# iskolakultúra

2009/12

## tanulmány

**Fehérvári Anikó**
Intenzív felzárkózás? **3**

**Kende Anna**
Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában **18**

**Tomasz Gábor**
A sokszínű magániskolák **35**

**Monoriné Papp Sarolta**
A reflektív pedagógusmagatartás motívumhálója **51**

**Szakál Gyula**
Karrierképek, siker és a társadalmi tőke a szakképző intézetekben tanuló fiatalok körében **59**

**Trencsényi László**
Nehéz fiúk **72**

**Vass Vilmos – Perjés István**
A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatisztikája **81**

**Virág Tünde**
Hátrányos helyzetű cigány fiatalok középfokú oktatási intézményei és lehetőségei **101**

**Mártonfi György – Sinka Edit**
TISZK-ek, fenntartók, szakképző intézmények **116**

## konferencia

**Kraiciné Szokoly Mária**
Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet **131**

**Chrappán Magdolna**
Csomagolunk, és… maradunk **144**

**Buda András – Kiss Endre**
Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek **155**

## kritika

**Kovács Zsófia**
Néhány gondolat Kiss Árpád szellemi hagyatékáról **170**
Kerekes Béláné Mária (2007): In memoriam Kiss Árpád. A századik születésnap emlékezetére

## melléklet

**Matóné Szabó Csilla**
Egy japán eredetű szubkultúra: az animék és a mangák világa **3**

Repertórium 2009

Számunkat az **Oktatásért Közalapítvány** által támogatott társadalomtudományi kutatások eredményeiből állítottuk össze.

*Fehérvári Anikó*
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

# Intenzív felzárkózás?

## *A nyelvi előkészítő program vizsgálata*

*Az Európai Statisztikai Hivatal legújabb felmérése szerint (Eurostat, 2009) jelenleg a középiskolások 60 százaléka tanul két idegen nyelvet, míg a felnőtteknek csak 28 százaléka beszél két nyelven. A magyar társadalom nyelvtudása messze elmarad a többi európai országétól. A 25–64 év közötti felnőttek háromnegyede nem beszél semmilyen idegen nyelven. Ez messze a legrosszabb eredmény Európában, az előttünk álló portugáloknak is legalább a fele beszél valamilyen idegen nyelvet. A nyelvismeret terén Norvégia áll az élen, a felnőtt népesség háromnegyede beszél legalább két idegen nyelven.*

### Bevezetés

Biztathatnánk magunkat azzal, hogy legalább a felnövekvő nemzedék már európai szintű nyelvtudással kerül ki az iskolapadból, de az adatok sajnos erre rácáfolnak. A következő tábla azt mutatja, hogyan alakul az Unióban a középiskolások nyelvtanulása. Miközben Európában egyre általánosabbá válik a két idegen nyelv tanítása, addig hazánkban az európai átlagnál csaknem 20 százalékkal kevesebben tanulnak két nyelvet. Nálunk rosszabb helyzetben csak a mediterrán országok és az angol anyanyelvű országok vannak.

Felvetődik a kérdés, hogyan lehet ezt a lemaradást csökkenteni. Az oktatási tárca az ezredfordulót követően kiemelt ágazatként kezelte a nyelvtanulást. Ennek keretében 2004-ben indult a nyelvi előkészítő program, melynek célja az volt, hogy a tanuló tanulmányai végén emelt szintű nyelvi érettségit tehessen, valamint kialakuljon az idegen nyelv tanulásával kapcsolatos kedvező motivációja, és képessé váljon az önálló nyelvtanulásra, ismereteinek továbbfejlesztésére. A nyelvi előkészítőn tanulók középiskolai képzése öt évre módosult.

Az első évben 407 iskola csaknem 12 ezer diákja kezdte meg tanulmányait a nyelvi előkészítő évfolyamon (NYEK). Az iskolák pályázati úton kerültek kiválasztásra. A nyelvi előkészítő program tanulói a középiskolai normatív támogatás mellett kiegészítő támogatásra is jogosultak. *(1)* Az Oktatási és Kulturális Minisztérium nyilvántartása szerint 2005-ben tovább bővült az iskolák száma, összesen 431 intézményben indult nyelvi előkészítő évfolyam. Az Oktatásért Közalapítvány által támogatott kutatásunk célja annak elemzése, hogy milyen iskolák és milyen társadalmi háttérrel rendelkező diákok profitálnak leginkább a programból. A vizsgálat során 200 iskolát kerestünk meg. *(2)* Az intézményekben kérdőíves adatfelvételre került sor az iskolaigazgatókkal, strukturált mélyinterjúkat készítettünk a nyelvi program vezetőivel és kérdőíves adatfelvételt végeztünk a nyelvi előkészítő programban tanulókkal, illetve az iskola egyéb képzési programba járó diákjaival. *(3)*

Elemzésünk arra vállalkozik, hogy bemutassa a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák első három évének tapasztalatait, fejlesztési lehetőségeit.

*1. táblázat. Nyelvtanulás a középiskolások körében, 2007 (%)*

| *Ország* | *Nem tanul idegen nyelvet* | *Egy idegen nyelvet tanul* | *Két idegen nyelvet tanul* | *Leggyakoribb tanult idegen nyelv* |
|---|---|---|---|---|
| EU** | 6,4 | 33,4 | 60,1 | angol |
| Belgium | 0,9 | 10,6 | 88,5 | angol |
| Bulgária | 0,4 | 22,7 | 76,9 | angol |
| Csehország | 0,0 | 0,0 | 100,0 | angol |
| Dánia | 0,0 | 39,2 | 60,8 | angol |
| Németország | : | : | : | angol |
| Észtország | 0,5 | 2,1 | 97,4 | angol |
| Írország | 18,8 | 73,0 | 8,2 | francia |
| Görögország | 1,4 | 91,8 | 6,9 | angol |
| Spanyolország | 3,9 | 67,8 | 28,3 | angol |
| Franciaország | 0,0 | 10,0 | 90,0 | angol |
| Olaszország | 1,5 | 73,9 | 24,6 | angol |
| Ciprus | : | : | : | angol |
| Lettország | 1,5 | 22,7 | 75,9 | angol |
| Litvánia | 1,0 | 42,8 | 56,2 | angol |
| Luxemburg | 0,0 | 0,0 | 100,0 | angol/francia/német |
| Magyarország | 1,0 | 57,2 | 41,8 | angol |
| Málta | 3,0 | 59,9 | 37,1 | angol |
| Hollandia | 0,0 | 0,0 | 100,0 | angol |
| Ausztria | 1,5 | 22,4 | 76,1 | angol |
| Lengyelország | 0,8 | 19,9 | 79,3 | angol |
| Portugália | : | : | : | : |
| Románia | 0,0 | 7,9 | 92,1 | angol |
| Szlovénia | 1,4 | 0,4 | 98,3 | angol |
| Szlovákia | 0,0 | 1,7 | 98,3 | angol |
| Finnország | 0,0 | 0,2 | 99,8 | angol |
| Svédország | 0,0 | 8,4 | 91,5 | angol |
| Anglia | 51,4 | 42,5 | 6,1 | francia |
| Horvátország | 0,0 | 10,1 | 89,9 | : |
| Izland | 14,5 | 22,2 | 63,4 | angol |

Forrás: *Eurostat*, 2009.

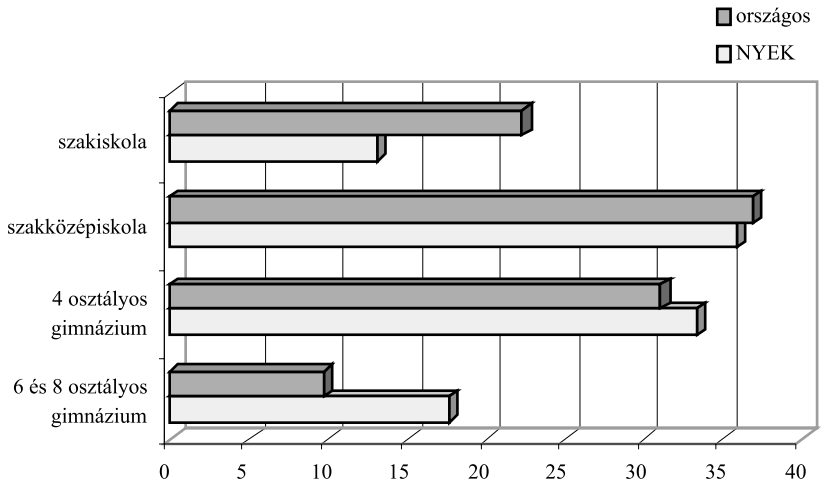
## Az iskolák jellemzői

A nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák képzési programok szerinti elemzése azt mutatja, hogy a nyelvi előkészítő programot elsősorban a magasabb presztízsű középiskolák vezették be. Körükben az országos átlagnál magasabb a 6, 8 osztályos gimnáziumok aránya.

A magasabb presztízs a szakközépiskolák esetében a tanított szakmában nyilvánul meg. A nyelvi előkészítő képzést bevezető szakközépiskolák között sokkal több a magasabb presztízsű – közgazdasági, kereskedelmi, humán – szakmákat oktató iskola, míg az alacsonyabb presztízsű szakmák (ipar, mezőgazdaság) alulreprezentáltak.

Azt is megvizsgáltuk, hogy milyen személyi feltételekkel rendelkeznek a nyelvi előkészítő évfolyamok. Az iskolák többi osztályában tanítókhoz képest a nyelvi előkészítő évfolyam pedagógusai jellemzően a fiatalabb korosztályokhoz tartoznak. Képzési típus szerint a szakközépiskolai és a gimnáziumi tanárok életkori összetétele kiegyenlítettebb, a két képzés között alig van különbség. Mivel a szakközépiskolákban átlagosan magasabb az idősebbek aránya, így a szakközépiskolai képzésben jellemzőbb, hogy a nyelvi előkészítőn fiatalabb tanárok oktatnak.

*1. ábra. Képzési programok aránya a nyelvi előkészítő programban részt vevő iskolák között*




*2. táblázat. Szakmacsoportok szerint a tanulói létszámok aránya (%)*

| *Szakmacsoport* | *Országos arány* | *NYEK arány* |
|---|---|---|
| Egészségügy, szociális szolgáltatások, oktatás, művészet | 14,6 | 30,9 |
| Kereskedelem, marketing, üzleti adminisztráció | 14,9 | 24,5 |
| Közgazdaság, ügyvitel | 7,9 | 12,2 |
| Vendéglátás, idegenforgalom | 12,3 | 10,3 |
| Ipar | 29,1 | 10,1 |
| Informatika | 7,5 | 7,3 |
| Mezőgazdaság, élelmiszeripar | 7,7 | 3,1 |
| Egyéb szolgáltatás | 6,0 | 1,6 |
| Összes tanuló | 164154 | 673 |

Forrás: NYEK, Tanulói kérdőív, 2007.

*3. táblázat. A tanárok életkori megoszlása a nyelvi előkészítőn (átlagos arány, %)*

| *Képzési program* | *30 év alatti* | *30–50 év* | *50 év feletti* | *Összesen* |
|---|---|---|---|---|
| Gimnázium | 15,3 | 61,3 | 23,3 | 70 |
| Szakközépiskola | 14,8 | 63,9 | 21,1 | 79 |
| Átlag | 15,0 | 62,7 | 22,1 | 149 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

Az iskolák gondosan megválogatták a nyelvi program tanárait, és igyekeztek minél felkészültebb pedagógusokat kiválasztani. Ezt támasztja alá az is, hogy a nyelvi előkészítő évfolyamon tanítók körében több az egyetemi végzettséggel rendelkező tanár (78,5 százalék), mint az iskolák egészében (74 százalék).

Képzési profil szerint ugyanazt a különbséget figyelhetjük meg, mint az iskola egészében: a gimnáziumokban magasabb az egyetemet végzett tanárok aránya a nyelvi programban is, viszont az iskola egészéhez képest még nagyobb ez a különbség. Vagyis a gimnáziumokban fontosabb szerepet játszott a tanárok kiválasztásában a magasabb végzettség. Ugyanakkor a szakközépiskolák között nincs jelentős eltérés a tanárok végzettségét illetően, vagyis a nem elit szakmákat oktató szakközépiskolák is ügyelnek arra, hogy minél kvalifikáltabb tanárok kerüljenek a nyelvi programba.

*4. táblázat. A tanárok végzettsége a nyelvi előkészítő évfolyamon tanítók körében (átlagos arány, %)*

| *Képzési program* | *Egyetemi végzettségűek aránya* | *Összesen* |
|---|---|---|
| Gimnázium | 85,5 | 70 |
| Szakközépiskola | 72,2 | 79 |
| N % | 78,1 | 149 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

A nyelvi program színvonalát emelheti az anyanyelvi tanár foglalkoztatása. (Habár egy korábbi kutatás nem tudta egyértelműen bizonyítani az anyanyelvi tanárok jobb eredményességét [*Nikolov*, 2007]). Azt tapasztaltuk, hogy csak az iskolák egyharmadában foglalkoztatnak anyanyelvi tanárt. Alkalmazásuk attól függ, hogy milyen szolgáltatásai vannak az iskolának. Azokban az iskolákban, ahol két tanítási nyelvű oktatás is folyik, nagyobb valószínűséggel áll rendelkezésre anyanyelvi tanár, mint ahol nincs ilyen képzés.

A nyelvi program oktatóinak kiválasztásáról interjúalanyaink is nyilatkoztak. Eszerint a tanárok kiválasztásánál több szempont érvényesült.

Minden iskolában fontos szerepet játszott, hogy a tanárok rendelkezzenek szakmai tapasztalattal, viszont készek legyenek az új módszerek elsajátítására is.

Az intézmények egy része úgy véli, hogy a színvonalasabb és sokrétűbb oktatást az biztosítja, ha egyszerre több tanár is részt vesz az oktatásban. (Ennek hatékonyságát bizonyította Nikolov [2007] kutatása is.) Sőt olyan iskolák is akadtak, ahol a tanári munkát külön lektor értékelte. Ez a módszer azonban szoros együttműködést igényel a tanároktól. Akadnak olyan iskolák, ahol nem tudták megvalósítani ezt az együttműködést, és emiatt csökkentették az előkészítőn tanítók számát, illetve olyan iskola is van, ahol csak egyetlen nyelvtanár tanítja a diákokat. Sok iskola évenként, tapasztalatainak megfelelően változtatja a tanárok számát és összetételét.

Az iskolák arra is törekszenek, hogy ne csak egyetlen közösség oktassa a nyelvi előkészítő osztályokat, hanem évente változzanak a nyelvtanárok. Ennek oka, hogy egyes iskolákban a nyelvi előkészítő osztályokban vannak a legjobb tanulók és a legkönnyebben taníthatók is, így a tanárok számára nagyobb sikerélményt ad. A tanárok rotációjával pedig mindenkire sor kerülhet.

„Nálunk 12 órában megy a nyelv, és ezt legalább 3 tanár tanítja. Amikor volt lektor, akkor 4. Neki volt egy úgynevezett társalgási órája.

Tehát ennek a 3 embernek együtt kell dolgoznia, az egy nagyon fontos szempont, hogy ez a 3 ember nagyjából hasonló gondolkodású és stílusú legyen, de legalábbis együttműködésre képesnek kell lenniük.

A másik nyilván óraszámprobléma, ez az iskolavezetésnek egy örök problémája és feladata, hogy nagyjából egyenletesen ossza el, mindenkinek az óraszáma meglegyen. Nem biztos, hogy fontossági a sorrend, amit mondok. A harmadik – nyilván a programra is választunk embert, úgy szoktuk, hogy ki tudná ezt nagyon jól csinálni, változtassunk-e a tavalyi évhez képest valamit, és hogy ez a három részterület nagyjából: egyik a tankönyv, viszi a tankönyvet az osztályfőnök, aki az egyik angoltanár, a másik két ember pedig – az egyik valamilyen fajta szókincsbővítéssel, tematikus dolgokkal szokott játszani, a harmadik pedig valamiféle országismeret, kultúra – mikor éppen mi, 2-3 évről beszélhetünk, ezek nem olyan különleges dolgok. […]

Hogy azért legyen nyalóka mindenkinek. Jusson sikerélmény.

Nálunk az oktatásban sávos rendszer van, egy évfolyamnak egy időpontban vannak az órái, és szint szerint vannak beosztva a tanulók. Vannak gyengébb csoportjaink és jobb csoportjaink. Azt is próbáljuk úgy elosztani, hogy minden kollégának legyen ilyen is, meg olyan is, ezt már megszoktuk." (gimnázium, Budapest)

„Minden osztályban 3 tanár tanít, első évben úgy osztottuk szét, hogy 6–6–3, a 15 órát. A másodéven módosítottuk, 5–5–5 óra, úgy döntöttünk, ez egy picit jobb lesz a gyerekeknek. Hangsúlyoztuk minden tanárnak, hogy egységesen teljesíteni kell, nem úgy, hogy a 6 órás tanárnál egy kicsit erőteljesebben, a 3 órásnál meg lazítunk. Először azon gondolkodtunk, hogy szétosztjuk: konkrétan valaki csak kommunikációt tanít, valaki csak nyelvet. De aztán ami konkrétan megvalósult, az, hogy kétféle tankönyvből

tanítunk, és az egyik, amit két tanár tanít, a nyelvi, kommunikációs készségek és a nyelvtan, a másik könyvünk, amit szintén egy külön tanár tanít, az elsősorban az íráskészséggel foglalkozik.

– Mennyire volt eredményes ez a megoszlás, illetve az ötlet?

– Jó volt, a tanárok közti együttműködésen múlik ez, tehát eleve úgy osztjuk szét az órákat, minden évben nyáron, amikor a tantárgyi megosztás van, olyan tanárokat választunk, akik eléggé lojálisak egymáshoz és kellőképpen együtt tudnak működni." (szakközépiskola, Budapest)

„Fiatalok, agilisak, a legmodernebb továbbképzéseken vesznek részt. Szívesen rájuk bíztuk a feladatot, lévén, hogy ez egy kihívás volt az iskola számára. Céltudatosak és szívesen vállalták." (gimnázium, szakközépiskola)

„Az első nyelvi előkészítős évfolyam csoportjaiban tanító kollégákat a munkaközösség-vezetők javaslatát figyelembe véve én [az igazgató] választottam ki. Pontosabban a »fő tárgyakat« tanítóknál vettem részt a kiválasztásban, úgymint: angol nyelv, informatika, tanulásmódszertan. Tapasztalt, nagy tudású tanárok kerültek be a teambe." (gimnázium, kisváros)

A nyelvtanárok többsége örült a lehetőségnek, mivel úgy ítélik meg, hogy a NYEK-program szakmai kihívás számukra, amely jelentős sikerélménnyel is jár.

„Mi a NYEK-et rögtön az elején elkezdtük. Angol és német a két fő nyelvünk. Az első évben a kiválasztásuk az volt, hogy heti 9–9 órában tanítjuk az angolt és németet. Az első évben 3–3 kolléga tanított, azóta módosítottunk, most két-két kollega viszi az első évet. Az első év indulásakor már működött az iskolában egy középfok nyelvi alapítvány, ahol tapasztalatokat szereztünk annak kapcsán, hogy milyen jó dolog az, hogy emelt óraszámban tanulják a gyerekek a nyelvet. Jómagam már a Középfok Nyelvi Alapítványban is tanítottam, ezért is szorgalmaztam, mert láttam a fantasztikus eredményeket. Így rám esett a választás, két kolleginával kezdtük el az angolt. Németben is hárman tanítottak. Az első év tapasztalata az volt, hogy három ember soknak bizonyult. Két ember jobban tud egymással összehangolódni. Nagyon jól tudunk együtt dolgozni. Jobban be lehet osztani a témaköröket, a nyelvtani felkészítést, kommunikációs dolgokat. Felmenőben pedig egy kolléga viszi tovább: 10., 11., 12., és így tovább." (gimnázium, főváros)

„Amikor először indult ez az osztály, a tanárok közül igyekeztünk azokat a kollégákat kiválasztani, akik a legváltozatosabb módszereket alkalmazták, tehát a jobbakat. Nálunk egy-egy tanár tanítja a nyelvi előkészítősöket, heti 14 órában. Mellé próbáltunk jó informatikatanárokat keresni, mert ez a két tárgy a lényeges." (szakközépiskola, megyeszékhely)

„Mi azt a módszert választottuk, hogy nem egy, hanem három kolléga tanította a 15 órát. 15 órában tanítjuk az idegen nyelvet és csak egy nyelvet tanítunk." (gimnázium, város)

## A nyelvi program értékelése

Az iskolaigazgatók szerint a nyelvi előkészítő képzés bevezetésének legfőbb oka az volt, hogy javítsák az iskolában a nyelvoktatás színvonalát (88 százalék). A színvonal emelését a szakközépiskolák fontosabb oknak értékelik, mint a gimnáziumok. Emellett azonban az sem elhanyagolható, hogy a vezetők több mint egyharmada (37 százalék) így akarta az iskolába jelentkezők számát növelni, és közel hasonló azon iskolaigazgatók aránya is (30 százalék), akik a jelentkezők felkészültség szerinti összetételének javulását várták a program indításától.

A nyelvi előkészítő program vezetőivel készített strukturált interjúkban részletesebb képet kaphatunk arról, milyen előzményei voltak az iskolákban a nyelvi programnak, illetve miért döntöttek a képzés bevezetése mellett. Azt tapasztaljuk, hogy a programban részt vevő iskolák helyzete, presztízse igen eltérő, így motivációikban is számottevő különbség tapasztalható. Vannak olyan iskolák – főként városi gimnáziumok , ahol komoly hagyományai voltak a nyelvi képzésnek, illetve általában az innovációnak. Sokan közülük a nyelvi tagozat helyett és a két tanítási nyelvű osztályok mellett indították a nyelvi előkészítő osztályokat.

„Tagozataink vannak, ez fontos is, mert a nyelvi előkészítő az angol tagozat helyére lépett be. Itt egy kicsit a finanszírozáshoz tudok kapcsolódni, bár sokat nem tudok róla. Azt tudom, hogy a kerületben csak a mi iskolánkban engedélyezték, 3 éve, amikor megindult, és úgy tűnik, ez volt a feltétele, hogy ne plusz osztályként induljon, hanem volt egy angol – informatika feles tagozatunk, és annak helyére lépett be." (gimnázium, Budapest)

„Két tanítási nyelvű idegenforgalmi osztályaink első perctől kezdve vannak, ebből kifolyólag az első lehetőség, ami felmerült, a nyelvi előkészítő osztályra kapva kaptunk az alkalmon, mert nekünk ebben van tapasztalatunk, illetve hagyományaink." (szakközépiskola, Budapest)

„A nevelőtestületünk innovatív, mindig is hajlandóságot mutatott új programok bevezetésére. A hagyományos gimnáziumi képzés mellett bekapcsolódtunk a hátrányos helyzetű tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjába, van két tanítási nyelvű (angol) tagozatunk, elsők között vezettük be a NYEK-es évfolyamot. A felsorolt öt évfolyamos képzési formáink mellett a nagy hagyományokkal rendelkező négy osztályos gimnáziumi csoportjainkat is tovább visszük." (gimnázium, kisváros)

*Az oktatási tárca nem szabályozta a nyelvi előkészítő évfolyamok működését, csak ajánlásokat fogalmazott meg. Ilyen ajánlás volt az is, hogy legalább két nyelvet tanítsanak az iskolák. Ez azonban csak elképzelés maradt, csupán az iskolák hat százalékában tanítanak egy csoportban két idegen nyelvet. A tanulók nyelvi fejlődését felmérő vizsgálat szerint semmilyen negatív hatása nincs a két nyelv tanításának, azok a tanulók sem teljesítenek rosszabbul, akik egyszerre két nyelvet is tanulnak. Mivel az iskolák felében egyébként is csoportbontással két idegen nyelvet tanítanak, így mind a személyi, mind a tárgyi feltételek is rendelkezésre állnának a két idegen nyelv oktatásához.*

„Ettől egyértelműen a nyelvi képzés erősítését vártam, és ez be is váltotta az előzetes várakozásokat. Már az első évben, mindjárt a kilencedik év végén, 13 fő tett sikeres nyelvvizsgát, és most a tanév végén már mindenkinek meglesz az érettségije is meg a nyelvvizsgája is.

Három évvel ezelőtt kapcsolódott be az iskola a nyelvi előkészítős programba. Éppen a nyelvi képzés erősítése volt a cél. Előzménye az volt, hogy néhány évvel korábban már indítottunk egy nyelvi speciális osztályt, ami annyit jelentett, hogy magasabb óraszámban tanítottuk az idegen nyelvet." (szakközépiskola, megyeszékhely)

Az iskolai programkínálat, a szolgáltatások fejlesztésének legfőbb mozgatórugója azonban inkább a kényszer, a talpon maradás volt. Hiszen a nyelvi előkészítő bevezetésével az alacsonyabb presztízsű gimnáziumok és szakközépiskolák egy része tartósan biztosítani tudja a gyereklétszámot.

„Feltétlenül pozitívum, hogy nagyobb arányban maradnak helybeli tanulók a NYEK-es osztályban, mint ennek bevezetése előtt. Tehát növelni tudtuk a városi tanulólétszám megtartóképességét." (gimnázium, kisváros)

„Három éve kapcsolódtunk be a programba, és a fő motiváció kettő volt: egyik, hogy az iskoláknak egy ideje kell küzdenie a gyerekekért, ez a demográfiai hullám most lecsengett. A mi iskolánk 87-ben épült, akkor volt egy nagy bumm, 14 iskola épült a fővárosban. Ez már elmúlt, hogy most már figyelnie kell az iskolánknak arra, hogy milyen programokat kínál és abban bíztunk, hogy ez egy vonzerő lesz. Ez most 100 százalékosan bejött." (gimnázium, Budapest)

„Ennek a döntésnek is több lába van. Az egyik legalapvetőbb része az egzisztenciális rész. Iskolapiaci versenyhelyzet van, és az iskolákat a kínálatok alapján választják a szülők, vagy nem választják. És a kínálatban utána kell menni az igényeknek. Mi ezt megpróbáltuk, és nem csak ez volt az újítás, amit megtettünk, hanem azok közül volt egy. Hiszen erre kimagaslóan nagy igény mutatkozik. Ugyanennek a másik oldala az, hogy megvolt hozzá a megfelelő infrastruktúránk, a szakmai felkészültség, a szakem-

bergárda, és ez a két szerencsés körülmény itt egybeesett, és így ez indokolt volt. A kollégák részéről pedig volt egy olyan plusz igény, hogy a szakmai kiteljesedést szerették volna ilyen módon is megvalósítani, kipróbálni magukat, megnézni, hogy ez hogyan működik, milyen lehetőségek vannak benne, hová lehet eljutni." (szakközépiskola, megyeszékhely)

A program beindítása nemcsak a nyelvi előkészítő évfolyam létszámával emelte az iskola tanulólétszámát, hanem az iskolák azt is várták, hogy az iskola többi képzési programjára is hatással lesz, és a többi osztályban is emelni fogja a jelentkezők számát, így emelkedik az iskola presztízse is, és jobban válogathatnak a jelentkezők közül. Az átlagosnál jobb – magasabb presztízsű, fehérgalléros szakmákat oktató – iskolákban teljesült is ez a várakozás.

„Nemcsak a NYEK-re kapunk több gyereket, hanem esetleg a szülők a többi tagozatra is – jobb lesz az általános hírneve az iskolának, és jönnek a testvérek, ők is ügyesek. Én azt hiszem, akkor még nem gondoltam ebbe bele, de most már egyértelmű, hogy ez működik." (gimnázium, Budapest)

„Mi közgazdasági szakközépiskola vagyunk, közgazdasági szakmához tartozunk, közgazdasági szakmacsoportba. És azért kapcsolódtunk be ebbe a nyelvi előkészítőbe, mert nekünk a középiskolában már nem jutottak annyira jó tanulók nyelvesekből, mint korábban, amikor demográfiai csúcs volt, és ezért úgy gondoltuk, hogy egy ilyen nyelvi specialitású osztályunkat átváltjuk egy ilyen nulladikos osztálytípusra, hogy a nyelvi képzésnek mint specialitásnak a jó színvonala megmaradjon az iskolában. Tehát nekünk ez volt a fő motiváló erő, hogy viszonylag jó gyerekeket próbáljunk egy lecsengő típusnak a helyére keresni." (szakközépiskola, megyeszékhely)

Mivel a legtöbb helyen az iskola saját érdekében ambicionálta a program bevezetését, ezért a tantestületet nem kellett meggyőzni, inkább a fenntartónál kellett lobbizni az iskola érdekében. Nyilván a nagyobb településeken, ahol több középiskola is működik, az iskolák egymással vetélkedetek azért, hogy melyikben induljon nyelvi előkészítő képzés, melyiket támogassa a fenntartó.

„– Ki ambicionálta önöket, honnan jött az ötlet, és ki volt az, aki a legtöbbet tett azért, hogy be is lépjenek ebbe?
– Egyszerre találtuk meg az igazgatónővel, egymást kerestük, én is azért igyekeztem benne, honlapokon, OM stb. Egyszerre találtuk meg, és ő ezt azért levezényelte, átvitte a képviselő-testületen ezt a menedzselés részét. A szakmai részét pedig főleg én vittem." (gimnázium, Budapest)

Ugyan csak igen kevesen, de akadnak olyan iskolák is, ahol a szociális szempontok is szerepet játszottak a képzés bevezetésében. Néhány szakközépiskola úgy vélte, hogy ez egy vissza nem térő lehetőség a hátrányos helyzetű családok számára, hogy gyermekeik színvonalas nyelvi képzésben részesüljenek.

„– Mikor és miért kapcsolódott be az iskola ebbe a nyelvi előkészítő programba?
– Rögtön az induláskor, tehát ahogy erre első alkalommal lehetőség volt. Először is mert az idegen nyelvi képzést nagyon fontosnak tartjuk. Úgy gondoltuk, hogy ez egy lehetőség arra is, hogy a nyelvi képzésünk színvonalát úgy összességében emeljük. Úgy gondoltuk, hogy ez egy új kínálati lehetőség a környéken lévő diákok számára is, tehát nekik is jobb lehetőségük lesz ezáltal. És az is nagyon sokat számított a döntésben, hogy azért hozzánk általában véve, hát mondjuk úgy, hogy szegényebb gyerekek járnak, akiknek a szülei soha az életben nem tudnak megengedni semmiféle külön nyelvórát, de talán még nyelviskolai órát sem, aminek azért az árfolyama alacsonyabb. Így viszont lehetőségük van ezeknek a gyerekeknek heti tizennégy órában nyelvet tanulni.
– Volt-e valamilyen előzménye, például két tanítási nyelvű tagozat?
– Szlovák két tanítási nyelvű tagozatunk van, ahol most érettségiznek, tehát most tizenharmadikosok az első fecskéink." (szakközépiskola, megyeszékhely)

Habár a program indításakor az volt az elképzelés, hogy több nyelvet is tanítanak, általában a nyelvi előkészítőn csak egy nyelvet tanítanak: ez a nyelv az angol. Több intézményben is próbálkoztak más nyelvek oktatásával, de jelentkező hiányában vissza-

tértek az angoltanításra. Az is általános, hogy az oktatás nem kezdő, hanem haladó szinten kezdődik. Ennek oka az, hogy a legtöbb iskola így biztosítja, hogy a tanulók mindenképpen teljesíteni tudják a követelményszintet, vagyis az emelt szintű nyelvi érettségit. Az, hogy később mikor milyen nyelveket tanítanak az iskolában, igen vegyes képet mutat. A gimnáziumi képzésben a német a második legnépszerűbb nyelv, de más nyugati nyelvek közül is válogathatnak a diákok.

„A nyelvi előkészítőben kétféle dolog van most, a legelső évben az osztály fele angolos, a másik fele németes előkészítős lett, és egy nyelvet indítottunk. Ez az én osztályom, ennek osztályfőnöke vagyok. Egy másik kolléganővel.

A második évben ugyanígy, és az idén szeptemberben indult harmadik évvel, ott pedig olaszt próbáltunk. Most terveztük, illetve dolgoztuk ki a jövő évit, amikor is két nyelvet indítanánk, és az egyik az angol lenne, a másik pedig a német." (gimnázium, Budapest)

„– Milyen szinten kezdik a nyelvtanulást?

– Attól függ, milyen szinttel jönnek az általános iskolából. Mivel nincs semmilyen kritérium, hogy milyen szintű nyelvtudással jelentkezhetnek, tehát az is lehet NYEK-es, aki teljesen kezdő angolból, lehet, hogy németet tanult általános iskolában, és vannak olyanok is, akik már régóta angolt tanulnak.

– Ezt hogy oldják meg egy osztályon belül?

– Ezt a nem NYEK-es osztályban is úgy oldjuk meg, hogy két nyelvi csoport van minden osztályban, és azért igyekszünk őket szint szerint szétválasztani. Van egy szintfelmérő dolgozat, és igyekszünk őket nagyjából egy csoportba tenni. Körülbelül olyan 16 fő egy csoport. Ez a NYEK-es osztályokban is így van." (szakközépiskola, Budapest)

„Az angolból indítunk egy haladót és egy kezdőt. Angolból elég nehéz nulláról indulni, mert valami bizonyos ismerete mindenkinek van. A haladó pedig egy feltételezett erős 7., 8. osztályos általános iskolai tudásra épít. Nyilván nem teljesen homogén a csapat induláskor. Tehát az első feladat őket egy szintre hozni. A német középhaladó szintről indul, kezdőre nincs igény. Ők egy osztályon belül vannak 35-en. Mindig a C osztály egyharmada a német haladó, és a másik 2/3-a az angol kezdő és haladó. Angolból lehetőség van az átjárásra, tehát szárnyal a kezdőben, az átmehet a haladóra, illetve, ha valakit jobbnak ítéltünk a haladóban, de kiderül, hogy gyengébb, akkor fordítva. Egyszer volt erre példa" (gimnázium, főváros)

„– És milyen szinten kezdődik az előkészítőn a nyelvoktatás?

– Hát, amikor elindítottuk, akkor azt gondoltuk, hogy ez attól fog függeni, hogy milyen szinten jelentkeznek. A jelentkezőket felmértük, és úgy ítéltük meg, hogy egy haladó csoport már indítható az addigi számadataink alapján, így ez most haladó szintről, középhaladó szintről indult és innen is folytatódott. És nagyjából egy egységes színvonalú angolos, illetve németes csoportot sikerült összehozni." (szakközépiskola, megyeszékhely)

„Mi azt is célul tűztük ki, hogy második idegen nyelvet akkor kapnak, ha meg tudják csinálni az érettségit, méghozzá az emelt szintűt, ami ennek az egésznek a célja. És most vagyunk ott, hogy még a 11-esek is azt mondják, hogy még nem tudnak erre elmenni." (gimnázium, Budapest)

Akadnak azonban olyan iskolák is – főleg a magasabb presztízsű, szerkezetváltó gimnáziumok –, ahol már a nyelvi előkészítőn is két idegen nyelvet tanítanak.

„Egyrészt mi úgy kezdtük el a programot, hogy 9. évfolyamon már rögtön a második nyelvet kezdik tanulni. Választható a francia, olasz, spanyol és latin egyike heti 3–3 órában. A kollegák pontosan érzik a gyerekek leterheltségét, ami az első nyelvnél éri őket. Sajnos latint elenyészően választanak. Pedig számos pályán, például jogi pályán is lehetne használni. Vagy orvosként, történészként. A piaci törvények inkább a spanyolt meg a franciát helyezik előtérbe. A második idegen nyelvet tanító tanárok érzik a jó felkészültséget a gyerekeken. A magasabb óraszámban a nyelvtanulás technikáját megtanulják." (gimnázium, főváros)

Az oktatási tárca nem szabályozta a nyelvi előkészítő évfolyamok működését, csak ajánlásokat fogalmazott meg. Ilyen ajánlás volt az is, hogy legalább két nyelvet tanítsanak az iskolák. Ez azonban csak elképzelés maradt, csupán az iskolák hat százalékában tanítanak egy csoportban két idegen nyelvet. A tanulók nyelvi fejlődését felmérő vizsgá-

lat szerint (*Nikolov* és *Ottó*, 2006) semmilyen negatív hatása nincs a két nyelv tanításának, azok a tanulók sem teljesítenek rosszabbul, akik egyszerre két nyelvet is tanulnak. Mivel az iskolák felében egyébként is csoportbontással két idegen nyelvet tanítanak, így mind a személyi, mind a tárgyi feltételek is rendelkezésre állnának a két idegen nyelv oktatásához. A többnyelvűség egyelőre csak úgy tapasztalható, hogy több csoportnak tanítanak több nyelvet. Az iskolák 47 százalékában egy nyelvet tanítanak, 48 százalékukban kettőt, míg a többi iskolában még több nyelvet. Az egy nyelvet tanítók a pénz- és a tanárhiányra hivatkoznak, de leginkább arra, hogy a szakközépiskolákban csak egy nyelvet taníthatnak, pontosabban csak egy nyelv a kötelező.

A nyelvek között – ahogyan azt az interjúrészletek is mutatták – az angol az uralkodó nyelv, az iskolák 98 százalékában tanítják. A német nyelvet az iskolák háromnegyedében oktatják. Emellett a többi nyelv aránya eltörpül, a francia (8 százalék), az olasz (6 százalék) és a spanyol (3,8 százalék) nyelv oktatása mérhető még. Egyéb nyelveket (például latint) az iskolák két százalékában tanítanak.

