélsőséges eseteket. Az eredmények alapján várhatóan javaslatokat lehet megfogalmazni a koragyermekkori fejlesztő programok számára.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az NKFI K124839 pályázat támogatja. Köszönettel tartozunk a kutatás megvalósítását lehetővé tevő Kaposvár Megyei Jogú Város Önkormányzatának, a Kaposvári Tankerületi Központnak, valamint a kutatásban résztvevő óvodák és tagóvodák vezetőinek és óvodapedagógusainak, továbbá a mérésekben közreműködő hallgatóknak.

HIVATKOZÁSOK

- 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről. 10. sz. melléklet.
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- Anderson, J. W., Johnstone, B. M., – Remley, D. T. (1999). Breast-feeding and cognitive development: a meta-analysis. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 70(4), 525–535.
- Barrett, K. C., – Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science. Vol. 5* (pp. 2–39). Amsterdam: Elsevier.
- Bass, L., Klujber, V., Ribiczey, N., – Vásárhelyi, A. (Eds.). (2014). *A gyermeki fejlődést befolyásoló (rizikó) tényezők objektív értékelésére szolgáló módszer kifejlesztése*. Budapest: OTH.
- Benasich, A. A., – Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, 67, 1186–1205.
- Berhenke, A., Miller, A. L., Brown, E., Seifer, R., – Dickstein, S. (2011). Observed emotional and behavioral indicators of motivation predict school readiness in Head Start graduates. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 430–441.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. In R. Lerner, M. Bornstein, – T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4, Ecological settings and processes, Chapter 3* (pp. 1–78). Hoboken, NJ: Wiley.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., – Hong, S. S. (2015). Early childcare

and education. In R. Lerner, M. Bornstein, – T. Leventhal (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science. Volume 4. Ecological settings and processes, Chapter 6* (pp. 1–45). Hoboken, NJ: Wiley.

- Caldwell, B. M., – Bradley, R. H. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D., – Faja, S. (2013). Executive function. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology, Vol. 1: Body and mind* (pp. 706–742). New York: Oxford University Press.
- Danis, I. (2010). A fejlődéslélektani perspektíva: Gyermeki szükségletek. In É. Surányi, I. Danis, – M. Herczog, (Eds.), *Családpolitika más-más szemmel* (pp. 102–137). Budapest: Gazdasági és Szociális Tanács.
- Decsi, T. (2013). Csecsemőtáplálás. In Maródi László (Ed.), *Gyermekgyógyászat* (pp. 94–108). Budapest: Medicina.
- Deutsch, K., Lampek, K., Betlehem, J., Bánfai, B., Tancsics, D., Jeges, S., – Csimá, M. (2015). Rizikó- és protektív tényezők a családban. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2), 49–67.
- Diamond, A. (2013). Executive function. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle, – L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (pp. 11–43). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gilmore, L., Cuskelly, M., – Purdie, N. (2003). Mastery motivation: Stability and predictive validity from ages two to eight. *Early Education and Development*, 14(4), 411–424.
- Heckman, J., Grunewald, R., – Reynolds, A. (2006). The dollars and cents of investing early: Cost–benefit analysis in early care and education. *Zero to Three*, 26(6), 10–17.
- Józsa, G., – Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: Elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 175–200.
- Józsa, K. – Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 81–92.
- Józsa, K. – Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367–406). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., Barrett, K. C., – Morgan, G. A. (2017). Game-like tablet assessment of approaches to learning: Assessing mastery motivation and executive functions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 665–695.

- Józsa, K., – Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521–535.
- KSH (2017). *A gyermekek napközbeni ellátása*. Statisztikai tükrök. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Laevers, F., – Declercq, B. (2011). A gyermeki kompetenciák fejlesztése a jóllét és a gyermekek bevonódása révén. *Children in Europe* (magyar kiadása *Gyermekek Európában*), 21, 17–20.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., – Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387–403.
- Lannert, J. (2015). Szülősegítés a kora- és kisgyermekkorban Magyarországon és máshol. *Esély*, 26(4), 42–61.
- Machay, T., Balla, Gy., – Hajdi, Gy. (2013). Neonatológia. In L. Maródi (Ed.), *Gyermekegyógyászat* (pp. 353–470). Budapest: Medicina.
- Morgan, G. A., Józsa, K., – Liao, H.-F. (2017). Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–14.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., – Fazekasné Fenyvesi, M. (2016). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára* (2. átdolgozott kiadás). Szeged: Mozaik Kiadó.
- Pascal, C., – Bertram, T. (2013). *The impact of early education as a strategy in countering socio-economic disadvantage*. Research paper for Ofsted's 'access and achievement in education 2013 review'. London: Centre for Research in Early Childhood (CREC).
- Porter, L. (2002). *Educating young children with special needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ribiczey, N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(1), 46–60.
- Shonkoff, J. P., – Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., – Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education (NCER 2017-2000)*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

ABSTRACT

EARLY PREDICTORS OF SCHOOL SUCCESS: THE DESIGN AND FIRST STEPS OF A LONGITUDINAL STUDY

This study summarizes the design and theoretical framework of a longitudinal study among Hungarian children. The aim of the study is to provide empirical evidence on the predictive value of early years' variables in the Hungarian context. Independent variables include the conditions of pregnancy and child birth, the health indicators of infancy and early childhood, the characteristics of the parenting as well as of institutional education, and the characteristics of the cognitive, affective, social and motor development. Dependent variables include the indicators of school success such as mathematical and reading skills, school grades (GPA) as well as social and affective factors. The study follows the development of almost 600 children from preschool to elementary school. The sample consists of all the children of a city who start elementary school at the same time. By including a number of variables, the study is expected to provide information about the factors that facilitate or hinder child development as well as about the factors that affect school success. Moreover, the results may be beneficial for the teaching practice as well.

Dr. Józsa Krisztián, egyetemi tanár

SZTE Neveléstudományi Tanszék

Kaposvári Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék

jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

Dr. Csima Melinda, egyetemi adjunktus

Kaposvári Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék

petone.melinda@ke.hu

Dr. Nyitrai Ágnes, főiskolai tanár

Kaposvári Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék

nyitrai.agnes4@gmail.com

Dr. Podráczky Judit, egyetemi docens

Kaposvári Egyetem, Pedagógia-Pszichológia Tanszék

podraczky.judit@ke.hu

A MESÉLÉS JELENTŐSÉGE AZ ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET SEGÍTÉSÉBEN

ABSZTRAKT

Az óvoda-iskola átmenet sikeressége meghatározó szerepet tölt be a későbbi iskolai sikerességet illetően. Az átmenet folyamatának segítése így kiemelten fontos területét képezi nem csak az utolsó óvodai, hanem az első iskolai éveknél is. Ennek támogatására az egyes országok és intézmények más-más stratégiákat alakítottak ki, azonban az utóbbi évtizedben konszenzus mutatkozik abban, hogy a két intézmény közötti váltást a folytonosság fogalmának a rendszerre való átültetésével kell mérsékelni. Az óvoda és iskola közötti „híd” kialakítása nem csak a személyi és strukturális feltételek közelítését fedi le, hanem tantervi szinten is megjelenik. Ennek egyik eszközül szolgálhat a mese, a mesélés, mely a maga varázslatos világával és élményeket nyújtó történeteivel segíti a gyermekek személyiségének fejlődését. Az olvasóvá nevelés szolgálatában áll, támogatja az olvasási képességek elsajátításának, az értő olvasás kialakulásának folyamatát a kezdeti nehézségek időszakában, mely írásbeliségre épülő kultúránkban elengedhetetlen feltételként jelenik meg.

1. BEVEZETÉS

Gyermekeink felnevelése, társadalmunkba való beilleszkedése kifejezetten fontos szegmensét képezi a családi, illetve az iskolai nevelésnek. A család szolgál a gyermek számára az elsődleges szocializációs közegnek, ahol beletanul az egy közösség tagjaként való közreműködésbe, melyet az iskola, intézményesült keretei között, tovább szélesít (Németh 1997). Ezen folyamatok során egyben a kulturális alapkészségek elsajátítása is megtörténik, mely a nevelés és oktatás céljaként megjelenve az adott kultúra továbbörökítését, a közös értékek követését alapozza meg.

Ennek egyik alapvető közvetítő eszköze az európai kultúrában az írásbeliség, hiszen a könyv és a könyvhöz kötött ismeretszerzés az önálló tudásszerzés mellett a kultúra átadását is lehetővé teszi. Ennek, a gyermek nevelésében kiemelt fontosságú tényezőnek elsajátítását segíti a mesélés. A mesékben és népmesékben ugyanis olyan közös tapasztalatok, megoldási lehetőségek, magatartásformák és kulturális szokások kerültek rögzítésre (Czachesz 2001), melyek gazdagítják a gyermek tapasztalati világát.

Olyan esztétikumot is képviselnek egyben a gyermek számára, melyek közvetlenül támogatják annak személyes, szociális és kognitív kompetenciáinak fejlődését (Nagy 2007).

A mesélés azonban egyre kevésbé képezi a gyermekek mindennapjainak szerves részét. Sajnálatos módon napjainkban olyan generációs különbségek mutatkoznak meg az infokommunikációs eszközök használatával párhuzamosan, melyek a családi meseolvasási alkalmak csökkenését, a mesélés szokásának egyre hangsúlyosabb háttérbe szorulását eredményezik (Büdi 2015). A gyermekek fejlődése, későbbi iskolai teljesítménye szempontjából azonban kifejezetten meghatározó szerepet képvisel, hogy az iskolakezdést megelőzően és annak kezdeti szakaszában milyen viszonyt alakít ki a gyermek az írásbeliséggel (Nagy 1980; Wells 1986).

Egyben egy olyan világot is jelent a gyermek számára, melyben képzelőerejét, fantáziáját használva otthonosan mozog, közvetett tapasztalatokra tesz szert és önmaga jobb megismeréséhez, az aktuálisan jelen lévő problémáinak feldolgozásához, megoldásához járul hozzá. Mindezekből kiindulva a mesélést, mesehallgatást olyan közös cselekvésként értelmezhetjük, mely a gyermeket átsegítheti az óvoda-iskola átmenet során jelentkező nehézségeken, támogatja személyiségfejlődését, ráadásul emellett iskolai teljesítményét is pozitívan befolyásolja.

2. ÓVODA-ISKOLA ÁTMENET

2.1. Az iskolakezdés feltételei

Hazánkban a gyermekek intézményesült keretek közötti nevelésének első kötelező színterét az óvoda jelenti. Ez a hároméves kortól kötelező nevelési intézmény támogatja a gyermekek személyiségének kibontakozását, készségeinek és képességeinek fejlődését, segítve az iskolakezdéshez szükséges alapkészségek elsajátítását. Teszi mindezt játékos formában, az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (363/2012. Korm. rendelet) leírt elvárások alapján, átmenetet képezve a családi nevelés és az iskolai nevelés-oktatás között.

A sikeres iskolakezdéshez szükséges alapkészségek fejlesztése három nagy területet érint: (1) egyfelől kiterjed a gyermekek szociális és személyes kompetenciájára, az együttműködés, a kapcsolatteremtés, a kommunikáció, a figyelem és a feladattudat fejlesztésére; (2) másfelől olyan testi, fizikai képességek fejlesztésére, mint a mozgáskoordináció, a finommotorika, az önszabályozás; és (3) azokra az alapképességekre, melyek az iskolai tanuláshoz elengedhetetlenül szükségesek (Szilágyi 2006). Az újabb kutatások a szociális és érzelmi érettséget kiemelten kezelik (Józsa – Barrett 2018).