A különböző nyelvek oktatása területi sajátosságokat is mutat. Dunántúlon, különösen Nyugat-Dunántúlon gyakrabban tanítanak németet, mint az Alföldön, míg a fővárosban választják a németet a legritkábban. Ugyanakkor – a korábbi évek adataihoz képest – az angoloktatás Nyugat-Dunántúlon is túlsúlyba került.

A nyelvi előkészítő képzés célja, hogy a tanuló a képzés végén emelt szintű nyelvi érettségit tegyen. Ha kezdő szintről indul a nyelvoktatás, akkor nem biztos, hogy mindenki tudja ezt a követelményt teljesíteni. Ezért aztán az iskolák többségében haladó szintről kezdik a képzést. A nyelvi képzésben külön felvételit is alkalmaznak az iskolák. Ez általában egy szintfelmérő írásbeli vizsga. A vizsga célja az, hogy közel hasonló tudású tanulókat válogathasson össze az iskola, hiszen egy homogénebb csoporttal könnyebben birkóznak meg a nyelvtanárok.

Feltételezéseinket az adatok is alátámasztják. Az iskolák egynegyedében indul csak kezdő szintről az oktatás. Az intézmények 29 százalékában csak haladó szintről, az iskolák felében mindkét szintről indul az előkészítő év.

Képzési profil szerint a gimnáziumi képzésben a kezdő szintű oktatáshoz képest kétszer többen vannak azok az iskolák, amelyek csak haladó szintről oktatnak, míg a szakközépiskolákban hasonló az aránya mindkét szintnek, sőt a kezdő szintű oktatásé csekély mértékben még magasabb is, mint a haladóé. Ugyanakkor a szakközépiskolákban is differenciálnak: az iskolák felében mindkét szintről indítanak képzést.

*5. táblázat. Milyen szintről kezdődik a képzés? (%)*

| *Képzési program* | *Csak kezdő* | *Csak haladó* | *Mindkettő* | *Esetszám* |
|---|---|---|---|---|
| Gimnázium | 18,7 | 36,0 | 45,3 | 75 |
| Szakközépiskola | 25,6 | 23,3 | 51,1 | 90 |
| N, % | 22,4 | 29,1 | 48,5 | 165 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

Az iskola szolgáltatásai még tovább színezik a képet. A szerkezetváltó gimnáziumokban és a speciális nyelvi képzést is folytató iskolákban a legalacsonyabb, a négyosztályos gimnáziumokban és az elit szakközépiskolákban közel hasonló, de már az átlagot meghaladó az alapszinten kezdő csoportok aránya, míg az ipari szakközépiskolákban a nyelvi előkészítő évfolyam közel egyharmada indul kezdő szintről. Felvételi nélkül tehát csak az alacsonyabb presztízsű szakközépiskolák nyelvi osztályaiba juthatnak be a tanulók.

Ez a szelekció a felvettek általános iskolai tanulmányi átlagában is megnyilvánul. Míg a csak kezdő szinten tanító iskolákban 3,8 az átlagos általános iskolai teljesítmény, addig a csak haladó szinten oktató intézményekben magasabb a tanulók teljesítménye (átlagosan 4,0).

*6. táblázat. Kezdő szintű képzés aránya az iskola szolgáltatásai szerint*

| *Típus* | *Csak kezdő szint* | *Esetszám* |
|---|---|---|
| 6 vagy 8 osztályos gimnázium | 15,8 | 52 |
| Nyelvi képzés (tagozat, vagy két tanítási nyelvű) | 18,4 | 49 |
| Hagyományos gimnázium | 25,0 | 12 |
| Elit szakmákat tanító szakközépiskola | 23,1 | 26 |
| Nem elit szakmákat oktató szakközépiskola | 32,0 | 25 |
| N | 20,7 | 164 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

Kutatásunknak nem volt célja a tanulók nyelvtudásának felmérése. Egy korábbi vizsgálat során, 2004–2005-ben az OKM 64 iskolában végzett ilyen irányú felmérést (*Nikolov* és *Ottó*, 2006). A kétlépcsős elemzés felmérte a belépő és egy év után a kilépő tanulók nyelvtudását. Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvi teljesítmények valóban nagy előrelépést mutatnak, de igencsak széles skálán szóródnak. A legjobb eredményt a haladó szintről indulók érték el, ezen belül is a gimnáziumi képzés eredményesebb volt, mint a szakközépiskolai, melynek fő okát a kutatók abban látják, hogy a szakközépiskolai képzésben heterogénebb a belépő tanulók tudásszintje.

Nemcsak a tanított nyelvek számában, hanem az óraszámok tekintetében sem igazodnak az iskolák az oktatási tárca ajánlásaihoz. Az OKM heti 11-12 nyelvi órát ajánl. A nyelvi programot indító iskolákban átlagosan heti 13 nyelvi órája van a diákoknak és átlagosan öt informatikaórája. Az iskolák egyharmadában még ezt az átlagot is meghaladja a nyelvi órák száma: olyan iskola is akad, ahol heti 20 nyelvi órájuk van a diákoknak egy nyelvből. A tanulók nyelvi teljesítményét vizsgáló kutatás szerint (*Nikolov* és *Ottó*, 2006) a magasabb óraszámban tanulók teljesítménye jobb ugyan, de a különbség alig érzékelhető. Ami pedig a csoportlétszámokat illeti, a kutatók azt is megállapítják, hogy a magas csoportlétszám negatívan hat a tanulók teljesítményére.

Ugyanakkor a csoportlétszámok kedvezőbbek az OKM ajánlásánál. Átlagosan 15-16 fő körül alakulnak, míg a tárca maximum 18 fős csoportokat ajánl. Az iskoláknak mindössze egytizedében tapasztalunk ennél magasabb létszámokat.

Az iskolavezetőktől arról is érdeklődtünk, hogy mennyire elégedettek a nyelvi előkészítő programmal. Az igazgatók több mint fele (54 százalék) teljesen elégedett a nyelvi programban használt módszerekkel. Az elégedetlenek leginkább az anyanyelvi környezetet hiányolják. Emellett az igazgatók egyharmada véli úgy, hogy sikeresebbek lehetnének, ha több pénzforrás állna rendelkezésükre, de még ennél is többen vannak azok (41 százalék), akik szerint a tanárok jobb felkészültségére lenne szükség.

Az elégedetlenek az iskolák jellemzői alapján homogén csoportot alkotnak, csupán az anyanyelvi környezet hiánya az, amely különbséget mutat az egyes iskolák között. Leginkább a gimnáziumi képzésben tanítók hiányolják az oktatásból az anyanyelvi környezetet, és azokban az iskolákban a legelégedettebbek, ahol anyanyelvi tanár is tanít.

Az iskolavezetők a nyelvi előkészítő képzésben tanulók teljesítményével is elégedettek. Az adatok alátámasztják az igazgatók véleményét. A nyelvi előkészítő évfolyam tanulóinak tanulmányi átlaga ugyan csekély mértékben, de jobb, mint az iskola többi osztályáé.

*7. táblázat. Tanulmányi átlag évfolyamonként*

| *Évfolyam* | *Iskola egésze* | *NYEK* | *Esetszám* |
|---|---|---|---|
| 9. évfolyam | 3,5 | 3,8 | 142 |
| 10. évfolyam | 3,5 | 3,7 | 144 |
| 11. évfolyam | 3,6 | 3,7 | 139 |
| 12. évfolyam | 3,7 | | 139 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

Képzési profil és az iskola szolgáltatásai szerint azt tapasztaljuk, a gimnáziumokban jóval magasabbak a tanulmányi eredmények, mint a szakközépiskolákban. A szerkezetváltó gimnáziumok átlagai a legjobbak, a hagyományos gimnáziumoké messze elmarad ettől, és inkább a szakközépiskolai átlagokhoz közelít. Szakmák szerint is jelentősek a különbségek, hiszen az elit szakmákat oktató iskolák átlagai meghaladják az alacsonyabb presztízsűekét. Az iskola más osztályaihoz képest a nyelvi előkészítő évfolyamon tanulók átlagai jobbak. Iskolán belül a szakközépiskolákban nagyobb a különbség a különböző osztályok között, a nyelvi osztályok sokkal jobban teljesítenek, mint a többi, így az elit szakközépiskolák diákjainak teljesítménye már ugyanolyan, mint a négyosztályos gimnáziumoké.

*8. táblázat. Tanulmányi átlagok 9. évfolyamon az iskola szolgáltatásai szerint*

| *Típus* | *Iskola egésze* | *NYEK* | *Esetszám* |
|---|---|---|---|
| *6 vagy 8 osztályos gimnázium* | 4,0 | 4,2 | 43 |
| Nyelvi képzés (tagozat vagy két tanítási nyelvű) | 3,5 | 3,8 | 39 |
| Hagyományos gimnázium | 3,6 | 3,8 | 9 |
| Elit szakmákat tanító szakközépiskola | 3,4 | 3,8 | 22 |
| Nem elit szakmákat oktató szakközépiskola | 3,2 | 3,5 | 19 |
| Átlag | 3,6 | 3,9 | 132 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

A nyelvi előkészítő évfolyamon többféle szintről is kezdhetik a tanulók a nyelvtanulást. Mint korábban láthattuk, az iskolák töredéke oktat csak kezdő szintről. Tehát nemcsak abban van alapvető különbség, hogy szakközépiskolai vagy gimnáziumi képzésben működik az előkészítő, hanem abban is, hogy kezdő vagy haladó szintről indul-e. A haladó szinten tanulók tanulmányi átlaga magasabb, mint a kezdőké.

*9. táblázat. Tanulmányi átlag a belépők nyelvtudásának szintje szerint*

| *Évfolyam* | *Kezdő* | *Haladó* | *Esetszám* |
|---|---|---|---|
| 9. évfolyam | 3,8 | 3,9 | 146 |
| 10. évfolyam | 3,6 | 3,9 | 89 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

A tanulmányi átlagok az iskola megítélése alapján is különböznek. Ahol az igazgatók szerint a környéken a legjobb iskolának számítanak, ott átlagosan magasabbak a tanulmányi átlagok.

*10. táblázat. Tanulmányi átlag az iskola presztízse szerint*

| *Az iskolák presztízse* | *Iskola egésze* | *NYEK* | *Esetszám* |
|---|---|---|---|
| | 9. évfolyam | 9. évfolyam | |
| A környéken a legjobbnak számít | 3,8 | 4,0 | 68 |
| Közepes minőségű | 3,3 | 3,7 | 63 |
| Átlag | 3,6 | 3,8 | 132 |

Forrás: NYEK, Igazgatói kérdőív, 2007.

Az igazgatók szerint a nyelvi képzés bevezetése sok változást hozott iskolájuk életébe. Az iskolavezetők a legfőbb változást a nyelvoktatás színvonalának javulásában látják (75 százalék). Az igazgatók több mint fele (54 százalék) véli úgy, hogy több lett a jelentkező, és csaknem ugyanannyian gondolják azt, hogy jobb lett a tanulók felkészültsége (43 százalék). Egytizedük szerint a tanulók szociális összetétele is javult. Szintén a vezetők egytizede véli úgy, hogy jobb lett az iskola finanszírozása is.

A nyelvi előkészítő bevezetésével tapasztalt változások az iskola jellemzői alapján különböznek. Képzési programok szerint a gimnáziumok könyvelhetik el a pozitív változásokat, hiszen ott növekedett leginkább a jelentkezők száma (az iskolák kétharmadában), illetve ott érzékelik leginkább a jobb eredményeket is az igazgatók.

Az intézményvezetők nyelvi programmal kapcsolatos elégedettségét az is jelzi, hogy az iskolák több mint egyharmadában semmilyen probléma nem merült fel a képzés indításakor. Ott, ahol mégis nehézségbe ütköztek, az első helyen a szervezési problémákat említik (41 százalék). Emellett sok iskolában módszertani problémák (28 százalék) is akadtak a képzés bevezetésekor. Az iskolák egyötödében tanteremhiánnyal is számolni kellett. A jelentkezők, a tanárok és a pénz hiánya alig egy tucat iskolában jelentett nehézséget.

Az intézményvezetőket arról is megkérdeztük, hogyan képzelik el a nyelvi előkészítő évfolyamok jövőjét. Egynegyedük gondolja úgy, hogy minden tanulóra ki kellene terjeszteni a nyelvi előkészítőt, míg ugyanennyien vannak azok is, akik szerint nem szabad növelni a tanulólétszámot. Az igazgatók nagyobbik fele (40 százalék) képviseli azt a kompromisszumos megoldást, hogy növelni kellene a tanulólétszámot, de nem olyan módon, hogy minden tanulót bevonunk a képzésbe.

A továbbfejlesztéssel kapcsolatos igazgatói véleményeket leginkább az befolyásolja, hogy milyen előnyöket látnak a nyelvi programban. Azok a vezetők szeretnék leginkább kiterjeszteni a programot, akik szerint tanulóik esélyei nagymértékben növekednek a nyelvi előkészítő révén.

A programvezetőkkel készült interjúk még részletesebb képet adnak az iskolák álláspontjáról. Sok iskola gondolkodik a nyelvi előkészítő képzés bővítésén, mivel nemcsak a tanulólétszámát tudja így növelni, hanem a tanulói összetételé is megváltoztatja. Hiszen a NYEK-es tanulók jobb eredményekkel rendelkeznek, mint az iskolai átlag, ami húzóerőt ad az iskolának és a tanároknak is. Ez a jellegzetesség főként a korábban közepes presztízzsel bíró gimnáziumoknál figyelhető meg.

„Folyamatos információáramlás van. Az egyik igazgatóhelyettes a nyelvi és humán területekért felel, vele napi kapcsolatban van az ember. Nyilván ő is referál az igazgatónőnek, vele is beszélgetünk sokat, értekezleten is felmerül, az osztályfők is elmondják a tapasztalataikat, a kollégák is elmondják. És akkor nyilván megfogalmazódik egy gondolat. Például az, hogy legyen mind a két fele angolos, ez az igazgatónő gondolata volt, egyrészt a növekvő igények, másrészt mi jeleztük neki tavaly a felvételin, hogy sok gyereket nem tudtunk jó pontokkal, jó szívvel ajánlani felvételre, mert nem fér bele a 16-ba. De lehet, hogy 32-be már befért volna, és az fájt nekünk, hogy ezek jó tanuló gyerekek, és azt mondták, hogy vagy NYEK, vagy semmi. És emiatt esetleg az iskola elveszített jól tanuló gyerekeket. Mivel ezeket a gyerekeket az általános tanulmányi eredményeik miatt szívesen vettük volna az iskolában, de a 16-ba nem fértek bele, esetleg elmentek egy másik NYEK-be, és – a mi szakmai érvünk az volt, hogy ezt láttuk a felvételin –, és esetleg a 32-belefért volna, és ott jól tanulna. Azt látjuk, hogy a NYEK-es osztályok emelik az iskola színvonalát, mind kulturáltságban, mind tanulásmódszertanban (tanmódszertan órájuk is volt), mind hozzáállásban, motivációban. Az egész iskolában ők nemcsak a 0-dik évben, hanem később is egy ilyen nagyon aktív, nagyon jó közösség, iskolai-tanulmányi életen kívül is versenynyertesek, és minden olyan megmozdulásunkon, ahol nyerni lehet, ott ők elöl vannak, tehát ezt vettük észre.” (gimnázium, Budapest)

„Azt hiszem, szerencsénk van. Nagyon jó osztályaink jöttek össze, most már a harmadik ilyen osztályunk, ami nyelvi előkészítős osztály. Egyrészt azt hiszem, hogy az újdonság ereje miatt olyan gyerekek jönnek, akik akarnak nyelvet tanulni, ez fontos, és nem biztos, hogy a legszorgalmasabbak, de nagyon mozgékony és kreatív gyerekek. És ez a kreativitásuk, mivel az első évben viszonylag jól kihozható, mert főleg nyelvet tanulnak, nem oszlik meg még annyira a figyelmük, mindegyik osztályunk a 3 közül a jó közösségi jellemzőkkel rendelkező osztályok közé tartozik, meg a tanulmányi eredményük is négy egész körül van. Tehát eddig így jött össze.

– Összehasonlítva az iskola többi osztályával, jobb ez a tanulmányi átlag?

– Az iskola átlagához képest jobb, ugyanis az iskola tanulmányi átlaga az olyan három egész nyolc és kilenc körüli, és az ő átlaguk pedig 4 körüli. Tehát olyan 0,15-os eltérés a javukra van.” (szakközépiskola, megyeszékhely)

Akadnak azonban olyan iskolák is – főként az alacsonyabb presztízsű szakközépiskolák –, ahol a nyelvi program kiterjesztésének akadályai vannak. Így az iskola hagyományos képzésében jellemző magas lemorzsolódás (bukás) miatt az iskolának biztosítania kell az átjárhatóságot, így hagyományos osztályokat is kell indítania.

„Annak idején úgy kaptuk meg az engedélyt, hogy évenként egy osztállyal emelhető. Most már 3-at kéne, hogy tudjunk indítani, csak volt egy kis problémám, hogy nem lehet egyik pillanatról a másikra úgy átállni, hogy csak szinte nyelvi előkészítőt szeretnék indítani. Kár lenne titkolni, de én csak ilyet szeretnék. De ezt nem lehet megcsinálni, mert egy hagyományosnak mindig kell lennie a lemorzsolódással számolva. Mert nem küldhetem el azt a gyereket, aki nem sikeres a hagyományos képzésben, és egy évben volt ilyen helyzet, akkor azt mondtam, hogy egy ilyen osztálynak mindig kell lennie. Ezért nem tudok minden évben újat indítani." (szakközépiskola, Budapest)

A nyelvi előkészítő program bevezetésekor az a szándék is felmerült, hogy a programot kiterjesszék a középfokú oktatás egészére. Ezzel kapcsolatban azonban az igazgatók szkeptikus véleményeket fogalmaztak meg.

„A törvényalkotók is ez irányba tettek elmozdulást, hogy kötelező lesz, igaz, hogy egy olyan településen, ahol több iskola van, ott csak egyben. Még most beiskolázok, de a jövőt illetően komoly aggályaim vannak. Nehezen tudom összeegyeztetni a lelkiismeretemmel, hogy míg egy általános tantervű gimnáziumba 4,4-gyel el kell utasítanom a gyereket, addig ide meg felveszem a 3,5-tel. Azok a gyerekek, akik idevalók lennének, nem kerülnek be, akik meg nem idevalók, azok meg igen. Tehát nekem megfordult a fejemben, hogy megszüntetem a NYEK-et. Hát ez a fenntartónak a véleményével ellentétben volt, illetve a nyelvszakos kollégák is szeretnék, ha megmaradna. Főleg most, hogy emelkedik a kötelező óraszám." (gimnázium, város)

„Kezdeményezésnek jó. Tudom azt is, hogy föl akarják fejleszteni több iskolával, de egyvalamiről megfeledkeztek, és ezt én szeretném azoknak tulajdonképpen üzenni is, akik ezzel foglalkoznak. Hogy több gyerek nem születik, több gyerek nem lesz 14 éves, mint amennyi van, és ebből a kevés gyerekből nem fognak több nulladik évfolyamot indítani. Tehát ezt egy elhibázott lépésnek érzem, hogy nulladik évfolyamokat akarnak indítani akkor, amikor kevesebb gyerek van. Nem megy. Tudom, hogy ebben az volt a szándék, hogy egy évvel megnöveljük a középiskolás éveket, ezzel a foglalkoztatásnak a helyzete javul, mert ugye az egy osztállyal több, de nem lesz annyi gyerek. Illetve annyira gyenge gyerekek kerülnek be a nulladik évfolyamra, hogy nem fogja azokat az eredményeket hozni, mint amit elvártak, vagy elvárnak." (szakközépiskola, megyeszékhely)

„– Önök továbbra is szeretnének részt venni ebben a programban?
– Igen, továbbra is szeretnénk egy osztállyal, véletlenül sem akarjuk ezt növelni. Egy osztály az éppen elég, sőt félek attól, hogy a még tovább csökkenő gyereklétszámmal a most jelenleg fennálló 4 osztályunkat be tudjuk-e tölteni. Én már félek tőle, hogy nem lehet betölteni, és a csökkenő gyereklétszámhoz még hozzájön egy olyan dolog is, hogy a környező városok is ott tartják a gyerekeiket. Csökken a kollégisták száma, csökken a bejárók száma. Tehát háromszoros csökkenés éri a középiskolákat." (szakközépiskola, megyeszékhely)

## Összegzés

A nyelvi előkészítő évfolyam bevezetésének célja az volt, hogy a tanulók intenzív nyelvi képzésben részesüljenek. A képzést beindító intézmények vizsgálata azt mutatja, hogy a nyelvi előkészítő képzést bevezető iskolák körében igen magas a hat- és nyolc osztályos gimnáziumok aránya, és a gimnáziumok közül is többen vezették be a képzést, mint a szakközépiskolák között. A szakközépiskolák közül inkább a magasabb presztízsűek kapcsolódtak be a nyelvi előkészítő képzésbe. Ezt bizonyítja a szakközépiskolákban tanított szakma is, amely az országos adatokkal összehasonlítva azt mutatja, hogy a nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolákban sokkal magasabb a fehérgalléros szakmákban tanulók aránya, mint az országos arány.

A program igazi nyertesei a gimnáziumok és az elit szakmákat tanító szakközépiskolák. A gimnáziumokban a program hatására növekedett az iskolába jelentkezők száma, nemcsak a nyelvi előkészítő évfolyamra, hanem az iskola többi képzési programjára is.

Az iskolák stabilizálni, sőt növelni tudták a gyereklétszámot. Ez önmagában is nagyos fontos dolog, a demográfiai hullámvölgy és az ehhez kapcsolódó iskolaátszervezések és -bezárások miatt. Emellett azonban a jelentkezők összetételében is pozitív változásokat könyvelhetnek el az iskolák, hiszen javult a tanulók felkészültsége, ennek hatására pedig növekedett az iskola presztízse. Az iskolák számára további pozitív változás a jobb finanszírozási helyzet, illetve a tanárok felkészültségének és motivációjának növekedése, amely nemcsak a nyelvi évfolyamon, hanem az iskola egészében érezteti hatását, így a nyelvi képzés innovációja az iskola többi osztályában is megjelenik.

Az alacsonyabb presztízsű szakmákban képző szakközépiskolák nem profitálhattak ennyit a programból. Náluk nem lehet megfigyelni a jelentkezők számának növekedését, és az összetételük sem változott kedvezően. Ugyan ők is profitálhattak a magasabb normatívából és a pedagógus-továbbképzésekből, viszont az itt tanító pedagógusoknak inkább kihívás, mintsem sikerélmény az oktatás. Ezek az iskolák további támogatásra szorulnak, mivel az itt tanítók jellemzően kevésbé képzettek, és további módszertani segítséget igényelnek. A megfelelő személyi feltételek és oktatási segédeszközök (tanterv, tanmenet, tankönyvek) híján lehetséges, hogy éppen az itt tanuló diákok nem fogják tudni teljesíteni a nyelvi előkészítő követelményét, az emelt szintű érettségi vizsgát.

Az iskolák többsége – saját érdekeit szem előtt tartva –, ha volt rá lehetősége, szelekció révén, a könnyebben tanítható diákokat választotta ki: haladó szintről kezdték meg a képzést, és csupán egy idegen nyelv intenzív oktatását vállalták fel, így biztosítva, hogy tanulói mindenképpen eljuthassanak a nyelvvizsgáig, nyelvi érettségiig. Miközben – ahogyan azt a tanulmány elején olvashattuk – Európában általánossá vált, hogy a középiskolások két idegen nyelvet tanulnak, a nyelvi előkészítő évfolyamokon csak a legmagasabb presztízsű gimnáziumok vállalkoztak erre. Ennél is figyelemre méltóbb az a tény, hogy a nyelvi előkészítő képzést folytató szakközépiskolákban az egyéves intenzív képzés után a tanuló már nem tanul második nyelvet, hiszen ez nem kötelező az iskolák számára. A szakképző intézmények nyelvi képzésének siralmas állapotát jelzi egy 2008-as felmérés is (*Nikolov*, *Ottó* és *Öveges*, 2008), amely arra világított rá, hogy a szakközépiskolásoknak mindössze egytizede tanul két idegen nyelvet, és számos olyan szakiskolás van, aki egyetlen idegen nyelvet sem tanul. Ezek az adatok azt jelzik, hogy az európai statisztikában hazánk továbbra is a mezőny végén kullog majd, hiszen újratermelődik a nyelvet nem beszélők vagy csak egy nyelvet ismerők aránya.

## Jegyzet

*(1)* Nemzetiségi, két tanítási nyelvű és nyelvi előkészítő évfolyam kiegészítő normatívája 2007-ben 71 500 Ft tanulónként.

*(2)* A kutatás mintaválasztásánál figyelembe vettük az iskolák régiók és településtípusok, illetve képzési programok szerinti megoszlásait.

*(3)* Összesen 1947 tanulói kérdőív készült el, ebből 993 nyelvi előkészítőn és 954 nem nyelvi előkészítőn tanuló töltötte ki kérdőívünket.

## Irodalom

Balázs Éva (2007): Stratégiától a kistérségi együttműködésekig. In *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Eurostat (2009): *European Day of Languages 2009*. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-24092009-AP/EN/3-24092009-AP-EN.PDF

Imre Anna (2007): Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In Fókuszban a nyelvtanulás. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

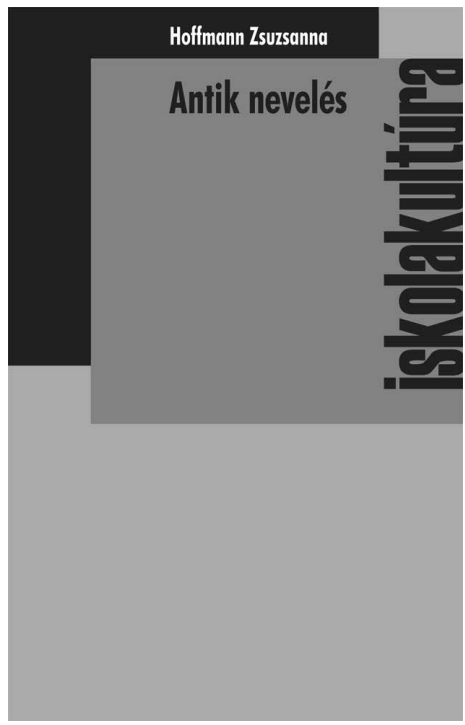
*Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. (2003) Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Liskó Ilona (2003): *A pedagógus-továbbképzés rendszere*. Kézirat. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.

Neuwirth Gábor (2006): *A középiskolai munka néhány mutatója 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika. Nyelvoktatásunk a nemzet-

közi trendek tükrében. In *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
Nikolov Marianne – Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, 5. 49–67.
Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2008): Az idegennyelv-tanulás és a tanítás helyzete és fejlesztési lehetőségei a szakképző intézményekben. Budapest.
Öveges Enikő (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam szerepe az esélyteremtésben. Előadás az OKM 2006. október 14-i konferencián.
Vágó Irén (2003): Az oktatás tartalma. In *Jelentés a közoktatásról 2003*. OKI, Budapest.




*A Gondolat Kiadó könyveiből*

**Kende Anna**
Károli Gáspár Református Egyetem, BTK,
Pszichológiai Intézet
Interkulturális és Szociálpszichológia Tanszék

# Túlkorosság és esélyegyenlőtlenség az iskola kezdő szakaszában[1]

*A későbbre tolódó iskolakezdés társadalmi következményeit feltáró vizsgálat a neveléstudomány azon gyakorlatának kritikájából indul ki, amely a gyermekkort életkori átlagok mentén osztályozza, és erre építi fel pedagógiai intézményrendszerét is. Ez a megközelítés idézi elő az óvodából iskolába történő átmenet nehézségeit. E nehézségekkel való megküzdés egyik intézményesített formája a későbbre tolódó iskolakezdés lehetősége. A vizsgálat bemutatja, hogyan válhat egy, az iskola és a szakemberek által támogatott gyakorlat a különböző társadalmi rétegekhez tartozó gyerekek közötti esélykülönbségek elmélyítésének eszközévé. A kutatás eredményei rámutatnak arra, hogy szoros kapcsolat van a későbbi iskolakezdés és a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai kudarcai között, miközben ugyanez a gyakorlat további előnyhöz juttatja a magas státusú gyerekeket.*

## Bevezetés

Az óvodából iskolába való átlépés mint probléma elsősorban az óvoda és az iskola különböző gyermekképe és különböző működésmódja miatt áll elő. Ez az oka annak, hogy az egyik intézményből a másikba való átlépés jelentős váltás a gyermekek számára, amelynek zökkenőmentessége nem garantált. Az óvoda-iskola átmenet egyik kiemelkedő kérdése, hogy mennyiben jelent megoldást a két intézmény eltérő nevelési gyakorlatával járó nehézségekre, ha a gyerekek idősebb korban kerülnek iskolába. Vizsgálatunk a késői iskolakezdés társadalmi következményeit elemzi.

Nyilvánvaló, hogy a rugalmas beiskolázás, vagyis az a lehetőség, hogy a gyerekek egy bizonyos életkori intervallumon belül választható időpontban kerüljenek iskolába, jelenthet előnyt és jelenthet hátrányt is az iskolai előmenetel szempontjából. Azonban megalapozottnak tűnik az a feltételezés, hogy az individuális előnyök és hátrányok nem véletlenszerűen oszlanak meg a társadalmi csoportok között, hanem egy határozott mintázatot követnek, ami indokolja a jelenség vizsgálatát az iskolai esélyegyenlőség kérdése felől.

A fejlődéspszichológia a gyermekkorra elsősorban életkori kategóriákon keresztül tekint. Ez a megközelítésmód a fejlődéspszichológia szakaszelméleti hagyományaival függ össze. Jean Piaget (*Piaget* és *Inhelder*, 2004), aki a gyermekek intellektuális fejlődésének szakaszelméletét írta le, leginkább abból a szempontból tért el a korábbi filozófiai és pszichológiai elméletektől, hogy azok a fejlődést vagy biológiai érésként írták le, vagy kizárólag a környezet hatásainak tulajdonították. Piaget ezzel szemben a fejlődést egy olyan folyamatként tünteti fel, amelyben a gyermek a környezettel állandó kölcsönhatásban van: egyrészt alkalmazkodik hozzá (akkomodáció), másrészt igyekszik megváltoztatni magát a környezetet is (asszimiláció). A fejlődést szakaszosan képzelte el, és megfigyelései alapján definiálta a fejlődés szakaszelméletének kereteit is, amely a pszi-

chológiai univerzalizmus gondolatára épül: arra, hogy „normális" esetben minden gyerek fejlődése azonos módon zajlik le, abban legfeljebb időbeli csúszások képzelhetők el (*Kohlberg*, 1969).

A szakaszban való gondolkodásnak mint elméleti keretnek alapvetően két gyenge pontja van: nem tartja elképzelhetőnek, hogy a fejlődésnek alternatív útjai lehetségesek (tehát azt, hogy más fejlődési szakaszokon át is el lehet jutni azonos fejlettségi szintre), továbbá ebben a modellben minden eltérést alacsonyabb fejlettségi szintként fogunk értelmezni (*Gilligan*, 2008).

A mai kor feladata tehát az, hogy a családon belüli helyzetet kulturális és szociológiai kontextusba helyezzük, egyfajta kulturális fejlődéspszichológiai nézőpontot alkalmazzunk, és megértsük, milyen tényezők magyarázzák a fejlődésben mutatkozó egyéni és kulturális különbségeket – anélkül, hogy egyetlen normatív fejlődési modellben gondolkodnánk. Ennek a megközelítésnek szakítania kell azzal a hagyományos és domináns fejlődéslélektannal, amely a gyereket csupán életkori kategóriák szerint szemléli, és az életkori kategóriákhoz átlagokat rendel. A korszerű fejlődéselméletek úgy tekintenek a pszichológiai fejlődésre, mint egy ko-konstrukcióra, amelyben a pszichológiai funkciók személyes fejlődését egyszerre irányítja a gyermek és társas környezete (*Valsiner*, 2000). Ez a felfogás azonban sokszor továbbra is univerzális életkori szakaszokban gondolkodik a gyermekről. Ezt a szemléletet látjuk viszont abban, ahogy a gyermekintézmények tagolódnak, és ezt a szemléletet tükrözi a későbbre tolódó iskolakezdés is, amely a fejlődés sajátosságait csupán az életkori átlagtól való eltérésként tudja értelmezni.

## Későbbre tolódó iskolakezdés

Bár a világ különböző pontjain tanuló első osztályosok életkorában nagy különbségeket találunk, abban szakmai konszenzus van, hogy a pedagógiai intézményekben folyó kora gyerekkori nevelés az iskolai sikerességet hosszú távon meghatározza, továbbá a bevándorló, etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek iskolai integrációját és befogadását kedvezően befolyásolja (*Esping-Andersen*, 2001). Az angolszász oktatási hagyományokat követő országokban (Egyesült Királyság, USA, Kanada, Írország, India, Málta) aránylag korán, 4-5 éves korban kerülnek iskolába a gyerekek, a skandináv országokban és a kelet- és közép-európai térség államaiban inkább a késői, hétéves kori iskolakezdés a jellemző, míg a legtöbb más (európai) országban a gyerekek hatévesen lépnek iskolába. A helyzet azonban e két későn kezdő régióban alapvetően eltérő: míg a skandináv gyerekek jelentős hányada kora gyerekkortól nevelési/oktatási intézményekbe jár, a kelet- és közép-európai gyerekek jellemzően három- és hatéves koruk között kerülnek oktatási intézményekbe, és oda is a skandináv országokénál kisebb arányban. *(2)*

Azokban az országokban, ahol az iskolába lépés időpontját nem kizárólag a gyermek biológiai életkora határozza meg, egyre növekvő számban tartják vissza a gyerekeket az iskolába lépéstől további egy éven keresztül (*Bickel*, *Zigmond* és *Strayhorn*, 1991). A késői beiskolázás következményeire irányuló vizsgálatok ellentmondásos eredményeket mutatnak a visszatartott gyermekek iskolai teljesítményével kapcsolatban, vagyis korántsem egyértelmű, hogy a visszatartás, az eredeti szándéknak megfelelően, javítja a gyermekek tanulási esélyeit. Egyértelműen cáfolható a visszatartáshoz köthető azon remény, hogy az osztályok azáltal, hogy csak iskolára alkalmas gyerekeket fogadnak, homogénebbé válnak; sőt ennek éppen az ellenkezője történik: a nagy életkori különbségek miatt az osztályok heterogénebbek lettek.

Bredekamp és Shepard (1989) pedig arra figyelmeztet, hogy az iskolakezdés későbbre tolása megnöveli a társadalmi különbségeket a hátrányos helyzetű gyerekek kárára. Valójában az iskolakezdés későbbre tolása – különösen akkor, ha az iskola előtti oktatás nem kötelező, illetve rendszeressége kevésbé ellenőrizhető – azt jelenti, hogy olyan gyerekek

esnek el a közoktatásban való részvételtől egy éven keresztül, akiknek korábban járt volna ezt a szolgáltatás. Ennek hatása nem számottevő azon gyerekek esetében, akik az iskolakezdés előtt is járnak rendszeresen közoktatási intézménybe, ugyanakkor hátrányosan hathat azokra, akiket otthon nem olyan környezet vesz körül, amely a sikeres iskolai pályafutásra készít fel, és nem járnak vagy nem rendszeresen járnak oktatási intézménybe (*March*, 2005).

A későbbre tolódó iskolakezdés egy spirális folyamatot indít be: ahogy az iskolába érkező gyerekek átlagéletkora megnő, az iskolai tevékenységformák is eltolódnak, „iskolásabbak" lesznek, az írás-olvasás elsajátítására még kevesebb időt fordítanak, amely még több szülőt és nevelési, oktatási szakembert ösztönöz arra, hogy visszatartsa a gyermeket az iskolába lépéstől. Ezt a jelenséget elsőként az Egyesült Államokban írták le, ahol évente körülbelül kilencszázaléknyi gyereket tartanak vissza az iskolába (valójában óvodába) lépéstől (*Statistical Analysis Report*, 1997; *Meisels*, 1996; *Marshall*, 2003). De ugyanez tapasztalható Magyarországon is, ahol a szakemberek évek óta hangsúlyozzák az iskola kezdő szakaszában a teljesítménykényszer káros hatásait. „A nevelési tanácsadókban dolgozó pszichológusok jó része […] a túlméretezett tantervi követelményt és a feszített tanulási tempót tartja felelősnek a lemaradásért." (*Szabó*, 2005)

*Tagadhatatlan, hogy a későbbi beiskolázás egyes gyermekek számára a későbbi kudarcok, pszichés problémák megelőzését jelentheti, és esélyt adhat az iskolához szükséges szocializációs felkészülésre még az óvoda keretein belül. Azonban a jelenséget a pszichológia és az oktatáspolitika kizárólag az individuális szempontok felől közelítette meg. Ez ugyanis nem annyit jelent, hogy még egy évet kedvére játszik a gyermek az óvodában, tovább élvezi a szabadságot, miközben fejlődik és érik. Az óvodában való visszatartás – az iskolai buktatáshoz hasonlóan – számos elméleti és gyakorlati dilemmát vet fel, különösen, ha nem csak az egyén, hanem a társadalom szempontjából is megpróbáljuk megérteni a kérdést.*

A gyerekek semmiképpen sem azonos életkorban lépnek az iskolába, ha az iskolakezdés mindig szeptemberben van. *(3)* Az iskolának feladata lenne az ilyen és más jellegű különbségek kezelése, kompenzálása, hiszen ebben az életkorban még egy év is nagy különbségeket eredményezhet az iskolaérettség szempontjából is releváns tényezők terén, de a rugalmas beiskolázás következtében a gyerekek között esetleg két év korkülönbséggel is számolni kell. A rugalmas beiskolázás következtében az osztályok nem váltak homogénebbé, csupán csökken a nem iskolaérett gyerekek száma az amúgy képességek és érettség terén heterogénebbé váló osztályokban. Ezt a heterogenitást pedig csak megfelelő pedagógiai módszerekkel lehet a gyerekek hasznára fordítani.