Az iskolakezdést előkészítő pedagógusok és a tanítók az önállóságot, a szociális képességeket és a koncentráció fontosságát hangsúlyozzák az iskolaérettség esetében (Niklas et al. 2018).

Az iskolakezdés időpontjának megállapításában az óvodai, a szülői és a szakértői vélemény, valamint az iskolaérettségi vizsgálat eredménye játszik szerepet. Megfelelő szintű iskolaérettség esetén az általános iskolai nevelés-oktatás már 6 éves korban elkezdődhet. Hazánkban a rugalmas beiskolázás lehetővé teszi, hogy az iskolakezdéshez szükséges elemi alapkészségek fejlettségi szintjének megfelelően az iskolakezdés 1, esetleg 2 évvel kitolódjon. Ennek mérése hazánkban a DIFER-teszt (Nagy et al. 2004) felvételével történik. A teszt által mért területek az írásmozgás-koordináció, a beszédhanghallás, a relációszókincs, az elemi számolási készség, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás. Kutatási eredmények alapján a nem megfelelő fejlettségű alapkészségekkel rendelkező tanulók iskolakezdéskor hátrányból indulnak, melyet nagyon nehezen tudnak csak behozni (Józsa et al. 2018; Nagy 1980), lemaradásuk az osztályfok növekedésével általában egyre hangsúlyosabbá válik (Nagy 2007). Az iskolai alapkészségek fejlettségi szintjének iskolakezdéskor meghatározó hatása van, és a későbbi iskolai tanulás sikerességét is előre jelzi (Józsa 2016). Az iskolaérettség vizsgálata ezért elengedhetetlen az iskolába lépés időpontjának meghatározásában.

2.2. Az óvoda-iskola átmenet definiálása

Az iskolakezdés fontos eseménynek számít a gyermek életében, egyben olyan meghatározó élmény, mely a későbbi, iskoláztatási rendszerhez való elköteleződését is befolyásolja (Huser et al. 2016). Az iskolába való átmenetet olyan függőleges irányú átmenetként kezelhetjük, mely a különböző oktatási szintek, jelen esetben az óvoda és az iskola között zajlik le. Ennek életkori behatároltsága az egyes országokban eltérő, oktatási rendszertől függően 4 és 6, ill. 7 éves kor közé tehető (Petriwskyj et al. 2005).

Az iskolai átmenetet kulturális antropológiai szempontból is megközelíthetjük, az egyik közösségből egy másik közösség tagjává válás folyamatát vizsgálva. Az ennek leírására szolgáló átmeneti rítus van Gennep általi elméletéből kiindulva az óvoda-iskola átmenetre is érvényesíthető a rítusok 3 szakasza. Az adott életkorba lépés, illetve az érettség függvényében az előzetes szakasz során indul el a meglévő csoportból való elszakadási folyamat, melyet az a köztes, vagy küszöbértékű szakasz követ, amelyet az egyik csoporthoz sem való tényleges tartozás kétségei jellemeznek. A folyamat végül egy olyan utószakasszal zárul, mely az új csoportba való beépüléssel ér véget (van Gennep 2007). Ez alapján az iskolai átmenet folyamata az iskolát megelőző óvodai év(ek)ben kezdődik és egészen addig tart, amíg az iskola elkezdését követően a gyermeknek és családjának az iskolához fűződő viszonya letisztul (Dockett – Perry 2012). Az európai tanulmányok ennek a teljes folyamatnak az időtartamát 6 hónap és 2 év közé teszik (Petriwskyj et al. 2005).

Bronfenbrenner (1979) ökológiai rendszerelmélete alapján az iskolai átmenet során nem csak a gyermek egyéni sajátosságai, hanem a különböző kontextusok (család, osztály, közösség) és az ezek közötti kapcsolatok is meghatározóak az átmenet sikerességét illetően. Ennek a minél gördülékenyebb megvalósulása mind a gyermekek és szüleik, mind pedig az iskolák és azok pedagógusai számára fontos. Az iskolakezdés ugyanis új környezetet, új embereket és új elvárásokat jelent nem csak a gyermek, de családjá számára is.

2.3. Az átmenet segítésének módjai

A különböző nemzetközi szakirodalmak alapján elmondható, hogy az óvoda-iskola közötti átmenetet a gyermekek legtöbbször a „felnövés” érzetével magyarázzák, ugyanakkor szorongás és aggodalom is eluralkodik rajtuk az iskola várásával párhuzamosan (lásd pl. Dockett – Perry 2012). Az iskolába lépéskor hirtelen növekvő akadémiai elvárások, a gyermek mindennapi környezetének gyökeres megváltozása, a kevesebb egyéni figyelem és szülői bevonódás csökkenése óriási váltást jelent. Az iskolai átmenet szempontjából ezért kiemelten fontos, hogy a nevelési-oktatási szintek közötti váltás ne hirtelen, hanem egy folyamat eredményeként menjen végbe. Ehhez az óvodai és iskolai környezetnek és elvárásoknak a közelítése szükséges, melyet egyes országokban iskolai előkészítő évfolyamok indításával is segítenek (pl. Svédország, Ausztrália).

Különbséget szükséges azonban tenni az adott iskola felé orientáló, vagyis a beiskolázást segítő, illetve az óvoda-iskola átmenet folyamatát segítő programok között. Utóbbi célja a gyermekek iskolai környezetbe való beilleszkedésének, szocializációjának segítése. A hatékony iskolai átmenetet segítő programok a kapcsolódási pontok kialakítására törekkenek (Dockett – Perry 2001). Ezeknek egyik kiemelt szegmense a különböző személyközi kapcsolatok kialakítása, a szülő – tanító, tanító – gyermek, gyermek – gyermek, illetve tanító – óvodapedagógus viszonylatában. A másik, mostanában egyre jobban vizsgált befolyásoló tényezőként a tanulási tapasztalatok, és így a tanterv szintjén megvalósuló folytonosság biztosítását jelölhetjük meg (Huser et al. 2016; Shuey et al. 2019). Ez megnyilvánulhat közös pedagógiai keretek kialakításában és az értékelési módszerek összehangolásában is (Shuey et al. 2019). A tantervek közelítésének ugyanakkor az életkori sajátosságokat figyelembe véve, az akadémiai fejlődés mellett a szociális-érzelmi fejlődés segítését is kiemelt célként megjelölve kell kezelni (OECD 2017).

Az átmenet segítése érdekében számtalan foglalkoztató és módszertani segédanyag áll az óvodások és az óvodapedagógusok rendelkezésére, melyekkel az iskolakezdéshez szükséges alapkészségeket begyakorolhatják, fejleszthetik. Ez a módszertani, tantervi nyitás a küldő intézmény felé azonban az iskola részéről már nehezebb, melynek fő oka, hogy a tantervek és tanmenetek középpontjában az elsajátítandó tudáselemek szerepelnek.

A megfelelő tevékenységek biztosításával azonban közelíthetjük az iskola világát a gyermekekhez. A mese a maga élménynyújtás-élményadás dimenziójával erre egy megfelelő eszköz lehet. A mesélési alkalmak biztosításával a még nehezen olvasó, saját olvasását nehezen értelmező gyermekek számára is megadhatjuk a mese hallgatásával járó élményt, örömet, mellyel párhuzamosan iskolai előmenetelüket is támogathatjuk.

3. MESE ÉS MESELÉS

3.1. A mese meghatározása

A mese olyan epikai műfaj, mely igen hosszú múltra tekint vissza. A legkorábbi, eddig feltárt meselejegyzés a Kr. e. 2000-1700-as évek környéki Egyiptomból származik, mely egy hajótörött kalandos történetét mondja el (Voigt 1998). Alapvetően olyan, a gyermekek, a fiatalok nevelésére szolgáló történetet jelent, mely ezt a funkcióját a kezdetektől napjainkig megőrizte.

A mesék jellemzője, hogy az őket alkotó társadalomhoz szorosan, többféle szállal kapcsolódnak, tükrözik az adott kor világképét, hiedelmét és kultúráját. A különböző korokban így más-más műfajú mesék váltak meghatározóvá. Ez a sokféleségük azonban mindig megőrizte az élőbeszédhez kötődő áthagyományozódását. Ebből kifolyólag a mesét előadó mesemondó személyisége meghatározó, előadói stílusa és mesemondói eszköztára befolyásolja a mese átélésének mélységét.

A mese meghatározását Szerdahelyi (1997:185.) a következőképpen közli:

„A mese olyan fantasztikus történet, amely általában időben és térben meghatározatlan körülmények között játszódik (...). Hősei elvont típusok (...) és csodalények (...), akik kétpólusú típushierarchiába rendeződve vívják meg pozitív végkifejletű küzdelmeiket.”

A mesében kiemelten fontos szerepet kap a csoda, az irrealitás és az igazságos végkifejlet beteljesülése. Tanulsága, erkölcsi üzenete nem kerül konkrét elmondásra, implicit módon jelenik meg, így lehetővé téve, hogy mindenki levonhassa a számára megfelelő konzekvenciákat (Nyitrai 2009a).

A tudományos mesekutatás egyik legnagyobb eredménye közé tartozik a népmese műfaji kategóriáinak megalkotása, illetve a nemzetközi mesetípusjegyzékek és motívumindexek elkészítése. A népmese esetében a következő típusokat különböztethetjük meg: tündérmese, hősmese állatmese, formulamese, novellamese, tréfás mese, legendamese és csalímese, hazugságmese (Ortutay 1980; Voigt 1998). A típuskutatás mellett az egyéniségkutató, társadalmi nézőpontú kutatás is jelentős, mely az egyén és a közösség kapcsolatát, viszonyrendszerét vizsgálja. Ennek eredményeként a népmesék mesemondók szerinti rendszerezése is elindult, melynek során a kutatók az egy-egy mesemondó által

használt stílár, formai és strukturális elemeket és azok változásait vizsgálják (Voigt 1998). Néprajzi gyűjtésekből arra is fény derült, hogy a mesemondók számára az éneklés, a zenélés is a mesemondás részét képezi (Tari 1992). Ily módon az élmények sokféleségével tovább gazdagodik a mesélés, ezzel még több utat nyitva a gyermekekhez.

3.2. A mese szerepe a személyiségfejlődésben

Gyermeink kultúránkban mintegy belenőnek az írásbeliségbe, melynek személyiségfejlődésükben, későbbi olvasáshoz való viszonyukban is fontos szerepe van. Mondókák, versek és mesék jelentik számukra azt az esztétikumot, melyek ritmikusságukkal, hangzásukkal és csodáikkal megragadják őket. A könyvek és a különböző történetek iránti érdeklődésük az adott életkornak megfelelő személyiségfejlődési gócpontok köré rendeződik (Nyitrai 2009a).