A hátrányos helyzetű, bevándorló, nyelvi készségeikben elmaradt gyerekek iskolai integrációjának megkönnyítése érdekében számos nyugat-európai ország korábbra hozta az iskolakezdés időpontját, illetve kiterjesztette a kora gyerekkori nevelés intézményes formáit, vagyis hosszabb átmenetet valósít meg az óvoda és az iskola között, több időt hagy az iskola teljesítményorientált munkamódjához való hozzászokásra (*Esping-Andersen*, 2001). *(4)* Ezzel ellentétes tendencia figyelhető meg Magyarországon, ahol az iskolakezdés időpontja nem korábbra, hanem későbbre tolódott (*Mihály*, 2001; *Vágó*, 2005). 1986-ban három hónappal későbbre került az amúgy rugalmasan kezelhető iskolakezdési korhatár,

vagyis a gyerekek egynegyede egy évvel később kerül iskolába abban az esetben, ha individuálisan nem döntenek a korábbi beiskolázásról (elenyésző azok száma, akik a korábbi iskolakezdés lehetőségével élnek). Az általános iskolák elsősei körében évről évre magasabb a 6-7 évesek és az idősebbek aránya. A jelenség trend-jellegét mutatja, hogy a 2000-es évek fordulóján a tanév alapján történő számítások szerint is jelentősen eltolódott a beiskolázás a 7 éves (és idősebb) kor irányába: míg tíz évvel korábban a betöltött 7 évesek aránya 11 százalék, 2000-ben már 31 százalék volt, miközben megkétszereződött a 8 évesek aránya is, tíz év alatt 1,5 százalékról 3 százalékra. *(5)* „Egy 600 óvodásra kiterjedő fővárosi vizsgálatból tudjuk, hogy a 2002/2003. évben a tanköteles korú gyermekek 25%-át különböző okok miatt nem iskolázták be" (*Szabó*, 2005).

## A rugalmas beiskolázás tudományos háttere

A rugalmas beiskolázást lehetővé tevő törvény Nagy József tudományos érveire hivatkozva született,1986-ban (*Nagy*, 1980). A „rugalmas beiskolázásból" az elmúlt két évtizedben tendenciaszerűen kései beiskolázás lett. Vágó Irén e jelenséget „felfelé terjeszkedő óvodáztatásnak" nevezi, jelezve, hogy az óvoda-iskola átmenet jellegzetességei sajátosan változtak, az óvoda egyre lényegesebb helyet kap az oktatási rendszerben (*Vágó*, 2005). Az óvoda sajátos szolgáltatásokat nyújt: olyan készségek elsajátítását teszi lehetővé, amelyek a gyerek otthoni nevelése során csak részben fejlődnek; e készségek többnyire az iskolai életben nélkülözhetetlenek a gyerek számára. „Az óvoda nem egyszerűen a gyerekek napközbeni megőrzésére szolgáló intézmény, vagy játszó hely, hanem a társadalmi és szocializációs hátrányok csökkentésének egyik eszköze." (*Darvas* és *Tausz*, 2005, 786.)

Mivel a gyerekek egyre későbbi időpontban kerülnek iskolába, az iskolát megelőző oktatási intézmények bizonyos funkciókat át kell vállaljanak az iskolától, ami részben fenntartói kérdés, hiszen az óvodások számának relatív növekedésével több óvodai férőhelyre van szükség ahhoz, hogy a fiatalabb korosztály ne szoruljon ki az óvodákból, valamint részben új pedagógiai funkciókra, amely a betöltött hatéves gyerekek foglalkoztatásának sajátosságaival jár. Az új funkció, illetve az ehhez társuló problémák felismerésére utal a 2006-ban indult Biztos Kezdet program is, amely a 0–5 éves korosztályt célozza meg, és igyekszik elősegíteni a gyerekek óvodai beilleszkedését már az óvodát megelőző időszakban.

Tagadhatatlan, hogy a későbbi beiskolázás egyes gyermekek számára a későbbi kudarcok, pszichés problémák megelőzését jelentheti, és esélyt adhat az iskolához szükséges szocializációs felkészülésre még az óvoda keretein belül. Azonban a jelenséget a pszichológia és az oktatáspolitika kizárólag individuális szempontok felől közelítette meg. Ez ugyanis nem annyit jelent, hogy még egy évet kedvére játszik a gyermek az óvodában, tovább élvezi a szabadságot, miközben fejlődik és érik. Az óvodában való visszatartás – az iskolai buktatáshoz hasonlóan – számos elméleti és gyakorlati dilemmát vet fel, különösen, ha nemcsak az egyén, hanem a társadalom szempontjából is megpróbáljuk megérteni a kérdést.

Korántsem evidens, hogy az óvoda-iskola átmenetnek de facto problémásnak kellene lennie. Azokban az országokban, ahol az iskolaérettség nem játszik szerepet az iskolába lépés során, illetve ahol az óvoda és az iskola intézményei összefonódnak, ahol a képzés egységes a különböző életkorú gyerekekkel foglalkozó pedagógusok számára, ott az átmenet nem rejt magában annyi buktatót, mint azokban az országokban, köztük Magyarországon is, ahol a váltás minden szempontból nagymértékű. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy más országban nem vet fel kérdéseket az óvoda-iskola átmenet, de e kérdések jelentős része már 5-6 éves korra megoldódik (*Korintus*, 2002).

Maga az iskolaérettség definíciója is homályos: Mérei Ferenc szerint kiterjed a helyzetmegértésre, feladattudatra, kitartásra, a teljesítmény igényére, bizonyos értelmi képes-

ségekre, testi fejlettségre és a gondolkodás érzelmi telítettségének csökkenésére. Mérei azonban azt is megjegyzi, hogy a fogalom pontatlan, „nem érettségről, hanem alkalmasságról van ugyanis szó." (*Mérei* és *Binét*, 1978, 167.). Míg az iskolaérettség terminus a fejlődéslélektani éréselméletekre utal, arra, hogy a gyermeknek bizonyos biológiailag meghatározott fejlődési stádiumban kell lennie ahhoz, hogy az iskolai tevékenységformákba sikeresen be tudjon kapcsolódni, az alkalmasság azt jelenti, hogy a gyermek különböző sajátosságai alapján, ebbe beleértve szociális környezetét és egyéni tapasztalatait is, jó eséllyel meg tud-e felelni az iskola elvárásainak (*Carlton* és *Winsler*, 1999).

Bár az iskolaérettség fogalma a tankötelezettség bevezetése óta jelen van, külföldön és Magyarországon is akkor lángol fel körülötte a vita, amikor egy-egy intézkedés kapcsán újra és újra megkérdőjeleződik annak jelentése és jelentősége. Hazánkban az elmúlt két évtizedben az iskolaérettséget mind pontosabban definiálni igyekvő, illetve azt teljességgel elutasító vélemények egyaránt napvilágot láttak a rugalmas beiskolázást lehetővé tevő törvény bevezetése óta. Mindkét intézkedés azon szakmai érvekre épül, hogy a gyerekek jellemzően a korábban ideálisnak tekintettnél később, illetve egymástól eltérő időpontokban érik el az iskolakezdéshez szükséges érettséget, illetve az iskolai alkalmasságot (*Porkolábné*, 1992; *Nagy*, 2002). Az iskolaérettség fogalma körüli vita ellenére az óvónőképzésben, az óvodák pedagógiai programjaiban foglaltakban és a szakmai vitákban az az egyetértés tükröződik, hogy az óvodának meg kell őriznie jelenlegi funkcióját, és nem szabad iskolafelkészítő intézménnyé válnia (*A gyerek nem…*, 2003). *(6)* Ugyanakkor a fejlesztésre vonatkozó különböző elképzelések alapján egyértelműen kiviláglik, hogy az óvodai/iskolai – fejlesztő – tevékenység alatt időnként egymással ellentétes dolgot értenek a szakemberek, amely lényegesen más következményekkel jár az óvoda és az iskola funkciójának definiálásakor (*A gyerek nem…*, 2003; *Szabó*, 2005; *Kende*, 2004; *Vekerdy*, 2006).

A kilencvenes évektől az Egyesült Államokban – ahol a rugalmas beiskolázás lehetősége és az ehhez társuló problémák hasonlóképpen jelen vannak – az iskolaérettség fogalma körül kibontakozó vita egyik hozadéka, hogy az iskolaérettség fő fókuszából kikerült az értelmi fejlettség, és átvette helyét a gyermek komplex szociális, érzelmi és testi állapota; a másik, hogy az iskolaérettséget ma már nem a gyermekben keresik, hanem a környezetben, amely elősegíti vagy hátráltatja az iskolaérettséget, illetve iskolai alkalmasságot (*Vernon-Feagans* és *Blair*, 2006; *Carlton* és *Winsler*, 1999).

A rugalmas beiskolázás egy merev, a gyerekek életkori és egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodni képtelen iskolarendszerre adott, egyedi esetekben alkalmazható válaszként született meg (*Vekerdy*, 2006). A visszatartások rendkívüli aránya azonban arra utal, hogy az elmélet és a gyakorlat elszakadt egymástól: nem az egyéni fejlődési sajátosságok indokolják a későbbre tolódó iskolakezdést, hanem egy olyan intézményesült gyakorlat alakult ki, aminek következtében minden harmadik gyerek később kerül iskolába.

Az iskolaérettség társadalmi meghatározottságát támasztják alá azok a hazai és nemzetközi vizsgálatok is, amelyek szoros összefüggést tártak fel a gyermekek szociális háttere, etnikai és rasszbeli hovatartozása és az iskolaérettség, illetve az iskolaérettséggel összefüggő teljesítmény között. E kutatások arra mutattak rá, hogy a sikeres iskolakezdéshez szükséges készségeknek és képességeknek egyes kisebbségi csoportok tagjai kevésbé vannak birtokában, mint a jobb szociális körülmények között élő, nem kisebbségi csoporthoz tartozó gyerekek (*Zill* és *West*, 2001; *Kende* és *Neményi*, 2005).

Az Országos Közoktatási Intézet egy 2003-ban végzett vizsgálata megkérdőjelezi, hogy az egy tanévre visszatartott gyerekek számára fejlesztő hatású-e az óvoda, továbbá kiterjedten foglalkozik az óvoda-iskola átmenet pedagógiai és intézményes kérdéseivel, az iskolakezdésre országosan jellemző nehézségekkel. A kutatás alapos és átfogó képet ad azokról a problémákról, amelyek megoldásra várnak az óvoda-iskola átmenet kapcsán, különösen a pedagógiai és fejlesztő tevékenységről és annak hiányosságairól. A megoldást többek között az óvoda és az iskola pedagógiai módszereinek egymáshoz való

közelítésében, az egyéni differenciálásban és az óvodában megkezdett fejlesztésben látja, a rugalmas beiskolázás felülbírálásával egy időben. E kutatás is kitér arra, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek esetén fokozottan mutatkoznak meg az óvoda-iskola átmenet problémái, ezek diagnosztizálása és kezelése nem kielégítő, azonban a kutatásnak nem célja a társadalmi, pszichológiai és pedagógiai kérdések együttes elemzése (*Szilágyiné*, 2006). Egy másik vizsgálat a roma tanulók későbbi iskolakezdése és a lemorzsolódás összefüggéseit tárja fel, rámutatva arra, hogy a későbbi iskolakezdés a roma gyerekek esetén negatívan befolyásolja az iskola elvégzésének az esélyeit (*Babusik*, 2003).

Alapvetően két csoportnál találkozhatunk a késői beiskolázás nagyobb arányával: egyfelől a jómódú, magasan iskolázott szülők gyerekei kerülnek később iskolába, másfelől a hátrányos helyzetű, elsősorban spanyol ajkú gyerekek. Ez a jelenség vezetett arra a felismerésre, hogy újra kell gondolni az iskolaérettségre épülő iskolakezdést és a későbbre tolódó beiskolázás gyakorlatát az Egyesült Államokban is (*Cromwell*, 1998).

## Vizsgálat a rugalmas beiskolázásról

### *Hipotézisek*

A vizsgálat, amely azt kutatta, hogy milyen összefüggés van a későbbre tolódó iskolakezdés és az iskolai esélyegyenlőség között, a következő három hipotézis ellenőrzésére irányult:

A késői beiskolázás nem segíti elő az óvoda-iskola átmenet problémáinak enyhítését, mivel a rugalmas beiskolázás hátterében a fejlődésre vonatkozó elméletek állnak, az átmenet problémái viszont nem a gyermeki fejlődés, hanem az intézmények sajátosságaiból adódnak.

A késői beiskolázás eloszlásaiban a gyermekek társadalmi hátterére meghatározó szerepet kap annak ellenére, hogy a rugalmas beiskolázás az iskolaérettség egyéni mérlegelésén alapul.

A késői beiskolázás eltérő következményekkel jár az iskolai teljesítmény és a hosszú távú iskolai előmenetel prognózisa terén a különböző szociális státusú gyermekek számára. A hátrányos helyzetű gyerekekre nézve kedvezőtlen, a jó társadalmi helyzetű gyerekek számára viszont kedvező következményei vannak a késői beiskolázásnak.

### *A vizsgálat menete (7)*

A kutatást a 2006/2007-es tanévben végeztük, második osztályos tanulók körében. A második osztály kiválasztása azért történt, hogy a szeptemberben megkezdett adatfelvételkor a pedagógusok be tudjanak számolni az óvoda-iskola átmenettel kapcsolatos tapasztalataikról, ismerjék a gyerekeket, és a gyerekeknek legyenek bizonyos felmutatható iskolai eredményeik. A kutatáshoz két vizsgálati terepet választottunk. A kiválasztás során a következő szempontokat érvényesítettük: a terep vegyes szocio-ökonómiai státusú lakosságból tevődjön össze, ne legyen szélsőségesen szegény, illetve gazdag a körzet egésze, és megtalálhatók legyenek a különböző településtípusok a vidéki térségben, továbbá a térségben éljenek jelentős számban romák, és működjenek különböző fenntartású oktatási intézmények az önkormányzatiakon kívül, például megyei/fővárosi fenntartású, gyakorló iskola, alapítványi és egyházi, nagy és kisiskolák, összevont osztályokkal működő intézmények is. A két mintavételi terület összes iskoláját felkerestük. A visszautasítási ráta elenyésző volt, a vidéki mintában összesen egy falusi iskolában nem tudtunk adatokat felvenni, a fővárosiban pedig két iskola másodikosai maradtak ki, összesen a két területen tanuló gyerekek 4,5 százaléka. Ezenkívül az ország különböző pontjain felkerestünk 17 óvodát, ahol óvónőkkel készítettünk interjúkat.

A kétféle – iskolai és óvodai – mintavételből eltérő következtetések vonhatók le. Míg a fővárosi és a vidéki iskolai minta a kiválasztott terep szinte összes iskolája alapján átfogó és teljes képet ad a kiválasztott – Magyarországon szocio-ökonómiai státus és iskolatípusok szerint átlagosnak és vegyesnek mondható – területekről, az óvodai minta az ország teljes területén célirányosan úgy lett kiválasztva, hogy abba különböző hátterű gyerekeket nevelő intézmények kerüljenek, így ez a minta a problémafeltárásra alkalmas, de az óvodákról reprezentatív képet nem ad.

A tanulói kérdőívek feltárták a gyermekek szocio-ökonómiai, demográfiai hátterét, információt szolgáltattak a családi háttérről, az óvodai, bölcsődei előéletről, továbbá az iskolakezdés körülményeiről, a kezdés időpontjának kiválasztásáról, a gyermek iskolaérettségéről és annak háttértényezőiről, képességeiről, iskolai teljesítményéről és a pedagógus által vélt jövőbeni kilátásairól. A kérdőív kitöltésének sajátos módszere, vagyis az, hogy a gyermekekről a pedagógus tölt ki anonim adatlapot, a kutatás több feltételének megfelel. Egyrészt ez biztosítja a gyermekek anonimitását: nem kérdeztünk rá olyan személyes adatra, amely alapján a gyermek azonosítható lenne, másrészt a tanítói vélekedés a gyermek hátteréről, képességeiről, teljesítményéről – bár nem objektív adat – a sikeres iskolai előmenetel szempontjából meghatározó, mert egy gyermek iskolai előmenetelét nagyon nagy mértékben az határozza meg, hogy a környezete, elsősorban pedagógusai milyen képességűnek és teljesítményűnek látják őt. Továbbá úgy véljük, hogy a képességek és az iskolai teljesítmény valóban objektív és korrekt feltárására nincsen módszer.

*Összességében a túlkoros gyerekek szignifikánsan rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint az iskolát időben megkezdő és az évvesztes gyerekek. Ez az eredmény azonban még számos módon magyarázható, ezért érdemes egy pillantást vetni bizonyos háttértényezőkre. A teljesítmény mutatói a túlkoros gyerekeknél minden vizsgált megközelítésben, és az időben, illetve évvesztesen kezdő gyerekeknél is többnyire (a saját képességekhez mért teljesítmény kivételével) szignifikáns összefüggést mutattak azzal, hogy a különböző időpontokban az iskolát megkezdő gyerek milyen társadalmi státusú volt.*

A tanítói kérdőívekben, melyek egyfelől az osztályra, másfelől a pedagógus vélekedéseire irányultak, rákérdeztünk az osztályban tanuló gyerekek szociális, demográfiai hátterére, a tanítás módszereire, illetve az iskolaérettségről és rugalmas beiskolázásról alkotott véleményükre.

Az interjúk során körüljártuk az óvoda-iskola átmenet szakmai (pedagógiai, pszichológiai) és bürokratikus aspektusait is, továbbá rákérdeztünk az iskolába járó gyerekek szociális hátterének jelentőségére az óvoda-iskola átmenet, a rugalmas beiskolázás és az iskolaérettség szempontjából. Külön kitértünk arra, hogy a napi munkájuk során mit értenek iskolaérettség és iskolaéretlenség alatt. Az interjúk kettős célt szolgáltak: egyrészt az eseteken, példákon keresztül megismertük az iskolakezdés gyakorlatát, másrészt bepillantást nyertünk a pedagógusok vélekedései alapján abba, hogyan alakítják a pedagógusok az iskolakezdéssel kapcsolatos diskurzust, milyen narratívák alapján szerveződnek az óvoda-iskola átmenet, az iskolaérettség és a rugalmas beiskolázás fogalmai.

### *A vizsgálati minta*

Összesen 40 iskolában jártunk, ahol 72 osztályt kerestünk fel. 1332 második osztályos gyerekről töltöttek ki a tanítók kérdőívet, 72 kérdőívet töltöttek ki másodikos gyerekeket tanító pedagógusok a saját osztályukról, 58 interjút készítettünk második osztályos pedagógusokkal és néhány igazgatóval (19 interjú falun, 18 városban és 21 a fővárosban készült).

A gyerekek 41 százaléka fővárosban, 40 százaléka városban és 19 százaléka kistelepülésen lakik. A mintába közel azonos számú lány (657) és fiú (670) került. A gyerekek 31 százaléka 1998. május 31. előtt született, őket neveztük „túlkorosnak", 51 százaléka született 1998. június 1. és 1998. december 31. között, ez képezi az évvesztes csoportot, és 18 százaléka született 1999. január 1. után, vagyis ők az „időben kezdők".

Kérdőíves vizsgálatunkban a rendelkezésre álló szociodemográfiai adatok klaszteranalízise alapján a gyerekek társadalmi státusuk szerint öt csoportot képeztek. A legmagasabb társadalmi státusú csoportba, amelyet „elit" csoportnak nevezhetünk: szüleik mind az iskolázottság, mind az anyagi helyzet alapján a legmagasabb kategóriába estek (225 gyerek); őket követte a leginkább „feltörekvő elitként" leírható csoport, akik a szociális helyzet alapján a legmagasabb csoportba sorolhatók voltak, a szülők iskolai végzettsége pedig középfokú volt (166 gyerek). Két csoport sorolódott társadalmi státusz szerint nagyjából középre: az egyik csoportot a középfokú iskolai végzettség, közepes anyagi helyzet és „középosztálybeli" besorolás jellemzi (288 gyerek), a másik csoport tagjai ennél valamivel alacsonyabb társadalmi státusú, szakmunkás végzettségű szülők, nem végérvényesen hátrányos helyzetű, de inkább „szerény", mint közepes anyagi körülmények között élő családok gyermekei (284 gyerek). Emellett körvonalazódott egy szélsőségesen „hátrányos helyzetű" csoport is, amelyben a halmozottan hátrányos szociális helyzet a legalacsonyabb szülői iskolai végzettséggel és nagymértékű szegénységgel párosult (175 gyerek).

A két vizsgált terület összes második osztályos tanulója közül az őket tanító pedagógusok szerint 14 százalék a romák aránya. A pedagógusok által „talán" románnak minősített tanulókat a későbbiekben nem tekintettük románnak, ők egyébként a minta 2 százalékát teszik ki. A roma gyerekek felülreprezentáltak a halmozottan hátrányos és hátrányos helyzetűnek ítélt gyerekek között: a halmozottan hátrányos helyzetűnek tartott gyerekek 65 százalékát vélték románnak osztályfőnökeik, a hátrányos helyzetű csoportnak 12 százalékát, és 4 százalék alatt volt az összes magasabb státusú társadalmi csoport esetén a románnak vélt tanulók aránya.

### *Az óvoda-iskola átmenet kérdései*

Mind a kiválasztott területek tanítói, mind az ország különböző területein dolgozó óvónők egyöntetű véleménye, hogy a gyermekek számára az óvodából iskolába történő átmenet során problémák vetődnek fel, amelyeket különféle pedagógiai módszerekkel kell kezelni. Ez összhangban áll a témával kapcsolatos szakirodalommal, valamint azokkal az oktatáspolitikai törekvésekkel, amelyek e problémák orvoslására irányulnak (*Marik*, 1999).

Az óvoda-iskola átmenet nehézségeit az egyes intézmények eltérő sikerrel oldják meg. Ebben nagy szerepe van a nem pedagógiai jellegű háttértényezőknek is, mint például a fenntartói szándék, az egyes óvodákban és iskolákban a gyerek- és pedagóguslétszám, illetve az infrastrukturális helyzet, az elérhető intézmények jellege, amelyeket a pedagógiai szakszolgálat munkatársainak – szakmai belátásuk mellett – szintén figyelembe kell venniük az egy-egy gyereknek szóló javaslatok megfogalmazásában.

Két kistelepülésen működő iskolát (és a hozzájuk tartozó óvodát) találtunk a mintánkba került területeken, amelyek az óvoda-iskola átmenet fokozatossá tételét pedagógiai

programjuk részéve tették: a gyermekkor óvodára és iskolára eső szakaszait egységben szemlélik, a kétféle pedagógus elismeri egymás kompetenciáját, és az óvónők többéves átmenet során adják át a gyermekeket a tanítónőknek. Természetesen az ilyen együttműködéshez elengedhetetlen, hogy a két intézmény közös fenntartóval rendelkezzen, előny, ha a két intézmény ÁMK-ként működik, és természetesen fontos, hogy a gyerekek egyazon óvodából érkezzenek az iskolába. Sőt, mindezen túl tudni kell élni azokkal a forrásbevonási technikákkal, amely a pedagógiailag sikeres gyakorlatot fenntarthatóvá, adott esetben terjeszthetővé teszi. Az egyik ilyen példából idézzük a tanítónő szavait:

„Átmentettük az óvodát egy kicsit az iskolába. A kedves dolgaikat, amit tudtak nélkülözni, ami annyira személyhez kötött volt, azt át is hoztuk, inkább az óvodába vettünk új játékokat. Az óvónő megy velük tovább. Most az elsőben is egy óvónő van délutánonként velük. Ő tanítja a készségtárgyakat is. Hogy mikor tudnak leválni? Félév körül. Addig az óvónő a fontosabb. Tudni kell tudomásul venni a tanítónőnek, hogy ő a második. Olyan karácsony táján, januárban, akkor már váltanak, akkor már a tanítónő lesz fontos és az óvónő kevésbé." (falu, tanítónő)

A legtöbb iskola nem érzi feladatának, hogy az óvoda-iskola átmenet nehézségeit egy ilyen új, alapvetően más szemléletben kezelje, inkább igyekszik átmenetileg olyan pedagógiai módszerekhez nyúlni, amelyek elősegíthetik a gyermekek iskolai élethez szoktatását. Első helyen szerepel a differenciált pedagógiai módszerek alkalmazása az iskola kezdő szakaszában. Többen megpróbálnak az óvodára hasonlító fizikai környezetet létrehozni, némi lehetőséget a szabad játékra, a földön ülésre és a mozgásra.

„Felkínálják a rajzos osztályba való beiratkozási lehetőséget." (város, tanítónő)

Az óvoda-iskola átmenet egyik speciális megoldási javaslata, ha a gyerekeket a nem megfelelő iskolai alkalmasság, rendszertelen óvodába járás vagy a gyengébb képességek miatt olyan osztályokba irányítják, amelyek célkitűzése a felzárkóztatás speciális körülmények, lehetőségek megteremtése által. Ezek az oktatási formák tulajdonképpen a részben vagy teljesen szegregált oktatást jelentik, de nincsenek a teljes általános iskolai időszakra kidolgozva, vagyis hosszú távon az integrációt tűzik ki célul. Az átmenet megkönnyítésének ez a módja azonban mégiscsak felveti a szegregációval kapcsolatos összes problémát, ráadásul Havas és Liskó (2005) vizsgálatából tudjuk, hogy éppen az úgynevezett „kis létszámú fejlesztő osztályok" személyi és tárgyi ellátottsága a leggyengébb országos szinten, vagyis az sem garantált az ilyen szegregáltan működő speciális osztályokban, hogy a gyermek ténylegesen gyorsabban halad, fejlődik, mint tenné azt egy olyan integrált osztályban, ahol a gyermek tanulási nehézségeire nincsenek berendezkedve. Bár a kis létszámú osztály mint oktatási forma hivatalosan megszűnt, a gyakorlatban az emelt fejkvóták érvényesítésén keresztül tovább él – igaz, a Közoktatási törvény SNI szabályozásra vonatkozó 2007-es változtatásával ennek lehetősége jelentősen korlátozottá vált, az emelt fejkvótára jogosult gyerekek körének szűkülésével.

A speciális osztályok mellett többször találkozunk a fentiekhez hasonló problémákkal küzdő gyerekeknek fenntartott „normál", nem tagozatos, esetleg éppen a gyengébb elvárásokat fedő rajz vagy testnevelés tagozatosnak nevezett osztályokkal, továbbá nekik szólnak az iskola-előkészítő, illetve nulladik évfolyammal működő óvodák és iskolák is, amelyek hátránya, hogy szegregáltan és így elkerülhetetlenül stigmatizáló módon működnek.

### *A beiskolázás elhalasztása – a pedagógusok szemszögéből*

A tanítókkal felvett kérdőívekből megtudtuk, hogy az iskolakezdés elhalasztása a pedagógusok által erősen preferált gyakorlat. A megkérdezett tanítók 91 százaléka egyetért azzal, hogy a gyerekek iskolába lépését egy évvel el lehessen halasztani, és összesen 8 százalékuk nem tartja jónak ezt a gyakorlatot. Sokan a gyerekekre és főként a fiúkra álta-

lában jellemző éretlenség miatt helyeslik a későbbi iskolakezdést. Egy-egy olyan indoklással is találkozunk, hogy minden gyereknek jobb lenne a későbbi kezdés, így könnyebb dolga van a tanítónak, kedvező, mert kellő idő jut a fejlesztésre, iskolai felkészítésre és a játékra. Egy-egy olyan választ is találunk, amelyből kiderül, vannak olyan pedagógusok, akik nem értenek egyet azzal, hogy a gyermekek csupán divatból jönnek később.

Arra a kérdésre, hogy „Az Ön munkáját megkönnyíti-e, ha a gyerekek betöltött 7 évesen lépnek az első osztályba?", 63 százalék válaszolt igennel, 10 százalék nemmel, és a fennmaradó 23 százalék egyéb választ adott, árnyalva a kérdés eldöntését, mégpedig többnyire az egyéni különbségekre helyezve a hangsúlyt.

Egyetlen tanító válasza tér el markánsan a teljes mintától: ő egyértelműen nem híve a rugalmas beiskolázásnak, és véleménye szerint egységesen 6 évesen kellene beíratni a gyermekeket az iskolába, ahol így fokozatosan lehetne megvalósítani az óvodából iskolába történő átmenetet.

> „Én jobbnak tartom azt a rendszert, ami Angliában vagy Hollandiában van, vagyis a gyerekek viszonylag korán kerülnek be az iskolába és lassan, játékosan szoknak az iskolai munkához… Hatévesen mindenkinek iskolába kellene jönni és iskola-előkészítő programban részt venni." (város, tanítónő)

A tanítóktól némiképp eltérően, a megkérdezett óvónők kevésbé voltak egységes és pozitív állásponton a rugalmas, valójában későbbre tolódó iskolakezdésről, és többen ellenezték az amúgy iskolaérett gyerekek óvodai visszatartását. A pozitív vélemények között találkozunk az iskola teljesítményorientált módszereinek általános kritikájával is, vagyis azzal, hogy a gyermeknek jobb még egy évet játékosabb tevékenységekkel eltölteni, továbbá azzal, hogy az óvónők időnként szívesen foglalkoznak érettebb, nagyobb gyerekekkel is, akik már másfajta tevékenységformákba is bekapcsolhatók, és az óvoda fenntartásának szempontjai is közrejátszhatnak abban, ha az óvoda vezetése szívesen látja a negyedik évre a gyerekeket, akik hozzájárulnak a megfelelő létszám biztosításához. Ugyanakkor, miközben az iskolának esetleg könnyebb, ha a gyerekek „túléretten" jönnek, az óvoda már nem tud mit kezdeni azokkal a gyerekekkel, akik korábban is mehettek volna iskolába. A felkeresett óvodák nem rendelkeznek pedagógiai programmal a visszatartott gyerekek számára, problémát jelent az elhelyezés, és többnyire ki-ki a saját elképzelései szerint foglalkozik az idősebb gyerekekkel.

> „Ezzel nem mindig tudok egyetérteni, mert itt az oviban mi – szerintem – nem tudunk annyival többet nyújtani neki, hogy őt az teljes mértékben lekösse. És akkor inkább átmegy bohóckodásba, figyelmetlenségbe, rendetlenkedésbe, amit meg muszáj valamilyen módon korrigálnunk, de ezzel meg negatív élményekhez jut." (város, óvónő)

A rugalmas beiskolázásra vonatkozó véleményekből az tükröződik, hogy a pedagógusoknak egységes elvárása, hogy a gyermek iskolaéretten lépjen iskolába, függetlenül attól, hogy ez mikor történik meg. Ez az elgondolás összhangban van a rugalmas beiskolázás bevezetésének alapelveivel, így mondhatjuk azt is, hogy az elmélet és a gyakorlat szerencsésen egybeesik.

### *A beiskolázás elhalasztása – a gyerekek szemszögéből*

Az első és leginkább szembetűnő különbséget a fiú- és lánygyerekek iskolakezdési szokásaiban tapasztalhatjuk: a vizsgált területen szignifikánsan több lány kezdte meg időben és szignifikánsan több fiú túlkorosan az iskolát, miközben az évvesztesek száma közel azonos volt. A fiúk és lányok között mutatkozó különbség egyértelműen utal arra, hogy értelmi képességektől, társadalmi háttértől, iskolatípustól függetlenül az átlagosan később érő, az iskolai tevékenységformák iránt ebben az életkorban kevésbé érdeklődő,

a kötöttségekhez nehezebben alkalmazkodó fiúk fogadására kevésbé van felkészülve az iskola, mint a lányokéra.

*1. táblázat. Fiúk és lányok életkori eloszlása (%)*

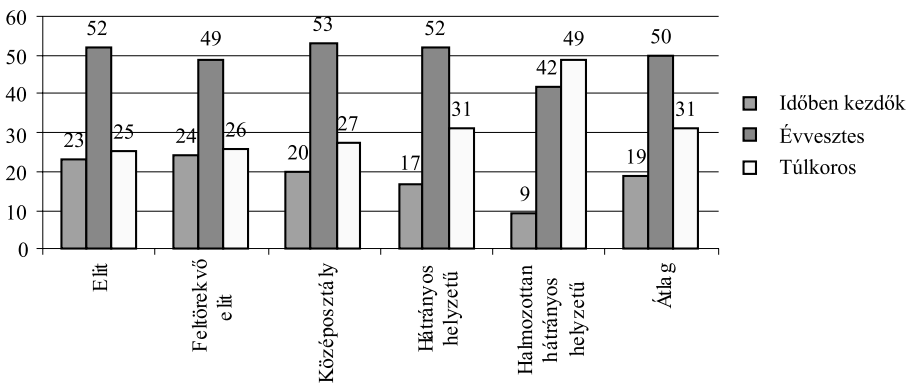
| | *Fiú (N=670)* | *Lány (N=657)* |
|---|---|---|
| „Időben kezdő" (1999. január után született) | 12 | 25 |
| Évvesztes (1998. június – december között született) | 50 | 50 |
| „Túlkoros" (1998. május előtt született) | 38 | 25 |

Az egy évvel későbbi iskolakezdés ezt a problémát teljes mértékben orvosolja, mert továbbvizsgálva a túlkorosság egymástól elkülönülő eseteit, vagyis amikor egy gyermek legfeljebb fél, egy évvel, illetve ennél többel idősebb egy egyszerű évvesztes gyereknél, azt találjuk, hogy a nemek aránya helyreáll. Vagyis a fiúgyerekek csak legfeljebb fél évvel idősebb gyerekek között vannak felülreprezentálva, de a későbbi iskolakezdés hátterében álló egyéb problémák, amelyek még későbbi iskolakezdést vagy évismétlést eredményeznek, függetlenek a gyermek nemétől.

A rugalmas beiskolázást mint az óvoda-iskola átmenet problémáira adott választ leginkább az kérdőjelezi meg, hogy a késői iskolakezdést a különböző társadalmi státusú és különböző iskolákba járó gyerekek esetén eltérő okok indokolják, és az eltérő következménnyel jár.

„Vannak ilyen felkapott iskolák, akik szívesebben veszik magukhoz hétévesen a gyerekeket, akik már olyan képességekkel rendelkeznek, amelyek egy hatéves gyereknek még nem szükségesek az iskolakezdéshez." (város, óvónő)

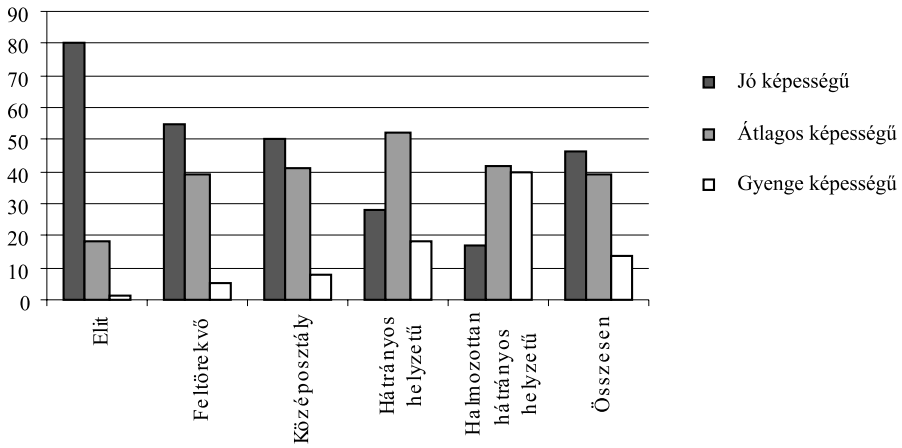
A gyerekek családjainak vélt társadalmi státusa szignifikáns összefüggést mutat a túlkorossággal, mégpedig úgy, hogy az átlagnál jelentős mértékben több a túlkoros gyerekek száma a halmozottan hátrányos helyzetűek között, és jelentősen kevesebb közöttük az időben kezdő. *(1. ábra)*




*1. ábra. A családok vélt társadalmi státusának összefüggései az iskolakezdés időpontjával (N=1332, %)*

### *Képességek*

A gyerekek társadalmi státusza és – a pedagógus által vélelmezett – általános képességeik között erős, szignifikáns kapcsolatot találtunk. *(2. ábra)*




*2. ábra. A gyermekek társadalmi státuszának összefüggései a képességekkel (N=1332, %)*

Az elit csoportba tartozó gyerekek között 80 százaléknyi jó képességűt találunk és összesen 1 százalék gyenge képességűt, az úgynevezett középosztálynál 50 százalék a jó képességű és 41 százalék az átlagos, a halmozottan hátrányos helyzetű csoportban összesen 17 százalék jó, 42 százalék átlagos és 40 százalék gyenge képességű diákot találunk a tanítók szerint.