A könyvekkel való ismerkedés 1-1,5 éves kor körül a különböző képeskönyvek nézegetésével, lapozgatásával kezdődik, mely amellett, hogy segíti a gyermekek szókincsének bővülését, azzal a ráismeréssel is jár, hogy az ábrázolt képeknek valóságos elemek feleltethetők meg. Ezt követően, 2-2,5 éves kor körül már olyan történetek elmesélését igénylik, melyek az általuk is átélt, átélhető mindennapi eseményekkel kapcsolatosak, és így élményeik feldolgozásához járulnak hozzá. Fokozatosan megjelenik az olvasás utánzása, eljátszása is, mely már magában foglalja az olvasás külső jegyeinek mímélését, az olvasási irány követését, az elmondott szöveg és az illusztráció egyeztetését, az adott ponton történő lapozást. (Nyitrai 2009a) A szimbolikus gondolkodás megjelenésével párhuzamosan érdeklődésüket már az „igazi” mesék kötik le (Nyitrai – Darvai 2013), és figyelmük teljes mértékben a mesére, az abban megjelenő csodára, irreálisra összpontosul, eltávolodva a hétköznapi valóságtól. Ez a típusú mesebeállítottság 8-9 éves korig tart, amikor is a realitás iránti igény fokozatosan visszatér.

A mesélés a gyermek számára élményt jelent, nem csak azért, mert a mesebeli történet az általa tapasztalható világot kiszélesíti, közvetett tapasztalatokhoz segíti, hanem azért is, mert közte és a mesélő között bizalmas kapcsolat alakul ki. A mesében található elemek és fordulatok – átváltozás, ellentétek, szélsőségek, ismétlések, veszély és megmenekülés, kompenzálás, vágyteljesítés – olyan, a lelki fejlődésben jellegzetes gondolati, indulati, szemléleti vonásokat jelképeznek, melyek a gyermek fejlődésében adott helyzetekben megjelennek (Mérei – Binét, 1972). Bettelheim (1976) a mesét a gyermeki lélekben jelen lévő belső folyamatok külső megnyilvánulásának tekinti, amelyek szimbolikusan jelenítik meg a gyermeki tudattalan különböző tartalmait. Ezzel a szorongások, félelmek és belső feszültségek feldolgozását segítik a mesebeli cselekmény átélése által (Zóka 2007). Előre sejtethető fordulataival, megszokott formuláival a gyermek kritikai gondolkodásának fejlődését is támogatja, miközben az azok beteljesülésére való várakozás és megvalósulása örömet okoz.

Emellett a mesék a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák fejlődéséhez közvetlenül is hozzájárulnak (Nagy 2007), a problémamegoldás és a rendszerező képesség fejlesztésére is alkalmasak (Kapitány – Laczkó 2017).

3.3. A mese fejlesztő hatása

Az iskolába lépők között tapasztalható egyéni fejlettségbeli különbségek miatt a gyermekek spontán fejlődésének segítése nem csak az óvoda utolsó éveiben, hanem az iskola kezdő szakaszában is fontos. Ez első évfolyamon a gyermekek érdeklődésére alapozva mesék felolvasása által is történhet. A meseolvasás fejlődésben betöltött szerepének fontosságát támasztja alá az a longitudinális vizsgálat (Wells 1986), mely az öt éves korban a meséhez, az olvasáshoz fűződő viszony meghatározó szerepét mutatta ki a későbbi iskolai eredményeket illetően. Nagy József (1980) vizsgálata rámutat ráadásul arra is, hogy kisgyermekkorban a mesélési alkalmak elmaradása akár másfél évnyi különbséget is eredményezhet tudásban és magatartásban egyaránt azokhoz képest, akiknek otthon minden nap mesélnek.

Kim és Morrison (2018) longitudinális vizsgálatukban az iskoláztatás hatásait mérték az olvasási képességekre az iskolai átmenet időszakában, és eredményeik alapján az óvodának és az első osztálynak előrejelző ereje van a szövegértési képességre, és mérsékeltén pozitív hatást gyakorol a dekódolási képességekre. Eredményeik egybevágóak több hasonló, korábbi vizsgálattal is. A korai tapasztalatok meghatározó szerepe a nyelvi képességekben a családi háttér és a szocioökonómiai státusz alapján is megjelenik a későbbi iskolai teljesítményt vizsgálva (Cadima et al. 2010; Hódi – Tóth 2016).

Az általános iskolai oktatásban az értő olvasás kiemelt fejlesztési terület. Mivel az olvasásértéshez a beszédértés elengedhetetlen, és annak iskolakezdekor nem megfelelő szintje olvasásértési nehézségeket jelezhet (Gósy 1996), ezért fontos feladatként jelenik meg az olvasás elsajátításának időszakában a beszédértés fejlesztése. Mivel a mesék hallgatása során a történet megértéséhez a mesélő beszédének folyamatos követése szükséges, így a mese a beszédértés fejlesztésének megfelelő eszközeként azonosítható (Nyitrai 2016). Egyúttal a mesélés során spontán módon az általános és relációszókincs gazdagodása, a különböző nyelvi struktúráknak és relációknak, a toldalékok helyes alkalmazásának az elsajátítása is megvalósul (Nagy 2009; Nyitrai 2009a).

Mivel az olvasásértés fejlettebb műveleteinek megfelelő szintű kialakulásához azonban hosszabb idő és gyakorlat szükséges (Czachesz 2001), így a gyermekek számára az alsóbb évfolyamokon az olvasás még nem feltétlenül tölti be azt az élménynyújtó szerepet, mely az olvasás szeretetének kialakulásához hozzájárul. Gósy (1996) szignifikáns különbséget mutatott ki az írott és hallott szöveg megértése között a 8-9 éves korosztály esetében, mely azonban már a 10-11 évesek között nem volt kimutatható. Hasonló eredményre Kapitány

és Laczkó (2017) is, akik az egyéni eredmények vizsgálatakor összefüggést találtak a hallott és az olvasott szöveg értésének szintje között, illetve rámutattak a tanulói, valamint a szülői meseolvasás gyakorisága és a szövegértési eredmények szoros korrelációjára is. Mivel ezen eredmények alátámasztják, hogy az 1. és 2. osztályosok számára saját olvasásuk értelmezése még nehézkes, ezért a felolvasás, a mesélés ugyanúgy motiváló erővel bírhat, és egyúttal lehetőséget biztosít a szövegértési stratégiák fejlesztésére is.

A szövegértés esetében meghatározó, hogy a gyermek környezete hogyan, milyen módon kommunikál, és az mennyire egyeztethető össze az iskolában elvárttal. Az iskolakezdéskor megjelenő beszéd- és szövegértési nehézségek okát a gyermek hozott kommunikációs szokásai, a leíró és értelmező szint nem megfelelő fejlettsége is okozhatja. A mesélés és az arról való beszélgetés így a fejlődéssegítés szolgálatába állhat. Felolvasással, megfelelő kérdezői technikák párosításával (szövegstruktúra, szövegfókuszú beszélgetés, szókincs) a tanulók szövegértési képességeinek fejlődése elősegíthető. Ezt Santoro és mtsai (2008) vizsgálata is igazolja, ahol a fejlesztés során az 1. osztályos tanulók szövegértési és szókincsbeli különbségei az általánosan és az alulteljesítő tanulók között megszűntek. Ennek központi tényezője a megfelelő mese kiválasztása és a beszélgetés tudatos felépítése. Ehhez nyújt segítséget például a Nagy József szerkesztésében (2009) megjelent *Fejlesztés mesékkel* című kiadvány, mely válogatott meséket és azok feldolgozásához ajánlott kérdéssorokat ad közre, melyek segítik a történetek, a különböző kommunikációs helyzetek értelmezésében szerepet játszó gondolkodási műveletek fejlesztését. Olyan, a mesékben előforduló összefüggések átlátására vezetnek rá, melyek felismerése, ráismerése előmozdítja a következtető gondolkodási képességek fejlődése által a szövegértés fejlődését (Nyitrai 2009b).

Az olvasás és szövegértés mellett azonban az iskolai előmenetelben a gyermekek szociális és érzelmi képességei, valamint elsajátítási motivációjuk is szerepet játszik (Józsa – Barrett 2018). A szociális kompetencia fejlődéséhez a népmesékben tükröződő kulturális értékek, élethelyzetek és megoldási folyamataik mind hozzájárulnak (Nyitrai, 2009a). Miközben a mesélés lehetőséget biztosít a gyermeknek a számára szükséges élmények feldolgozására, azalatt élményt jelentő és motiváló erejével az óvoda-iskola átmenet folyamatának gördülékenyebb áthidalását is segíti.

4. ÖSSZEGZÉS

Az óvodai nevelésben hangsúlyosan jelenlévő mesélés az iskola kezdő szakaszában is élményforrásként funkcionál. Az óvoda-iskola átmenet esetében a folytonosság elvének figyelembevétele a mesélésnek az iskolai oktatás módszerei közé való beemelését szorgalmazza. Ez azonban a tananyagként való kezelés helyett egy játékosabb, gyermekközpontúbb szemlélet alkalmazását igényli. Ennek létjogosultságát támasztja alá, hogy bár az első évfolyamok tananyagában csekély számban találhatók népmesék (Szombathelyiné 2010), ugyanakkor a gyermekek még igénylik azok felolvasását (Kapitány – Laczkó 2017). Emellett a mese pozitív hatást gyakorol a gyermek kognitív képességeinek fejlődésére és az értő olvasás elsajátítására, személyiségfejlődésében pedig fontos élmény-, érték- és kultúráközvetítő szerepet tölt be.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgy-pedagógiai Kutatási Programja támogatta.

Felhasznált szakirodalom

- Bettelheim, B. (1976): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Budapest, Corvina Kiadó.
- Búdi Boglárka (2015): Transzgenerációs hatás érvényesülése a meseolvasási szokások tekintetében. Könyv és Nevelés. 2015/1. szám. 53-66. p.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadima, J., McWilliam, R. A. és Leal, T. (2010): Environmental risk factors and children's literacy skills during the transition to elementary school. International Journal of Behavioral Development. 2010/1. szám. 24-33. p.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Olvasás és nevelés az iskoláskor előtt. Könyv és Nevelés. 2001/2. szám. 4. cikk. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00010/cikk4.html>
- Dockett, S. és Perry, B. (2001): Starting School: Effective Transitions. Early Childhood Research & Practice. 2001/2. szám. 19 p.
- Dockett, S. és Perry, B. (2012): „In Kindy You Don't Get Taught”: Continuity and Change as Children Start School. Frontiers in Education China. 2012/1. szám. 5-32. p. (reprint)
- Gósy Mária (1996): Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. Magyar Nyelvőr. 1996/2. szám. 168-178. p.