### *Iskolai teljesítmény*

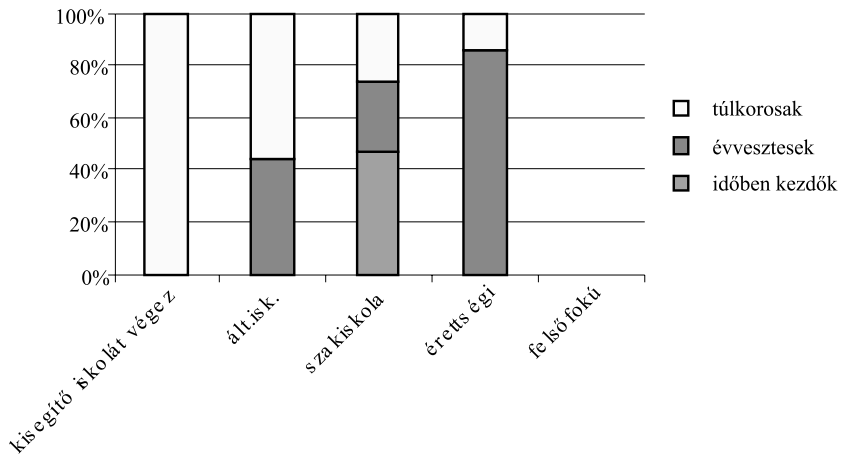
Kutatásunk kitért annak vizsgálatára is, hogy milyen következményekkel jár a késői beiskolázás az eltérő társadalmi státusú gyerekek iskolai teljesítménye szempontjából. Összességében a túlkoros gyerekek szignifikánsan rosszabb teljesítményt nyújtanak, mint az iskolát időben megkezdő és az évvesztes gyerekek. Ez az eredmény azonban még számos módon magyarázható, ezért érdemes egy pillantást vetni bizonyos háttértényezőkre. A teljesítmény mutatói a túlkoros gyerekeknél minden vizsgált megközelítésben, és az időben, illetve évvesztesen kezdő gyerekeknél is többnyire (a saját képességekhez mért teljesítmény kivételével) szignifikáns összefüggést mutattak azzal, hogy a különböző időpontokban az iskolát megkezdő gyerek milyen társadalmi státuszú volt. Vagyis a legalacsonyabb társadalmi státusú túlkoros tanulók (az életkorához, a tantervi követelményekhez és az osztály átlagához mért) teljesítménye a náluk magasabb státusú túlkoros gyerekeknél szignifikánsan gyengébb volt, míg a legmagasabb státusúakra éppen az ellenkezője volt igaz. Mivel szignifikáns összefüggést találunk az iskolai teljesítmény és az iskolakezdés időpontja, illetve a társadalmi státus között, egyértelmű, hogy a legalacsonyabb társadalmi státusú túlkoros gyerekek iskolai teljesítménye a leggyengébb az összes életkori és társadalmi státuszból képzett csoportokhoz viszonyítva.

A gyermek iskolai előmenetelét erőteljesen meghatározhatja az, hogy a gyermek a neki megfelelő osztályba, évfolyamra jár-e, a neki megfelelő módszereket képviselő intézményben tanul-e. Azt találtuk, hogy a gyermek társadalmi státusa hogyan vélekedik erről a pedagógus az egyes gyerekek esetében. A hátrányos helyzetű osztályokba járó, illetve a hátrányos társadalmi státusú gyerekek számára szignifikánsan többször javasolnának eltérő tantervű intézményt, kis létszámú osztályt, gyengébb és erősebb iskolát is, többször állítják, hogy alacsonyabb évfolyamba lenne érdemes járnia és kevesebbszer, hogy a megfelelő osztályban és iskolában tanul. Vagyis tanáraik szerint ezek a gyerekek tanulnak a számukra legkevésbé megfelelő évfolyamon, illetve intézményben.

## *Iskolai pályafutás*

Eltérő következményekkel jár a túlkorosság a gyermek jövőbeni lehetőségeinek megjóslásában is, vagyis míg a magasabb társadalmi státusú gyerekeknél a túlkorosság nem jár negatív következményekkel a későbbi életpályát illetően, a legalacsonyabb státuscsoport körében a túlkorosok között találjuk a legrosszabb kilátásokat. Leginkább kiélezetten a túlkoros csoport esetén találkozunk azzal, hogy a gyermek státusa összefügg azzal, hogy továbbtanulása mennyire lesz sikeres, befejezi-e az általános iskolát, szerez-e szakiskolai végzettséget, érettségit, esetleg diplomát.

Különösen nagy jelentőséggel bír, hogy szignifikáns különbségek mutatkoznak azon gyerekek között, akik azonos társadalmi státusúak, azonos képességekkel bírnak, de eltérő életkorúak. A hátrányos helyzetű, túlkoros gyerekeknek még akkor is rosszabbak a hosszú távra prognosztizált mutatói az iskolai végzettség tekintetében, ha az értelmi képességeik azonosak. Például csak a túlkoros csoportban találkozunk azzal a véleménynyel, hogy a gyermek a jó általános képességei ellenére is csak a „kisegítő" iskolát fogja elvégezni, vagy még azt sem. Az alábbi két ábra jól illusztrálja, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a románnak ítélt gyerekek körében az iskolai beválás esélyei azonos (az ábrán átlagos) képesség mellett egyértelműen akkor rosszabbak, ha a gyermek később került az iskolába. Az alminták alacsony elemszámai miatt ezek az ábrák csupán illusztrációként szolgálnak.

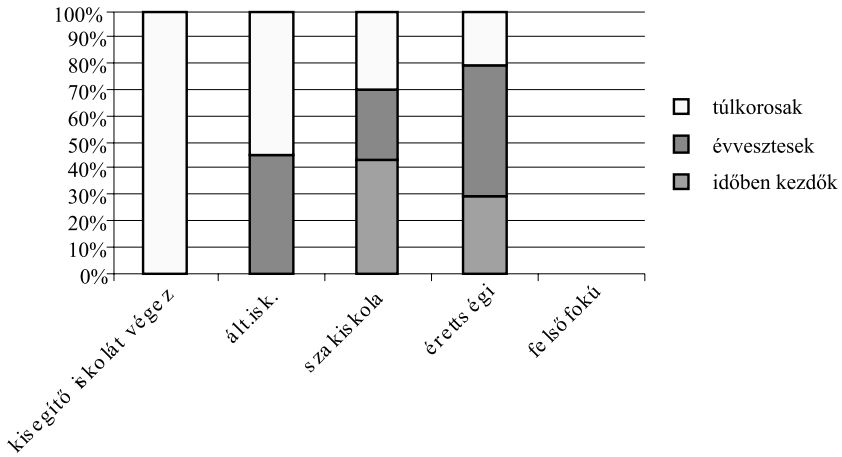



*3. ábra. Halmozottan hátrányos helyzetű, átlagos képességű gyerekek iskolai pályafutására vonatkozó tanítói prognózis az életkor függvényében (N=73)*

Ez az összefüggés hívja fel a figyelmet arra, hogy a késői beiskolázás a hátrányos helyzetű gyerekek esetén nem csak rossz megoldás, de a problémák egyik forrása is. A helyzetet súlyosbítja, hogy – ahogy már korábban említettük – az elit csoporthoz tartozó gyerekek körében, ha a hosszú távú prognózist nem is, de a pillanatnyi teljesítményt a túlkorosság pozitívan befolyásolja. A késői beiskolázás tehát éppen ellentétes következményekkel jár a társadalmi státustól függően.

Mindezen szembetűnő különbségek ellenére a gyerekek döntő többségénél a pedagógus elégedett volt azzal az életkorral, amelyben a gyermek az iskolába lépett. Az iskolát „időben" elkezdő gyerekek 70 százalékánál, az évvesztesek 83 százalékánál és a „túlkorosak" 77 százalékánál a pedagógus úgy gondolta, hogy se előbb, se később nem lett volna jobb a gyermek számára az iskolakezdés. Az évvesztes gyerekeknél azt látjuk, hogy szignifikáns összefüggés van a gyermek társadalmi státusa és aközött, hogy a peda-

gógus a későbbi iskolakezdést preferálta-e volna. A legmagasabb társadalmi státusú csoport esetén összesen 2 százalékban merült ez fel, a legalacsonyabb társadalmi státusú csoportnál pedig 22 százalékban az átlagos 10 százalékhoz képest. A „túlkorosok" esetén is ugyanilyen szignifikáns összefüggést tapasztaltunk: annak ellenére, hogy ez a csoport már az előző évben is megkezdhette volna a tanulmányait, a legalacsonyabb társadalmi státusú gyermekek esetén a pedagógus további egy év óvodát látott volna jónak az esetek 27 százalékában, vagyis azt, ha ezek a gyerekek csak betöltött 8 évesen jönnek iskolába. Ez az adat azt tükrözi, hogy a pedagógusok nincsenek tisztában a késői beiskolázás és az iskolai lemorzsolódás, kedvezőtlen iskolai pályafutás összefüggéseivel, amelyet kutatásunk feltárt.




*4. ábra. Románnak vélt, átlagos képességű gyerekek iskolai pályafutására vonatkozó tanítói prognózis az életkor függvényében (N=81)*

## A kutatás eredményeinek összegzése

A későbbre tolódó beiskolázás, bár úgy tűnik, hogy azt szinte minden érintett szereplő kedveli, sőt a pedagógusok szemszögéből még úgy tűnt, hogy elmélet és gyakorlat szépen egybeesik, a tanulói perspektívából nézve számos problémát rejt az óvoda-iskola átmenet időszakában és később. Az iskola kezdő szakaszában az egyéni sikert jobban garantálja a későbbi iskolakezdés, mint a korábbi, különösen, ha ezáltal a gyermek az osztálytársainál idősebbé válik. Ezt támasztják alá azok az eredmények, amelyek az elit csoporthoz tartozó gyerekek jobb iskolai teljesítményére utalnak túlkorosság esetén. A tanítók pedig a teljesítmény kényszere alatt egyértelműen könnyebb helyzetben vannak az idősebb gyerekekkel, hiszen az alsó tagozatos tananyag könnyebben adható át idősebb gyerekeknek. Az egyéni motivációk érthetőek, és a pedagógusok hozzáállását indokolják, de a későbbre tolódó iskolakezdésből adódó hosszú távú problémákat, illetve az óvoda-iskola átmenet nehézségeit nem orvosolják.

Kutatásunkból kiderült, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek profitálnak legkevésbé a későbbi iskolakezdésből, vagyis az ő esetükben jár a legkevesebb előnnyel és a legtöbb hátránnyal az, hogy a gyerekek betöltött 7-8 évesen kezdik meg tanulmányaikat. Mindez arra enged következtetni bennünket, hogy a rugalmas beiskolázás és az óvoda-iskola átmenet gyakorlatát elsősorban a hátrányos helyzetű, roma gyerekek szemszögéből kell újragondolni, és a problémáikra érzékeny módon megoldani.

Az iskolaérettség szubjektív fogalma és a rugalmas beiskolázás gyakorlata alapján elmondhatjuk, hogy az egyéni mérlegelés tárgyává tett iskolakezdés számos, az iskolai

teljesítmény és az iskolai előmenetel társadalmi meghatározottsága szempontjából jelentős problémát rejt magában. A gyerekek iskolaérettsége kutatásunk eredményei alapján azért fontos, mert az iskolában nincs lehetőség kivárni azt, hogy a gyermek monotóniatűrése, ceruzafogása, társaihoz való alkalmazkodókészsége kialakuljon, az esetleges óvodai felkészítés hiányát a különböző területeken pótolják. Az iskolaérettségre épülő iskola nem tudja kompenzálni az érettség különböző fokozataiból és az életkor eltéréseiből fakadó hátrányokat.

Az óvoda-iskola átmenet problémáját súlyosbítja az óvodák és iskolák közötti együttműködés hiánya, amely egy-két kistelepülés kivételével a két vizsgált terület szinte egészére jellemző volt. Az óvodáknak nincs pedagógiai programjuk (és sokszor helyük) a túlkorossá váló óvodások nevelésére, a két intézménytípus pedagógiai gyakorlata és gyermekképe jelentősen eltér egymástól. Az óvoda-iskola átmenet problémái alapvetően e tényekből következnek.

A kutatás eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a rugalmas beiskolázás az iskolakezdés, az óvodából az iskolába való átlépés nehézségeit alapvetően nem orvosolja. Az eredmények azt sugallják, hogy a rugalmas beiskolázás leginkább a fiúk és a lányok közötti érésbeli, magatartásbeli különbségeket, legkevésbé a hátrányos helyzetű gyerekeket tömörítő osztályokban tanuló, hátrányos helyzetű gyerekek iskolakezdési problémáit tudja orvosolni, akik az iskolai pályafutás szempontjából amúgy is a leginkább veszélyeztetett csoportot képezik. Náluk találkozunk leginkább a rendszertelen óvodába járással, vagyis sokszor a 8. életévig nem járnak rendszeresen pedagógiai intézménybe, az iskolában pedig rájuk jellemző a leggyengébb iskolai teljesítmény, miközben a háttérben nem állnak szignifikánsan rosszabb képességek, mint a nem túlkoros, de azonos társadalmi státusú gyerekeknél.

Mindezek fényében kijelenthetjük, hogy a későbbre tolódó iskolakezdés nem oldja meg a (halmozottan) hátrányos helyzetű, illetve a roma gyerekek iskolakezdési nehézségeit. Az iskolát időben megkezdő hátrányos helyzetű gyerekek minden tekintetben előnyösebb helyzetben vannak, mint a túlkoros tanulók. Különösen fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a lemorzsolódás és az alacsony iskolai végzettség veszélye fokozott a hátrányos helyzetű, túlkorosan iskolába kerülő és évismétlő gyerekek körében, hiszen azt találtuk, hogy az iskolai teljesítmény minden indikátora kedvezőtlenebb az esetükben, és maguk a pedagógusok is úgy vélekednek, hogy az alacsonyabb státusú gyerekek kevésbé megfelelő képzésben részesülnek, mint a magas státusúak, jobb teljesítményt nyújtanának más módszerek mellett, más intézményben, más évfolyamon.

A késői beiskolázás az oktatási szakadékot egyértelműen elmélyíti: míg a magasabb társadalmi státusú gyerekek profitálnak a későbbi iskolakezdésből, az azonos képességekkel rendelkező, az iskolát túlkorosan kezdő elit csoportba tartozó gyerekek jobb iskolai teljesítményt nyújtanak, mint fiatalabb társaik, a hátrányos helyzetű csoportnál az összefüggés éppen ellentétes irányú: azonos képességek esetén az iskolai teljesítmény és az iskolai előmenetel prognózisa rosszabb, mint fiatalabb társaiknál. Mindhárom hipotézis ellenőrzése megerősítette kiindulási feltételezéseinket.

## Következtetések, javaslatok

Miután a probléma egyfelől az óvoda-iskola átmenet nehézségeiből fakad, másfelől abból, hogy az iskola nem képes kompenzálni, kiegyenlíteni a szülők iskolai végzettségéből, társadalmi helyzetéből fakadó különbségeket, a megoldás semmiképpen sem származhat egy olyan intézkedésből, amely ezeket a problémákat meg sem nevezi.

A megoldásnak ki kell térnie az óvoda-iskola átmenet jelenségének egészére, az intézmények strukturális felépítésétől kezdve az óvoda- és iskolapedagógusok eltérő nevelési szemléletén át a gyermekkor pszichológiai és pedagógiai sajátosságainak megértéséig. Követke-

zésképpen a kutatás alapján megfogalmazódó javaslat, hogy a rugalmas beiskolázás gyakorlatát ne tekintsük az óvoda-iskola átmenet problémáira adott megfelelő megoldásnak. A cél nem a rugalmas beiskolázás eltörlése, hanem a problémákra adható adekvátabb válasz megtalálása. Eredményeinkből nem következik, hogy a hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyerekek lemorzsolódását a rugalmas beiskolázás okozná, az viszont igen, hogy a későbbre tolódó iskolakezdés nem oldja meg a lemorzsolódás problémáját, hiszen szoros szignifikáns összefüggés van a lemorzsolódás veszélye és a túlkorosan megkezdett iskola között. Különösen fontos kiemelni e tekintetben azt az eredményt, hogy az azonos képességekkel rendelkező, az iskolát korábban megkezdő gyerekek körében a lemorzsolódás veszélye szignifikánsan kisebb volt, mint a túlkoros csoport esetében. Azonkívül a késői iskolakezdés fokozza a különbséget iskolák és iskolák, tanulók és tanulók között, mivel az a különböző társadalmi státusú gyerekek esetén ellentétes következményekkel jár.

A kutatás eredményei arra engednek következtetni, hogy a probléma megoldása érdekében szakítani kell azzal a fejlődéspszichológiai szemlélettel, amely a gyermeket univerzális fejlődési szakaszok, életkori kategóriák, és ezen életkori kategóriákhoz társuló átlagos fejlettségi szintek mentén méri. A pedagógiai gyakorlatnak sokkal nagyobb mértékben kellene adaptálni azt a szemléletet, amelyet a család, de akár egy vegyes életkorú gyerekekből kialakított óvodai csoport is meg tud valósítani. Ebben a szemléletben ugyanis nem okoz problémát a gyermek számára az egyedi képességeihez és sajátosságaihoz igazodó értelmes, fejlesztő, illetve képességkibontakoztató elfoglaltságot találni. Még ha paradoxonnak tűnik is, ehhez arra van szükség, hogy az iskolába vagy akár az óvodába lépést ne valamilyen képességek és készségek meglétéhez, hanem kizárólag a biológiai életkorhoz kapcsoljuk, elfogadva, hogy egyazon életkori csoporthoz tartozó gyerekek a különböző képességterületeken, a szociális kompetenciák és az érzelmi érettség területén különböző fejlettségi szinten állhatnak – és ettől valóban egyedi mérlegelés tárgyaként térjünk csak el. Ugyanakkor a különböző intézménytípusok egységes gyerekképet alakítsanak ki, amelynek szakítania kell az életkori átlagok fikciója alapján kialakított elvárásokkal.

## Jegyzet

*(1)* A kutatás a 99/tkOKA I. pályázat támogatásával készült. A tanulmány egyes részei és a kutatás eredményei az alábbi kiadványokban láttak napvilágot: *Erőss* és *Kende*, 2008; *Kende* és *Illés*, 2007.

*(2)* Lásd az UNESCO statisztikáit: http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx

*(3)* Ez nem minden országban van így: van olyan ország (például Hollandia), ahol a születésnaphoz kötik az iskolakezdés időpontját, ezért az első évben folyamatosan érkeznek az új gyerekek az osztályba.

*(4)* Az OECD-országok iskolakezdési időpontjait lásd: http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx

*(5)* Az OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Könyvesi Tibor számításai.

*(6)* 137/1996. (VIII. 28.) kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról.

*(7)* Az empirikus adatfelvételt Erőss Gábor szintén tkOKA-támogatással készült kutatásával közösen végeztük. A két kutatás eredményei *Erőss* és *Kende* (2008) kötetében olvashatók. A kutatásban részt vett: Illés Anikó, Domokos Vera és Schmidt Andrea.

## Irodalom

A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába. Diagnosztikus mérés az első évfolyamon. Részletek egy pódiumvitából (2003) *Új Pedagógiai Szemle*, 4. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-04-np-schuttler-gyerek

Babusik Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás. Cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2003-10-ta-babusik-kesoi

Bickel, D. D. – Zigmond, N. – Strayhorn, J. (1991): Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success . *Early Childhood Research Quarterly*, 6. 105–117.

Bredekamp, S. – Shepard, L. (1989): How best to protect children From inappropriate school expectations, practices, and policies. *Young Children*, 44. 14–24.

Carlton, M. P. – Winsler, A. (1999): School Readiness: The Need for a Paradigm Schift. *School Psychology Review*, 3. 338–352.

Cromwell, S. (1998): Starting Kindergarten Late: How Does It Affect School Performance? *Education World*,

http://www.educationworld.com/a_admin/admin045.shtml
Darvas Ágnes – Tausz Katalin (2005): Az óvoda lehetőségei a gyermekszegénység csökkentésében. *Educatio*, 4. 777–786.
Erőss Gábor – Kende Anna (2008): *Túl a szegregáción*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
Esping-Andersen, G. (2001): A new challenge to social cohesion? Emerging risk profiles in OECD countries. In *What Schools for the Future?* OECD, Paris:. 135–144.
Gilligan, C. (2008): Kapocsolat-képek. In Kende Anna (szerk.): *Pszichológia és feminizmus*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 79–90.
Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában.* Oktatáskutató Intézet, Budapest.
Kende Anna (2004): Együtt vagy külön? A szegregált iskolarendszer és a speciális oktatási szükségletek megállapításának problémái. *Iskolakultúra*, 1. 3–13.
Kende Anna – Illés Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pdedagógiai Szemle*, 11. 17–41.
Kende Anna – Neményi Mária (2005): A fogyatékossághoz vezető út. In Neményi és Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 223–254.
Kohlberg, L. (1969): Stage and sequence: to socialization. In Goslin, D. A. (szerk.): *Handbook of socialization theory and research.* Rand McNally, Chicago.
Korintus Mihályné (2002): Az OECD-országok kisgyermekneveléssel és -ellátással kapcsolatos politikája. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-12-vt-korintus-oecd
March, C. (2005): Academic Redshirting: Does Withholding a Child from School Entrance for One Year Increase Academic Success? *Issues in Educational Research*, 15. http://www.iier.org.au/iier15/march.html
Marik Orsolya (1999): A kezdő szakasz – avagy minden kezdet nehéz... A KOMA IX-es számú pályázati kör nyertes pályázataira beérkezett beszámolók értékelése. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-12-km-marik-kezdo
Marshall, H. H. (2003): Opportunity Deferred or Opportunity Taken? An Updated Look at Delaying Kindergarten Entry: Research in Review. *Young Children*, 9. www.naeyc.org/resources/journal
Meisels, S. J. (1996): Performance in Context: assessing children's achievement at the outset of school. In Sameroff, A. J. és Haith, M. M. (szerk): *The Five to Seven Year Shift: the age of reason and responsibility*. University of Chicago Press, Chicago. 410–431.
Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (1978): *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó, Budapest.
Mihály Ildikó (2001): Életkor és iskolakezdés – a viták tükrében, *Új Pedagógiai Szemle*, 5. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-05-eu-Mihaly-Eletkor
Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Nagy József (2002): *Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. OKÉV–KÁOKSZI, Budapest.
Piaget, J. – Inhelder, B. (2004): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
Porkolábné Balogh Katalin (1992): *Kudarc nélkül az iskolában.* Alex-Typo, Budapest.
*Statistical Analysis Report, The Elementary School Performance and Adjustment of Children Who Enter Kindergarten Late or Repeat Kindergarten: Findings from National Surveys.* (1997) http://nces.ed.gov/pubs98/web/98097.asp
Szabó Mária (2005): Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-oy-szabo-iskolai
Szilágyi Imréné (2006): Óvodából iskolába. In Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdő szakaszáról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=eloszoba-ovodabol
UNESCO-statisztikák, http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/ReportFolders.aspx
Vágó Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. *Educatio*, 4. 742–761
Vekerdy Tamás (2006): *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével.* Saxum Kiadó, Budapest.
Valsiner, J. (2000): *Culture and human development. An introduction.* SAGE Publications, London – Thousand Oaks, New Delhi.
Vernon-Feagans, L. – Blair, C. (2006): Measurement of School Readiness. *Early Education and Development*, 17. 1. 1–5.
Zill, N. – West, J. (2001): *Entering kindergarten: Findings from the Condition of Education 2000* (NCES 2001-035). US Department of Education, Office of Educational Research and Development, Washington, D.C.

**Tomasz Gábor**
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

# A sokszínű magániskolák

*A rendszerváltás után jelentek meg, majd gomba módra kezdtek el szaporodni Magyarországon a magániskolák és magánóvodák (a nem állami, nem egyházi közoktatási intézmények). Létszámuk mára stabilizálódni látszik; szektoruk ugyan jóval kisebb az önkormányzatinál, de az egész országot és valamennyi képzési formát lefedik, különböző társadalmi csoportokat érnek el, így fontos funkciót töltenek be a közoktatás egészén belül. Mindezek dacára – egy több mint tíz évvel ezelőtti kivételt leszámítva – soha nem képezték átfogóbb vizsgálat tárgyát. E hiányt felismerve végeztem egy országos felmérést 2006-ban. Jelen tanulmányban a magánszektor sokszínűségére helyeztem a hangsúlyt. Három szempont (képzési kínálat, pedagógia, „tandíj" megléte vagy hiánya) szerint a magánintézmények négy nagyobb csoportját különböztettem meg. Nem tekintem teljesnek vagy véglegesnek a bemutatott csoportosítást, de úgy vélem, jelentős segítséget nyújthat az érdeklődőnek egy első eligazodáshoz a magániskolák heterogén világában.*

## Bevezetés

A közoktatáson belül az állami és a nem állami szektor(ok) összehasonlító vizsgálatának igen hálás és talán egyik legtöbbet kutatott terepe az iskolai eredményességi mutatók összevetése. Az ilyen jellegű felmérések több évtizedes múltra tekintenek vissza. Coleman és munkatársai ma már klasszikusnak tekinthető elemzései óta (*Coleman*, *Hoffer* és *Kilgore*, 1982; *Coleman* és *Hoffer*, 1987) számtalan tanulmányban foglalkoztak a témával. A vizsgálatokat a kezdetekben főleg az Amerikai Egyesült Államokban folytatták, de a kilencvenes évek óta egyre többen vállalkoztak Európa és más kontinensek különböző országaiban is hasonló jellegű kutatásokra. Ezek eleinte egyes országokra szorítkoztak, de később, ahogy egyre nagyobb számban álltak rendelkezésre a hasznosítható adatok (például a PISA-vizsgálatok eredményei), nőtt az országok közötti, komparatív vizsgálatok száma is (például: *Somers*, *McEwan* és *Willms*, 2004 [Latin-Amerika]; *Dronkers* és *Robert*, 2003 [Európa]).

A korai vizsgálatok egyértelmű minőségi különbséget mutattak ki a nem állami szektor javára (*Coleman* és *mtsai*, 1982; *Coleman* és *Hoffer*, 1987; *Chubb* és *Moe*, 1990). Az eredményekre többféle magyarázat született. Coleman és Hoffer a nem állami iskolák (az USA-ban ezek leginkább egyházi intézmények) tanulói eredményességében megmutatkozó előnyét a diákok, szülők magasabb „társadalmi tőkéjével" hozta összefüggésbe. *(1)* Mások a magániskolák jobb minőségét a diákság eltérő összetételével magyarázták, vagy az intézmények jobb infrastrukturális helyzetét, tanulási körülményeit emelték ki. Születtek olyan elméletek is, melyek szerint az okok leginkább az eltérő iskolai légkörben, esetleg a nagyobb intézményi autonómiában rejlenek (a különféle hipotézisek összefoglalásához lásd például: *Sørensen* és *Morgan*, 2000).

Ezt az egyértelműen feltárni vélt különbséget a két szektor között, vagyis azt, hogy a független és/vagy egyházi iskolák kimeneti mutatói jobbak, mint az állami iskolákéi, sokan már évekkel ezelőtt hevesen támadták (például *Glass*, 1997). A kritikák leginkább arra irányultak,

hogy az adatok egyszerű összehasonlítása semmit sem ér a családi háttér figyelembevétele nélkül. Ezeknek a kifogásoknak tesznek eleget ma már azok a kutatások, amelyek az úgynevezett hozzáadott értéket is bevonják az összehasonlítandó mutatók közé. Változatlanul nem alakult ki teljesen egységes álláspont a kutatók között a szektorok közötti hatékonyságkülönbségeket illetően, de az újabb vizsgálatok eredményei – például Dronkers és Robert (2003) szerint – a következőképpen foglalhatók össze: Az államilag támogatott magániskolák általában hatékonyabbak, mint az államiak. Az államilag nem támogatott magániskolák viszont többnyire gyengébbek, mint az állami iskolák, de ez a különbség csak akkor jelenik meg, ha az iskolák társadalmi és kulturális összetételének különbségeit kiszűrjük.

Az intézmények előbb említett, fenntartói forma szerinti három csoportra bontása igen bevett gyakorlatnak számít a szakirodalomban. Maga a triász (1. állami iskolák; 2. államilag támogatott magániskolák vagy 'private government-dependent schools'; illetve 3. független magániskolák vagy 'private independent schools') – bizonyos megszorítással – jól alkalmazható a magyarországi közoktatásra is, amennyiben az állami iskoláknak az önkormányzati fenntartású iskolákat, az államilag támogatott magániskoláknak az egyházi iskolákat, a független magániskoláknak pedig a nem állami, nem egyházi iskolákat *(2)* feleltetjük meg. Az említett megszorítás lényege, hogy nálunk a magánszektor sem tekinthető teljesen függetlennek, hiszen a tanulói normatíva révén a magániskolák is részesülnek állami támogatásban – igaz, ez az egyházi intézményeknek nyújtott kiegészítő támogatás elesése miatt azoknál lényegesen alacsonyabb. *(3)*

Nem vitatva ezeknek a vizsgálatoknak a fontosságát, tudományos értékét, szeretném felhívni a figyelmet a csoportosításból adódó veszélyre. Az iskoláknak egy egyszerű dimenzió mentén való megkülönböztetése (állami/magán, esetleg az említett hármas felosztás) óhatatlanul azt eredményezi, hogy egy-egy csoporton belül nagyfokú homogenitást feltételezünk. Ez a módszerből adódó torzítás természetes velejárója az ilyesfajta vizsgálatoknak, a homogenitás feltételezése célszerű, másképpen lehetetlenné válna a szektorok bármiféle összehasonlítása, a feltárt különbözőségek magyarázata. Viszont a számokban kifejezett adatok bármilyenfajta értelmezése, de akár egyszerű megértése is aligha képzelhető el a vizsgált szektor, jelen esetben a magánintézmények rendszerének előzetes, alaposabb ismerete nélkül. Különösen találó ez a megjegyzés Magyarország esetében, hiszen nálunk alig-alig bukkanni a magánszektorral foglalkozó, részletesebb tudományos cikkre, a szakma figyelmét mintha teljességgel elkerülte volna a magániskolák létezése – Várhegyi György (1996) lassan 15 éves vizsgálata mind a mai napig lényegében egyetlen kivételként erősíti e szabályt.

A magániskolák körében végzett 2007-es vizsgálatomat *(4)* e hiány pótlása felé vezető út első, tétova lépésének tekintem, jelen tanulmány legfőbb céljának pedig azt, hogy az olvasó számára világossá tegyem, mennyire heterogén halmazt alkotnak a magániskolák, mennyire leegyszerűsítő beskatulyázásuk egyetlen fiókba. E sokszínűség dacára kutatásom előrehaladtával bizonyos jellegzetes intézménytípusok kirajzolódni látszottak számomra: e típusok bemutatása képezi írásom jelentősebb részét.

## A fogalmak tisztázása

Vizsgálatomat, amelyet a 2006/2007-es tanévben végeztem a magániskolák körében, három nagyobb részre bontottam. Egyrészt elemeztem a 2006. évi „októberi statisztikát" (KIRSTAT-adatbázis), másrészt önkitöltős igazgatói kérdőívet küldtem ki postai úton az összes magániskolába, harmadrészt 51 intézményt munkatársaimmal személyesen is felkerestünk, hogy az igazgatókkal készített interjúk, iskolánként két-két tanárral folytatott rövidebb beszélgetés és az óralátogatások révén mélyebb ismeretekre tegyünk szert. *(5)*

Várhegyi György (1996) még „független iskolákról" írt, értve ezeken mind az egyházi, mind az alapítványi iskolákat, egy olyan szóhasználattal élt tehát (az angol 'independent

school' mintájára), amely, mint azóta kiderült, nem honosodott meg a magyarban. Ha jobban belegondolunk, igazából nem is lett volna létjogosultsága, hiszen Magyarországon egyik szektor sem tekinthető teljesen függetlennek az államtól: a diákok után járó tanulói normatívában minden bejegyzett iskola részesül.

Az idő ráadásul nemcsak a szóhasználat, de az egyházi *(6)* és magániskolák egy csoportként kezelése felett is eljárt. Várhegyi kötetének megjelenése után mindössze egy évvel, az Apostoli Szentszékkel megkötött (úgynevezett Vatikáni) megállapodásban hazánk ugyanis vállalta, hogy a Magyar Katolikus Egyház az általa fenntartott közoktatási intézmények után ugyanolyan pénzügyi támogatásban részesül, mint az állami és önkormányzati fenntartók. A megállapodásban foglaltakat végül az 1997. évi CXXIV. törvény a többi intézményfenntartó egyházra is kiterjesztette. Az, hogy az önkormányzati és az egyházi közoktatási intézmények egyenlő állami finanszírozásban részesülnek-e, fel-fellobbanó viták tárgyát képezi mind a mai napig. Egy azonban egészen biztos: a nekik járó kiegészítő támogatásnak köszönhetően az oktatási funkciókat ellátó egyházi intézmények lényegesen kedvezőbb anyagi helyzetben vannak (helyesebben: helyzetről indulnak), mint a magánszektorhoz tartozó intézmények. Emiatt tehát ma már célszerű a két szektort külön kezelni.

Ehelyütt szükséges, hogy az olvasót megismertessem azzal, mely intézményeket soroltam a magániskolák közé. Ez azért fontos, mert a saját csoportosításom kicsit eltér a hivatalos statisztikákban használttól. Három kategóriára bontottam az oktatási intézményeket:

– állami
– egyházi
– magán

Az első két csoport megegyezik a minisztérium által használttal (államin értve a különböző önkormányzati intézményeket, illetve azokat, amelyek a központi költségvetésből finanszírozottak). Nem így a harmadik, amely emiatt némi magyarázatra szorul.

Két, hivatalosan használt kategóriát („alapítványi/magán" és „egyéb") ugyanis összevontam, és ezeket együtt neveztem „magán" intézménynek; jelen írásban is e néven fogom majd emlegetni őket. *(7)* Hogy mi indokolta a döntésemet? Természetesen nem a kutatói önkény. A vizsgálat során azonban kiderült, hogy egyrészt a korábbi magániskolák (vagyis a magánszemélyek által, egyéni vállalkozásként működtetett iskolák) jóformán eltűntek az oktatási rendszerből, a vizsgált időszakban a minisztériumnak mindössze tízről volt tudomása. *(8)* Másrészt azt is megállapíthattam, hogy nagy az átjárás az „alapítványi" és bizonyos, az „egyéb" kategóriába sorolt fenntartói forma (például egyesület, kht.) között. A másfajta címkézés tehát nem valós különbséget takar, inkább csak papíron létezik, s legfeljebb egyes intézmények pillanatnyi érdekeiről nyújt némi információt. (A szerző ezúton fejezi ki abbéli reményét, hogy szavai előbb-utóbb a hivatalos szervekig is eljutnak, s a magániskolák eme értelmetlen kettéosztása egyszer megszűnik.)

Sokan az „alapítványi iskolák" elnevezéssel nemcsak a ténylegesen alapítványi formában működő intézményeket jelölik, hanem beleértik az összes, általam „magániskolának" nevezettet is. Ennek magyarázata rögtön világos lesz, ha egy pillantást vetünk az *1. táblázat*ra, amely a magánszektor három leggyakoribb fenntartói típusát mutatja. Amint látható, az intézmények több mint kétharmadát valamilyen alapítvány tartja fenn, nem meglepő tehát az „alapítványi" kifejezésnek ez a pars pro toto használata.

*1. táblázat. A három leggyakoribb fenntartói forma a magánszektorban, 2006*

| *Fenntartói forma* | *N* | *%* |
|---|---|---|
| Alapítvány (köz- vagy közhasznú is) | 523 | 69,1 |
| Kht. | 146 | 19,3 |
| Egyesület (közhasznú is) | 56 | 7,4 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

A hivatalos statisztikák alapján azonban nemcsak annak meghatározása nehéz, hogy mi sorolható a magániskolák közé, de még egy olyan egyszerű adat meghatározása is alapos fejtörést okoz a kutatónak, mint az, hogy egyáltalán hány magánintézmény működik. Lássuk például a 2006/2007-es *Oktatás-statisztikai évkönyv* összefoglaló adatokat tartalmazó fejezetének első táblázatát, amelyből az alábbi számokat kapjuk a 2006/2007-es tanévre vonatkozóan (2. táblázat).

*2. táblázat. Oktatási intézmények száma iskolatípusonként*

| *Tanév* | *Óvoda* | *Általános iskola* | *Szakiskola* | *Speciális szakiskola* | *Gimnázium* | *Szakközépiskola* | *Alapfokú művészetoktatási intézmény* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2006/07 | 3223 | 3064 | 507 | 137 | 627 | 807 | 873 |

Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv 2006/2007

Nagy hiba lenne egyszerűen összeadni az itt található számokat, ha az összes iskolai és óvodai képzést nyújtó intézmény számát szeretnénk meghatározni: lényegesen nagyobbat kapnánk ugyanis a valódinál (6794 helyett 9238-at). Mi ennek az oka? Az, hogy a hivatalos statisztikák alapegysége nem az intézmény, hanem a feladatellátási hely. Többcélú oktatási intézmények emiatt több helyen is felbukkannak: egy iskola, ahol általános iskolai képzés mellett szakiskolai is található, kétszer szerepel a statisztikákban; ahol ezenkívül óvodai csoportok is vannak, háromszor stb. A fenti táblázatból csupán annyi olvasható le, hogy 2006/2007-ben 3223 olyan intézmény volt Magyarországon, ahol folyt óvodai képzés, 3064, ahol általános iskolai stb.

Ahhoz, hogy intézményi szintű vizsgálatot folytathassak, szükségem volt tehát egy olyan adatbázisra, amely a több helyen is szereplő óvodákat, iskolákat kiszűri, összevonja. *(9)* Ennek az adatbázisnak az alapadatait foglalja össze a 3. táblázat, amely azt mutatja, hogy a három szektorban hány intézmény, illetve diák van. Legfontosabb kezdeti eredményként tehát leszögezhetjük, hogy a hivatalos adatok szerint a 2006/2007-es tanévben Magyarországon összesen 757 magánfenntartású óvoda és iskola működött.