- Hódi Ágnes és Tóth Edit (2016): A különböző szocioökonómiai státuszú tanulók iskolakezdekéskor mért elemi alapkészségeinek és a későbbi szövegértés teljesítményének alakulása az óvodában eltöltött évek tükrében. *Iskolakultúra*. 2016/9. szám. 51-72. p. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.9.51
- Huser, C. M., Dockett, S. B. és Perry, R. W. (2016): Transition to school: Revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016/3. szám. 439-449. p.
- Józsa Krisztián (2016): Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*. 2016/4. szám. 59–74. p.
- Józsa, K. és Barrett, K. C. (2018): Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*. 2018/4. szám. 81-92. p.
- Józsa, K., Török, B. és Stevenson, C. (2018): Preschool and Kindergarten in Hungary and the United States: A Comparison within Transnational Development Policy. *International Journal of Educational Development*. 2018/62. szám. 88–95. p.
- Kapitány Dóra és Laczkó Mária (2017): A mese a gyermekek szövegértési folyamatában diagnosztikus és terápiás szempontból. *Könyv és Nevelés*, 2017/3. szám. 16-31. p.
- Kim, M. H. és Morrison, F. J. (2018): Schooling Effects on Literacy Skills During the Transition to School. *AERA Open*. 2018/3. szám. 1-15. p.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1972): *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat Kiadó, 233-248. p.
- Nagy József (1980): *5-6 éves gyermekeink iskolakészsége*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Nagy József, Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián és Vidákovich Tibor (2004): *DIFER Programcsomag – Differenciált fejlődésvizsgáló rendszer*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Nagy, József (2007, szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves korban*. Szeged, Mozaik Kiadó.
- Németh András (1997): A nevelés antropológiai alapjai. In. Németh András: *Nevelés, gyermek, iskola*. Budapest., Eötvös Kiadó, 9-28. p.
- Niklas, F., Cohrssen, C., Vidmar, M., Segerer, R., Schmiedeler, S., Galpin, R., Klemm, V. V., Kandler, S. és Tayler, C. (2018): Early childhood professionals'

perceptions of children's school readiness characteristics in six countries. *International Journal of Educational Research*. 2018/90. 144-159. p.

- Nyitrai Ágnes (2009a): A mese és a mesélés fejlesztő hatása. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó, 9-31. p.
- Nyitrai Ágnes (2009b): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése. In: Nagy József (szerk.): *Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése 4–8 éves életkorban*. Szeged, Mozaik Kiadó. 53–80. p.
- Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. *Iskolakultúra*. 2016/4. szám. 75-83. p.
- Nyitrai Ágnes és Darvai Sarolta (2013): A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*. 2013/11. szám. 73–85. p.
- OECD (2017): *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Ortutay Gyula (főszerk.) (1980): *Magyar néprajzi lexikon: K-Né*, 3. kötet. Budapest, Akadémiai Kiadó, 739-740. p.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. és Tayler, C. (2005): Trends in construction of transition to school in three western regions 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*. 2005/1. szám. 55-69. p.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L. és Baker, C. K. (2008): Making the Most of Classroom Read-Alouds to Promote Comprehension and Vocabulary. *The Reading Teacher*. 2008/5. szám. 399-408. p.
- Shuey, E. A., Kim, N., Cortazar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., Faverio, F. és Engel, A. (2019): Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies. *OECD Education Working Papers*, No. 193. Paris, OECD Publishing.
- Szerdahelyi István (1997): *Műfajelmélet mindenkinek*. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Szilágyi Imréné (2006): Óvodából iskolába. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája: tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Budapest, OKI. 45-86. p.
- Szombathelyiné Nyitrai Ágnes (2010): Mesékből sarjadó kompetenciáink. *Kapocs*. 2010/2. szám. 12-19. p.
- Tari, Lujza (1992): Zenei adatok a magyar népmesékben. In: *Zenatudományi dolgozatok 1990–1991*. MTA ZTI, 1992: 187–199. p.
- van Gennep, A. (2007): *Átmeneti rítusok*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

- Voigt Vilmos (1998): Mese. In. Voigt Vilmos (szerk.): A magyar folklór. Budapest, Osiris Kiadó, 221-280. p.
- Wells, G. (1986): The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn. London; Toronto: Hodder and Stoughton.
- Zóka Katalin (2007): A meseválasztás kérdései az óvodában. Könyv és Nevelés, 2007/2. szám. 43–51. p

További források

- 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200363.KOR>

ABSTRACT

THE IMPORTANCE OF TALES AND STORYTELLING IN THE PROCESS OF SCHOOL TRANSITION

The success of school transition plays a decisive role in the later success of school achievement. Helping the transitional process is thus a particularly important area not only for the last year of the kindergarten, but also for the first years of schooling. Supporting this process, countries and institutions have developed different strategies. Over the past decade, we can see a consensus about the concept of continuity which can create a moderate shift between the two institutional level. The "bridge" between the kindergarten and the school means not only the approximation of personal and structural conditions, but also appears at the level of curriculum. One tool of this type of continuity can be the tales, the story telling. With its magical world and stories which are rich in experience, it helps to develop the children's personality. It helps the process to children become reader, the process of learning to read and comprehension during the acquisition's initial period, and these have a very important role in our literacy-based culture.

Surján Noémi

doktorandusz

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

noemi.surjan@edu.u-szeged.hu

GYERMEK, KÉP, HALÁL
A GYERMEKHALÁL FOGADTATÁSÁNAK ÉS AZ ELÁRVULÁS
IKONOGRÁFIÁJA A 19. SZÁZAD VÉGÉNEK MŰCSARNOKI
FESTÉSZETÉBEN

ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban a 19. század végének műcsarnoki festői által alkotott, a gyermekhalál, illetve az elárvulás témájával foglalkozó képeit vizsgálom. Célom nem más, mint feltárni a témát övező társadalmi konstrukciókat, attitűdöket, narratív motívumokat, s végül gyermekszemléleti mintázatokat, melyek a középpolgárságot jelentő célközönség felől érkeznek. Elemzéseim során sort keríték a formanyelvi elemzésre, az antropológiai tér sajátosságainak és a szociokulturális kódra utaló jeleknek a leírására, valamint a képeken megmutatkozó létmetaforák, gyermekkor-toposzok feltárására. Elemzési módszerem alapja a Panofsky-féle ikonográfiai-ikonológiai módszer (1955: 26-54.; 2011: 218-233.), a konkrét elemzési szempontokat a vizuális szociológia és a vizuális antropológia szakirodalmából merítettem, a szemléleti alapok megteremtéséhez pedig a hermeneutikai, a társadalomtörténeti és a szemiotikai szakirodalom tanulmányozása járult hozzá (ld. Támba 2017b). Elemzéseink nyomán megállapítható, hogy a gyermekhalál ábrázolása kapcsán megfigyelhető a gyermek elvesztése fölötti fájdalom népszínmű-hatású ábrázolása (Pap Henrik: Üres bölcső, 1892), mely a gyermek alakjának a falusi társadalomban való kiemelt szerepéről informál, ám gyermekgyilkosságot bemutató képünk (Baditz Ottó: Angyalcsináló, 1885) megcáfolja Linda Pollock tételét, mi szerint a szülői gondoskodás biológiai kategória (ld. Pollock 1998: 206.). Az elárvulást bemutató képeink közül pedig Jendrassik Jenő műve (Özvegy, 1891) az édesanya gyászának, érzelmi folyamatainak mintegy függelékeként tünteti fel a gyermeket, egyúttal egyfajta „megmentő”, „angyal” szerepébe pozicionálva, Pataky László festményén (Virrasztás, 1886) azonban megjelenik a gyermekre való figyelemfordítás mozzanata is.

1. BEVEZETÉS

Jelen tanulmányban néhány műcsarnoki festő gyermekábrázolásait vizsgáljuk (e témában ld. Támba 2017a), a gyermekhalál és az elárvulás ikonográfiájára fókuszálva, mégpedig azzal a céllal, hogy a képeken keresztül rávilágítsunk a kor társadalmának – a célközönségből adódóan – polgári rétegeiben formálódó gyermekszemlélet sajátosságaira a vizsgált témák vonatkozásában. Noha a számtalan alkotó munkásságát magában foglaló „műcsarnoki festészet” kategória nem reprezentálható néhány művész munkásságával, az itt vizsgált tárgykörben előzetes áttekintéseim során nem találtam több alkotást, ezért a vizsgált ikonográfiai téma vonatkozásában e néhány művész munkájának elemzése kielégítőnek tűnik.

Kutatásom módszere a gyermekkor-történeti ikonográfia, mely forrásait tekintve rendkívül interdiszciplinárisnak mondható; hazánkban Géczi János (2010; Géczi és Darvai 2010: 201-237.), Kéri Katalin (2009), Endrődy-Nagy Orsolya (2013: 267-288.; 2015: 35-83.; 2017: 110-122.), Támba Renátó (2017b) és részben Portik Edit (2013, 109-120.; 2014a: 23-34.; 2014b: 249-258.; 2015: 175-181.) foglalkoztak a releváns képtudományi megközelítések integrálásával, illetve egy hatékony elemzési szempontsor kidolgozásával. A hermeneutika, a vizuális antropológia és szociológia, a társadalomtörténeti megközelítés, a szemiotika, a vizuális kommunikáció, az ikonográfia-ikonológia, a narratológia egyaránt fontos szerepet tölt be az elemzések során, ugyanakkor jelen írásműben a módszertani keretek helyett pusztán utalni kívánunk a témában releváns módszertani áttekintésekre (Támba 2017b: 79-122.; Endrődy-Nagy 2015: 35-83.). A vizsgálat a gyermekkor-történeten, a művészettörténeten és a képtudományokon túl érinti a mentalitás- és a társadalomtörténetet, a társadalom- és gyermekkor-néprajzot, s már csak alapfogalmaink (gyermekkép és gyermekfelfogás [ld. Pukánszky 2005: 9-10.]), gyermekideológiák [Pukánszky 2011: 37-47.], gyermekkor-narratívák) miatt is jelentős háttéranyagot szolgáltat a gyermekkor szociológiája (pl. Jenks 1996; Cannella 1997; Cannella és Viruru, 2004) és a narratív pszichológia (László és Thomka szerk. 2001) irodalma (minderről részletesebben ld. Támba 2016: 41-52; 2017c).

Kiindulópontunk, hogy a gyermekkor számottevően a különböző nevelési ideológiák, narratívák által meghatározott történeti képződmény, így nagy jelentőséggel bír a különböző eszme-, társadalom-, nevelés- és gyermekkor-történeti információkkal is bíró irodalmi és vizuális alkotások elemzése. Elemzéseink során mindenekelőtt az alkotások korpuszában érvényesülő gyermekkor-narratívák, gyermekszemléleti mintázatok feltárására vállalkozunk, azzal az előfeltevéssel élve, mi szerint a vizsgált képtémák jelentős információkkal szolgálnak a gyermekkor értékével, illetve a gyermekekre való figyelemfordítás kérdésével kapcsolatban. (A releváns szakirodalmi vonatkozások dolgozatunkban a képelemzésekbe integráltnak jelennek meg.)

2. A MŰCSARNOKI FESTÉSZET

A dualizmus korában a művészek mind kiszolgáltatottabbakká váltak a polgári közízlésnek, hiszen ekkortól fogva pályázatok és állami ösztöndíjak sora csábította őket arra, hogy behódoljanak „a kultúra állami irányítói által hitelesített esztétikai normáknak” (Bernáth 2006: 446.). A polgárság körében tapasztalható anyagi fellendülés magával hozta a mű birtoklásának és a tárlatlátogatásnak az igényét (Bernáth 2006: 446.), így az, hogy a társadalom kit tekintett művészeknek, javarészt a polgári rétegbe tartozó közvetítőkön (pl. galériatulajdonosok, kritikusok és szerkesztők) múlt (Szívós 2015: 218.). Ennél fogva az uralkodó esztétikai preferencia a dzsentrí és a birtokos rétegek értékrendjéhez idomult, s miután azok tagjai a könnyed szórakozást és a tartalmatlan, ám mutatósnak ítélt képeket kedvelték (Lyka Károly nyomán Szívós 2015: 219.), a művészek egy bizonyos hányada megállapodott ennél a langyos, populáris stílusnál, amit Lyka Károly műcsarnoki festészetnek nevezett.

A polgári közönség ízléséhez alkalmazkodó piktúra szemléletmódja az akadémizmusban, a historizmusban, az eklektikában és az anekdotikus zsánerfestészetben gyökerezett, de stíluseszközeit legfőképpen a müncheni realizmusból merítette (Regös 1996: 48-49.). A művészek az élet fordultatos jeleneit kívánták visszaadni, „rendszerint kiélezve valami meglepő csattanóval, sokszor színpadias beállításban” (Lyka 1947: 138.), mintegy díszletek elé állítva és jelmezbe öltöztetve a hétköznapiaságukból kiragadott szereplőket (Bernáth 2006: 450-452.). A festők mindig lokális színeket használtak, s atelier-világítással operáltak még a szabad ég alatt játszódó jeleneteknél is (Lyka 1947: 139.). A kép egységét egy közös tónussal érték el, ez fogja össze a kép különböző elemeit; gyakran például „barna aszfaltból festették ki” (Lyka 1947: 140.) a színeket.

E piktúrát kellemes és gyengéd intimitás jellemezte, amit „a szív komfortjának” (Moles 1996: 71.) is nevezhetünk, s fontos szereppel bírt a „társadalmi többség consensus omniumához” (Moles 1996: 27.) való kötődés, hiszen a festő feladata nem más volt, mint az újságíróé: „kitalálni azt, amit a közönség gondol” (Bíró Lajost idézi Szabadi 1993: 177.). Miután e képek – mint azt a fentebb vázolt koncepcionális sajátosságok alátámasztják – elsősorban a polgárság szemléletmódját tükrözték, annak sztereotípiáit szaporították, szociológiai, társadalomtörténeti szempontból számos érdekes mozzanatot olvashatunk ki belőlük (ld. Schneider, é. n.), hiszen e művek maguk is jelentéseket emeltek át a kor társadalmának tudat- és tapasztalathalmazából, a befogadás folyamatában pedig hozzájárultak a meglévő sztereotípiák elmélyítéséhez vagy újabbak kiforrásához (vö. Flusser 2000: 8.).

Arról pedig, hogy e képek nagy valószínűséggel valóban a polgárság számára készültek, túl a műveknek valóban a (főleg közép- és nagy)polgárság ízlését tükröző megformálásán (tekintve a narrációs technikákat és a kompozíciós eszközöket egyaránt), informálnak minket a tárgyalandó művészek tagságai, státuszai, díjai, de a művészek társadalmi hovatartozása is, melyekről a későbbiekben még szót ejtünk. Mindazonáltal mint az ikonográfiai, hermeneutikai jellegű elemzések során oly gyakran, a képekről szóló (pl. a megrendelő személyére vonatkozó) információk, interpretációk hiányában elsősorban ezúttal is a kép testében elrejtett jelentések felől indulhatunk ki, ha a művek társadalom- és eszmetörténeti pozíciójára kívánunk következtetéseket tenni. A célcsoport megállapítása során tehát leginkább magára a formanyelvi elemzésből kiinduló komplex ikonográfiai-ikonológiai vizsgálatra támaszkodhatunk, ezen kívül pedig, mint már említettük, a számunkra rendelkezésre álló, a művész életére vonatkozó kevés információ jelenthet következtetési alapot.

3. PAP HENRIK: ÜRES BÖLCŐ, 1892

Pap Henrik 1882-től a müncheni akadémián tanult Ludwig Löfftz tanítványaként, majd 1890-től Benczúr Gyula mesteriskolájában folytatta tanulmányait. Tagja volt az Országos Magyar Képzőművészeti Társulatnak, a Magyar Iparművészeti Társulatnak, aligazgatója volt az Országos Magyar Iparművészeti Iskolának (Kiss – Cholnoky – Ugrin – Heim szerk. 1922: 158-159.). Számos díjat nyert, 1886-ban kiállított a műcsarnokban (Ismeretlen é. n.). Elismerései, tagságai, díjai és kiállítási helyei jó képet adnak e polgárság körében, a polgárság számára alkotó műcsarnoki kismester társadalmi karakteréről.

1. kép: Pap Henrik: Üres bölcső, 1892. Olaj, vászon; MNG.

Henrik Pap: Empty Cradle, 1892. Oil on canvas; MNG.



(Forrás: OSZK Képtár. <http://dka.oszk.hu/html/kepoldal/index.phtml?id=36314>.

Megtekintés: 2018.09.07.)¹³⁸

Az Üres bölcső c. kép (1892; 1.) többszörösen díjazott mű, mely 1894-ben Bécsben kis állami aranyérmert nyert (Wagner 2002), Antwerpenben pedig II. díjat kapott. A kép a gyermekhalál témáját dolgozza fel, mely fájdalmas élményt jelentett a szülők számára a paraszti társadalomban (Gazda 1980: 43.), bekövetkeztének megakadályozására pedig számos mágikus eljárás és tilalom létezett (Bodovics 2011: 8.) Ugyanakkor megszokottnak számított, hiszen faluhelyen a rossz higiéniai körülményekből és táplálkozási feltételekből fakadóan gyakori volt az emésztőszervi és légúti megbetegedés, amely aztán – orvoslás hiányában – gyakran vezetett a kised halálához (Lackovits 1980: 256.). Számos hiedelemben kifejeződött a gyermek életben maradásához való szülői ragaszkodás, így például az üres bölcsőt nem szabadott megrázni, mert az a gyermek biztos halálát jelentette (Magyar Néprajzi Lexikon 1977-1982).¹³⁹ Ám ha a kised mégis elhunyt, az apróságról sokáig nem feledkeztek meg.

¹³⁸ A reprodukció eredeti forrása: Az Országos Képzőművészeti Társulat téli kiállítása.

¹³⁹ <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/1-958.html>. Megtekintés: 2018.12.16.

Így például Luby Margit szatmári tilalma alapján az édesanya Szent Iván napig nem ehetett gyümölcsöt, mert az angyalok nem kínálják meg a mennyben a gyermeket, mivel anyja már a földön elette előle (Lackovits 1980: 257.). A szülők tehát életükben nagy odafigyeléssel közeledtek gyermekeik felé, halálukat pedig nagy fájdalommal fogadták.

A gyermekhalál képzőművészeti ábrázolására többek között Albert Anker (Gyermektemetés, é. n.), hazánkban pedig Czigány Dezső (Falusi temetés, 1910) és Endre Béla (Bölcső mellett, 1904) életművében találunk példát. Anker képén a társadalmi típusok courbet-i leltározása (vö. Courbet: Ornans-i temetés, 1849-1850) miatt az életesemények rögzítésére irányuló törekvés tárgyilagos hangja dominál, de az egymásba fonódó (a közösségi integritást jelző) emberfürtök, a baloldal egymást támogató asszonycsoportja és a jobboldal szánakozó gyermekpárosa révén mégis megmutatkozik a művész keresztényi humanizmusától áthatott empátiája, még ha az érzelmek visszafogott jellemzésével is. Ezzel szemben Czigány dekoratív színfokozással megfestett drámai hangvétellű képén (Németh 1983: 423.) szembeötlő a szülők vesztésének tragikuma, akárcsak Endre festményén. Az e műveken érzékelhető nagyfokú pszichikai koncentráció, fojtott drámaiság magyarázata a cselekményes, anekdotikus népeletképfestészettől való eltávolodásban ragadható meg, míg a 19. század végének társasági festészete egyre-másra termelte a népszínmű-hangulatú életképeket, mint amilyen Pap Henrik Üres bölcső c. festménye.

E képen szegényes szobabelsőben, szikár falak előtt bontakozik ki a tragikus jelenet: az édesanya tehetetlenségében sírva fakad a megüresedett talpasbölcső fölött, fejét az asztalfára hajtja, bal kezével eltakarva síró arcát, és segélykérőn kapaszkodik beletörődően maga elé néző férjébe, akinek keze az asztalba markol, ezáltal jelezve fojtott dühét. A drámai cselekmény szempontjából a történetek középpontja az anya kinyújtott karja mint az egymásra utaltság és a veszteség érzésének jelölője. A képfelületről hiányzik a szintani feszültség a képet összefogó barnás egységesítő tónusnak köszönhetően, a képelemek tagolása és a csoporttagolás áttekinthető, ám a tárgyak (például az ácsolt kelengyeláda) elrendezése aszimmetrikus. Az asztal szimmetrikus, középponti elrendezése okán potenciálisan a családi otthonról szóló polgári ideálkép közvetítője, ám miután a szereplők ellepik érzelmeikkel, itt a drámai gesztusok kifejezésének színi kellékévé válik, s miután az eléje tolt, balladai megfogalmazású jelenetrészletet hordozó, a belőle kilógó textíliák által még sejtelmesebbé váló üres bölcső eltakarja, felülírva ezáltal a családi otthon nyújtotta harmónia ideálképét, az asztal lényegében az elveszített egyensúly szimbólumává válik.

A képen ábrázolt mozzanatok színpadiasan beállítottak hatnak, s a külsődleges, sztereotip jegyek túlhangsúlyozása csak fokozza a tragikusnak szánt jelenet hiteltelenségét, ahogyan a népviseleti elemek ábrázolása is, hiszen a néprajzi szakirodalom tanúsága szerint a parasztok kiöltözése ünnepnapokhoz kötődött, a

hétköznapiakban jellemzőbb volt a dísztelen ruhadarabok viselete, mint ahogyan azt például Fényes Adolf Család c. képén (1898) látjuk. A kép hangsúlyos elemei továbbá az ácsolt ládából kirámolt népi ruhadarabok, illetve a népi bútorfaragás stílusjegyeit magukon viselő székek és (feltételezhetően mezőkövesdi) talpas bölcso. Mindez a polgárságnak a népi életéről alkotott sztereotípiáinak kihangsúlyozásának irányába hat.

A ruhadarabok fehér színe már önmagában a népi élet tisztaságáról alkotott idealizált polgári felfogást közvetíti, akárcsak az enteriőrt átjáró fény, melynek révén ráadásul nem érezzük a szülőknek a societastól való elszigetelődését, mely Endre Béla Bölcso mellett c. képén (gondolva itt a letakart ablakra és a sötét belső térre) a szülői gyász mélységét hivatott kifejezni. Pap művének anekdotikus hangvételével szemben Endre képén a csendéletszerű elemek hiánya, az üres, szikár falfelületek és a letakart ablakok látványa komor, csendes hangulatot teremt, így ez, illetve a néhány gesztussal történő lényeglátó karakterizálás és érzelemábrázolás (László 1968: 226.) jóval nagyobb fokú elevenséget kölcsönöz a képnek, mint amit Pap sematikus, a témára pusztán rámutatni képes, a benne rejlő feszültséget érzékeltetni képtelen alkotásán tapasztalunk. Azonban feltehetően nem is a részvételtetés volt a cél, hanem a polgári szenzációéhség zurnalisztai kiszolgálása (ld. Szabadi 1993: 177.).