*3. táblázat. Oktatási intézmények és diákok száma, illetve megoszlása a fenntartó típusa szerint, 2006*

| *Fenntartó típusa* | *Intézmények száma* | *Intézmények aránya (%)* | *Gyerekek, diákok száma* | *Gyerekek, diákok aránya (%)* |
|---|---|---|---|---|
| Önkormányzati | 5717 | 84,1 | 1 770 361 | 82,9 |
| Egyházi | 320 | 4,7 | 103 234 | 4,8 |
| Magán | 757 | 11,1 | 261 628 | 12,3 |
| Összesen | 6794 | 100,0 | 2 135 223 | 100,0 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

Egy korábbi, kétrészes tanulmányomban (*Tomasz*, 2008, 2009), amelyben először ismertettem kutatásom legfontosabb adatait, részletesen elemeztem a magániskolák és az önkormányzati intézmények közötti, makroszintű adatokban megmutatkozó különbségeket. Az ott olvasható megállapításaimat itt csupán röviden összegzem. A magániskolákat leginkább az jellemzi, hogy:

– képzési kínálatuk eltér az államiakétól, így például sokkal nagyobb arányban találni közöttük alapfokú művészetoktatási intézményeket, illetve érettségire épülő szakképzést nyújtó iskolákat, mint az állami szektorban, valamint kimagaslóan magas a felnőtt tagozatos képzésben részt vevő diákok száma,

– átlagosan egy-egy intézményben szélesebb a képzési kínálat,

– más az intézmények területi eloszlása (az átlagot jelentősen meghaladja a Közép-Magyarországon, ezen belül is leginkább a fővárosban található intézmények aránya).

Továbbá kimutattam, hogy a magánintézményekben:
– jobb a tárgyi felszereltség,
– kisebbek az osztályok/csoportok (főleg a nem szakképző intézményekben) és maguk az iskolák is,
– kevesebb diák jut egy tanárra,
– több a bejáró tanuló az általános iskolákban,
– több a férfi tanár, *(10)*
– több a fiatal, 30 év alatti pedagógus, és kevesebb az 50 év feletti,
– a tornaterem/tornaszoba megléte átlagon aluli.

Ha kicsit alaposabban megnézzük a második csokorba szedett különbségeket, kiderül, hogy, az iskolán belüli tornázási lehetőséget leszámítva, ezek mind – közvetve vagy közvetlenül – a magániskolák előnyösebb helyzetére utalnak.

## Intézménytípusok

Már a makrostatisztikai adatok is lehetővé teszik egyes intézménytípusok elkülönítését, illetve eltérések kimutatását az önkormányzati és a magániskolák között. Ezek alapján állítottam fel azokat a leglényegesebb különbségeket, amelyekkel az olvasó dolgozatom elején találkozhatott. *(11)*

Itt most csak három pontot emelek ki. Alapfokú művészetoktatási intézmények és érettségire épülő szakképző intézmények jóval nagyobb arányban fordulnak elő a magánszektoron belül, mint az önkormányzati iskolák körében. E két csoport teszi ki az összes magánintézmény (beleértve az óvodákat is) csaknem 40 százalékát. Ezenkívül igen jelentősnek számít még a magánszektorban a felnőttképzés – nem az iskolák, hanem a diákok számát tekintve.

Jóllehet a magániskoláknak, illetve a közoktatási magánszektornak makroadatokkal is sok érdekes tulajdonságát lehet leírni, az interjúk és intézménylátogatások során még inkább kirajzolódtak az állami szektorral szembeni különbségek. Olyan eltérések, amelyek meghaladják az intézményi adatok szintjét, s jobban tükrözik az iskolák tényleges tevékenységét. Írásom következő részében az intézményeket a legjellemzőbbnek ítélt tulajdonságuk mentén igyekszem egymástól elkülöníteni, felváltva vagy egyszerre támaszkodva „kemény” és „lágy” adatokra. Nem árt azonban már most leszögezni, hogy egyrészt jelentős átfedések vannak az egyes csoportok között, másrészt egyéb dimenziók alapján további megkülönböztetések is lehetségesek, harmadrészt vannak olyan iskolák, amelyek „kilógnak a sorból”, amelyeket tehát kategorizációm segítségével egyik csoportba sem lehet besorolni.

### *Alapfokú művészetoktatási intézmények*

A magánszektoron belül a legjelentősebb csoportot, az összes magánintézmény 28 százalékát, az alapfokú művészetoktatási intézmények (például zeneiskolák) alkotják. Számuk meghaladja az önkormányzati intézményekét (210, szemben a 195 önkormányzati intézménnyel). *(12)* Még nagyobb a különbség, ha nem az intézmények, hanem a feladatellátási helyek számát vetjük össze, hiszen míg egy magániskola átlagosan 8,5 telephellyel rendelkezik, addig egy önkormányzati csupán 3,9-del. Összességében a magánszektorhoz tartozó alapfokú művészetoktatási feladatellátási helyek száma 1775, ami több mint a kétszerese az önkormányzati fenntartású telephelyekének (759).

*4. táblázat. Alapfokú művészetoktatási intézmények és feladatellátási helyek a fenntartó típusa szerint, 2006*

| *Fenntartói forma* | *Intézmények száma* | *Intézmények aránya (%)* | *Egy intézményre jutó telephelyek átlagos száma* | *Feladatellátási helyek száma* | *Feladatellátási helyek aránya (%)* |
|---|---|---|---|---|---|
| Állami | 195 | 47,1 | 3,9 | 759 | 29,3 |
| Magán | 210 | 50,7 | 8,5 | 1775 | 68,6 |
| Összesen | 414 | 100,0 | 6,3 | 2587 | 100,0 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

Az egyházi intézmények száma mindössze kilenc, úgyhogy őket kihagytam a táblázatból. Ha a feladatellátási helyeket (vagy telephelyeket) vizsgáljuk, kiderül hogy a magániskolák kisebbek, értve ezen, hogy átlagosan kevesebb tanulót tartanak nyilván. Előnytelen viszont a diák–tanár arányuk, hiszen több mint két és félszer annyi diák jut egy pedagógusra, mint egy önkormányzati iskolában.

*5. táblázat. Az alapfokú művészetoktatási intézmények néhány jellemzője a fenntartó típusa szerint, 2006*

| *Jellemzők* | *Fenntartó típusa* | |
|---|---|---|
| | *Önkormányzati* | *Magán* |
| Diákok száma | 87 978 | 116 731 |
| Pedagógusok száma | 3 144 | 1 574 |
| Feladatellátási helyenkénti diákok száma | 115,9 | 65,8 |
| Egy pedagógusra jutó diákok száma | 28,0 | 74,2 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

A magánszektor alapfokú művészetoktatási intézményeinek régiónkénti eloszlása eltér a többi iskolatípusétól: a Közép-Magyarország régióban, ahol a magániskolák aránya amúgy jóval meghaladja az országos átlagot, az államinál kisebb arányban vannak jelen alapfokú művészetoktatási intézmények. Az önkormányzati szektorral összehasonlítva viszont nagyobb az arányuk a Tiszántúlon (főleg Észak- és Dél-Alföld, a megyék közül Szabolcs-Szatmár-Bereg). Az alapfokú művészetoktatási intézmények jóval gyakrabban találhatók városokban, mint községekben, de a többi iskolatípussal ellentétben a magániskolákon belül magasabb a községi intézmények aránya, mint az állami szektorban (27,6 százalék, szemben az állami 12,3 százalékkal). További különbség, hogy az állami művészeti intézmények több mint felében (53,8 százalék) csak egy művészeti ág közül választhatnak a tanulók, a magánintézmények majdnem kétharmadának (65,2 százalék) viszont kettő vagy annál több művészeti ág szerepel a kínálatában.

### *18 éven felülieknek*

Ezzel a figyelemfelkeltő elnevezéssel a magániskolák második legnagyobb csoportját jelölöm (több mint 100 intézmény). Egyrészt ide sorolom azokat a szakképző intézményeket, amelyek kizárólag érettségi utáni szakképző évfolyamokat indítanak. Diákjaik tehát másutt tették le az érettségit, itt egyből szakmát tanulnak. Másrészt ide tartoznak azok az iskolák, ahol csak felnőttoktatási tanterv szerint folyik az oktatás.

### *Érettségire épülő szakképzést folytató intézmények*

Az érettségi utáni szakképzésre specializálódott intézmények képezik – az alapfokú művészeti iskolák után – a magániskolák legjellegzetesebb típusát. 2006-ban 86 ilyen intézményt tartottak nyilván. Ez a szám igen tekintélyes, ha figyelembe vesszük, hogy az

egyházi szektorban egy sem, és az önkormányzatiban is csupán 12 ilyen iskola található. Vagyis több mint hétszer annyi az ilyen típusú magániskola, mint az önkormányzati. A magánintézmények pontosan fele található a fővárosban, további egyharmad pedig valamelyik megyei jogú városban. A magániskolák valamivel kisebbek, mint az államiak (egy magániskolára átlagosan 225 diák jut, egy államira 274).

*6. táblázat. A kizárólag érettségire épülő szakképzést folytató iskolák és diákjaik száma, aránya a fenntartó típusa szerint, 2006**

| *Fenntartói forma* | *Iskolák száma* | *Diákok száma* | *Diákok aránya (%)* | *Egy iskolára jutó diákok átlagos száma* |
|---|---|---|---|---|
| Önkormányzati | 12 | 3 287 | 14,5 | 273,9 |
| Magán | 86 | 19 314 | 85,5 | 224,6 |
| Összesen | 98 | 22 601 | 100,0 | 230,6 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások. *Beleértve a kizárólag felnőttoktatási tantervű intézményeket is. Egyházi fenntartású iskola egy sem volt 2006-ban.

A 86 magánintézmény majdnem felében folyik felsőfokú szakképzés (is), összesen 42 intézményben. *(13)* A felsőfokú szakképzés (korábbi nevén AIFSZ) közismerten a magyar oktatási rendszer egyik sajátossága, némelyek szerint zsákutcája. Valahol a közés a felsőoktatás között helyezkedik el, amit mi sem bizonyít jobban, mint az, hogy a diákok egy része középiskolában, másik (kisebb) része pedig felsőoktatási intézményben tanul. Előbbiek tanulóknak, utóbbiak hallgatóknak számítanak, így az utánuk járó normatíva sem egyforma, annak ellenére, hogy – papíron legalábbis – ugyanabban a képzésben részesülnek, és ugyanolyan végzettséget is szereznek. Sok diák számára a képzés egyfajta kényszer: ők nem azért járnak felsőfokú szakképzésre, mert mindig is ez volt a szívük vágya, hanem többnyire azért, mert eredménytelenül felvételiztek valamelyik főiskolára/egyetemre, számukra ez a fajta szakképzés tehát csupán ideiglenes kényszerpálya. Sokuk be sem fejezi a (többnyire kétéves) képzést, hanem az első év után újra szerencsét próbál, s sikeres felvételi vizsga esetén otthagyja jelenlegi iskoláját, hogy egy felsőfokú intézményben folytassa tanulmányait.

Az interjúkban az igazgatók többnyire hangsúlyozták, hogy náluk egyszerűbb az oktatás, mint lenne egy hagyományos szakközépiskolában: a diákjaik már túl vannak az érettségin, komolyabbak, jobban érdekli őket a tanulás, inkább tudják, mit akarnak, ezért motiváltabbak, mint a fiatalabb korosztály. Ebből következik az is, hogy magatartási problémák jószerivel nem fordulnak elő. Mindez természetesen megkönnyíti a pedagógusok munkáját, akik így a tényleges oktatásra koncentrálhatnak, nem kell idejük egy (vagy nagy) részét fegyelmezéssel eltölteniük, mint például egy szakiskolában. További előnye az iskolatípusnak, hogy – a szakközépiskolákkal ellentétben – az érettségik lebonyolításának nehézségei alól is mentesülnek. Valószínűleg nem véletlen tehát, miért olyan népszerű az érettségire épülő szakképzés a magánszektoron belül.

Az iskolák általában pénzt szednek be a diákoktól. Ennek összege változó: van, ahol pár tízezer forint évente, azonban – amennyiben egészen ritka vagy különlegesen keresett szakmáról van szó – ennél nagyságrendileg magasabb is lehet.

### *Felnőttoktatási tantervű iskolák*

A 2006/2007-es tanévben nyilvántartott 56 intézményből 48 magániskola. Utóbbiakban tanul az összesen 34 034 diák 91,1 százaléka (31 013 fő).

*7. táblázat. A kizárólag felnőttoktatási tantervű iskolák a fenntartó típusa szerint, 2006*

| *Fenntartói forma* | *Intézmények száma* | *Intézmények aránya (%)* | *Diákok száma* | *Diákok aránya (%)* |
|---|---|---|---|---|
| Önkormányzati | 8 | 14 | 3 021 | 8,9 |
| Magán | 48 | 86 | 31 013 | 91,1 |
| Összesen | 56 | 100 | 34 034 | 100,0 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

Túlnyomó többségük szakképző intézmény, ezen belül 21 (amiből 19 magániskola) ráadásul csak érettségire épülő szakképzést folytat. Mivel utóbbiakat az előző csoport kapcsán már tárgyaltam, ezért itt most egy alcsoportjukat, a felnőtt tagozatos gimnáziumokat említem meg. Ahogy írásom elején már utaltam rá, ilyen típusú iskolákból, ha csak a számukat nézzük, nagyon kevés van Magyarországon. Ellenben többségük sok telephelyen működik és sok diákot oktat – 2006-ban a kilenc magániskola összesen 104 telephelyére több mint 15 000 diák járt.

*8. táblázat. A kizárólag felnőttoktatási tantervű gimnáziumok néhány jellemzője a fenntartó típusa szerint, 2006*

| *Jellemzők* | *Állami* | *Magán* | *Összesen* | *Magániskolák aránya (%)* |
|---|---|---|---|---|
| Intézmények száma | 3 | 9 | 12 | 75 |
| Feladatellátási helyek száma | 4 | 104 | 108 | 96 |
| Diákok száma | 1864 | 15 202 | 17066 | 89 |
| Diákok száma/intézmény | 621,3 | 1689,1 | 1422,2 | - |
| Diákok száma/feladatellátási hely | 466,0 | 146,2 | 158,0 | - |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

Ezekben a gimnáziumokban a tandíj minimális, vagy egyáltalán nincsen (ellentétben a felnőtt tagozatos szakképző intézményekkel). Jóllehet a normatíva összege sokkal kisebb, mint nappali tagozatos iskolák esetén (esti tagozaton csak a fele, levelezőn még kevesebb), az iskoláknak nemigen jelent problémát a működés. Nincs szükségük külön iskolaépületre, csupán az esti órákban, esetleg a hétvégeken bérelnek termeket más iskoláktól.

Évekkel ezelőtt, amikor a fegyveres és rendvédelmi szervek nagy számban íratták be érettségivel nem rendelkező dolgozóikat ilyen gimnáziumokba, különösen nagy boomja volt ezeknek az intézményeknek. Az állami kereslet azóta már megszűnt, de mivel sok piaci cégnél felvételi követelménynek számít az érettségi, az iskolák fent tudtak maradni. Előnyös helyzetben vannak azok az iskolák, amelyek sok telephelyen, településen működnek, hisz ők átmeneti létszámcsökkenést, esetleges telephelybezárást problémamentesen át tudnak vészelni.

A „dolgozók gimnáziumának” piacát leginkább egy nagy cég birtokolja. 2006-ban négy iskolát működtetett, telephelyei az egész országot lefedik (a magánszektoron belül ezekbe járt a vizsgált időpontban a diákok 82,4 százaléka). A tantestületek az épületet bérbe adó iskolák tanáraiból állnak össze, ami jövedelem-kiegészítést jelent a tanároknak, illetve megtakarítást a fenntartónak. Anyagilag előnyös továbbá, hogy az adminisztrációt egy helyen, Budapest közelében végzik, a szerződéseket sem az igazgatók, hanem a fenntartó képviselői kötik.

## *Ahol a pénz az úr*

Jóllehet a vizsgálat részét képező kérdőíves felmérés adatai szerint a magániskolák többsége, közel 70 százaléka, valamilyen formában (tandíj, alapítványi hozzájárulás, adományok stb.) anyagi hozzájárulást vár el a diákoktól, illetve szüleiktől, ez a csoport ennek az összegnek a nagysága révén különül el a többitől. A havonként fizetendő 30–40–50 ezer forint (kivételes esetekben akár több mint 100 ezer forint) természetesen erősen szelektáló hatással bír: a diákok a (felső-)középosztályból kerülnek ki.

### *Fizetős magánóvodák*

A 190 magánóvoda az összes magyarországi óvoda csupán 8,7 százaléka. *(14)* Még ez a szám is könnyen felülbecslésre vezethet azonban, hiszen sok települési önkormányzat az utóbbi években összevonta óvodáit, így azok mérete jelentősen megnőtt, egységes vezetés, gazdálkodás alá kerültek (az egyházi és a magánszektorban ezzel ellentétben egy intézmény szinte mindig egy feladatellátási helyet jelent). Ezek a változások azonban a szülők és gyerekek számára alig észlelhetők: az ő számukra lényegében minden maradt a régiben. Nem csoda, hiszen szervezeti kérdésekkel nem foglalkoznak, az intézményt leginkább az épülettel, az óvónőkkel, esetleg pedagógiai kultúrájával azonosítják – ezekben pedig általában nem következett be változás. Célszerűbb emiatt intézmények helyett feladatellátási helyekkel foglalkozni: jelen esetben ezek a különböző telephelyeknek felelnek meg.

A következő táblázatból kitetszik, hogy a magánszektorban – legalábbis ha a gyerekek számát nézzük – kisebbek az óvodák (nem egészen feleakkorák, mint az önkormányzatiak): míg a telephelyek 5,8 százaléka magánóvoda, addig az összes óvodás csupán 2,7 százaléka jár ilyen intézménybe. Az egyházi óvodákról annyit érdemes megemlíteni, hogy ez a szektor jóval kevesebb intézményt (telephelyet) tudhat magáénak, mint a magánszektor (az arány majdnem 1:2,5), viszont ha az óvodások számát nézzük, a különbség számottevően csökken (kevesebb mint 20 százalékkal több csupán a magánintézménybe járó gyermek).

*9. táblázat. Óvodai feladatellátási helyek és óvodások száma, illetve aránya a fenntartó típusa szerint, 2006*

| *Fenntartói forma* | *Feladatellátási helyek száma* | *Feladatellátási helyek aránya (%)* | *Óvodások száma* | *Óvodások aránya (%)* |
|---|---|---|---|---|
| Állami | 3085 | 91,8 | 255 958 | 95,0 |
| Egyházi | 80 | 2,4 | 6 144 | 2,3 |
| Magán | 195 | 5,8 | 7 238 | 2,7 |
| Összesen | 3360 | 100,0 | 269 340 | 100,0 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

A magánóvodáknak nagyon egyenlőtlen a területi eloszlása. Kétharmaduk található a Közép-Magyarország régióban (ezen belül 43,2 százalék a fővárosban). Falvakból szinte teljesen hiányoznak, hiszen a magánóvodák 87,9 százalékának városban van a székhelye – ugyanez vonatkozik egyébként az egyházi óvodákra is. *(10. táblázat)*

Ha a puszta tényeket, számokat nézzük, megállapíthatjuk, hogy a magánóvodák több tekintetben is előnyösebb helyzetben vannak, mint az önkormányzati (és az egyházi) intézmények. Jóval kisebbek, mint a másik két fenntartótípus óvodái (egy telephelyen átlagosan 37,1 gyerek van), egy pedagógusra kevesebb gyerek jut (8,7 fő), és egy csoportban is kisebb a gyerekek létszáma (átlagban 8,3 fő), mint az önkormányzati vagy az egyházi óvodákban.

*10. táblázat. Az óvodák fenntartó- és településtípus szerinti megoszlása, 2006*

| *Településtípus* | | *Fenntartói forma* | | | *Összesen* |
|---|---|---|---|---|---|
| | | állami | egyházi | magán | |
| Város | N | 978 | 67 | 167 | 1212 |
| | eloszlás | 48,7% | 89,3% | 87,9% | 53,3% |
| Község | N | 1031 | 8 | 23 | 1062 |
| | eloszlás | 51,3% | 10,7% | 12,1% | 46,7% |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

*11. táblázat. Az óvodák néhány jellegzetessége a fenntartó típusa szerint, 2006*

| *Jellegzetesség* | *Állami* | *Egyházi* | *Magán* | *Összesen* |
|---|---|---|---|---|
| Feladatellátási helyenkénti gyerekek száma | 83,0 | 76,8 | 37,1 | 80,2 |
| Feladatellátási helyenkénti pedagógusok száma | 7,7 | 7,4 | 4,3 | 7,5 |
| Egy pedagógusra jutó gyerekek száma | 10,7 | 10,4 | 8,7 | 10,7 |
| Egy csoportra jutó gyerekek száma | 23,0 | 23,9 | 18,3 | 22,9 |

KIRSTAT-adatok alapján saját számítások

Míg az önkormányzati és egyházi óvodák a pedagógusokat jóformán csak teljes munkaidőben foglalkoztatják, addig a magánszektorban a nem teljes időben foglalkoztatottak aránya meghaladja a 13 százalékot: különösen a részmunkaidős pedagógusok aránya számottevő (majdnem 10 százalék). A magánóvodák 28 százalékában a 30 évesnél fiatalabb óvónők aránya magasabb, mint 50 százalék (53 óvoda). Az államiaknál ez mindösszsze 2,3 százalék. Ezzel szemben 115 olyan magánóvodát találunk (60,8 százalék), ahol nem dolgozik 50 év feletti pedagógus. Az állami intézményekben ugyanez az arány pontosan 20 százalék.

### *Gyermek- és elitbarát általános iskolák*

Ezeknek az iskoláknak gyakran nincsenek speciális módszereik, különböző ségük, „alternativitásuk" inkább abban rejlik, hogy kicsik az osztályaik, ami nagyobb odafigyelést tesz lehetővé, több ideje van a tanárnak egy-egy gyerekre. Ezzel függ össze az is, hogy ritkák a magatartási problémák, hiszen a gyerekek állandóan „szem előtt" vannak. Persze leginkább ez az, ami ezeket az iskolákat olyan szimpatikussá teszi a szülők egy csoportja szemében. Ők biztonságos környezetben szeretnék tudni gyermeküket, s mivel megtehetik, hajlandók akár jelentős anyagi áldozatot is hozni ezért. Ezek az iskolák tehát bizonyos mértékig meghosszabbított óvodaként funkcionálnak: a szülők nem annyira az oktatás magas színvonalát várják el tőlük, mint inkább egyszerűen azt, hogy gyermekük jól érezze magát, illetve hogy távollétükben gyermekükre valaki vigyázzon, megóvja őt az esetlegesen rá leselkedő veszélyektől. Ezek a szülői elvárások a gyermekek nagyobbá cseperedésével, felső tagozatra kerülésével azonban változhatnak. Azok a szülők, akik korábban megelégedtek azzal, hogy gyermekük szeret iskolába járni, most már többet, mást akarnak. Gyakran keveslik a szigorúságot, felpanaszolják a tananyag szerintük nem megfelelő szá-

monkérését. Ha megtehetik, ezért sok esetben átíratják gyermeküket egy hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumba, úgyhogy – számos önkormányzati iskolához hasonlóan – ezeknek az intézményeknek is lehetnek létszámgondjaik a felsőbb évfolyamokon.

Az, hogy az oktatásért fizetni kell, s nem is keveset, azt eredményezi, hogy a diákok társadalmi összetétele jóval homogénebb, mint egy átlagos állami iskolában – a közép- és felsőosztály gyermekeit találjuk itt leginkább. Az iskolák igazgatói ezzel a megállapítással valószínűleg nem értenének egyet: az interjúkban gyakran hangsúlyozták, mennyire vegyes náluk a diákság összetétele, nemritkán megemlítve egy-egy szegényebb anyagi körülmények között élő diákot, akinek szülei úgy kell, hogy összekuporgassák a pénzt gyermekük oktatására, jobb esetben – figyelembe véve anyagi helyzetüket – az iskola menti fel őket ezen összeg megfizetése alól. Nem (csak) az interjúkészítőnek igyekeztek jobb képet festeni iskolájukról (néha – főleg vidéki iskolák esetén – abban a hiszemben, hogy a Pestről érkezett „oktatáskutató" ezt majd értékelni fogja). Sok esetben tényleg nincsenek tisztában iskolájuk szelektív jellegével. Pedig a szülők ki nem mondott legfőbb elvárása az ilyen iskolával szemben sokszor csupán annyi, hogy gyermeküknek ne legyen cigány osztálytársa.

Egy, a maga nemében biztosan kivételnek tekinthető példával szeretném ezt szemléltetni, amely kivétel azonban – közvetve – a magániskolák e típusának több általános vonására is rávilágít. Éppen a különbözősége révén rajzolódnak ki élesebben a magániskolák általános vonásai. Ez az általános iskola évekig működött egy dunántúli városban. Egy személyes konfliktus miatt (összeveszés az önkormányzattal) ki kellett költözniük korábbi iskolaépületükből, utána pedig képtelenek voltak újat szerezni a városban. (Jóllehet a szülők hajlandók lettek volna akár megvásárolni is egy ingatlant, az önkormányzat nem adta beleegyezését.) Egy apuka segítségével nagy nehezen sikerült megoldani a helyzetet. Egy közeli település önkormányzata – anyagi gondok s főleg a diákok létszámának nagyfokú csökkenése miatt – saját iskolája bezárása mellett döntött. Tárt karokkal fogadták viszont a városból érkező alapítványi iskolát, vállalták, hogy az önkormányzat minden saját tanulója után ugyanannyit fog fizetni az iskolának, mint a nem települési szülők, továbbá azt is, hogy az épület utáni bérleti díjat az iskola felújításra költheti. Az iskola arra alapozta számításait, hogy – lévén az új székhely nincs messze – a városi szülők ezentúl is hozzák majd gyermekeiket. A régi diákok többségét meg is tudták tartani, viszont a mostani elsőben már csupán egy diák jár ki a városból. A többi tanuló helybéli, sok közöttük a hátrányos helyzetű, a roma (40 fő). A tanári kar a változásra nem lett felkészítve, (még) nem érzik jól magukat az új környezetben, szerintem egy kicsit félnek is. A kaput bezárják reggel nyolc óra után, mert, ahogy mesélték, a cigány szülők néha bejártak az iskolába, veszekedtek, gyerekeik egymás közötti nézeteltéréseit ott helyben akarták megoldani. Az iskola amúgy sem részesült túlzottan szívélyes fogadtatásban némelyek részéről: a korábbi iskola pedagógusai közül csak néhányat tudtak átvenni, a többségtől megváltak. Jelenleg még párhuzamos osztályok vannak (külön a városi és a falubeli gyerekekkel), de ez idővel biztosan meg fog szűnni. Már ebben az évben csupán 13 osztályt tudtak indítani (ötödikben mindössze két volt városi diákjuk van, őket integrálták, a két alsót eleve egyosztályosként indították). Előbb-utóbb feltehetően ott fognak tartani, ahol a korábbi (megszűnt) települési önkormányzati iskola: nem lesz elég tanulójuk. (A városi önkormányzat felajánlotta, hogy átveszi a saját diákjaikat, szétosztaná őket a különböző iskolákban, viszont a község tanulói nem kellenének neki – állítólag az egyik képviselő nyíltan ki is mondta, hogy nem kell nekik 40 cigány.)

Ez az iskola igen rosszul mérte fel saját képességeit, nem volt tisztában azzal, hogy milyen csoportot céloz meg (városi középosztály), mi a tényleges funkciója, s most, hogy egy, a korábbitól teljesen eltérő összetételű diáksággal szembesül (falusi hátrányos helyzetűek, sok roma diák), teljesen tanácstalan. Nem számolt azzal, hogy a szülők mennyire nyilvántartják egy-egy iskola társadalmi összetételét, nem tudatosodott a vezetésben, hogy

a náluk folyó oktatás egyik legnagyobb előnye a szülők számára a társadalmi szegregáció megteremtése volt.

### *Elitiskolák, amelyek ritkán elit iskolák*

Neuwirth Gábornak a kutatás keretében készült tanulmányából kiderül, hogy a magánszektor középiskoláiban tanuló diákok szüleinek átlagosan magasabb az (iskolában töltött évek számával mért) iskolázottsága, mint az állami intézmények tanulóié. Az egyházi intézményekben még magasabb ez az érték (*Neuwirth*, 2008).

Neuwirth adatbázisának segítségével a szülők iskolázottsága alapján terciliseket képeztem, majd megnéztem az alsó és a felső tercilishez tartozó gyerekek osztályzatait a középiskolába kerülést megelőző évben, tehát a nyolcadik osztályban. Az alsó tercilisnél nem találtam különbséget, ellenben a felsőnél (amibe tehát a szülők legiskolázottabb egyharmada került) igen, ezt mutatja a 12. táblázat.

*12. táblázat. A szülők iskolázottsága alapján csoportosított és a legmagasabb értéket elért középiskolák (felső tercilis) diákjainak 8. osztályban elért eredményei a fenntartó típusa szerint*

| *Fenntartó típusa* | *Tantárgyak átlaga a 8. osztályban* | | |
|---|---|---|---|
| | Magyar | Matematika | Összes tantárgy |
| Állami (N = 273) | 4,27 | 3,97 | 4,15 |
| Egyházi (N = 33) | 4,26 | 3,91 | 4,13 |
| Magán (N = 29) | 3,93 | 3,44 | 3,74 |
| Összesen (N = 335) | 4,23 | 3,90 | 4,11 |

Míg tehát az egyházi és állami iskolákba az iskolázottabb szülők gyermekei nagyjából azonos osztályzattal érkeztek (vonatkozik ez a megállapítás mind a magyarra, mind a matematikára, mind az összes tantárgy átlagára), addig a magániskolák hasonló szülői háttérrel rendelkező tanulói jóval rosszabb eredményt értek el a 8. osztályban. Ezek az adatok alátámasztják azt a közkeletű véleményt, hogy a magán középiskolák egy része gazdag szülők rosszul tanuló gyermekeiből tevődik össze. Ez nem meglepő: eredményesen tanuló diákok inkább választanak egy-egy jó hírű, magas színvonalú állami iskolát, ahonnan szinte biztos a továbbtanulás valamelyik állami egyetem „nehezebb" szakján. Az ő esetükben felesleges pénzkidobás lenne egy magániskola, főleg, ha tekintetbe veszszük, hogy a továbbtanulási adatok fényében a magángimnáziumok többsége rosszabbnak számít a legelitebb állami intézményeknél. Magángimnázium emiatt az általános iskolában nehezebben tanuló, rosszabb eredményeket elérő tanulók számára jön inkább szóba – persze csak azok számára, akik ezt megengedhetik maguknak.

Ezekben az iskolákban nem az oktatási folyamat a legfontosabb, hanem a végeredmény, az output (hogy sikeresen leérettségizzenek a tanulók). Ez persze összefügg a tandíjjal: a szülők a befizetett pénz fejében elvárják, hogy gyerekük biztosan megszerezze a kívánt végzettséget. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezekre az iskolákra egyfajta „pénzért–papír" magatartás jellemző. Különböző megoldások képzelhetők el: elnézőbbek a diákokkal, talán jobb jegyeket is adnak nekik a megérdemeltnél, nem várják el, hogy minden órán részt vegyenek. Előfordul, hogy a tanulókat több éven keresztül kimondottan az érettségire készítik fel, hogy hozzászokjanak a vizsgakörülményekhez, tehát mindent ennek a végső megmérettetésnek rendelnek alá.

### *„Alternatív" iskolák*

Az elnevezésben nem véletlenül tettem idézőjelbe az „alternatív" szót: az iskoláknak ez a csoportja nem homogén halmazt jelöl, egymástól igen eltérő intézményeket vontam

vele össze. Eljárásom nem teljesen szokatlan a szakirodalomban sem. Így például Raywid (1994) az alternatív iskolák három típusát különbözteti meg:

– jelentős innovációkat bevezető intézmények (mind az oktatás, mind a szervezeti felépítés, az adminisztráció terén),

– második (utolsó) esély iskolái,

– valamilyen testi, szellemi, lelki fogyatékkal élő diákok oktatásának színhelyei.

Raywid harmadik típusa hazánkban egy-két kivételt leszámítva (ilyennek tekinthető például néhány autistákkal vagy látássérült fiatalokkal foglalkozó intézmény) alig van jelen. Annál gyakoribb a másik két csoport. Az elsőbe sorolom azokat az intézményeket, amelyeket általában szokás alternatív iskolának nevezni. Ide tartoznak a különböző múlt század eleji reformpedagógiai irányzatokat (például Montessori, Waldorf) követő iskolák, de azok is, amelyek módszereiket lényegében teljesen maguk dolgozták ki, vagy éppen különböző pedagógiák módszertani elemeit ötvözve alkottak valami újat. A második csoportot alkotják e kategorizáció szerint azok az iskolák, amelyek tanulóinak többsége „hátrányos helyzetű", akik a hagyományos közoktatásban nemigen találják meg a helyüket, már több iskolát is megjártak, átmenetileg teljesen kikerültek a közoktatásból. Őket ezek az iskolák gyakran kerülő úton igyekeznek valamilyen végzettséghez, képzettséghez juttatni.

### *Szokványos értelemben vett alternatív iskolák*

Vannak közöttük is magas „tandíjat" elkérő intézmények, léteznek azonban teljesen ingyenesek is. A drágának számító iskolák egy része is ide tartozik, amennyiben az alapítók szándéka szerint például Rogers vagy Montessori ihlette pedagógiát honosítottak meg.

A „nagy" reformpedagógiák közül hazánkban egyedül a Rudolf Steiner-féle Waldorf-iskolák tudtak nagy számban elterjedni. Az iskolák saját tantervvel rendelkeznek, az oktatás a külföldi iskolákhoz hasonlóan folyik, alkalmazásuk előtt a pedagógusoknak külön (Waldorf-) képzésben kell részt venniük. Az oktatásért ugyan fizetni kell, de a havi (minimális) összeg általában nem túl magas, ráadásul szociális körülményeket is figyelembe vesznek. Igen lényeges szempont a diákok kiválasztásánál a szülők pozitív hozzáállása az iskola szellemiségéhez. Nem véletlen, hogy a felvételi talán leglényegesebb része a szülőkkel folytatott beszélgetés. A családok többnyire (felső) középosztálybeliek, gyakran értelmiségiek. A legtöbb iskola tervei között szerepel a gimnáziumi oktatás bevezetése, ami felmenő rendszerben sok helyen már meg is valósult. A „normáltól" teljesen eltérő tananyag miatt egy, a továbbtanulást megkönnyítő (lehetővé tevő) 13. évet is beiktatnak, ami tehát a közoktatási rendszerhez való kényszerű alkalmazkodás. Erősen leegyszerűsítve úgy fogalmazhatnánk, hogy ezekben az iskolákban a módszer az első, és ehhez keresnek megfelelő gyerekeket. Nem véletlen, hogy nagyon „zűrös", nagyon hátrányos szociális környezetből érkező gyermekkel Waldorf-iskolában alig találkozni.

A többi reformpedagógiai irányzat eddig csak kis számban tudta megvetni a lábát Magyarországon. Gyakoribbak azok az intézmények, amelyeket a módszertani eklekticizmus jellemez. Ezek nem egy egész pedagógiai irányzatot, annak teljes filozófiájával honosítottak meg, hanem csak bizonyos elemeket vettek át, több helyről is, általában olyanokat, amelyek már a saját pedagógiai munka során eredményesnek bizonyultak. Előfordul, hogy teljes egészében maguk dolgozták ki módszerüket, fektették le az iskola működési szabályait, utóbbiba akár a diákokat is bevonva. Ide sorolható sok ismert „nagy" iskola, a rendszerváltás után vagy már előtte megjelent, főleg fővárosi intézmény. Ezeknek az intézményeknek egy része fizetős, sőt némelyik akár igen magas összeget is elkér az oktatásért. Vannak közöttük „zűrös" gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozó intézmények, találunk olyanokat, amelyek a hagyományos oktatásban helyüket nem találó, „szabadabb szellemiségre" vágyó diákok igényeinek próbálnak megfelelni, vagy kimon-

dottan hátrányos helyzetű diákokra specializálódott iskolák is. A hagyományos oktatásra pozitív hatással lehetnek: némely módszerük (például csoportmunka, projektmódszer) kezd bevonulni, mind jobban elterjedni az állami iskolákban is.

### *Hátrányos helyzetűek (vagy második esély) iskolái*

Erős az átfedés az előző típussal, éles megkülönböztetésük valószínűleg nem is lehetséges. Gyakori, hogy alternatív módszereket használnak, de ez nem feltétlenül előzetes megfontolások alapján történik: a célcsoport jellegzetessége miatt inkább „adja magát". Célcsoportjuk a közoktatásból kikerülő, vagy nehezen bekerülő/bennmaradó fiatalok, akikkel hagyományos pedagógiai módszerekkel foglalkozni reménytelen vállalkozás lenne.

Ezek az intézmények főleg általános iskolák és/vagy szakiskolák. Az általános iskolákban az évfolyamokon felfelé haladva épp ellentétesen alakulnak a tanulói létszámok, mint a „gyermek- és elitbarát általános iskolák" csoportjában. Itt az alsó tagozat ugyanis szinte mindig hiányzik, a diákok száma általában ötödikben a legalacsonyabb, nyolcadikban a legmagasabb. Nem nehéz belátni, miért: a problémák a kamaszkor előrehaladtával fokozódnak, vagy válnak egyáltalán láthatóvá.