4. BADITZ OTTÓ: ANGYALCSINÁLÓ, 1885

Baditz Ottó jogásznak tanult a pozsonyi akadémián, s csak ezt követően iratkozott be a bécsi, majd a müncheni akadémiára; előbbi intézményben Karl Wurzinger, utóbbiban Wilhelm Diez voltak mesterei. Műveit budapesti, bécsi, párizsi, londoni kiállításokra küldte, számos díjat nyert. 1879-1882 között a müncheni Magyar Egyesület elnöke volt, tagja volt az Országos Magyar Képzőművészeti Társulatnak, rövid ideig a Nemzeti Szalon igazgatójaként tevékenykedett. Műveivel rendszeresen szerepelt a Műcsarnok és a Nemzeti Szalon kiállításain, s elnyerte többek között az OMKT 1891-es téli kiállítási díját (Kihallgatás), a Műbarátok Körének díját (Krisztus-fej), 1908-ban pedig a londoni világkiállítás nagydíját (Chroniqueur 1913).

2. Baditz Ottó: Angyalcsináló, 1885. Olaj, vászon, 128x176 cm.

Ottó Baditz: Angel-maker, 1885. Oil on canvas, 128x176 cm.



(Forrás: Wikimedia.https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Baditz_Angyalcsin%C3%A1ll%C3%B3k.jpg. Megtekintés: 2017.09.07.)

Baditz Angyalcsináló című képe (1885; **2.**) az 1885. évi országos kiállításon került kiállításra, s nagy oklevelet kapott érte (T. I. 1913). A feketével és a müncheni realizmus barnás egységesítő tónusaival megfestett képen a figurák plasztikus megformálása, a határozott kontúrok használata, az ecsetkezelés, valamint a kolorit (főleg a barnás, sárgás, kékes árnyalatok) némiképp Honoré Daumier vásznait idézik (pl. Harmadosztályon, 1862-1864), a kép cselekménye pedig a jogásznak tanult festő társadalmi problémák iránti érzékenységéről informálja a befogadót. A festményen annak lehetünk szemtanúi, amint az ifjú hölgy látogatást tesz az „angyalcsináló” öregasszony pinceodújában (Szabadi 1993: 189.).

A Budapest külvárosaiban vagy a főleg a pest körüli falvakban működő angyalcsináló dajkák névlegesen felnevelés céljából vették magukhoz a cselédek vagy hölgyek alkalmoszerű kapcsolataiból született törvénytelen gyermekeket, miközben a tényleges szándék a gyermek lassú elhalálzásának elősegítése volt a helytelen táplálás és a hibádzó higiénia által (Gelencsér 2004: 40.).

Az angyalcsinálásról számol be Bródy Sándor Angyalcsinálók – Kirándulás Budapest körül c. cikkében a Budapesti Hírlap hasábjain (Bródy cikkét kommentálja: Gelencsér 2004: 40.),¹⁴⁰

Lévai Ödön pedig a gyermek meghalasztásának módjait leltárba véve „*a zsemlyés savanyú tej, a pálinkás zsemlye és kenyér, mákfőzet és káposzta, szilva*”, valamint a higiénia és a gondozás hiányának végzetes hatásáról számol be (Lévai 1911: 30.).

A képen „*sötét, fülledt levegőjű szobában*” (Lyka 1951: 43.), rendezetlen, higiéniailag is hiányos környezetben látjuk talpas bölcsőben az angyalcsináló dajkához leadott szőke kisfiút, fölötte áll látogatóba érkezett anyja sötét ruhában, mellyel a festő a hölgy gyilkos szándékát kívánta érzékeltetni. A bölcsőnél gubbasztó dajka épp az anya felé mutat, ez az asszony gondoskodik a „kicsi” lassú haláláról; a kép bal alsó sarkában látható „apróság” talán már halott. A háttérben egy ötévesforma szolgálólány álldogál, aki napközben a bölcsőben ringatja a kisdedeket, hogy ezzel szolgálja meg a számára juttatott kevés ételt (Jókai 1977: 426.), mögötte pedig lépcsőn látunk lejönni egy másik dajkát. A falon látható feszület talán az angyalcsinálóknak a lelkiismeret elaltatására irányuló erőfeszítésére utal, mindenesetre e gyilkos helyiségben való jelenléte a mű keletkezésének korában megbotránkoztatóan hathatott. A kép egy e korban szenzációnak számító témát dolgoz fel, amelynek köszönhetően német lapok is reprodukálták, mindenesetre a témaválasztásnak köszönhetően Baditz is ráértett a közönség igényére, s „*a társadalmi többség consensus omniumának*” (Moles 1996: 27.) megfelelően, megdöbbenést keltően sikerült megfestenie a témát. Baditz valószínűleg – mint a középpolgárság megbecsült tagja – mintegy saját rétegének címezte ezt az alkotását, mint egy szenzációhajhász cikket a társadalom alsórétegeiben tapasztalható visszasságokról.

5. JENDRASSIK JENŐ: ÖZVEGY, 1891

Jendrassik Jenő (1860-1919) Baditz Ottóhoz hasonlóan szintén jogi tanulmányokat folytatott, s ő is rendszeres kiállítója volt a Műcsarnoknak. Löfftz és Morot tanítványa volt, s hatással volt rá a plein-air, illetve Jules Bastian-Lepage finomnaturalizmusa is. Ugyanakkor „*hidegen kieszelt elvek*” helyett „*öntudatlan érzésből*” kívánt festeni, s a modern irányzatokból csak azt fogadta be, ami megfelelt egyéniségének (Chroniqueur 1913).

¹⁴⁰ Lásd: Bródy Sándor (1887): Angyalcsinálók – Kirándulás Budapest körül. Budapesti Hírlap, 1887 107. szám.

3. kép: Jendrassik Jenő: Özvegy, 1891. Olaj, vászon.

Jenő Jendrassik: Widow, 1891. Oil on canvas.



(Forrás: *Chroniqueur* (1913): Jendrassik Jenő. *Művészet*, 1913 5. szám. 163-170.
<http://www.mke.hu/lyka/12/163-170-jend.htm>. Megtekintés: 2018.12.06.)

Jendrassik Jenő *Özvegy* c. festményét (1891; **3.**) párizsi tanulmányai után alkotta meg, Jules Bastien-Lepage finomnaturalizmusának hatása alatt, s e művével elnyerte a Ráth-díjat (*Chroniqueur* 1913). Egy tágas kápolnában vagyunk, a háttérben egy szenvedélytől ittas, mozgalmas, fény-árnyék kontrasztban gazdag barokk szoborral, mellette egy monumentális méretű festmény részletével. A középtérben guggoló, özvegyi fátyolt viselő asszony talán a festő menyee, Ráthonyi Borbála. Özvegyi fátyollal takart arca, fájdalmat és elhunyt férje iránti tiszteletet sugalló testtartása, fekete ruhája áldozatkészségre és mélyen megrendült lelkiállapotra utal. Fölötte áll fehér ruhás kislánya tehetetlenül, ugyanakkor szánakozón és empatikusan tekint le rá; ruhájának színe a gyermeki ártatlanság mítoszáat sugallja, testének a térbe történő valószerűtlen beleszervezése révén pedig a gyermek lényét már-már angyszerűnek érzékeljük.

A mű összefoglaló előadásmóddal készült, megidézve az akadémizmus, historizmus és a müncheni realizmus munkamódszerét, ugyanakkor képkivágásos eljárással került megfestésre, formavilágát pedig mozgalmas barokkosság jellemzi. Mindez képes érzékeltetni a gyászoló anya egzaltált lelkiállapotát, azonban a tárgyi részletek beszédessége a drámaiság ellen hat, a leányalak színpadias pozicionálása pedig a hitelesség rovására megy. E mű magán hordozza a toalettfestészet (társasági piktúra) mondén külsőségét is, hiszen „*a díszes templombelső, a bokornyai, nagy cserép krizantém, a dús fátylak repdeső özönébe burkolt, arcát elrejtő, titokzatos özvegy, amint sötét sziluettje kontrasztot alkot a mellette álló szőke leányka fehérruhás alakjával, az ünnepélyesség és egyszerűség rafinált ötvözetét teremti meg*” (Szabadi 1993: 198.). Így keveredik itt tehát hétköznapiság és szomorú pátosz, barokkosság és müncheni realizmus. E kompozíció szereplőit a festő mintegy díszletek elé állította és jelmezekbe öltöztette, így ragadva ki őket hétköznapiságukból (Bernáth 2006: 450-452.). Ezáltal egyfajta sztereotip-reduktív ábrázolási mód valósult meg, melynek segítségével a festő már-már zszornalisztai érzékkel, a közönség véleményét tükrözve (ld. Bíró Lajost idézi: Szabadi 1993: 177.) volt képes informálni a korabeli polgári közvéleményt egy tragikus eseményről, hiszen ehhez a legalkalmasabbnak a közvetlenül az emberi érzelmekre ható retorikai eljárások bizonyultak, akárcsak egy gondosan megírt újságcikkben.

A gyermek e képen nem a gyászoló, hanem az „angyal”, a „megmentő” szerepében tűnik elénk ruhájának fehér színe, beállítása és magasból letekintő, gyámolító szánakozást tükröző tekintete révén, mintha csak ő volna anyja érzelmi felvigyázója, aki pedig nem vesz tudomást gyermeke érzelmeiről. A gyermek nem a szülői óvás-féltés tárgya itt, hanem – a gyermeki ártatlanság rousseau-i mítoszából és annak magyar recepciójából (pl. ld. Kiss Áron és Öreg János „*Nevelés és oktatás*” c. könyvét – Pukánszky 2005: 190-194.) – fakadóan a felnőtt lélek „megváltójaként” jelenik meg itt, mintegy megelőlegezve Ellen Key (1976) gyermekkor-fogalmát. A gyermek fájdalomának figyelmen kívül hagyása azonban egyúttal utal a gyermek magára hagyatottságának társadalmi valóságára is a kép határain túl.

5. PATAKY LÁSZLÓ: VIRRASZTÁS, 1886

Pataky László (1857-1912) 1879 őszétől a Müncheni Akadémián tanult, Seitz professzor irányítása alatt, barátja, Hollósy Simon mellett. Az 1880-as évek elején rajzokat közölt tőle az Ország-Világ és a Vasárnapi Ujság, majd állandó munkatársa lett a Magyar Szalonnak, az Osztrák-Magyar Monarchiának és az Új Időknek, illetve számos külföldi és magyar szépirodalmi művet illusztrált. A müncheni évek után Párizsban tanult az Académie des Beaux-Artson, Cabanel tanítványaként. Elismerésekben és műkereskedői érdeklődésekben nem szűkölködött, ám ő rendszerint nem élt a lehetőségeivel. Képeit

Munkácsyéhoz szokás hasonlítani, ám míg a nagymester képei „inkább kontemplatív és tárgyilagos érzésből fakadó képek gondolkodásra, elmélkedésre ringatnak el”, Pataky művei „vért és nagy tetteket ábrázolnak: érzéseinket zaklatják fel” (Malonyay 1913).

4. kép: Pataky László: Virrasztás, 1886. Olaj, vászon, 123,5x163 cm; MNG.

László Pataky: Vigil, 1886. Oil on canvas, 123,5x163 cm; MNG.



(Forrás: MNG. <http://mng.hu/gyujtemeny/virrasztas-21549>. Megtekintés: 2018.09.07.)