A gyermekek társadalmi helyzete miatt az oktatás természetesen ingyenes. Az intézmények gyakran igen szegényes körülmények között működnek, tanáraiknak csak alacsony bért tudnak fizetni – néha még a törvényileg kötelező minimumot sem tudják előteremteni számukra. Nem véletlen, hogy az itt dolgozó pedagógusok egy része igazi „megszállott": társadalmi megbecsültség alig jut nekik, egyetlen jutalmuk a pedagógiai sikerélmény. Sok esetben csak nehezen áll össze a tanári kar, többen hamar otthagyják az iskolát, mert nem bírják megtalálni a megfelelő hangot a diákokkal, esetleg „kiégnek". Viszont azokból, akik maradnak, gyakran kimondottan jó csapat áll össze.

## Összegzés

Tanulmányomban, aminek alapjául saját, 2007-ben folytatott vizsgálatom szolgált, a magyarországi magánszektor intézményeinek sokszínűségére fektettem a hangsúlyt. Felhívtam a figyelmet arra, hogy e heterogenitás, illetve a közoktatás szektorainak eltérő képzési kínálata miatt a makroszintű összehasonlító vizsgálatok eredményei szükségszerűen elnagyoltak, durva leegyszerűsítések, emiatt kellő óvatossággal kezelendők, jóllehet nagy szükség van rájuk, és feltétlenül kiindulópontjául kell szolgáljanak minden olyan vizsgálatnak, amely az állami szektor intézményeit igyekszik összehasonlítani az egyházi vagy a magánszektoréval.

Miután bemutattam, milyen széles palettával rendelkezik a magániskolák képzési kínálata, illetve mennyiben különbözik az állami szektorétól, kísérletet tettem a magánintézmények tipologizálására. Négy nagyobb csoportot különböztettem meg, egyrészt a makroadatokkal is kimutatható képzési kínálat, másrészt az intézmény során tapasztaltak alapján. A magánintézmények legnagyobb része kizárólag alapfokú művészetoktatással foglalkozik, a második csoportba tartozó iskolákban pedig vagy csak érettségire épülő szakképzés, vagy csak felnőttoktatási tantervű oktatás folyik. E két típusba sorolható a közoktatási magánintézmények majdnem 40 százaléka. Egy harmadik kategóriát képeznek azok az általános és/vagy középiskolák, amelyek a magas „tandíj" miatt egyértelműen az elit iskoláinak tekinthetők. Az ide tartozó általános iskolák legfőbb funkciója a társadalmi szegregáció, a középiskoláké pedig a nehezen tanuló gyermekek érettségihez juttatása. A negyedik típusba kerültek az „alternatív" iskolák, amelyeken nem csupán a valamelyik reformpedagógiai irányzatot követő intézményeket, de a hátrányos helyzetű diákokkal foglalkozó második esély iskoláit is értem.

Utóbbiak példája egyébként a hazai oktatáspolitika egyik legigazságtalanabb vonását is a felszínre hozza: annak ellenére, hogy ezek a magániskolák ugyanazokat a közoktatási feladatokat látják el, mint az önkormányzati vagy az egyházi intézmények, azoknál jóval kevesebb közpénzben részesülnek – ráadásul ezt a költségvetésükből hiányzó részt „tandíjjal" sem pótolhatják, hiszen diákjaik társadalmi háttere miatt ingyenesnek kell lenniük.

## Jegyzet

*(1)* A szerzőpáros által használt „társadalmi tőke" fogalmát részletesebben ismerteti Coleman (1988).
*(2)* Utóbbi csoport pontos körülhatárolását a szövegben később fejtem ki.
*(3)* A magánszektoron belül következőképpen különböztették meg a két típust: államilag támogatott magánintézmények azok, amelyeknél az állami támogatás mértéke meghaladja a költségvetés 50 százalékát; ez a támogatás a függetleneknél kevesebb 50 százaléknál (lásd: *Corten* és *Dronkers*, 2006, 186.) Magyarországon, ahogy az kutatásomból világosan kiderült, igen nehéz lenne ennek alapján besorolni az intézményeket. Az intézményvezetők válaszai pénzügyi kérdésekre, főleg ha azokat írásban, kérdőívben kértük tőlük, megbízhatatlanok, emiatt meglehetősen óvatosan kezelendők. Saját becslésem szerint csak az igen magas tandíjat (vagy egyéb hozzájárulást) kérő intézmények esetében haladhatja meg a szülők befizetése az állami normatíva összegét. Ez pedig azt jelenti, hogy a nem állami, nem egyházi iskolák többségét ezen 50 százalékos limit alapján az államilag támogatott magánintézmények közé kellene számítani.
*(4)* A kutatást az Oktatásért Közalapítvány támogatta (82 /tk OKAI).
*(5)* A statisztikai másodelemzés során kitértem az óvodákra is, a kérdőíves vizsgálatba óvodákat már nem vontam be, végül intézménylátogatásokat az óvodákon kívül nem végeztünk az alapfokú művészetoktatási intézményekben sem.
Interjúkat a szerzőn kívül Ádám Krisztina, Bartis Katalin, Kenéz Attila, Kerényi Tamás, Kóródi Miklós, Puskás Szilvia, Szabó Ákos, Szegő Dóri és Vásárhelyi Bálint készített.
*(6)* Helyesebben: „egyházi és felekezeti"
*(7)* Az alábbi fenntartói formákról van szó: alapítvány, egyéb (ez a nagyobb „egyéb" kategórián belüli újabb „egyéb"!), egyéni vállalkozó, egyesület, korlátolt felelősségű társaság, közalapítvány, közhasznú alapítvány, közhasznú egyesület, közhasznú társaság, részvénytársaság.
*(8)* Nem véletlenül: ezek az intézmények egy ideje már csak az állami normatíva 30 százalékára jogosultak.
*(9)* E munkát (Access-fájl konvertálása) az OFI munkatársa, Török Balázs végezte.
*(10)* Óvodákban, általános iskolákban, illetve nem szakképző középfokú intézményekben. Szakközépiskolákban, szakiskolákban a nemek arányát jelentősen befolyásolja az oktatott szak, emiatt egy szimpla összehasonlítás nem mondana sokat.
*(11)* E helyütt érzem kötelességemnek, hogy megköszönjem Szabó Ákosnak a kutatás során készített, gondolatébresztő rövid írását, amelyre a fejezet megfogalmazása során sok tekintetben támaszkodtam.
*(12)* Itt csak az alapfokú művészetoktatási intézményekről van szó, a számok tehát nem tartalmazzák azokat az iskolákat, ahol más képzés is folyik.
*(13)* A felsőfokú szakképzést folytató középiskolák listáját Fehérvári Anikó bocsátotta rendelkezésemre. Ezekből válogattam ki a magánintézményeket.
*(14)* Csak óvodai képzést folytató intézményekről van szó. Olyan általános iskolák, ahol az iskolai osztályok mellett vannak óvodai csoportok is, tehát nem szerepelnek ezekben az adatokban.

## Irodalom


Chubb, J. – Moe, T. (1990): *Politics, markets and America's schools*. The Brookings Institution, Washington.

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

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

Coleman, J. S. – Hoffer, T. B. – Kilgore, S. (1982): *High school achievement: Public, Catholic, and other private schools compared*. Basic Books, New York.

Corten, R. – Dronkers, J. (2006): School Achievement of Pupils From the Lower Strata in Public, Private Government-Dependent and Private Government-Independent Schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer thesis. *Educational Research and Evaluation*, 2. 179–208.

Dronkers, J. – Robert, P. (2003): *The effectiveness of public and private schools from a comparative perspective*. European University Institute, San Domenico di Fiesole. EUI working paper. SPS 2003/13. 2009. november 8-i megtekintés, http://cadmus.iue.it/dspace/bitstream/1814/1360/1/sps2003-13.pdf/

Glass, S. R. (1997): Markets and Myths: Autonomy in Public and Private Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 1. 2009. november 8-i megtekintés, http://epaa.asu.edu/epaa/v5n1.html/

Neuwirth Gábor (2008): *Az alapítványi iskolák eredményességi és „hozzáadott érték" mutatói*. Kézirat.

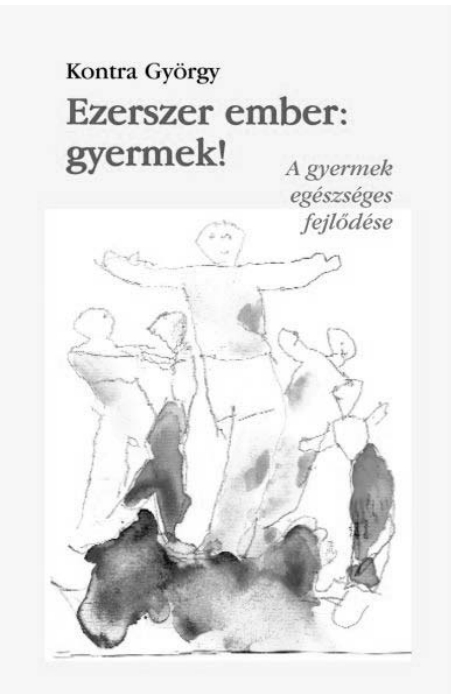
Raywid, M. A. (1994): Alternative schools: The state of art. *Educational Leadership*, 1. 26–31.

Somers, M-A. – McEwan, P. J. – Willms, J. D. (2004): How effective are private schools in Latin-America? *Comparative Education Review*, 1. 48–69.

Tomasz Gábor (2008): Oktatási intézmények a magánszférában. *Taní-tani*, 4. 3–19.

Tomasz Gábor (2009): Oktatási intézmények a magánszférában II. *Taní-tani*, 1. 3–15.

Várhegyi György (1996): *Független iskolák Magyarországon. Remények és valóság*. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.


*A Gondolat Kiadó könyveiből*

**Monoriné Papp Sarolta**
Comenius Műhely Közhasznú Egyesület

# A reflektív pedagógusmagatartás motívumhálója

## *Előtanulmány A bennünk élő iskolakép című kutatás számítógépes tartalomelemzéséhez*

*„…a megértés egy átfogó horizonthoz való felemelkedés.” (Gadamer)*

*A VII. Nevelésügyi Kongresszusra készülve a Comenius Műhely Közhasznú Egyesület és a Magyar Pedagógiai Társaság a bennünk élő iskolakép azonosítására vállalkozott. Szakmabeliektől és laikus iskolahasználóktól az utóbbi évtizedben történt konkrét esetek rövid elbeszélését vártuk. Az átélt események, pozitív és/vagy negatív előjelű „kulcsélmények” tárgyszerű leírása alapján azt kívántuk feltárni és elemezni, hogy milyen együttműködésbeli, fejlesztésbeli, illetve szakmai tényezőkre érzékeny a mai magyar óvoda, iskola és kollégium, illetve annak belső és külső társadalmi környezete. Az anyag módszeres kvalitatív feldolgozása – korszerű tartalomelemzési eljárásokra, valamint a STEP 21 diagnosztikus modellre támaszkodva – jelenleg is folyik.*

Minden tartalomelemzés a kategóriákon áll vagy bukik – egyetlen tartalomelemzés sem lehet jobb, mint önnön kategóriái (*Berelson*, 1971). A STEP 21 modell kategóriarendszere a tartalomelemzés szempontjából előre meghatározott kategóriarendszer: sokéves, akciókutatás-jellegű iskolafejlesztési folyamat terméke, amely (abduktív logika mentén, az elméleti-teoretikus stratégiának megfelelően) továbbra is folyamatos kutatás-fejlesztés tárgyát képezi. Az utóbbi időben főként pedagógusok tanórai magatartásának és szakmai tevékenységének diagnosztikai eszközeként használtuk, narratívakutatási kategória-rendszerként most alkalmazzuk először.

Előzetes modellkísérletünkkel azt a kutatói előfeltevést szerettük volna kontrollálni, hogy a STEP 21 modell kategóriarendszere valóban alkalmas a beérkezett történetek manifeszt és látens tartalmainak megragadására, azaz a bennünk élő iskolakép megbízható leírására. Meg kellett győződnünk róla, hogy adatforrásaink rendelkeznek-e elég gazdag tartalommal egy ilyen ambiciózus kutatási cél teljesítéséhez. Érzékelnünk kellett, hogy a konkrét közlemények szintjén elvégzett tartalomelemzés jelent-e információtöbbletet a puszta „szakértői olvasáshoz” viszonyítva, és tapasztalatot kellett szereznünk arról is, hogy történeteink tény- és véleményindikátorai (időközben majd új elnevezésre váltva: motívumai) ténylegesen hogyan oszlanak el a STEP 21 modell fő- és alkategóriái mentén (*Monoriné*, 2006).

A „tanári tevékenység bizonyos elemei (a reflektív gondolkodás, a nézetek) a klasszikus módszerek alkalmazásával nem vizsgálhatók teljes pontossággal, vagy pedig az elemzések szűkebb körű és nem releváns eredményeket adnak. Ezért e területek – hasonlóan az iskola világát vizsgáló más részterületekhez – átfogó elemzéséhez alkalmazhatók a kvalitatív módszerek, technikák, eljárások is, amelyek az egyedi és helyzetfüggő jelen-

ségek, szituációk feltárására és értelmezésére hivatottak" – olvashatjuk Sántha Kálmánnál (2006). Kutatásunkat kvalitatív kutatásnak tekintjük, ugyanakkor meggyőződéssel törekszünk arra, hogy kategóriáink segítségével közelítsünk a kvantitatív kutatásokban alkalmazott gondolkodásmódhoz. Ehhez megfelelő kiindulópontnak tűnik a STEP 21 modell módszeresen felépített kategóriarendszere. A STEP 21 diagnosztikus modell 3 alapelvéhez 7–7 (összesen 21) főkategória, úgynevezett társadalmi elvárás tartozik, amelyeket további 7–7 (összesen 147) szakmai követelmény-indikátor fed le.

*Termékeny kutatói ötletnek és végső soron elméletgazdagító eredménynek tekintjük a (piackutatásoknál vagy éppen irodalomtudományi kutatásokban is használt) „motívum" fogalmának beemelését A bennünk élő iskolakép narratíváinak elemzésébe. Ennek a konceptuális váltásnak köszönhetően válik szakszerűen kommunikálhatóvá: vannak olyan szövegmotívumok, amelyek egyszerre több fő-, illetve alkategóriához is besorolhatók, tehát többdimenziósak. Ebből következően a pedagógus magatartásának, szakmai tevékenységének nagy valószínűséggel vannak olyan motívumai, amelyek éppen többdimenziós voltukból fakadóan különös jelentőséggel bíró, kritikus motívumokként élnek bennünk, illetve a történetek elbeszélőiben – meghatározva azt a képet, amit magunkban az iskoláról diákként, szülőként vagy pedagógusként őrzünk.*

### *A bennünk élő iskolakép* domináns motívuma

Az adatok tisztítását követően 77 adatforrást jelöltünk ki alaposabb vizsgálatra. A beküldőkből kirajzolódó, az iskola világához közvetlenül kötődő minta ellenére is meglepődtünk azon, hogy a történetek szinte kizárólagosan a pedagógusok magatartásáról, illetve magáról a tanításról szólnak. Ez egybecseng az utóbbi évtizedek nemzetközi kutatásainak végkövetkeztetésével: „a tanárok számítanak" (*Nagy*, 2006).

Az elsődleges „szakértői olvasatok" segítségével („felvázolással") *(1)* azt kívántuk megállapítani, hogy milyen domináns szakmai-társadalmi elvárások rajzolódnak ki a történetekből. Eljárásunk révén a STEP 21 modell kategóriái közül kettő emelkedik ki látványosan: 10 történetben a reflektivitás (1.4), 8 történetben pedig a méltányosság/igazságosság (1.7) kategóriája dominál. Mindkettő az Együttműködés alapelvéből vezethető le.

Szakértői stratégiánknak megfelelően most csupán a kutatási felhívásra beérkezett, reflektivitás-dominanciájú történeteket veszszük kézbe az előzetes feldolgozáshoz. Kódolási egységnek a tény- (vagy esemény-) indikátorokat, illetve a véleményindikátorokat tekintjük: álljanak akár egyetlen szóból, de egész mondatból vagy akár bekezdésből is – attól függően, hogy az elbeszélő hogyan strukturálta közleményét *(Ehmann, 2002). N*em választjuk szét a fellelt indikátorokat a nekik tulajdonított pozitív vagy negatív érték szerint sem, mivel ebben a munkafázisban elsősorban azt szeretnénk feltárni, hogy a modell kategóriarendszere alkalmas-e egyáltalán az elbeszélők érzékeny pontjainak konceptuális „letapogatására", következésképpen majd a bennük élő iskolakép azonosítására.

Munkánk korlátozott terjedelme nem teszi lehetővé, hogy a STEP 21 diagnosztikus modellhez hasonló vagy attól eltérő egyéb reflektivitás-értelmezésekre kitérjünk (*Sántha*, 2007). Azt mindenesetre leszögezhetjük, hogy reflektivitás-fogalmunk jelentéstartalma

némileg eltér a szakirodalomban használatostól (*Szivák*, 2003): egyrészt, mert konceptuálisan eltérő környezetbe ágyazódik (lásd például: A tanárképzés…, 2005), másrészt, mert STEP 21 modellbeli társkategóriái (például a rugalmasság/adaptivitás) „átvesznek" tőle néhány funkciót.

Természetesnek vesszük, hogy „ha a pedagógus tevékenységének részrendszereit (például a reflektív gondolkodását) a rendszer többi elemei közül (például a pedagógiai kultúra, a hivatástudat) kiragadjuk, és megpróbáljuk elkülönítve elemezni, nem kaphatunk átfogó képet, hiszen a különböző részrendszerek működése csak az egymással való viszonyuk feltárásával elemezhető és érthető meg." (*Sántha*, 2006, 11.). Látni fogjuk – és éppen ez az egyik hozadéka a rendszerbe szervezett indikátoroknak –, van rá mód, hogy elkerüljük ezt a torzulást. *(1. ábra)*

## Egy kiválasztott történet *(2)* elemzése

A történet egy budapesti általános iskola alsós tanítónőjének '90-es évekbeli – ma megfogalmazott – saját élményét, majd ahhoz kapcsolódó jelenkori következtetését mutatja be. A történetben érintettek: maga a pedagógus, első osztályos tanítványai, kitüntetetten egy tanulója és az ő szülei.

*1. ábra. A pedagógus reflektivitása*

(1) „…Az eset (remélem, csak a véletlen műve) […] egy roma származású gyermekről szól.

(2) Irénke az első osztály első három hónapjában nem volt hajlandó megszólalni. (3) A szülőkkel való többszöri megbeszélésem sem volt eredményes az információhoz jutás tekintetében. (4) Mivel óvodába nem járt, más lehetőségem nem volt, mint a nevelési tanácsadó segítségét kérni. (5) Különböző vizsgálatokat végeztek el, aminek eredményeként kisegítő iskolába való átirányításra tettek javaslatot. (6) A szakvéleményt a szülők is megkapták, de mereven elzárkóztak attól, hogy átírassák a kislányt. (7) Irénke maradt, és nagyon lassan, a többiek „húzóerejére" és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni. (8) Egy véletlen folytán derült ki, hogy Irénke családjában csak cigány nyelven beszélnek. (9) Ennek a kislánynak nem alakult ki az aktív szókincse magyarul, az iskolakezdésig.

(10) Elvégezte a nyolcadik osztályt, egyszer sem bukott meg, és minden esélye megvan arra, hogy álmát valóra váltsa, és fodrász legyen!

(11) A mai gyakorlat szerint az első osztályba kerülő diák az óvodából – optimális esetben – egy iskolaérettségi bizonyítványt hoz magával. (12) Ez a tanító számára meglehetősen kevés információt

hordoz. (13) Ezért szükségszerű, hogy minél rövidebb idő alatt gyűjtsön össze a tanulóról és körülményeiről széleskörű adatokat. (14) Ezekből kiindulva sikerülhet feltérképeznünk a valódi helyzetet."

### *A reflektivitásra utaló közleményegységek vizsgálata*

Kutatói előfeltevésünk (Sántha) szerint a szakértői olvasás útján kiválasztott „reflektivitás"-kategória dominanciája a STEP 21 modell kategóriarendszerére épülő módszeres tartalomelemzéssel igazolható. Azt feltételezzük, ez a dominancia nemcsak minőségi (kvalitatív) értelemben, hanem mennyiségi (kvantitatív) értelemben is érvényesül: magasabb a reflektivitást jelző közleményegységek száma a többi 20 értékkategóriához képest.

A szövegegészre vonatkozó elsődleges szakértői értelmezést a közleményegységek szintjén is megerősítettnek látjuk. Egyrészt valóban jelen van, sőt minden egyes tényező jelen van a szövegben, amit a STEP 21 modell a Reflektivitás szakmai követelményeként deklarál; másrészt jelen van egy mindezekre visszacsatoló vélemény-indikátor, a (sommás) következtetés logikai formáját öltő nyelvi elem is: „a tanulók objektív szükségleteinek felismerése".

*1. táblázat. Tényindikátorok hozzárendelése (abdukciója) (3) a reflektivitás kritériumaihoz*

| *STEP 21 rendszer-elem* | *1.4 A reflektivitás szakmai követelményei* | *Közleményegység (az elbeszélő szerinti tény)* | *Szöveg/ mondat* |
|---|---|---|---|
| 1.4.1 | Az objektív tanulói szükségletek felismerése: | „Ennek a kislánynak nem alakult ki az aktív szókincse magyarul, az iskolakezdésig." | 1/9 |
| 1.4.2 | Az aktuális tanulói viszonyulások észlelése/szakmai értelmezése: | „Irénke… nem volt hajlandó megszólalni." | 1/2 |
| 1.4.3 | A tanulói tudásállapot-változás/ stagnálás észlelése/szakmai értelmezése: | „…az első osztály első három hónapjában (nem volt hajlandó megszólalni." | 1/2 |
| 1.4.4 | A spontán tanulói (vissza)jelzések figyelemmel kísérése/szakmai értelmezése: | „Egy véletlen folytán derült ki, hogy Irénke családjában csak cigány nyelven beszélnek." | 1/8 |
| 1.4.5 | Közvetlen tájékozódás a tanulói szükségletekről, igényekről, elvárásokról: | „A szülőkkel való többszöri megbeszélésem sem volt eredményes az információhoz jutás tekintetében." | 1/3 |
| 1.4.6 | Közvetett tájékozódás/tanulói problémafeltárás differenciált szakmai módszerek alkalmazásával: | „Mivel óvodába nem járt, más lehetőségem nem volt, mint a nevelési tanácsadó segítségét kérni." | 1/4 |
| 1.4.7 | A (saját) szakmai tevékenységre irányuló visszajelzések fogadása/ szakmai értelmezése: | „A szülők mereven elzárkóztak attól, hogy átírassák a kislányt. Irénke maradt, és …" | 1/6-7 |

Elemzésünknek ezen a pontján egyfajta nézőpontváltáshoz, sőt valóságos konceptuális váltáshoz érkezünk, amelyre lényegében maga a tartalomelemzés műfaja késztet-kényszerít bennünket. A tartalomelemzés által megkövetelt szövegorientált beállítódásunk ugyanis előhívta azt a hermeneutikai felismerést, hogy a „tény-/eseményindikátorok" valójában ugyanúgy az elbeszélő egyfajta interpretációját tükröző nyelvi markerek, mint a tulajdonképpeni „vélemény-indikátorok"! A pedagógiai valóság (egy tanítási óra) megfigyelése során a megfigyelő előtt érzékszervekkel felfoghatóan ott van a tényleges folyamat. Az elbeszélt történetben viszont ugyanezt a tényt/eseményt az elbeszélő „tartalomszűrőjén" keresztül ismerjük meg: azt mondja el, amit és ahogyan ő maga tapasztalt, amire és aho-

gyan emlékszik. A véleménye pedig a benne tudatossá vált szakmai meggyőződésről, nézetről árulkodik (amit gondol róla / amiről azt hiszi, hogy gondolnia kell róla).

*2. táblázat. Vélemény-indikátorok hozzárendelése (abdukciója) a reflektivitás kritériumaihoz*

| *Rendszer-elem* | *1.4.1 Szakmai követelmény* | *Közleményegység (az elbeszélő véleménye)* | *Szöveg/ mondat* |
|---|---|---|---|
| *1.4.1* | Az objektív tanulói szükségletek felismerése: | „… szükségszerű, hogy (a pedagógus) minél rövidebb idő alatt gyűjtsön össze a tanulóról és körülményeiről széleskörű adatokat. Ezekből kiindulva sikerülhet feltérképeznünk a valódi helyzetet.” | 1/13-14 |
| | | (11) A mai gyakorlat szerint az első osztályba kerülő diák az óvodából – optimális esetben – egy iskolaérettségi bizonyítványt hoz magával. (12) Ez a tanító számára meglehetősen kevés információt hordoz. | |

Belelátva a szöveg megkonstruáltságának efféle dilemmáiba, arra a módszertanilag leginkább működőképes, a hermeneutikai ellentmondásokat kiegyenlítő megoldásra jutottunk, hogy a továbbiakban az adatforrás műfajához – a textushoz – jobban illő „motívum” megnevezést használjuk. A történet érzelmi vagy értelmi szempontból kiemelkedő kulcstényezőjét mint főkategóriát (amelyet a „szóvá tevés” kommunikatív gesztusával ösztönösen vagy tudatosan maga a történetmondó állít fókuszba) domináns motívumnak nevezzük. A „reflektivitást jelző követelmény-indikátort” mint alkategóriát (amely az adott történetbeli domináns motívumot árnyalja) szubdomináns motívumnak. A szövegvalóságban azonosítható, „reflektivitásra utaló tény- és vélemény-indikátorokat” pedig tényleges szövegmotívumnak (motívumnak) tekintjük. *(4)*

## A kiválasztott történet szubdomináns motívumai

A történet néhány fenti, illetve egyéb, eddig nem elemzett szövegmotívuma átvezet bennünket az együttműködés, illetve a megbízhatóság további – STEP 21 értelmezési keretbeli – elvárás- és követelménymotívumaihoz.

### *Együttműködés*

Ld. a *3. táblázat*ot.

### *Szakmai-pedagógiai megbízhatóság*

Ld. a *4. táblázat*ot.

### *A motívumok struktúraalkotó szerepe a pedagógus szerepszemélyiségében*

A fenti tartalmak alapján sok más pedagóguskutatáshoz hasonló következtetésre juthatunk: a pedagógiai jelenségekben „nem egy-egy tényező elkülönült hatása érvényesül, hanem a tényezők együttesen, egymás hatásait megerősítve vagy gyengítve” (*Sági*, 2006). A most bemutatott, illetve vizsgált szövegegységek között például van egy kifejezetten jelentésgazdag szövegmotívum, amely a többi közleményegységet ebben a tekintetben messze felülmúlja: egyszerre öt szakmai követelmény teljesülése „írható jóvá”

*3. táblázat.*

| *Rendszerelem* | *Szakmai követelmény* | *Közleményegység* | *Szöveg/ mondat* |
|---|---|---|---|
| 1.5 Elfogulatlanság-tárgyszerűség | 1.5.7 A problémagazda szerepének vállalására, a megfelelő döntési szint megkeresésére (annak hiányára) utaló motívum | …más lehetőségem nem volt, mint a nevelési tanácsadó segítségét kérni. Különböző vizsgálatokat végeztek el, aminek eredményeként kisegítő iskolába való átirányításra tettek javaslatot. | 1/4 |
| 1.6 Bevonás, a (vissza)jelzések körültekintő figyelembevétele | 1.6.2 Az objektív (tanulói) szükségletek körültekintő figyelembe vételére utaló motívum | … nagyon lassan, a többiek „húzóerejére" és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni. | 1/7 |
| | | … a szülők mereven elzárkóztak attól, hogy átírassák a kislányt. | 1/7 |
| 1.7 Méltányosság-igazságosság | 1.7.4 Egyenlő bánásmódra (annak hiányára) utaló motívum | Az eset (remélem, csak a véletlen műve) egy roma származású gyermekről szól. | 1/1 |
| | 1.7.5 Egyenlő esélyek biztosítása | … nagyon lassan, a többiek „húzóerejére" és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni. | 1/7 |

általa. A közleményegység így szól: „…nagyon lassan, a többiek »húzóerejére« és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni."

Az idézett mondat jelentését a következőkkel társítottuk: Együttműködés/ A gyermek helyzetének körültekintő figyelembevétele (1.6): Az objektív (tanulói) szükségletek körültekintő figyelembevétele (1.6.2); Méltányosság (1.7): Egyenlő esélyek biztosítása (1.7.5); Szakmai – pedagógiai megbízhatóság/ Célszerűség (2.1): Az előzetes tudás figyelembe vétele (2.1.5); Hatékonyság (2.4): A tanulásszervezés, ill. a választott módszer hatékonyságnövelő lehetőségeinek tudatos kihasználása (2.4.6); Rugalmasság (2.6): A tanulók egyéni teljesítőképességének figyelembevétele (2.6.4).

Termékeny kutatói ötletnek és végső soron elméletgazdagító eredménynek tekintjük a (piackutatásoknál vagy éppen irodalomtudományi kutatásokban is használt) „motívum" fogalmának beemelését *A bennünk élő iskolakép* narratíváinak elemzésébe. Ennek a konceptuális váltásnak köszönhetően válik szakszerűen kommunikálhatóvá: vannak olyan szövegmotívumok, amelyek egyszerre több fő-, illetve alkategóriához is besorolhatók, tehát többdimenziósak. Ebből következően a pedagógus magatartásának, szakmai tevékenységének nagy valószínűséggel vannak olyan motívumai, amelyek éppen többdimenziós voltukból fakadóan különös jelentőséggel bíró, kritikus motívumokként élnek bennünk, illetve a történetek elbeszélőiben – meghatározva azt a képet, amit magunkban az iskoláról diákként, szülőként vagy pedagógusként őrzünk.

A további 9 reflektivitás-dominanciájú történet tartalomelemzésének előzetes eredményei – a fentiekhez hasonlóan – a releváns szakirodalomból ismert következtetést erősítik bennünk. A pedagógus reflektivitása/önreflektivitása olyan kulcskompetencia, amely a pedagógus pályaalkalmasságának kritikus tényezője, s ezért mind a pedagógusképzésben, mind pedig a továbbképzésben az elsők között érdemes fejlesztenünk (*Sántha*, 2007). A magunk részéről ennek érdekében mindenekelőtt elvégezzük *A bennünk élő iskolakép* teljes anyagának ATLAS-ti szoftverrel való elemzését, hogy megfigyelhetővé és tanulmányozhatóvá váljék a STEP 21 modell 21 főkategóriájának és összesen 147 alkategóriájának (szakmai követelményének) hálózatba rendeződése, a mintázatok továbbelemzése.

*4. táblázat.*

| *Rendszerelem* | *Szakmai követelmény* | *Közleményegység (az elbeszélő véleménye)* | *Szöveg/ mondat* |
|---|---|---|---|
| 2.1 Célszerűség | 2.1.5 Az előzetes tudás figyelembe vételére utaló motívum | … nagyon lassan, a többiek „húzóerejére” és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni. | 1/7 |
| | | …szükségszerű, hogy (a pedagógus) minél rövidebb idő alatt gyűjtsön össze a tanulóról és körülményeiről széleskörű adatokat. Ezekből kiindulva sikerülhet feltérképeznünk a valódi helyzetet./1.sz. | 1/13-14 |
| 2.3 Szakszerűség | 2.3.5 Életkori, képzettségbeli és egyéni tanulási sajátosságokra és képességekre való építkezésre utaló motívum | (11) A mai gyakorlat szerint az első osztályba kerülő diák az óvodából - optimális esetben - egy iskolaérettségi bizonyítványt hoz magával. (12) Ez a tanító számára meglehetősen kevés információt hordoz. | 1/11-12 |
| 2.4 Hatékonyság | 2.4.6 A tanulásszervezés, illetve a választott módszer hatékonyságnövelő lehetőségeinek tudatos kihasználására utaló motívum. | … nagyon lassan, a többiek „húzóerejére” és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni. | 1/7 |
| | 2.4.7 A ráfordításokkal arányos hozzáadott érték teremtésére utaló motívum | Elvégezte a nyolcadik osztályt, egyszer sem bukott meg… | 1/10 |
| 2.5 Eredményesség | 2.5.7 Felkészítés a sikeres továbbtanulásra | …és minden esélye megvan arra, hogy álmát valóra váltsa, és fodrász legyen! (Következtetés szintjén) | 1/11 |
| 2.6 Rugalmasság, adaptivitás | 2.6.4 A tanulók egyéni teljesítőképességének figyelembe vétele | … nagyon lassan, a többiek „húzóerejére” és segítőkészségünkre támaszkodva kezdett beszélni és felzárkózni. | 1/7 |

## Összegzés

A STEP 21 modell mint tartalomelemző kategóriarendszer két oldalról is segít bennünket abban, hogy megismerjük *A bennünk élő iskolakép* narratíváinak üzenetét. Egyrészt megnevezhetővé, elemezhetővé teszi azokat az – elbeszélők szempontjából nem feltétlenül tudatos – követelménymotívumokat (kritériumokat), amelyek alapján megfogalmazunk, elmondásra érdemesnek tartunk egy-egy iskolával kapcsolatos élményt, tapasztalatot. Másrészt – a többdimenziós szövegmotívumok felszínre hozásával – azonosítja számunkra azt a komplex élményt, amely a maga életszerűségében jeleníti meg az elbeszélőben élő iskolaképet. A STEP 21 alapú tartalomelemzés remélhetőleg hozzájárul a hazai pedagógiai (pedológiai) hermeneutika kibontakozásához, az átélt és elbeszélt jelenségek, az általunk teremtett pedagógiai helyzetek megértéséhez (*Buda*, 2001; *Ballér*, 2002, 24.).

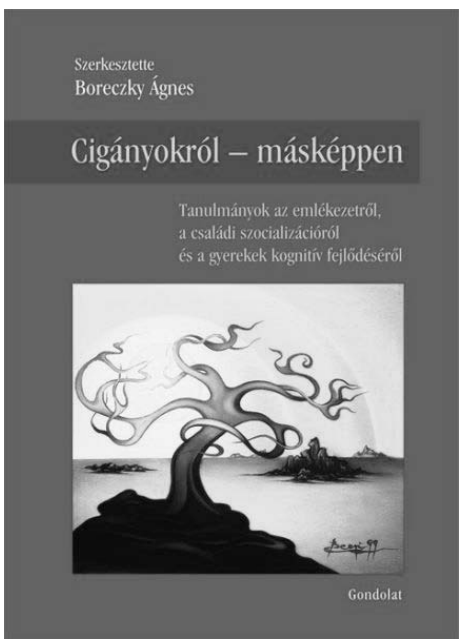
## Jegyzet

*(1)* A „felvázolás” Gadamer (2003) kifejezése: azt jelenti, hogy az elsődleges olvasás során a bennünk lévő ismeretek, tapasztalatok segítségével előfeltételezünk, megajánlunk valamilyen értelmet az olvasottaknak. Természetesen egymással „rivalizáló felvázolások” sokasága működik bennünk. Ezt a megértést azután tovább pontosítjuk a szövegkörnyezet, mások értelmezése vagy – esetünkben – egy módszeres tartalomelemzés segítségével.

*(2)* A tartalomelemzés alapjául szolgáló közlemények szakmai lektorálását nem tartottuk feladatunknak: a történetek szövege mindenkor az adatközlő szakmai kompetenciáját, illetve felfogásmódját tükrözi.
*(3)* Charles Sanders Peirce (1839–1914) tudománylogikai eredménye az abdukció**,** vagyis a magyarázó hipotézis felfedezése, ami a dedukció és indukció mellett egy harmadik következtetési mód. Az abdukció az eredményből és a szabályból következtet az egyes esetre.
*(4)* A további „mélységek" megértése érdekében az ATLAS.ti tartalomelemző szoftver támogatását veszszük igénybe.

## Irodalom


*A tanárképzés képesítési követelményei*. (2005) Kézirat. ELTE PPK.
Ballér Endre (2002): A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai. *Iskolakultúra*, 12. 12. 21–23.
Berelson, B.(1971): *Content Analysis in communication research*. Hafner Publishing Company, New York.
Buda András (szerk.): Pedagógia és hermeneutika. Konferencia Szabó László Tamás 60. születésnapja alkalmából. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. Pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
Gadamer, Hans-Georg (2003): *Igazság és módszer*. Osiris, Budapest.
Monoriné Papp Sarolta (2006): Hét lépés az együttműködő iskoláért. *Budapesti Nevelő*, 1–2.
Nagy Mária (2006): A tanárok számítanak. In Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Sági Matild: A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
Sántha Kálmán (2006a): Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban. Gondolat Kiadó, Budapest.
Sántha Kálmán (2006b): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 11.
Sántha Kálmán (2007a): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Sántha Kálmán: A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.


*A Gondolat Kiadó könyveiből*

**Szakál Gyula**

Széchenyi István Egyetem, Kautz Gyula
Gazdaságtudományi Kar, Regionális-tudományi
és Közpolitikai Tanszék

# Karrierképek, siker és a társadalmi tőke a szakképző intézetekben tanuló fiatalok körében[1]

*Amikor az ember meghallja azt a szót, hogy ifjúság, iskolások vagy netán szakmunkásképzősök (ma már szakképzősök), minden egyes korosztály gondolataiban megelevenedik egy kép. Egy kép, mely kortól, nemtől és számos ismerettől, tapasztalattól függően egymástól eltérő képet fest. Gondolhatunk a nyugati országokban vidáman játszó gyermekekre, felelőtlen tinédzserekre, vagy akár a fekete kontinens éhező gyermekeire. Ugyanígy vagyunk a szakképzősökkel, a szakmunkásnak készülő magyar fiatalokkal is.*

A sztereotípiák, amelyek bennünk élnek, igen gyakran torzítanak. Mindegy, hogy mit gondolunk: a következő generáció mindig egy korkép. Lenyomat az aktuális társadalmi viszonyokról, arról, hogy milyen viszonyok, értékek és magatartásformák uralkodnak hazánkban. A felnőtt társadalom hajlamos sok mindenről megfeledkezni és könnyelműen kezelni a fiatalság – benne a szakképző intézetekben tanulók – kérdését, holott ennek a közösségnek a vágyai nem különböznek senki másétól: emberi kapcsolatokra, biztonságra, lehetőségekre, valamint sikerre vágynak.