Pataky László Virrasztás c. képét (1886; 4.) a Hollósy-féle fénykutatás törekvése nagymértékben meghatározza, ami az árnyak és fények szomorú játékában nyilvánul meg. A komor hangulatú, szürkés tónusokkal megfestett jeleneten a család gyászának lehetünk szemtanúi, hiszen a feleség és anya feltehetően gyermekágyi lázban elhunyt. A szürkés-barnás egységesítő tónusok visszafogott hangulatot adnak a képnek, a falakra vetülő árnyak érzékeltetik a gyászt, a veszteségből fakadó fájdalmat, a tárgyi szegénység, a szereplők mozdulatlansága pedig még inkább kiemeli a veszteség terhét.

Az enteriőrből és az apa viseletéből ítélve feltehetően egy alsóbb réteghez tartozó iparos családnál járunk. Az édesapa ölében tartja a kisdedit, féltőn, aggódón; kislánya az asztalnál alszik, kislát a földön játszik; a reá irányuló fénysugár, s a fehérbe öltöztetett gyermekek figurái mintegy az ártatlan gyermek mítoszát szólaltatják meg, mely talán távoli Rousseau-recepcióra enged következtetni. A játszó gyermek alakja hasonlít Fritz von Uhde Játszó gyerek c. képének gyermekfigurájához, melynek derűs jelenetével összevetve még szembeszökőbb a mélabú, mely áthatja ezt a szobát. A háttérben

kirajzolódó, gyertya által megvilágított szoba ajtaján át látszik az ágy, balladisztikusan sejtetve az asszony holttestének jelenlétét, ez pedig kontrasztot képez az előtér fénysugár által átjárt jelenetével; míg előbbiben a múlt, utóbbiban a jövőbe vetett hit jut kifejezésre.

A szoba szegénységről tanúskodó kopár falai között elhelyezkedő bútorok elrendezésében felfedezhető némi aszimmetria, gondolva itt a ruhaneműkkel telepakolt talpas bölcso és a székek pozicionálására, mely képes közvetíteni a család veszteségéből fakadó zilált érzélemvilágot, ugyanakkor a cselekmény és az átlós fénysugár motívuma mégis jelzik a család összetartozásának erejét. Az előtéri jelenetben az ablakon besűrűdő, irányított fény kiemeli a család magára hagyottságát, az apa tehetetlenségét, a földön játszadozó gyermek egyedüllétét, s egyúttal az édesanya anyagi áldozatkészsége szimbólumának vagy az édesanya emlékezetének kifejezőjének, sőt, akár az isteni gondoskodás jelenlétének jelölőjének is tekinthető. A fény motívuma így romantikus, idealista tartalmat lop a képbe, de a tárgyi részletek józan realizmussal ellensúlyozzák azt, gondolva itt az antropológiai tér olyan elemeire, mint az elrongyolt ruházat és a szegényes bútortart.

A gyermekre irányuló fény révén működésbe lép a gyermekkor értékéről tanúskodó, a gyermekkor a jövő folytonossága, illetve a szebb jövőbe vetett hit zálogának tekintő gyermekkor-toposz, összefonódva a gyermeki ártatlanság felfogására alapozott gyermekkor-romantikával (ld. Pukánszky 2011: 43-46.), melynek értelmében a gyermek már-már „naiv génuszként” jelenik meg, aki naivitásával, játékoságával és tiszta képzelőerejével képes megváltani az emberiséget (Pukánszky 2011: 45.). E szerint a gyermek a szebb jövő záloga, s egyedül ő birtokolja a boldog élet titkát, melynek kulcsa végső soron a „Vissza a természethez!” rousseau-i toposzában ragadható meg. Mindezen túl a jelenet cselekményében (a folytonosság-toposz következményeként) benne foglaltatik a gyermekről való apai gondoskodás (melynek képzőművészeti és irodalmi ábrázolása már önmagában ritka jelenség), a szülői oltalmazás és gyámolítás mozzanata, mely a demause-i szocializációs, s részben már a segítő fokozat működéséről tanúskodik (ld. DeMause 1998: 34.). Az apa és gyermeke csoportját (a kívülről áramló fénysugár által kiemelt) háromszögű alakzat foglalja magában, a stabilitás és a kiegyensúlyozottság érzését nyújtva.

A kép összevethető Endre Béla Bölcso mellett c. festményével (1905), mégpedig a fény-árnyék játék, a koncentrált pszichikai tartalom és a drámai karakter miatt (ld. László 1968: 226. o.), ám Pataky művén nyílt törekvés figyelhető meg a részvét kiváltására, ami által a festményt a korabeli kommersz-naturalizmus, tendencializmus kategóriájába sorolhatjuk. Ugyanakkor mindkét képen búskomor hangulat uralkodik, aminek oka a csendéletszerű elemek hiánya, az üres, szikár falfelületek látványa, valamint a karakterizáló képesség, mely által a művészek néhány gesztus kidolgozásával érzékeltették az ábrázoltak lelkiállapotát, bár Pataky érzelmábrázolásában jelentős a romantikus túlzás, szemben a realisztikus jellemábrázolás visszafogottságával Endre Béla vásznán.

6. ÖSSZEGZÉS

Tanulmányomban a képzőművészeti gyermekábrázolás három olyan témáját vizsgáltam a 19. század végi műcsarnoki festészet tárgykörén belül, melyek ekkortájt jelentős szenzációra tartottak igényt, s miután e művek – a műcsarnoki festészet zsurnalisztai attitűdjének megfelelően – igyekeztek megközelíteni a megrendelői kör (a középpolgárság) szemléletmódját az adott problémakörrel kapcsolatban, informálnak minket a gyermekkor értékéről, a gyermekhez való viszonyulás módozatairól a polgári közvélemény tükrében. Míg a gyermekhalál fogadtatását bemutató képünkön a gyermekkor értéke, nagy becsben tartása a szembetűnő, addig a gyermekgyilkosságot bemutató festmény megcáfolni látszik a Linda Pollock (1998: 206.) által megfogalmazott tételt, mi szerint a gyermek iránti gondoskodás ösztöne minden korban változatlanul jelen van a szülőknél. Az elárulást bemutató képeink közül Jendrassik műve a gyermeket a felnőttek érzelmi folyamatainak függelékeként tünteti fel, Pataky képe azonban a családi összetartozás fontosságát, a gyermekkor értékes voltát, a gyermekre való figyelemfordítás jelentőségét emeli ki az apai nevelés vonatkozásában, az anya elvesztése fölötti gyász közepette, megszólaltatva „a gyermek mint a jövő folytonosságának záloga” toposzt. Mindazonáltal kitűnik, hogy még a derűs nép- és szalonéltképeket preferáló műcsarnoki festők is hajlottak néha a drámai tartalmú jelenetek megfestésére, még ha el is kerülték a drámai feszültségteremtés szintani és kompozíciós eszközeit.

Felhasznált szakirodalom

- Bárh János (2004): A katolikus magyarság vallásos életének néprajza. In: Faragó Tamás szerk.: Magyarország társadalomtörténete a 18-19. században 2. Dico Kiadó – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 231-246. old.
- Bernáth Mária (2006): Műcsarnokok. *Ars Hungarica*, 2006 1. szám. 445-456. old.
- Bodovics Éva (2011): Gyermekélet és gyermekhalál a paraszti társadalomban. *Zempléni Múza*, 2011 1. szám. 5-19. old.
- Cannella, Gaile S. és Viruru, Radhika (2004): *Childhood and Postcolonization*. Routledge – Falmer, New York – London.
- Cannella, Gaile Sloan (1997): *Deconstructing Early Childhood Education*. Social Justice & Revolution. Peter Lang, New York.
- Chroniqueur (1913): Jendrassik Jenő. *Művészet*, 1913 5. szám. 163-170. <http://www.mke.hu/lyka/12/163-170-jend.htm>. Megtekintés: 2018.12.06.
- deMause, Lloyd (1998): A gyermekkor története. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla szerk.: *A gyermekkor története – szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 13-41. old.

- Endrődy-Nagy Orsolya (2013): Középkori gyermekkép-narratívák? In: Kozma Tamás és Perjés István szerk.: Új kutatások a neveléstudományokban. A munka és nevelés világa a tudományban. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 267-288. old.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2015): A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza. 1455–1517 között Európában. Ikonográfiai elemzés. Doktori disszertáció. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Endrődy-Nagy Orsolya (2017): A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei. Gyermeknevelés, 2017 1. szám. 110-122. old. http://gyermeknevelés.tok.elte.hu/17_1_szam/pub/endorod_nagy.pdf. Megtekintés: 2018.11.04.
- Flusser, Villém (2000): Toward a philosophy of photograph. Reaktion Books, London. http://monoskop.org/images/c/c4/Flusser_Vilem_Towards_a_Philosophy_of_Photography.pdf. Megtekintés: 2018.07.24.
- Gazda Klára (1980): Gyermekvilág Esztelneken. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Géczi János (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet – tanulmányok. Iskolakultúra, Veszprém – Budapest.
- Géczi János és Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szak-sajtójában. Új Pedagógiai Szemle, 2010 3-4. szám. 201–237.
- Gelencsér Mónika (2004): A gyermek évszázadának küszöbén. Új Ifjúsági szemle, 2004 4. szám. 33-43. old.
- Goffman, Erving (1956): The Presentation of Self in Everyday Life. University of Edinburgh – Social Sciences Research Centre, Edinburgh.
- Ismeretlen (é. n.): Képleírás: Üres bölcső. OSZK Képtár, é. n. <http://keptar.uz.ua/html/kepoldal/index.phtml?id=86980>. Megtekintés: 2018.12.16.
- Jenks, Chris (1996): Childhood. Routledge (Taylor & Francis Group), London – New York.
- Jókai Mór (1977): A kőszívű ember fiai. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó – Kárpáti Kiadó, Budapest – Uzsgorod.
- Key, Ellen (1976): A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Kéri Katalin (2009): Hervasztó jelen, virágzó jövő. Gyermekábrázolás a Nők Lapja címdalain az 1950-es években. In: Szabolcs Éva (szerk.): Ifjúkorok, gyermekvilágok. II. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 111-166. old.
- Kiss Marianne – Cholnoky Jenő – Ugrin Aranka – Heim Pál (1922): Révai Nagy Lexikona. 15. kötet. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Rt., Budapest.
- Lackovits Emőke (1980): Adalékok a falusi gyermekek életéhez Veszprém megyében, 1868-1945. In: K. Palágyi Sylvia szerk.: Veszprém Megyei Múzeumok