### Az iskolai sikerek és a társadalmi tőke *(2)*

Közismert és nem igényel különösebb bizonyítást, hogy a család jövedelme és a szülők iskolai végzettsége alapvetően meghatározza a gyerekek tanulmányi teljesítményét. Ismereteink szerint elsőként James Coleman vetette fel azt a lehetőséget, hogy meg kellene vizsgálni a tanulók, illetve családtagjaik társadalmi tőkéjének hatását az iskolai teljesítményekre. Véleménye szerint ugyanis a családok magas jövedelme és a szülők magas iskolai végzettsége alacsony társadalmi tőkével párosulva nem tudja kifejteni az előzetesen elvárt hatást. A magas társadalmi tőke azonban, csatlakozva a már említett előnyökhöz, képes megsokszorozni azok erejét. Esettanulmányok egész sorát hozták fel példának annak bizonyítására, hogy a szülők – különösképpen az édesanya – magas társadalmi tőkéje képes kiegyenlíteni egyéb hátrányokat. Még a szegény és csonka családok esetében is a gyerekek jó eredménnyel végezték iskolai tanulmányaikat, ha az anya és a gyermeke között erős érzelmi kapcsolat állt fenn és a családot sok barát vette körül.

Eddig az is közismert volt, hogy az egyszülős családokban a gyerekek sokkal gyakrabban maradtak ki a középiskolából, mint egész családban élő társaik. Egy kétszülős család természetesen nem minden esetben kívánatosabb az egyszülősnél, de ha az édesanya és az édesapa összefog, akkor sokkal jobban tudják biztosítani gyerekeik felügyeletét, több támogatást tudnak adni, és a családot körülvevő társadalmi háló is valószínűleg nagyobb. Coleman felvetette emellett a lakóhelyi stabilitás és a vallási oktatás vizsgálatának szükségességét is. A két faktor mellett arra is figyelmeztetett, hogy a magas társadalmi tőke

nemcsak a gyerekek közvetlen jólétét határozza meg, hanem befolyásolja azt a képességet is, amivel a szülők átadják anyagi és kulturális tőkéjüket.

A társadalmi tőke hatását igen különbözőképpen vizsgálták a szakemberek. A kutatók egy része megkülönbözteti (1) a társadalmi tőke tulajdonosait, (2) a társadalmi tőke forrásait és (3) azokat a lehetőségeket, amelyek a társadalmi tőke segítségével állnak rendelkezésre. Mások szerint külön kellene vizsgálni a társadalmi tőke fajtáit és előnyeit, az általános (például a család szerkezete) és a különleges (például a szülőkkel való kapcsolat minősége) helyzeteket. Megint mások szerint a társadalmi tőkének léteznek osztályai (családszerkezet, baráti háló), minőségei (gyermek és szülők viszonya, rokonokkal való érzelmi kapcsolat), továbbá források, amelyekkel a segítség különböző formái (tanácsok, információk) érhetők el.

*A társadalmi tőke minden ország számára igen fontos, hiszen ez tette, teszi lehetővé olyan emberi közösségek kialakítását, amelyek megteremtették a verseny és az együttműködés sajátos kombinációját. A mostani szakképzősök pár év múlva olyan vállalkozóknál vagy nagyobb gazdasági társaságoknál dolgoznak majd, amelyek éles versenyt folytatnak a bevétel növeléséért és az innovatív módszerek mielőbbi bevezetéséért, ugyanakkor az adminisztratív szolgáltatások területén szorosan együttműködnek, és ugyanezt teszik a nyersanyagok beszerzésénél, a hitelekhez való hozzáférés vagy éppen a kutatás területén.*

Felhívták a figyelmet arra is, hogy a társadalmi tőkét raktározni lehet, és szükség esetén le lehet hívni a meglévő készletből. Ez a reciprocitási séma azonban a barátságra épülő kapcsolatokra igaz, a szűk családra már nem érvényes. A magas jövedelem és a lakóhelyi stabilitás szintén gyarapíthatja a társadalmi tőkét. Igaz ugyan, hogy a gazdagabb családok földrajzilag mobilabbak, mint a szegények, de a vizsgálatok felfigyeltek arra is, hogy a tehetősek kevésbé hajlandók akkor költözni, amikor gyerekeik kritikus korszakukat élik az iskolában. Ilyennek tekinthető az alsó tagozat, vagy a felső tagozat első éve, de különösképpen az érettségi időszaka. Ennek az időszaknak a stabilitása megóvja azt a társadalmi hálózatot, ami segít az iskolai nehézségek megoldásában.

Nyilvánvaló, hogy különbséget kell tenni azon kapcsolatok, amelyek a társadalmi tőkét meghatározzák, illetve a kapcsolat minősége között, és külön kell kezelni azokat a segítségeket, amelyeket ezek a kapcsolatok generálnak. A különböző faktorok azonban önmagukban nem mindig működnek. A földrajzi mobilitás ugyanis az egész családok gyerekeit kevésbé viselte meg, és különösen könnyű volt a változás megélése, ha az édesanya érzelmileg támogatta gyermekét. A költözködés a csonka családban élőket egyaránt megviselte, de az édesanya érzelmi támogatása itt is tompítani tudta a változás negatív hatásait.

A tanulmányi eredmények és a társadalmi tőke kapcsolatát négy szituációba (elméletbe) foglalták össze. Lényegében ugyanannak a folyamatnak a különböző összetevőiről van szó. A befektetési elmélet az vizsgálja, hogy a szülők jövedelmüket gyerekeik társadalmi tőkéjébe fektették be. A minőségi elmélet a társadalmi tőke összetételét elemzi. A kétszülős családban nagyobb a valószínűsége, hogy a szülők ismerik gyerekeik barátainak a szüleit. A támogatási elmélet szerint a társadalmi tőke meghatározza a gyerekek által lehívható segítségeket. A kétszülős családokban gyakrabban fogalmaznak meg véleményt az iskoláról, és a baráti kör is heterogénebb. Az eredményességi elmélet a gyere-

kek sikereit a családi beszélgetések gyakoriságával hozza kapcsolatba és a társadalmi tőke olyan formáit veszi górcsó alá, amellett hogy a család csonka-e vagy sem és milyen gyakori a nagyszülőkkel való találkozás.

### *Befektetési elmélet (3)*

A befektetési elmélet azt vizsgálja, hogy a családok miként fektetik be pénzüket a gyerekek társadalmi tőkéjébe. Egy vizsgálatban a katolikus iskolai taníttatás és a lakóhelyi stabilitás volt a két legfontosabb faktor. Az eredmények azt mutatják, hogy a családi jövedelem nagysága és a család szerkezete egyaránt befolyásolta a katolikus iskolák választását és az iskolaváltások gyakoriságát. A kétszülős családokban ritkán váltottak iskolát, és erőteljesebben preferálták a katolikus oktatási intézményeket.

### *Minőségi elmélet*

A minőségi elmélet szerint a társadalmi tőke fajtái meghatározzák annak minőségét is. Ez a modell azt mutatja, hogy a szülők és a gyerekek közötti generációs távolság a szülők jövedelmének és iskolázottságának növekedésével csökken. Ebben a szituációban a szülők jobban meg akarják ismerni a gyerekeik baráti körét és annak szüleit. A vizsgálatok szerint a tanulmányaikat abbahagyott gyerekek szülei sokkal kevésbé érdeklődtek gyerekük barátai és azok családja iránt. A generációk közötti távolság kisebbnek viszonyult vidéken és a kertvárosi részeken, mint a nagyvárosokban. Kisebbnek találták a távolságot az Egyesült Államok déli részén, Közép-Nyugaton, Észak-Keleten és Nyugaton. Ugyancsak kisebbnek bizonyult a generációk közötti távolság a protestáns angolszász családokban, mint az újonnan bevándoroltaknál, vagy akár a régebbi katolikus családokban.

### *Támogatási elmélet*

A kutatások során nyilvánvalóvá vált, hogy erős és stabil társadalmi tőke esetén jobban lehet mérni a segítséget, mint ha gyenge és törékeny a gyereket és a családot körülvevő társadalmi háló. A stabil és biztos családi háttér, valamint a katolikus iskolai tanulmányok külön-külön is, de közösen sokkal nagyobb hatásfokkal valószínűsítik az iskolában történtek megbeszélését a szülőkkel. A többirányú információáramlás pedig a lehívható segítségek nagyságát határozza meg, továbbá lerövidíti a támogatáshoz való hozzáférés idejét is. Azokban a családokban, ahol a gyermek abbahagyja tanulmányait, vagy több gyermek van, a családi beszélgetések időtartama is rövidül.

### *Eredményelmélet*

Ez a felfogás lényegében összegzi az előzőket, kibővítve a kapcsolatháló sokszínűségével. Azt már jeleztük, hogy a gyermekek iskolai eredménytelensége csökkenti a családi beszélgetések számát. A városi, vidéki, kertvárosi diákok között nem találtak lényeges különbséget a családi beszélgetések intenzitásában. Feltűnt viszont, hogy Délen, Nyugaton és Közép-Keleten a gyerekek többet beszélgetnek otthon, mint például Észak-Keleten. Az érdeklődő tanárok szintén képesek befolyásolni a beszélgetések gyakoriságát és idejét. Úgy találták, hogy a katolikus iskolákban többet beszélgetnek a gyerekekkel, jobban figyelnek rájuk, és több iskolához kötődő szabadidős programot szerveznek.

A rendszerváltást követően jelentősen átalakult a szakképzés háttere, megváltozott az iskolák és a munkahelyek kapcsolata. Komoly változás következett be a társadalom értékvilágában is. Bizonyos diplomás szakmák piaci értéke felértékelődött, és a társadalomban általában is megnőtt a felsőoktatás presztízse. A tömegessé váló felsőoktatás nagyon leértékelte a szakképző iskolákat. Ez még akkor is igaz, amikor a diplomások jelentős része nem tud elhelyezkedni a munkaerőpiacon. Már az általános iskolában érződik a szakképző iskolákkal szemben egyfajta averzió. A szülők mindent elkövetnek, hogy gyerekük ne oda menjen. Így valóban csak azok kerülnek ilyen intézményekbe, akiknek tanulmányi eredményei rendkívül gyengék. Kutatásunk során végig érzékeltük, hogy ezekben az intézményekben rendkívül sok a hátrányos helyzetű tanuló. Szétszakadt családokból érkeznek, rosszak az anyagi körülményeik, vagy egyéb problémák sújtják őket. Feltűnően magas volt a falusi térségekből érkezettek aránya. Jól tudjuk, hogy ez a régió településföldrajzi sajátosságaival is összefügg. Megkockáztathatjuk azonban azt a feltevést, hogy a szakképző iskolák esetében a társadalmi szegregáció mellett létezik egy településföldrajzi szegregáció is.

Vizsgálatunk 2008 őszétől 2009 nyaráig tartott, és a Nyugat-dunántúli régióban tanuló szakképzősök karrierképének főbb elemét vizsgálta. *(4)* Kutatásunk alapozó jellegű intézményi terepmunka volt. Ennek során használtunk kérdőíves módszert, fókuszcsoportos beszélgetéseket és a tanárok körében mélyinterjús felvételeket.A közoktatásnak ez a területe az utóbbi időben igencsak az érdeklődés középpontjába került. Tanulmányok és konferenciák sora foglalkozik a szakképzés helyzetével. Vizsgálták a tanulók munkaerő-piaci illeszkedését, a kompetenciákat, az iskolák és így a szakmai tanulás vonzóvá tételét, hogy csak párat villantsunk fel az érdeklődés főbb irányairól.

Nem lehet most célunk az eddigi kutatások áttekintése és saját eredményeinkkel való ütköztetése, de néhányszor jelezni szeretnénk, hogy mind intézménylátogatásaink, mind pedig az eredmények összegzése során korántsem találtuk olyan rossznak a helyzetet, mint amilyet a társadalmi közgondolkodás közvetít. Természetesen tudjuk, hogy nem konkrét tudás- vagy kompetenciavizsgálatot végeztünk, hanem inkább a későbbi karrierhez köthető, azt megalapozó magatartás-elemeket szerettük volna megismerni.

Azzal teljesen egyetértünk, hogy az általunk vizsgált közel ezer szakiskolai tanuló földrajzi és családi rekrutációja harmonizált az országos trendekkel. A szakiskolákba érkező tanulók döntően falusi környezetben élnek, illetve onnan érkeztek *(1. táblázat)*.

*1. táblázat. A régió lakosságának településszerkezeti és a mintába került tanulók lakóhelyi megoszlása*

| *A régió lakosságának települések szerinti megoszlása* | | *A mintánkba került hallgatók települések szerinti megoszlása* |
|---|---|---|
| Megyeszékhely | 27% | 22% |
| Városok | 33% | 15% |
| Falvak | 40% | 63% |

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a régiónkat alkotó három megye közül különösen Zala megyére jellemző az aprófalvas településszerkezet. Az viszont egyértelmű, hogy a szakképző intézetek tanulói döntő mértékben falvakból, illetve a kisebb városokból érkeznek.

Azon sem lepődtünk meg nagyon, hogy a szakképzős tanulók édesapjának iskolai végzettsége igen szoros kapcsolatban van a fiatalok pályaválasztásával *(2. táblázat)*.

Más kategóriákat használtunk, mint az Oktatáskutató Intézet, de adataink szinte azonosak, és lényeges elmozdulás sem történt a két mintavétel között eltelt közel egy évtizedben. Az apa iskolai végzettségét tekintve döntően a szakmunkásképző dominál, amit

még a szakközépiskolai oklevél sem nagyon tudott követni. A gimnáziumi érettségi és az egyetemi, főiskolai diploma pedig alig-alig fordult elő.

*2. táblázat. Az általunk vizsgált tanulók édesapjának iskolai végzettsége és az országos átlag*

| | *A mintába került tanulók* | *Az országos átlag** |
|---|---|---|
| 8 általános | 9% | 16% |
| Szakmunkásképző intézet | 64% | 57% |
| Szakközépiskola (technikum) | 16% | 21% |
| Gimnáziumi érettségi | 6% | Összevonva a szakközépiskolával |
| Egyetemi, főiskolai diploma | 5% | 4% |

* Lásd: *Liskó*, 2009

Az adatok mögött egy hosszú iskolaválasztási, mentalitási trend húzódik. Annak ellenére, hogy a felsőoktatás tömegessé válásával jelentősen kinyíltak a mobilitási csatornák, ez a folyamat az alacsonyabban iskolázott szülők gyermekeit nem igazán érintette. A szakirodalom régóta jelzi, hogy az iskolai végzettség, a jövedelmi viszonyok és a továbbtanulási orientáció „mereven hierarchikus szerkezetű" (*Liskó*, 2009), és lefelé egyértelműen záródik. Ez a folyamat az utóbbi bő évtizedben is folytatódni látszik, noha mindenki számára érzékelhetőek bizonyos és egyre bővülő diplomás pályáknál az elhelyezkedési nehézségek, vagy egyes esetekben (óvónő, tanító, tanár) a jövedelmi korlátok. Ezzel szemben a „kétkezi szakmák" igen jelentős részénél az álláshoz jutás igen könnyű és a kereseti viszonyok sem lebecsülendők.

A fókuszcsoportos beszélgetések egyértelműen jelezték, hogy a szakiskolák legkiválóbb tanulói tisztában voltak vele, hogy ha több (rokon) szakmát sajátítanak el, és megbízhatóan dolgoznak, komoly lehetőségek nyílnak meg számukra. Ezért nem építették be karriercéljaik közé a diploma megszerzését, de még az érettségit sem. Sőt, mint kifejtették, pont ez jelentene zsákutcát számukra *(3. táblázat)*.

*3. táblázat. A későbbi boldoguláshoz milyen mértékben fontosak a következő ismeretek, intézmények?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Egy szakma ismerete | 2% | 1% | 7% | 34% | 54% | 1% | 1% |
| Az érettségi | 5% | 10% | 28% | 28% | 27% | 1% | 1% |
| Főiskolai (egyetemi) végzettség | 14% | 26% | 32% | 14% | 10% | 2% | 2% |
| Több szakma ismerete | 2% | 3% | 25% | 32% | 36% | 1% | 1% |
| Számítógépes tudás | 3% | 4% | 21% | 39% | 31% | 1% | 1% |
| Nyelvtudás | 2% | 3% | 13% | 32% | 48% | 1% | 1% |

(1: egyáltalán nem fontos, 2: csak minimálisan fontos, 3: talán fontos, 4: fontos, 5: erősen fontos, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

Azt is kifejtették, hogy nem minden esetben többet kell tudni, de amire képesek, azt nagyon jól kell csinálni, és ugyanazt a tudást sokszor máshogy kell felhasználni. Ezekben a szándékokban talán már tükröződnek a magánszektor által közvetített elvárások is. Az sem kizárt, hogy ezeket a véleményeket a család segítségével sajátították el. A rendszerváltás előtt a szocialista nagyüzemek időszakában egészen más igények jelentek meg a szakmunkásokkal kapcsolatban. Nem önállóan alkalmazható alapos tudás és egyéni felelősségvállalás kellett, hanem a többiekhez és az alacsony technikai szinthez illeszkedve egyszerű, igen sokszor betanított munkára hasonlító ismeretek szükségeltettek. Ismerős tapasztalat volt akkoriban, hogy a szakmai képzés uralkodott, és a közismereti tárgyak iskolafüggően voltak jelentéktelenek, vagy esetleg még jelentéktelenebbek. A gondokat már akkor is jelezték a munkahelyek, hiszen egy egyszerű írásbeli jelentés megírása vagy

akár megértése is gyakran okozott nehézséget. A megváltozott és napjainkra egyre élesebbé váló gazdasági viszonyok között pedig olyan magatartáselemek – nevezhetjük ezeket kompetenciáknak is – váltak egyre fontosabbá, amelyek az egyén társadalmi beilleszkedését, a szakismeretek piaci értékesítését segítik.

Korábbi vizsgálataink jelezték, hogy a magánszektor kemény piaci viszonyai között tevékenykedő vállalkozók alkalmazottaikkal szemben támasztott elváráslistáján igen erőteljesen jelentek meg a szakmai ismereteken túlmutató egyéb tulajdonságok. Fontosnak tartották a motivációt, a pontosságot, a munkával, a munkahellyel való azonosulást, a vállalkozás egészének áttekintését, valamint a kooperációkészséget. (2007 decemberében a győri Ipari Parkban megtelepült kis- és középvállalatok humán erőforrási elképzeléseit vizsgáltuk a Magyar Tudományos Akadémia Politikai Tudományok Intézete megbízásából.)

Óvatosan megkockáztatható az a megállapítás, hogy az oktatási intézmények egy része csak igen nehezen tud váltani. Az iskolalátogatások során többször érzékeltük, hogy a közismereti tárgyak – amelyeket nevezhetünk a társadalmi beilleszkedést segítő készségtárgyaknak is – presztízse alacsony. Több intézményben többen úgy fogalmaztak (mélyinterjúk, fókuszcsoportos beszélgetések során), hogy a szaktanárok által közvetített vélemény a társadalom egészéről sokkal súlyosabbnak tűnik, mint a közismereti tanárok által közvetített értékek. Most, amikor a karrierhez, vagy akár a társadalom életében való egyszerű eligazodáshoz is más típusú ismeretek és magatartásjegyek szükségesek, mint a rendszerváltás előtt, a szakoktatás nehéz helyzetben van. Akárcsak régen, most sem tudja megfelelő hatásfokkal átadni a társadalmi folyamatok mélyebb megértéséhez szükséges ismereteket.

Ezzel a véleményünkkel harmonizálnak kérdezőbiztosaink tapasztalatai is, annak ellenére, hogy a mintákba döntően azokat a tanulókat vontuk be, akik az adott évben, vagy esetleg jövőre végeznek, így átlagéletkoruk 18 év volt. Az alapvető társadalmi kategóriákat és kifejezéseket sok esetben nehezen értették meg, a fókuszcsoportos beszélgetéseken pedig a gazdagság és a szegénység kategóriáit tudták nehezen értelmezni. A „szegény” szót szinte kivétel nélkül a munkanélküliséggel társították, „gazdag”-nak pedig azokat tekintették, akiknek nagyobb házuk és mellette márkásabb személygépkocsijuk van.

### *A siker és sikertelenség képzete*

Annak ellenére, hogy a szakiskolai tanulókat a közvélekedés gyakran negatívan ítéli meg, és a szakmai elemzések is nagyfokú magatartási, beilleszkedési zavarról tudósítanak, saját vizsgálataink nem minden esetben támasztották alá ezeket a véleményeket *(4. táblázat)*.

*4. táblázat. Szerinted ma Magyarországon mitől függ a siker és milyen mértékben?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Az egyéni teljesítmény, szorgalom | 5% | 7% | 15% | 27% | 41% | 2% | 3% |
| A család segítsége | 3% | 10% | 19% | 35% | 28% | 2% | 3% |
| Barátok segítsége | 10% | 20% | 28% | 22% | 14% | 3% | 3% |
| Az országnak az a része, ahol élek | 11% | 14% | 21% | 23% | 18% | 5% | 8% |
| Az ország egészének a teljesítménye | 10% | 15% | 18% | 19% | 20% | 7% | 11% |
| Szerencse | 9% | 15% | 21% | 17% | 26% | 6% | 6% |
| Politikai kapcsolatok | 11% | 9% | 15% | 15% | 23% | 12% | 15% |

(1: egyáltalán nem függ, 2: csak minimálisan függ, 3: talán függ, 4: függ, 5: erősen függ, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

A megkérdezettek közel 70 százaléka tulajdonította a sikert az egyének teljesítményének. Nyilván az élettapasztalataik még igen csekélyek. Úgy véljük azonban, hogy első-

sorban a családi tapasztalatok, vélemények, esetleg a gyakorlati helyeken hallott információk jelennek meg ebben az értékfelfogásban. A saját teljesítmény mellett a család segítségét is igen fontosnak tartják.

Az egyéni boldogulást csak nehezen tudták kapcsolni az ország és annak a földrajzi térnek a sikeréhez, ahol élnek. A saját életpálya alakulása, annak sikeres volta érezhetően elszakadt a nagyobb közösség teljesítményének alakulásától. Ennek okát nem magyarázhatjuk az élettapasztalat hiányával, hiszen egy korábbi és más réteg körében végzett felmérésünk kísértetiesen hasonló eredményre vezetett. Igen messze vezetne ennek az okát kutatni, de valahol az egyéni és a közösségi élmények mélyen a múltban gyökerező szétválása állhat a háttérben. Ebben az esetben a rendszerváltás sem hozott törést, sokkal inkább megerősítette a régebbi beállítódásokat.

Az egyén és a közösség szétválása, saját magam és a másik ember eltérő megítélése egy másik területen is megjelent *(5. és 6. táblázat)*.

*5. táblázat. Számodra mennyire fontosak ma Magyarországon a következő értékek?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Biztonságra törekvés | 2% | 2% | 13% | 41% | 38% | 2% | 2% |
| Jó érezzem önmagamat | 1% | 2% | 6% | 37% | 51% | 1% | 2% |
| Jó kapcsolatom legyen a többi emberrel | 0% | 3% | 10% | 40% | 45% | 1% | 1% |
| Változtatás képessége | 1% | 4% | 26% | 37% | 25% | 3% | 4% |
| Kockáztatás képessége | 4% | 10% | 33% | 29% | 16% | 4% | 4% |
| Nemzeti tradíció | 7% | 9% | 27% | 21% | 12% | 10% | 14% |

(1: egyáltalán nem fontos, 2: csak minimálisan fontos, 3: talán fontos, 4: fontos, 5: nagyon fontos, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

*6. táblázat. A másik ember számára mennyire fontosak ma Magyarországon a következő értékek?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Biztonságra törekvés | 4% | 9% | 28% | 29% | 22% | 2% | 6% |
| Jó érezzem önmagamat | 2% | 3% | 20% | 37% | 30% | 2% | 6% |
| Jó kapcsolatom legyen a többi emberrel | 3% | 8% | 27% | 30% | 22% | 3% | 7% |
| Változtatás képessége | 6% | 12% | 34% | 24% | 12% | 3% | 9% |
| Kockáztatás képessége | 6% | 16% | 32% | 19% | 13% | 4% | 10% |
| Nemzeti tradíció | 10% | 11% | 29% | 16% | 10% | 4% | 20% |

(1: egyáltalán nem fontos, 2: csak minimálisan fontos, 3: talán fontos, 4: fontos, 5: nagyon fontos, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

Meghökkentőnek tűnik, hogy a biztonságra törekvést, illetve önmagam komfortérzését ('well-being') és a emberekkel való jó kapcsolatot, de még a változtatás képességét is önmagukban sokkal nagyobb arányban fedezték fel, mint a másik emberben. Ugyanakkor a kockáztatás képességét és a nemzeti tradíció fontosságát ugyanolyan alacsony arányban vonatkoztatták magukra, mint társaikra. Ezt a szétválást más vizsgálatainkban is érzékeltük, így nem valószínű, hogy alacsony életkoruk, élettapasztalatuk hiánya, vagy esetleg a serdülőkorra jellemző magasabb önértékelés okozhatta ezeket a véleményeket.

Szükséges hangsúlyozni, hogy minden vizsgálati oldalon rendkívül erős biztonság iránti igény tapasztalt a tanulóknál. Talán a világgazdasági válság hatása is érződött, de sokkal fontosabbnak tarthatjuk az erős családi szocializációs mintát. A szöveges válaszoknál még jobban megerősítést nyertek ezek az értékek, tehát a stabilitásra való törekvés *(7. táblázat)*.

Érezhető, hogy szinte minden, az egyéni élettel és a munkával kapcsolatos felkínált érték igen fontos volt számukra. Az egészség, a magánéleti biztonság, a munkahely biztonsága

mellett azonban a nagyon fontosnak tartott megítélésnél a korszerű szakmai ismeretek és a jó emberi kapcsolatok, ha minimálisan is, de mégis leértékelődni látszottak.

*7. táblázat. Milyen mértékben fontosak számodra a következők?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Saját jó egészségem | 1% | 1% | 4% | 24% | 68% | 1% | 1% |
| Magánéleti biztonságom | 0% | 1% | 4% | 37% | 56% | 1% | 1% |
| Jó emberi kapcsolataim | 0% | 2% | 7% | 41% | 48% | 1% | 1% |
| Saját szakmai sikerem | 0% | 1% | 5% | 35% | 57% | 1% | 1% |
| Saját anyagi jólétem | 0% | 1% | 5% | 33% | 59% | 1% | 1% |
| Korszerű szakmai ismereteim | 0% | 2% | 11% | 38% | 47% | 1% | 1% |
| Munkahelyem biztonsága | 0% | 1% | 8% | 32% | 57% | 1% | 1% |
| Kiszámítható jövőm | 2% | 5% | 9% | 36% | 45% | 1% | 2% |

(1: egyáltalán nem fontos, 2: csak minimálisan fontos, 3: talán fontos, 4: fontos, 5: nagyon fontos, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

Nyílt kérdéssel is igyekeztünk közelebb kerülni a tanulók jövőképéhez. Arra kérdeztünk rá, hogy miképpen képzeli el jövőjét 10 év múlva, melyek lennének azok a legfontosabb értékek, amelyeket szeretne megvalósítani és akkor már magáénak tudni. A válaszadás itt teljesen önálló volt, a kérdezőbiztosok kezükbe adták a kérdőív utolsó oldalát, és erre önként bármit ráírhattak.

A tanulók 80 százaléka megfogalmazta véleményét. Ez azt jelenti, hogy voltak egy-két szavas válaszok, de találkoztunk több mondatos hosszabb kifejtésekkel is. Összességében 1860 szót vagy tőmondatot elemeztünk, amit 26 kategóriába rendeztünk. Győr-Moson-Sopron megye volt a legaktívabb 1196 válasszal, amit Zala megye követett 423 válasszal, és a sort Vas megye zárta 241 válasszal. A kategóriák nagyon szerteágazóak voltak. Megpróbáltunk belőlük két területet kialakítani. Az egyik a magánszféra világa. Ennek elemei a következők voltak: család, szabadidő, gyerek, egészség, autó, boldogság, barátok, nyugalom, párkapcsolat, utazás, biztonság általában. A másik területet a munka világa jelentette, ami a következő elemekből épül fel: jó állás, szakmai siker, saját vállalkozás, stabil munkahely, biztonság általában, pénz, tudásbővítés, siker általában, külföldi munka, érettségi, főiskola. Találtunk egy harmadik kategóriacsoportot is, amelynek az említettsége elenyésző volt, és nem is tudtuk besorolni sehova. Ennek elemei a következők voltak: félelem a jövőtől, felelősség, optimizmus, nihil, világbéke.

A dobogós helyek a következőképpen alakultak:

| | |
|---|---|
| Győr-Moson-Sopron megye: | |
| Család | 38 százalék |
| Szabadidő | 23 százalék |
| Jó állás | 28 százalék |
| | |
| Vas megye | |
| Család | 22 százalék |
| Szabadidő | 14 százalék |
| Jó állás | 18 százalék |
| | |
| Zala megye | |
| Szabadidő | 30 százalék |
| Család | 15 százalék |
| Saját vállalkozás | 15 százalék |

(A százalék azt jelenti, hogy az 1860 említésből az adott kategória milyen mértékben részesedett.)

A család ilyen jelentős említettsége azért emelkedik ki, mert alatta szinte kizárólag házat, családi házat értettek, tehát materiális stabilitást. Nem általában párkapcsolatban gondolkodtak, hanem a családi ház volt fontos számukra. Szinte mindig ezt a megnevezést használták, nem pedig a lakást. Ennek okát abban találjuk, hogy a válaszadók zöme falusi vagy kisvárosi térségből származott. A szabadidő említettsége is nagyon magas volt. Valószínűnek tarthatjuk, hogy a szakmai gyakorlat miatt már pontosan tudták, hogy mit jelent egy 8 órás munkaidő, esetenként kemény fizikai munkával, amit ki kell pihenni. Magas volt még az autó fontossága is, különösen Győr-Moson-Sopron megyében. Úgy tűnik, hogy a családot ház és autó nélkül napjaink fiataljai már nem tudják elképzelni. A gyerek említettsége is jelentős volt, különösen a lányok esetében. Ha nem is jelentős mértékben (25 említés), de kifejezetten párkapcsolatról is beszéltek. Győr-Moson-Sopron megyében meglepően sokszor (59 eset) említették az egészséget mint alapvető értéket. A másik két megyében ez a terület perifériku volt. Megfogalmazódott még egy általános boldogságkép, amit 10 év múlva szeretnének elérni. Érdekes módon a barátok és a baráti kör, vagyis a családot körülvevő társadalmi háló fontossága minimális volt.

A munkahelyre vagy azzal kapcsolatban az anyagi biztonságra való utalásokat több kategóriába tudtuk rendezni. A jó állást, illetőleg a szakmai sikert mindenki igen fontosnak tartotta. A megyék között itt jelentős eltérések nem voltak. Pontosabban fogalmazva Győr-Moson-Sopron megye mégis különbözött. Itt a jó állás, a szakmai siker, a saját vállalkozás, a biztonság és a pénz sokkal nagyobb százalékos értékeket kapott. A megyék közötti eltérő gazdasági erő és a lehetőségek jelenhettek meg ezekben a válaszokban.

Mivel a felvétel 2008 őszén zajlott, 75 említés történt a jövővel kapcsolatos félelmekre. Az optimista válaszok száma ezzel szemben mindössze 16 volt. A külföldi munkavállalást a jövőképben sem tartották fontosnak.

Ezekből a válaszokból egy stabil, megbízható és kiszámítható jövő bontható ki, amelynek két pillére van: egy stabil, megbízható munkahely megfelelő jövedelemmel, valamint egy családi ház autóval. A szakmai sikert Győr-Moson-Sopron megyében 15 százalékos válasz aránnyal fontosnak tartották, a másik két megyében ennek a súlya elenyésző volt. Még rosszabb helyzetben van a tudásbővítés, amit itt a szakmára értettek, nem pedig az érettségi vagy a diploma megszerzésére.

### *A szakiskolákban tanuló fiatalokat körülvevő társadalmi háló*

A társadalmi tőke legalapvetőbb bázisát ebben az életkorban még a család biztosítja, hiszen a fiatalok vele vannak a legszorosabb kapcsolatban A lehívható erőforrások egyik fontos elemét képezi a család rokoni és baráti köre. Természetesen ennek minősége is fontos, amit ebben a kutatásban nem tudtunk megvizsgálni. Kénytelenek voltunk tehát arról az oldalról közelíteni, hogy a családok a különböző kapcsolattípusokból milyen nagyságban részesednek *(8. táblázat)*.

*8. táblázat. Családod hány emberrel szokott rendszeresen összejönni?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* | *8* | *9* | *Nem válaszolt* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Rokonok közül | 5% | 8% | 11% | 12% | 14% | 7% | 4% | 7% | 0% | 32% |
| Szomszédok közül | 11% | 23% | 12% | 9% | 10% | 4% | 1% | 2% | 0% | 28% |
| Szüleid munkatársai közül | 10% | 19% | 11% | 8% | 7% | 3% | 1% | 2% | 0% | 39% |
| A településen élő ismerősök közül | 6% | 11% | 10% | 6% | 10% | 6% | 2% | 4% | 1% | 44% |
| Szüleid barátai közül | 5% | 11% | 10% | 12% | 13% | 5% | 3% | 4% | 1% | 36% |

A táblázatban megjelenő számok azt jelentik, hogy a családot hányan és milyen körből látogatják meg hetente, kéthetente.

A szakiskolai tanulók igen nehezen tudták megítélni a családot körülvevő társadalmi háló nagyságát. A magas válaszhiány üzenetét lefordítva: a családi kapcsolattartásra még nem figyelnek eléggé. Nem meglepő, hogy a rokoni és a baráti kohézió bizonyult a legerősebbnek. Természetesen a településen lakó ismerősök látogatásai sem hanyagolhatók el ebből a körből. Annak ellenére, hogy a mintában szereplő tanulók többsége falusi vagy kisvárosi térségben él, a szomszédsági kapcsolatok igen gyengének bizonyultak. Hasonló mondható el a munkatársi kapcsolatokról is. Összességében megállapíthatjuk, hogy nem mutatható ki erős személyes kohézió az Északnyugat-dunántúli régióban. A régiót alkotó három megye közül Zala megye esetében éreztük, hogy a barátok és a településen élő ismerősök jóval nagyobb számban találkoznak. Ez adódhat a megye településföldrajzi jellegéből, de esetleg takarhat más okot is. Ezt a feltevést megerősíti egy másik kutatás, amely szerint a Zala megyeiek szívesebben fordítanak több időt a civil szféra építésére és az önkéntes szervezetekben folyó munkára.

A társadalmi tőke fontos mutatója még a bizalom jelenléte. Az eddigi vizsgálatok nagyon jól bizonyítják azt a tapasztalati tényt, hogy a magyar társadalom nagyfokú bizalomhiánnyal küzd. A tanulók véleménye is megerősítette ezt a helyzetet *(9. táblázat)*.

*9. táblázat. Kiben bízol és milyen mértékben?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Szüleimben | 2% | 1% | 5% | 25% | 65% | 1% | 1% |
| Testvéreimben | 3% | 4% | 14% | 33% | 42% | 2% | 2% |
| Barátaimban | 2% | 4% | 20% | 45% | 27% | 1% | 1% |
| Nagybácsimban, nagynénémben | 5% | 8% | 24% | 37% | 19% | 3% | 4% |
| Unokatestvéreimben | 7% | 8% | 25% | 40% | 16% | 2% | 2% |
| Iskolatársaimban | 9% | 8% | 39% | 29% | 5% | 2% | 2% |
| Az egyházakban | 28% | 18% | 26% | 14% | 5% | 5% | 4% |
| A rendőrségben | 23% | 20% | 27% | 18% | 6% | 3% | 3% |
| A szomszédokban | 20% | 21% | 32% | 18% | 4% | 3% | 2% |
| A politikai szervezetekben | 53% | 18% | 15% | 3% | 1% | 5% | 5% |

(1: egyáltalán nem bízom, 2: csak minimálisan bízom, 3: talán bízom, 4: bízom, 5: nagyon megbízom, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

A társadalmi tőke egyik legfontosabb mérő- és egyben mutatószáma a bizalom. Ha a legmagasabb tartományt („nagyon megbízom") vizsgáljuk, akkor három bizalmi kör jelölhető meg. Egyik a legszűkebb család, másik a barátok, rokonok és unokatestvérek csoportja, és ettől nagyon leszakadva az iskolatársak, valamint a társadalom világa. A teljes mértékű bizalom azonban nem lépi túl a szűk család határát. A barátok és a közeli rokonok ettől jóval leszakadtak. Érdemes felfigyelni arra a jelenségre, hogy a legközelebbi rokonokat is minden bizalmi tartományban megelőzik a barátok. Meglepően nagy bizalomhiány mutatkozik a politikai szervezetek, a rendőrség, de még az egyházak irányában is. A gyenge szomszédsági kapcsolatok ezen a területen is megjelennek: a szomszédokban sem igazán bíztak. Francis Fukuyama (1997) arra a megállapításra jut, hogy azok a társadalmak bizalomhiányosak, amelyekben a társadalmi intézményekbe vetett bizalom igen csekély. Erre védekezésül nagy családok alakulnak ki, amelyek megfelelő módon tudják egymást segíteni. Ilyennek tartja Kínát, illetve Dél-Olaszországot. Ez azt jelenti, hogy minden családot nagybácsik, nagynénik, unokatestvérek és a tágabb rokonság veszi körül. Ez az az erőforrás, amely a családi, nagycsaládi vállalkozásokat működteti. Ha ez a logika érvényes lenne Magyarországra, akkor hazánkban is a nagycsaládi modell működne (*Liskó*, 2009).