- Közleményei. 15. Veszprém Megyei Múzeumok Igazgatósága, Veszprém. 237-272. old.
- László Emőke (1968): Endre Béla festészete (1870-1928). In: Bálint Lajos szerk.: A Móra Ferenc Múzeum Évkönyve 1968. Móra Ferenc Múzeum, Szeged. https://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY_CSON_EK_1968/?pg=3&layout=s. Megtekintés: 2018.12.16.
 - László János – Thomka Beáta szerk. (2001): Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijarat Kiadó, Budapest.
 - Lévai Ödön (1911): Gyermekmenhelyeink és csecsemővédelmünk. Singer és Wolfner Bizománya, Budapest. http://mtdaportal.extra.hu/books/levai_odon_gyermekmenhelyeink_es_csecsemo_vedelmunk.pdf. Megtekintés: 2018.11.28.
 - Lyka Károly (1947): Közönség és művészet a századvégen 1867-1896. Új Idők Irodalmi Intézet Rt. – Singer és Wolfner, Budapest.
 - Lyka Károly (1951): Magyar művészetlet Münchenben. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest.
 - Magyar Néprajzi Lexikon (1977-1982). Akadémiai Kiadó – Magyar Elektronikus Könyvtár, Budapest. <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/1-958.html>. Megtekintés: 2018.12.16.
 - Malonyay Dezső (1913): Pataky László. Művészet, 1913 2. szám. 42-50. old. <http://www.mke.hu/lyka/12/042-050-pataky.htm>. Megtekintés: 2018.04.04.
 - Moles, A. Abraham (1996): A giccs, a boldogság művészete. Háttér Kiadó, Budapest.
 - Németh Lajos (1983): A századforduló művészete. In: Aradi Nóra szerk.: A művészet története Magyarországon. A honfoglalástól napjainkig. Gondolat, Budapest. 385-431. old.
 - Panofsky, Erwin (1955): Iconography and Iconology. An Introduction to the Study of Renaissance Art. In: Panofsky, Erwin: Meaning in the Visual Arts. Doubleday & Company, New York. 26-54. old.
 - Panofsky, Erwin (2011): A képzőművészeti alkotások leírásának és tartomelemzésének problémájához. In: Panofsky, Erwin: A jelentés a vizuális művészetekben. Tanulmányok. ELTE BTK Művészettörténeti Intézet, Budapest. 218-233. old.
 - Pollock, Linda (1998): A gyermekekkel kapcsolatos attitűdök. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla szerk.: A gyermekkor története – szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest. 176-210. old.
 - Portik Edit (2013): A gyermekszemlélet képi ábrázolása a Cimbora című gyermekfolyóiratban. Magiszter, 2013 10. szám. 109-120. old. <http://rmsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/tel/10.pdf>. Megtekintés: 2018.10.01.

- Portik Edit (2014a): A felnőtt-gyermek kapcsolat képi ábrázolása a Cimbora című gyermekfolyóiratban (1922-1929). *PedActa*, 2014 2. szám. 23-34. old.
- Portik Edit (2014b): Gyermekkép, gyermekszemlélet a Cimbora című gyermekfolyóirat tükrében (1922-1923). In: Fóris-Ferenczi Rita, Demény Piroska szerk.: *Minőség és Versenyképes Tudás: Neveléstudományi Konferencia 2013.* Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet – Doceo Egyesület, Kolozsvár. 249-258. old.
- Portik Edit (2015): Illusztrált gyermekségkonstrukciók a Cimborában (1922-1929). In: Birta-Székely Noémi szerk.: *Tudás – Tanulás – Szabadság: Neveléstudományi Konferencia 2014.* Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet – Doceo Egyesület, Kolozsvár. 175-181. old.
- Pukánszky Béla (2005): A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben. *Iskolakultúra*, Pécs.
- Pukánszky Béla (2011): Gyermekideológiák a pedagógia eszmetörténetében. *Educatio* 2011 1. szám. 37-47. old.
- Regös Andrea (1996): A Műcsarnok első évtizedei. In: Keserű Katalin, Nagy Gabriella és Beke László szerk.: *Műcsarnok.* Műcsarnok, Budapest. 41-65. old.
- Szabadi Judit (1993): A társasági festészet. In: Zádor Anna szerk.: *A historizmus művészete Magyarországon.* Magyar Tudományos Akadémia Művészettörténeti Kutató Intézet, Budapest. 177-201. old.
- Szívós Erika (2015): A magyar képzőművészet társadalomtörténete 1867-1918. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 218-219. old.
- T. I. (1913): Baditz Ottó. *Művészet* 1913 7. szám. 256-264. old. <http://www.mke.hu/lyka/12/256-264-baditz.htm> [2017.09.07.]
- Támba Renátó (2016): Gyermekszemlélet és gyermekkor-narratívák a kritikai pedagógia, a gyermekkor-szociológia és a narratív pszichológia tükrében. *Különleges bánásmód* 2016 2. szám. 41-52. old.
- Támba Renátó (2017a): Gyermek, kép, társadalom: A paraszti gyermekélet megjelenítése a műcsarnoki festők képein. *Valóság*, 2017 9. szám. 64-91. old.
- Támba Renátó (2017b): Gyermekkor a vásznan. A dualizmus kori gyermekszemlélet az alföldi iskola festészetében. *Storming Brain*, Budapest. 79-122. old.
- Támba Renátó (2017c): A dekonstrukciótól a gyermekkor-narratívákig. *Mediárium* 2017 2-3. szám. 88-100. old.
- Wagner István (2002): Nemzeti festészetünk Bécsben. *Magyar Nemzet Online*, 2002. augusztus 17. https://mno.hu/migr_1834/nemzeti-festeszettunk-becsben-765379. Megtekintés: 2018.12.16.

ABSTRACT

CHILD, PICTURE, DEATH

REPRESENTATION OF CHILD DEATH AND BECOMING AN ORPHAN AT THE END OF 19TH CENTURY IN THE PAINTING OF MŰCSARNOK

In my paper I attempt to analyse the paintings of the painters of Műcsarnok which depict child death and becoming orphan. My aim is to explore the social constructions, attitudes, narrative motifs and the patterns of child ideas, child image and child perception, which come from the civilian middle class as 'target audience'. In my analyzes I do the compositional analysis, the description of anthropological area, exploring signs which refer to sociocultural codes and I present the metaphors of being and toposes of childhood on the pictures. The foundation of my analysis is the iconographical-iconological method of Panofsky (1955: 26-54.; 2011: 2128-233.), and I am inspired by the visual sociology, visual anthropology, hermeneutic, semiotic and the social-historical analysis of paintings too (see Támba 2017b). Based on our analyzes we can conclude that we can notice the folk play-effected depiction of losing child regarding the depicting of child death (Henrik Pap: Empty Cradle, 1892), and this testifies the great importance of childhood in the peasant society, but our infanticide-themed painting (Ottó Baditz: Angel-maker, 1885) refutes Linda Pollock's theory about the parenting care as biological category (see Pollock 1998: 206.). Finally, talking about the paintings which show becoming orphan, the Widow by Jenő Jendrassik (1891) represents the child like an appendix of emotional processes of her mother, and on this painting the little girl looks like an angel or the savior of the mother, but we can find the motive of the paying attention to the child on the Vigil by László Pataky (1886).

Támba Renátó

fejlesztőpedagógus, gyermekkor-történész

PhD: DE HTDI Nevelés- és Művelődéstudományi Program

trenato87@gmail.com

HERA 2017. ÉVI BESZÁMOLÓ

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Szövetsége (HERA Hungarian Educational Research Association, alapítva 1989) 2011 szeptemberében tartotta (újra)alakuló ülést, és 2012. március 12-én jegyezte be a Fővárosi Törvényszék közhasznú szervezetként. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatókat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzon. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatás-filozófia és -modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéshozó és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által öt évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2017-ben Kozma Tamás, Fehérvári Anikó, Juhász Erika.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ fő-szerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA 2017-ben *tizenegy tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Főiskolán, a Nyíregyházi Egyetemen, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelés, az állampolgári kompetenciák oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevésbé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek az elméleti megalapozása. empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekevédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére.

A **Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, közlétegye a kutatási tapasztalatokat.

Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkorai nevelés Szakosztály** a koragyermekkorai neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat. A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése. Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Tantervkutató Szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatói eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.

2017-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán került megrendezésre a HuCER konferencia, Budapesten.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kiváló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: „*A legjobb nevelés- és oktatáskutatói mű*”, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvesomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.

A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díjat* alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emléklakett és díszoklevél jár. A díjat 2017-ben kapta: Orosz Sándor nyugalmazott egyetemi tanár.

2017-ben új díj került alapításra HERA-ért díj címmel, amelyet a HERA működtetésében, szervezésében és népszerűsítésében kiemelkedő munkát végző tagunk kaphat (az elnökség tagjainak kivételével). A díjjal egy HERA-ért feliratú színezüst, a HERA logóját mintázó puzzle alakú kitűző és díszoklevél jár. Az első, 2017. évi díjazott a nyíregyházi tagszervezetünk vezetője, dr. Kerülő Judit főiskolai tanár

Kiadványok

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, <http://herj.lib.unideb.hu>) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Az *Oktatás és Társadalom* kötet sorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg. A kötet sorozat 2017-ben átkerült a Gondolat Kiadó gondozásába, az új kiadónál az első kötet várhatóan 2018-ban jelenik meg.

A *HERA Évkönyvek* sorozatban a HERA szakosztályainak a fő kutatásait mutatjuk be. Minden évben az előző évi tanulmányokból válogatunk a kötetbe, és minden Évkönyv tartalmazza a HERA Közgyűlése által elfogadott előző évi közhasznúsági szakmai beszámolót.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-ban: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Gondolat Könyvkiadó.

A HERA 2017-ben is havi rendszeres támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat



HERA Évkönyvek VI.

A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének (HERA) VI. évkönyve – akár csak az ezt megelőzők 2013 óta – betekintést enged a szervezet munkájába. A HERA tizenkét tagszervezetében és tizennyolc szakosztályában már több mint négyszáz tag tevékenykedik, akik lefedik a teljes neveléstudomány területét.

Idén külön fejezetet nyitottunk a Báthory-díjasok részére: 5 Báthory-díjjal kitüntetett professzor mutatja be munkásságának egy-egy szeletét (egyikük társszerzővel) a tanulás és tanítás folyamatairól, átalakulásáról és átalakítási igényeiről. Az ezt követő hat fejezet a HERA tagjait aktuálisan leginkább foglalkoztató témákat fogja csokorba. A témák összetettsége miatt így is csak kulcsszavak felsorakoztatásával tudunk leírni egy-egy témakört. Olvashatunk a tanítás, tanulás, nevelés különböző kontextusairól, megismerhetjük a professzió, elhivatottság, identitás témaköreihez kapcsolódó gondolatait kutatóinknak. A pedagógusok, diákok és szülők interakcióiról, majd az információs társadalom vívmányairól olvashatunk tanítási-tanulási szituációkhoz kapcsolódóan. A tanulási környezetet meghatározó tér és idő tényezők különböző megnyilvánulásainak vizsgálatát követően pedig a kötetet a gyermekkor és a gyermek tanulási folyamataival zárjuk.

A VI. kötet az Oktatás – gazdaság – társadalom címet kapta. A kötet minden tanulmánya az oktatás különböző színtereit, szituációit vizsgálja különböző társadalmi viszonyrendszerben, és közülük számos ehhez még gazdasági aspektusokat is társít: többek között munkaerő-piaci helyzetet és elvárásokat, versenyképességet, keresleti és kínálati vizsgálatokat, pénzügyi faktorokat. Mindezek rendszerszintű megközelítéseket tesznek lehetővé, hiszen napjaink oktatásügye csak tágabb környezetének együttes értelmezésével érthető és értelmezhető meg, majd erre építhetők azok a tervezési és fejlesztési folyamatok, amelyek később újabb vizsgálódások alapjait jelenthetik egy következő HERA Évkönyvben.

Hasznos és továbbgondolásra érdemes olvasmányélményeket kívánunk!

HERA ÉVKÖNYVEK