A társadalmi tőke egy további építőelemét a segítségkérés lehetőségei jelentik: ha komoly gondok (a fogalmat kérdezőbiztosaink anyagi gondokra fordították) adódnának a családnak, milyen támaszai vannak a segítségkérés területén? *(10. táblázat)*

*10. táblázat. Ha családod bajba kerülne, kitől kérne segítséget?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Valamelyik nagyszülőmtől (ha még élnek) | 9% | 5% | 17% | 25% | 34% | 2% | 8% |
| A szülők testvéreitől | 6% | 7% | 27% | 30% | 26% | 1% | 3% |
| Valamelyik távolabbi rokontól | 16% | 24% | 32% | 14% | 6% | 2% | 6% |
| Munkatársaktól | 23% | 30% | 27% | 12% | 2% | 1% | 5% |
| Barátoktól | 12% | 15% | 31% | 26% | 11% | 0% | 5% |
| Segítő szervezetektől | 50% | 20% | 13% | 5% | 2% | 2% | 8% |

(1: egyáltalán nem tőle, 2: csak minimálisan tőle, 3: talán tőle, 4: tőle, 5: szinte kizárólag tőle, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

A segítségkérési háló itt is megtorpant a legszűkebb családnál. Ha a nagyszülőktől szemléljük a hálót, akkor a szülői testvérek még mindig csak igen szűk körnek tekinthetők. A távolabbi rokonok feltételezett segítő szerepe rendkívüli mértékben lecsökken. Velük szemben még a barátokhoz való fordulás is lényegesen fontosabbnak tűnik. A korábbi évtizedekben jól működő munkatársi kapcsolatok mára teljesen jelentéktelenné váltak. A munka világának mélyreható átrendeződése jelenik itt meg az emberi kapcsolatok szintjén. A segítő szervezetek funkcióját – amiért létrejöttek – még mérni sem nagyon lehetett. Mintha napjaink fiataljainak számára egyáltalán nem léteznének.

A társadalmi tőke további részét képezi a jóindulat, törődés, az irigység és a becsületesség megítélése. Ezeknek az értékeknek a jelenléte kiegészíti az ország társadalmitőke-készletének megítélését, ugyanakkor az emberek jövőképével is kapcsolatban van. A történelmi tapasztalatok szerint különösen akkor válik veszélyessé egy állapot, amikor a lehetőségek hiánya, a jövőkép teljes beszűkülése és ezáltal a szerepek hosszú időre, nem ritkán több generációra is meghatározottak. Ha az emberek azt látják – mert ez a tapasztalatuk – nemhogy nekik, még a gyerekeiknek sem lesz jobb az életük, akkor az irigység akár még gyűlölet formájában is megjelenik. Az egyén és a közösség szétválását a tanulóknál léptennyomon észleltük, de ezek romboló hatását még nem tapasztaltuk *(11. táblázat)*.

*11. táblázat. Mennyire értesz egyet a következő állításokkal?*

| | *1* | *2* | *3* | *4* | *5* | *6* | *7* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A legtöbb ember azért becsületes, mert fél a leleplezéstől | 14% | 21% | 37% | 14% | 7% | 1% | 6% |
| Minden ismerősöm jóindulatú velem | 6% | 21% | 33% | 26% | 9% | 2% | 3% |
| Senki sem törődik azzal, hogy mi történik a másikkal | 10% | 27% | 34% | 15% | 9% | 2% | 3% |
| A legbiztosabb senkiben sem bízni | 16% | 27% | 26% | 16% | 10% | 2% | 3% |
| Általában az emberek jóindulatúak velem | 3% | 9% | 39% | 38% | 8% | 1% | 2% |
| Ha egy ismerősöm sikeréről hallok, akkor ez felbosszant | 50% | 30% | 10% | 3% | 2% | 3% | 2% |

(1: egyáltalán nem értek egyet, 2: csak minimálisan értek egyet, 3: talán egyetértek, 4: egyetértek, 5: nagyon egyetértek, 6: számomra közömbös, 7: nem tudom)

Noha rendkívül magasak a bizonytalansági vélemények („talán egyetértek"), ebben az esetben még nem látható torz értékvilág a tanulók véleményeiből. A becsületességet sokkal inkább magánértéknek tartották, mint a lelepleződéstől való félelemnek. A jóindulat esetében már a vélemények kiegyenlítődtek, de egy figyelemreméltó ellentmondás is megjelent. Az általános jóindulat (általában az emberek jóindulatúak velünk) 46 százalékos összesített megítélése meglehetősen nagy mértékben múlta felül a közvetlen ismerősök jóindulatáról alkotott véleményeket. Az irigység, az ismerősök sikerén való bosszankodás még nem tűnt fel ennél a korosztálynál, sőt ezen az összehasonlítási skálán, igaz, eléggé kiélezett kérdésfeltevéssel, az általános bizalom is jobb megítélést kapott. Azt az állítást, hogy senki sem törődik a másikkal, a tanulók közel 40 százaléka tagadta. Ugyanakkor a megkérdezettek mindegy negyede érezte ennek a magatartásnak a meglétét szűkebb-tágabb környezetében. Annak ellenére, hogy a felvétel eredményei azt a feltevést valószínűsítik, hogy a szakképző iskolák nem tudnak igazán érzelmi közösséggé válni, irigységgel mégsem találkoztunk. Erre utal, hogy a mások sikerén való bosszankodás csak elenyésző kisebbség sajátja.

A társadalmi tőke minden ország számára igen fontos, hiszen ez tette, teszi lehetővé olyan emberi közösségek kialakítását, amelyek megteremtették a verseny és az együttműködés sajátos kombinációját. A mostani szakképzősök pár év múlva olyan vállalkozóknál vagy nagyobb gazdasági társaságoknál dolgoznak majd, amelyek éles versenyt folytatnak a bevétel növeléséért és az innovatív módszerek mielőbbi bevezetéséért, ugyanakkor az adminisztratív szolgáltatások területén szorosan együttműködnek, és ugyanezt teszik a nyersanyagok beszerzésénél, a hitelekhez való hozzáférés vagy éppen a kutatás területén. A kis cégek hálózata alacsony vertikális integrációt, de igen magas horizontális kapcsolatokat épít ki. Ezek a hálózatok szolgáltatták a technológiai innovációval kapcsolatos információkat, hírekkel szolgáltak az újonnan felbukkant vállalkozókról, valamint az egyes munkásokról. Fukuyama (1997) írta, hogy napjaink modern gazdaságai megfelelő társadalmi tőke hiányában nem tudják még hasznosítani az információs technika által felkínált előnyöket.

## Jegyzet

*(1)* A kutatást, amire a tanulmány épül, a tkOKA II. A társadalomtudományok körében vágó, szakképzéshez kapcsolódó, közpolitikai kutatások pályázat támogatta.

*(2)* A társadalmi tőke kifejezés már nagyon régen, az 1910-es években feltűnt a publicisztikában, mégis csak az 1970-es évektől tudott meggyökeresedni a társadalomtudományi gondolkodásban. Csak nehezen fogadták el a kifejezést, és sokan még ma is berzenkednek ellene. Gyakran használják helyette a társadalmi kohézió, illetve a társadalmi hálózatok kifejezést. Ezek a terminusok lényegében ugyanazt a jelenséget takarják, annak más-más elemét emelve ki. Francis Fukuyama egyenesen a bizalmat azonosítja a társadalmi tőkével, míg Richard Rose különböző társadalmi tőkékről beszél (részletesebben lásd: *Szakál*, 2004). A sokszor egymást bénító általános viták lezárását és a kutatást megkönnyítette, hogy a Világbank felvette az ország minősítési szempontjai közé. Ezzel párhuzamosan megkezdődött mérési lehetőségeinek módszertani kidolgozása is (bővebben lásd: *Szakál*, 2007).

*(3)* Ez a rövid áttekintés Gary Sanderfur (1999) felfogása alapján készült.

*(4)* Mostani tanulmányunkban az egyéves terepmunka eredményének egy részét ismertetjük. Ennek során a nyugat-dunántúli régiót alkotó három megyében összesen hat (mindenhol három) szakképző intézetet látogattunk meg, és összesen 831 tanulót kérdeztünk meg kérdőíves módszerrel. Emellett 168 diákot vontunk be a fókuszcsoportos beszélgetésbe, és 30 oktatóval készítettünk interjút. A mintákat arányosan osztottuk fel, figyelembe véve a három megyében tanulók számát. Noha ismerjük a területen dolgozó szakemberek (a teljesség igénye nélkül: Liskó Ilona, Pusztai Gabriella, Laki László, Gazsó Ferenc), illetve a Zöld könyv megállapításait, de ezeknek az eredményeknek a beemelése teljesen szétfeszítette volna dolgozatunk kereteit).

*(5)* Erről bővebben Szakál Gyula (2003): *Karrierek és életstratégiák*. Könyv-Pont Budapest című könyvében lehet olvasni. Ebben a műben rövid áttekintést kaphatunk a karrierképek alakulásáról, a Nyugat-dunántúli Régióban élő főiskolai és egyetemi hallgatók életstratégiájáról, társadalmi tőkéjéről. További utalásaink: Fukuyama (és a többi).

## Irodalom

Fukuyama, F. (1997): *Bizalom*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

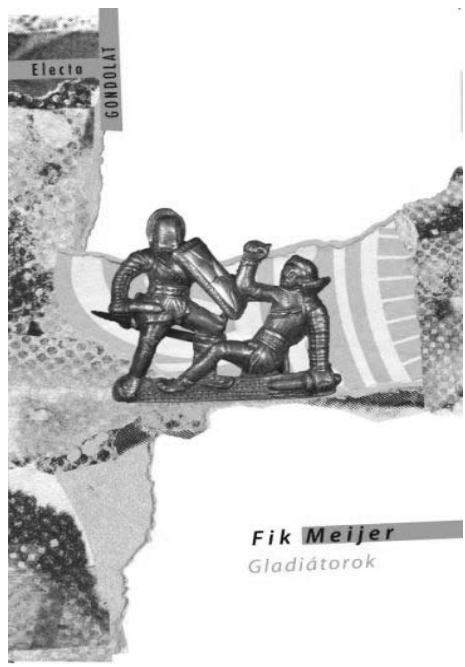
Liskó Ilona (2009): *Szakképzés és lemorzsolódottak kérdése*. www.oktatas.mhonlap.digitalnatives.hu

Sanderfur, G. (1999): *Families, Social Capital and Educational Continuation*. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison. (CDE Working Paper No. 99-19).

Szakál Gyula (2003): *Karrierek és életstratégiák*. Könyv-Pont, Budapest.

Szakál Gyula (2004): A társadalmi tőke hatása az oktatásra, egészségre és a civil szférára In Szakál Gyula és A. Gergely András (szerk.): *Társadalmi tőke, karrierek, viselkedésminták*. MTA Politikai Tudományok Intézete – Etnoregionális Kutatóközpont, Budapest.

Szakál Gyula (2007): Társadalmi tőke – sikeres és sikertelen társadalom. In Szakál Gyula (szerk.): *A civil társadalom szerveződése és hatékonysága a nyugat-dunántúli régióban*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal.




*A Gondolat Kiadó könyveiből*

**Trencsényi László**

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

# Nehéz fiúk

## *Interjúk és esettanulmányok a 2007-es miskolci agressziókutatásból*

*Több helyütt publikáltuk nagy érdeklődésre számot tartva kutatásunk eredményeit, mely 100 miskolci gyerek, kamasz interjúja alapján készült, s az agresszióról szólt – nem sokkal előzve meg azokat a médiaeseményeket, melyek váratlanul az iskola- és társadalomkritika fő célpontjává tették az agresszív iskolásokat. Az iskola kultúrájában különféle válaszok születtek erre a kihívásra. Közfelfogás, hogy a „békeidőkre" kidolgozott technikák az agresszió ilyen dömpingjében nem hatékonyak: kétségbeesett válasszal az iskola is agresszióval válaszol e helyzetekre, és fokozódni látszanak ebben a feszült helyzetben az „iskolai ártalmak" is (melyekről egyébként több iskolakritikus amúgy is úgy tartja, hogy a jóformán eleve „bűnben született" iskola szükségszerű velejárói).*

A gyermekbántalmazásról – ideértve a gyerekek egymás iránti agresszióját is – gyarapodó szakirodalom két paradigmatikus pólus közé feszíti ki teoretikus hálóját. Pregnáns kifejezője a „gyermekjogi" hivatkozással fogalmazó Herczog Máriáé, aki ebből a nézőpontból minden, bármilyen nem-konstruktív beavatkozást a másik ember (gyerekember) személyiségébe bántalmazásként értelmez (*Herczog*, 2007), illetve Vajda Zsuzsáé, a pszichológusé, aki megannyi, az európai nevelési kultúra hagyományai közt érvényesülő, meghatározható (vagy nem is mindig meghatározható) szeretettartományon belül bekövetkező atrocitást határozottan kivon e jelenségkörből (*Vajda* és *Kósa*, 2005). Sajátos módon mind a jogi, mind a pszichológiai ihletésű argumentáció pedagógiai gondolattartományban tört érvényre: előbbi a „totális gyermekvédelem" normája, másik a „családias szigor" értéke mellett tör lándzsát. A dichotómiák természete szerint nincs béke a két álláspont közt, erre utal a szerzők fokozódó szenvedélye is megnyilatkozásaikban. Bátorkodom a vitában úgy megszólalni, hogy az érvényes megoldáshoz nehezen vezető ellentétpárt – legalábbis munkahipotézisként – félretolva új szempontokat vigyek az elemzésbe.

A kutatás tapasztalatai szerint az egészséges érésben lévő, érett személyiség képes és hajlandó reflektálni, (van kivel) meg/kibeszélnie szóban forgó élményeit, az élmények, tapasztalt, átélt esetek mértéke a feldolgozhatóság határain belül marad, az ideológiák egy nem-doktriner elitélés, távoltartás, elhatárolódás az agressziótól – jó esetben az aktív és hatékony és agressziókerülő közbelépést is vállaló –, szolidaritást tanúsít az agresszió áldozatával. Érettebb esetekben az okok, összefüggések keresésére az emberi viszonyok más elemeit is bekapcsoló gondolkodásmód mutatkozik. A családban, iskolában (és más nevelő szervezetekben), valamint a „társadalomban" szerzett élmények, tapasztalatok korrelációra hajlanak: ha konfliktus van közöttük, vagy valamelyik kritikusan diszfunkcionál e kérdésben, akkor valamelyik másik (másik kettő) alrendszerre biztonságosan tud támaszkodni az egyén kapcsolatrendszerében, a társadalom jól működő hálójában. A fenti definícióhoz képest három csoportot hoztunk létre.

S egy másik, alapvető tapasztalat (Mihály Ottó emelte ki tőle szokatlan érzelmességgel a kutatási beszámoló előszavában): „Egy kegyetlenségre épített büntetési kultúra körvonalazódik, amely – bízvást mondhatjuk – az agresszió akkumulációjának biztos eszköze."

Jelen közleményben kiválasztottunk öt esetet – e sorsokon át igazolnánk, szerényebben mondva: illusztrálnánk kutatási eredményeink alapvető tételeit. A felmutatott sorsok megrendítő segélykiáltások, még a legkevésbé veszélyeztetett esetekben is. Az emberi viszonyok általános kultúraváltásának szükségéről tudósítanak. Egy másik kutatás dolga eldönteni: vajon az iskola „cérnahangja" képes-e befolyásolni az elvadultság hangorkánját. (Szomorúan teszem hozzá, mintha olykor szívesen csatlakozna maga is e komorabb kórushoz. Nem jól teszi pedig.)

A kutatási jelentésben tömören összefoglaltuk az interjúalanyok sorshelyzetét – különös tekintettel az agresszióhoz fűződő viszonyukra. Ezt követően hozzáfűzzük mindehhez az értékeléshez azokat az új összefüggésekről szerzett információkat, melyek az interjú teljességébe ágyazódva értelmezik az agresszióhoz fűződő viszonyt.

A skálába rendezett esetek a veszélyeztetett, de nem megrendített békesség állapotától vezetnek el a „poklok mélyéig", ahonnan szinte nincs is visszatérés.

A teljes interjúszövegeket ebben az alábbi sorrendben mutatjuk be. *(1)* E prezentációkban az agresszió különböző formáihoz kapcsolható viszony mellett (mögött) felrajzolódik a családok élete is.

A védettség biztosítéka a szülőkkel megőrzött, állandóan erősített bizalmas kapcsolat.

1. E családi kultúrában bizonyára szerepet játszik a szülők magas iskolázottsága.

2. Olykor József Attila-i mélységű érzékenység, bántottság. Morális véleményével teremti meg békéjét, s ezzel mintha felülemelkedne a veszélyeken. Nyilvánvaló, hogy az alapvető családi biztonság, a gazdag gyereklét a garancia a védettségre.

3. Az erőpróba csaknem életformává válik, s kikezdi a moralitást is, hiszen immár nem etikai alapon ítéli meg a bántalmazót, bántalmazottat, hanem aszerint: köreihez tartozik-e. Eközben a család ártalmatlan – vagy ártalmatlannak tűnő – álbüntetésekkel igyekszik utolérni magát, de hiszen ezen már alighanem túl vagyunk. A család helyzete nem stabil, de az erős anyai kapcsolat talán jelenthet védettséget, biztonságot – bár vélelmezzük, hogy a családi stabilitás fenntartásában sok játszma játszhatott szerepet, melyek a kamasz orientációit nagyban zavarhatják. Az iskola mintha „elzúgna" mellette, különösebben „nem zavarja köreit". Szembeszökő ugyanekkor – egyben gazdag szociális tapasztalatainak is forrása – kiterjedt kortárs kapcsolatrendszere.

4. A képlet már-már sematikus. A minden élettérben bántást elszenvedő fiatal „bekeményít", agresszorrá válik, s agressziójának hamar tárgya lesz – nyilván a közbeszédben olykor alig kendőzött rasszista megnyilatkozások nyomán – a cigányság.

5. A szabadságvesztés büntetést töltő fiatal az erőszak önpusztító ideológiájának bűvöletében él. Környezetében minden biztos pont szétesett.

**1.** *(2)*

13 éves fiú a lakótelepről. A kezdetek óta ugyanabba az iskolába jár. Szülők végzettsége: egyetem, orvosok mindketten, 44–45 évesek. Egy 14 éves testvére van. Jó a kapcsolatuk. Szeret itt lakni, a haverok miatt. Nagyon jónak tartja anyagi körülményeit. Közepes tanuló. Néha szeret iskolába járni, néha nem. A nyári szünet jó, lehet a haverokkal focizni.

Ha a család együtt van, játszani szoktak. Jó emlékei vannak közös nyaralásokról. Annyit van a szüleivel, amennyit akar. „Nagyon szeretnek bennünket. Többet szeretnék velük biciklizni, mert alig járunk biciklizni."

Otthon: „Játszok, tanulok, TV, számítógép." Legtöbb barátja az iskolából van (vagy 10), mert nagyon jó barátok, jó velük játszani. Nyáron még többet, mint iskolaidő alatt.

Tanulás? 2–3 óra. TV, számítógép, sok sport, heti két különóra. Jók a tábori emlékei, kirándulások élményeit idézi.

Anya, apa segít a tanulásban, anya az öltözködésben. Az étkezésben anya, apa, nagymama is. Kedvence a milánói – tegnap is ez volt a vacsora.

Hencegni, dicsekedni testvérének szokott. Panaszkodni, problémákat megbeszélni apával és anyával. Tegnap kapott legutóbb dicséretet, mert jó volt.

Büntetést? Osztályfőnök, anya, apa, nagymama. Apa szigorúsága esik legrosszabbul. A leghatástalanabb büntetés: „amit mama mond, hogy csináljam meg, de nem csinálom meg, mert nem félek tőle, mint anyától, mert ő megver, de mama nem". A büntetés lényege, hogy „kötelező úgy csinálni".

A testvére a legigazságtalanabb. A szülők a legigazságosabbak.

Osztálytársai bántották. „Verekedtünk, ütöttek". Utána rosszul érezte magát.

Ha szülei mogorván kiabálnak, ez rossz. Néha pofon is elcsattan. Utána megbánta, amit csinált. Jogos volt a szidás, ha ritkán is fordul elő ilyesmi. Nem beszélt erről senkinek.

Társai néha csúfolják, mert „csicska". Ez szörnyű. Ha ritkán van, akkor is. „Azzal toroltam meg, hogy én is mondtam rá egy jellemzőt, azonnal válaszoltam. Anyának elbeszéltem. Én nem csúfolkodom, mert rosszul esik, ha engem csúfolnak."

*„Anya mindig otthon van, apa viszont 24 és 48 órában dolgozik. Kb. 1 órát szoktunk beszélgetni, ezenkívül kirándulunk, tévézünk. Régen voltunk együtt hosszabb ideig, meg nyaralni, mert elköltöztünk apától és még csak most jöttünk vissza. Amikor régen együtt nyaraltunk, az jó is volt, meg rossz is. Hogy annyit vagyok-e a szüleimmel, amennyit szeretnék? Igen. De lehetne több időt tölteni, nyaralni, kirándulni többet együtt."*

Testvérverekedés is volt már. „Ütöttük, rugdostuk egymást." Nem gyakran volt ilyen, de rossz volt. Volt megtorlás is. Barattal, osztálytárssal is volt verekedés. „Anyának, apának elmondtam. Hol ő kezdte, hol én. Már nem is tudom, miért veszekedtünk. Nem fordul ez elő sűrűn. Ütöttük egymás, rossz emlékek ezek. Büntetés is volt: az osztályfőnök utasítására le kellett írni 50x egy mondatot. A családomnak beszámoltam erről. Anyának, apának elmondtam…"

„Egy társamat ütöttem meg egyszer. Káromkodott és anyámat szidta. Nagyon rosszul éreztem magam utána. Anyámnak elmondtam. Én is bántalmaztam már a barátomat, mert ő is káromkodott. Verekedtünk. Éreztem, hogy rosszul viselkednem. Idegen még nem ütött meg…"

„Naponta tapasztalom az iskolában, hogy más osztályban verekednek. Rosszat csinálnak. A bántalmazóról nem alakult ki véleményem. A bántalmazottat sajnálom. Ha lehet, megfékezem a verekedést."

Segítő személlyel – pszichológus, családgondozó stb. – még nem volt kapcsolata. Szüleiben, a családban, rokonokban bízik. Ez a kapcsolat sokat jelent számára. Bármi van, megbeszéli velük. Osztálytársakban veszett már el bizalma: megígért valamit, s nem csinálta meg, ez rosszulesett.

Van sokat bántalmazott osztálytársa. Az szeret kötözködni, kicsit fafejű. Jó családban él, jó tanuló, nem élnek rossz környéken. Osztálytársai bántják. 'Csak úgy' verekednek. Ez nem jó, meg kellene beszélni a gondjukat, és nem verekedni, hanem beszélni. Az iskolából ismer gyereket, akit bántalmaznak. Van egy tanár, aki segíti. Rossz családban él. Iskolai helyzete rossz, rossz tanuló, környezete rossz. Apja bántja, alkoholista. „Nagyon sajnálom őt. Segíteni kellene rajta."

Újságban is olvasott ilyesmiről. Alkoholista család, rossz tanuló stb. Csövezik, alig van pénzük, cigány, üti az apja. Szörnyű az élete.

**2.** *(3)*

10 éves fiú a lakótelepről (nem szeret itt lakni, családi házba költözne szívesen). Anyának érettségije van, apának szakközépiskolája. Jó anyagi körülmények közt élnek. Az apa hegesztő, anya nem dolgozik, otthon van. (Szülők életkora: apa 35, anya 31 évesek.) Egy négyéves testvére van. „Nagyon szeretjük egymást, sokat játszunk egymással. Rossz lenne, ha nem lett volna testvérem."

Jó tanuló, szeret iskolába járni. „Sok új barátot szereztem és a tanáraim is nagyon jók."

„Anya mindig itthon van velünk, apukám hétvégeken jár haza a munkája miatt, a Dunántúlon dolgozik. Szüleimnek mindent elmondhatok, így sokat beszélgetünk. Kirándulni minden hétvégén megyünk. Minden szabadidőmben megyünk valahová. Minden nyáron sikerül valahová menni nyaralni. Ezek olyan nyarak, amik mindig megmaradnak. A lehető legtöbb időt töltjük együtt. De még többet szeretnék.. Játszótéren szeretnék játszani, mert oda csak ritkán megyünk.

Otthon rajzolni, számítógépezni, legózni szoktam.

Iskolából vannak a barátaim, többen is (6 legjobb), de az unokatestvéremmel is nagyon jóban vagyok. Ahol lakom, ott nincs barátom, mert ritkán megyünk le. ¾8-tól ¾4-ig iskolában vagyok. Leckét haza nem hozok. Itthon a maradék időt pihenéssel töltöm (TV, számítógép).

Nyári táborban már voltam egy hetet, szuper volt, a Bükk hegységben, volt tábortűz, barlangba vittek minket. Iskolából voltam erdei suliba, ez emlékezetes marad. Barlangtúra, számháború, bátorságpróba, foci, cukorkavadászat, biliárd, párnacsata.

Általában megtanulok iskolában, ott a tanárom, itthon anya, ha tud, segít.

Általában magam választok ruhát, de anya segíteni szokott. Iskolában étkezek. Itthon csak vacsorázok. Anya és nagymama főztjét nagyon szeretem. Kedvencem a pizza, rántott sajt és a tonhal.

Sikereimet anyának és apának és nagyszüleimnek szoktam újságolni. Panaszomat anyával, apával osztom meg. A múlt héten kaptam legutóbb dicséretet. A szövegértésem ötös lett múlt héten.

Kitől kaptam már büntetést? Anyától, apától. Melyik büntetés esik a legrosszabbul? Amikor anya rám kiabál. Melyik büntetést nem veszem fel, melyikkel nem foglalkozom? Ha eltiltanak a számítógéptől.

Aki rosszat csinál, azt meg kell büntetni, szerintem csak a felnőtt büntethet. Nagyapa igazságtalan, mert azt mondja, hogy mindig a kisebbnek van igaza. A legigazságosabb? Anya.

Ki bántott már? Osztálytársaim, unokatestvérem, nagyapa, anya. 'Szóval'. Rosszul érzem magam, de átgondolom, hogy hibáztam-e. Néha, ha rosszat teszek, vagy valamit nem úgy csinálok, akkor szidnak, büntetnek. Nem vesznek meg nekem dolgokat, vagy eltiltanak valamitől. Rossz emlékeim vannak erről, nem szeretem, ha bántanak. Anya néha nem szól hozzám. Bánt a dolog, de egy idő után mindig kibékülünk. Nem fordulok ilyenkor senkihez.

Régebben, mert szemüveges voltam, azért csúfoltak társaim, és hogy jó tanuló vagyok, azért is. Rosszulesett, nem vártam volna tőlük. Ha nem is gyakori az ilyen. Általában ilyenkor nincs kedvem velük játszani, rosszulesik, nem tudom, hogy miért bántanak. Soha nem ütök vissza ok nélkül. Azért néha előfordult, hogy verekedtem az iskolában. Anyámnak, tanáromnak elmondtam. A többi gyerek, amikor verekedés van, semmit nem csinál a suliban, csak nézik."

Családban nem verik, inkább büntetést kap. Testvérével verekedett már, de csak játékból, mert ő még kicsi, de nagyon szemtelen. „Csak játék, nem komoly, például ő még kicsi, és néha odacsap, akkor egy kicsit visszaadom, mert nem hagyom rá, de ebből néha nagy viták vannak és anya is szokott kiabálni velünk, mert nem tudunk megegyezni. Ez sokszor előfordul. Anyának mindig elmondom, de ő mindig azt mondja, hogy én vagyok a nagyobb, nekem kell engedni. De anya azt nem veszi figyelembe, hogy sokszor a testvérem kezdi a verekedést.

Barátommal, osztálytársammal verekedtem-e már? Igen. Ritkán. Az osztálytárs kezdeményezte. A fociban nem egyeztünk meg. Rossz emlékeim maradtak róla, mert mikor elmondtam anyának, nagyon leszidott. El is tiltott egy hétre a számítógéptől. Holott egy kicsit jólesett, hogy én is törlesztettem a sok rugdosásért. Rossz érzés ez mégis, mert ezután nem sokkal belém is rúgtak az iskolában, azonkívül, hogy fájdalmas, bánt is, mert nem tudom, miért történik. Nem szeretek verekedni, bánt utána az eset. Ha anya megtudja, megbüntet, mégis rendre elmesélem neki.

Nem szabad verekedni, ez mind a két félnek rossz. Általában büntetés a vége, ha a tanár észreveszi. Én a bántalmazót elítélem. A bántalmazottat sajnálom, néha sír is. Jó lenne közbelépni, de nem teszem."

Anya, apa, nagyszülők, keresztszülők a bizalmi személyek, hivatásos iskolai gondozókkal még nem volt dolga, nem ismeri őket. A család felnőttjeire mindig számíthat. Elsősorban anyára.

Nemigen tud környezetében, médiaforrásból bántalmazásról. Újságban olvasott már ilyet. Nemrégen az egyik színes újságban egy cikk volt egy kislányról. Elváltak a szülei. Apjánál lakik, és az édesanyja harcol érte. Többet nem tud róla. Rossz lehet annak a gyereknek, akinek ilyen szülei vannak.

**3.** *(4)*

14 éves fiú, kertvárosban lakik, a család saját házában. 8 éve jár ugyanabba az iskolába. Anya: érettségizett, nem dolgozik. Apa: fodrász, valamint személy- és vagyonőr. Apa 41 éves, anya 40 éves. Jónak tartja anyagi körülményeiket. Egy 20 éves testvére van. Kapcsolatukról annyit mond: „megvagyunk". A család helyzete változó. „Nemrég apukám meg anyukám egy darabig külön éltek. Mi addig az anyukámmal nagymamámékhoz költöztünk. Most megint itthon vagyunk a saját házunkban és itt csak mi lakunk." Szeret itt lakni, mert itt vannak a barátai.

Közepes tanuló, „nagyjából" szeret iskolába járni. Feldereng a kisiskolás idill: „2. és 3. osztályba nagyon szerettem járni. Jó volt a tanító nénim, és sokat játszottunk is."

„Anya mindig otthon van, apa viszont 24 és 48 órában dolgozik. Kb. 1 órát szoktunk beszélgetni, ezenkívül kirándulunk, tévézünk. Régen voltunk együtt hosszabb ideig, meg nyaralni, mert elköltöztünk apától és még csak most jöttünk vissza. Amikor régen együtt nyaraltunk, az jó is volt, meg rossz is. Hogy annyit vagyok-e a szüleimmel, amennyit szeretnék? Igen. De lehetne több időt tölteni, nyaralni, kirándulni többet együtt."

Otthon számítógépezik, DVD-zik, kimegy – itt közel laknak – a haverokhoz.

Sok barátjával (130?!) mindennap találkozik. Mindennap biciklizik. Különórára nem jár. Volt már táborokban nyaranta. Biciklis táborban, lovas táborban. Nagyon jó volt, sok gyerekkel összehaverkodott, meg már eleve is jöttek haverok. A legutóbbi egy lovas tábor volt, rengeteget lovagolt, túrázott, lovat csutakolt, etetett – társaival együtt. Ez volt eddig a legjobb tábor.

A tanulásban testvére segíti, igényli is ezt a segítséget. Ruházkodásban is ő, illetve az édesanya ad segítséget. „Anya főz, nagyon szeretem, és a túrós tészta a kedvencem." Egy hete volt utoljára.

Haveroknak henceg, anyukájának panaszkodik. Tegnap kapta a legutóbbi dicséretet: egy jó jegyet. Büntetést még nem kapott, de a szobafogságot nem szereti. Ez nem esik jól, de szerencsére nem fordul elő gyakran, csak úgy havonta. A számítógéptől eltiltás igazán nem büntetés, mert „anélkül jól megvagyok". A büntetés „kiszúrás".

Nincsenek körülötte igazságtalanok. Az édesanya a legigazságosabb.

Még nem bántotta senki.

A csúfolkodás nem szokás környezetében. Testvérével is csak játékból verekedtek, akkor is ritkán. „A számítógép miatt volt, de végül megegyeztünk és nem volt komoly az egész, csak húztuk egymást."

Osztálytárssal már volt verekedés. Ő kezdeményezte. Hirtelen jött. Gúnyolódás, szidalmazás volt az oka, de ez sem sűrűn fordul elő. A rugdosás? „Jó is volt, meg rossz is. Jó, mert felülkerekedtem, rossz, mert utána behívatták a szüleimet. Nem volt megtorlás, de rosszul éreztem magam." Nem kapott érte büntetést. Az érzései? „Attól függ, hogy én kapok-e ki, vagy esetleg fáj-e, mert ilyenkor megalázottnak érzem magam, de ha én nyerek, akkor büszke vagyok." Barátaival beszéli meg. Őt még nem érte bántalmazás, és saját bántalmazói „múltját" se gondolja súlyosnak.

Környezetében már tapasztalt – mondhatni, havi gyakorisággal – bántalmazást: nem szól bele. A bántalmazóról alkotott véleménye meglehetősen szubjektív: „attól függ, melyik a barátom. Ha a barátom a bántalmazott, megpróbálom megvédeni. Milyen érzéseim, gondolataim vannak, amikor verekedést, bántalmazást látok, tapasztalok? Rossz is, jó is, attól függ, hogy melyik kap ki, és hogy lesz-e súlyos baja valakinek, mert azt azért nem szeretném."

A gyermekvédelmi felelőst onnan ismerte, hogy tanította. Pszichológusnál egyszer járt.

„Anyukám, apukám, testvérem – ők a feltétlen bizalmasok. Probléma esetén van kit felkeresnem: vagy a családomat, vagy a barátaimat."

Tud a környezetében olyan gyerekről, akit családjában bántalmaznak. A rossz jegyei miatt verik. Elég sok zűr van náluk, nagyon szegények. A környékükön rendes emberek laknak. A szülei szokták néha megverni. Az iskola miatt verik, szíjjal. „Sajnálom, nem szeretnék a helyében lenni." Nem tudja, mit lehetne tenni ellene és kinek. De nagyon rossz lehet neki.

„Egyszer fültanúja voltam egy »tanár bántalmaz« esetnek. Kb. 3 éve. A gyerekről nem tudok semmit, se családjáról, se helyzetéről. Talán cigány volt. Nem tudom, hogy miért kapott, de a tanár levitte a könyvtárba, bezárta az ajtót, és odabent könyvvel ütötte a gyereket, meg kiabált vele. Kicsit meg voltam ijedve, de nevettünk rajta. Nem tudom, mit lehetne és kinek tenni, fogalmam sincs, hogy megérdemelte-e."

Könyvet ugyan nem olvasott ilyen témájút, de filmet látott. Szegény gyerek volt, szülei iszákosak, ő nem járt iskolába. Az apja bántotta, sokszor megverte, mert nem ment haza időben. A gyerek volt a rossz. Időben haza kellett volna mennie. „-4 pontot adok helyzetére egy 5 fokú skálán, mert nem volt annyira rossz dolga, viszont a verések elég durvák voltak."

Bántalmazó gyereket ismer-e? Igen, sokat. Ugyanebbe az iskolába járnak. Rossz tanulók, környezetükről jóformán semmit sem tud. Főleg cigányok, rugdossák, ütögetik társaikat, mert nem tetszik nekik. A tanárok tehetnének valamit, például lehetne magántanuló, és egyáltalán le kellene állítani. Az ő helyzetének pontértéke: -5, mert biztosan rosszul érezheti magát, azért köt bele mindenkibe, meg senki sem szereti.

**4.** *(5)*

14 éves fiú, falun él, kertes házban. A 4. osztály után jött a megyeszékhelyi városi iskolába. Szülők elváltak, a fiú jelenleg az apjánál lakik. A szülők felsőfokú végzettségűek. Az apa mezőgazdász, vezető beosztásban. 3 féltestvére van. Velük ritkán találkozik.

Az apa és fia él együtt. Szeret a lakóhelyén, mert szép, a természet közelében laknak. Az átlagosnál sokkal jobb körülmények között élnek. Közepes és jó között ingadozik tanulmányait illetően. Nem szeret iskolába járni, mert korán kell kelni. Sosem szerette az iskolát. Amikor apjával elköltöztek, évet ismételt.

Munka után az idő nagy részét otthon tölti az apa. Sokat van otthon. Keveset beszélgetnek, és nem szoktak általában semmit együtt csinálni. Inkább csak egymás mellett élnek. Ritkán (néha) nyaralnak csak együtt. Nem szeretne több időt tölteni a szüleivel.

Mit szokott csinálni, ha otthon van? Tanul, tévézik, esetenként számítógépezik. (Játszik a számítógépen.) Sok barátja van, elsősorban az iskolából. Naponta találkozik a barátaival. „A barátra mindig lehet számítani."

A tanulással naponta körülbelül 1-2 órát foglalkozik, egyébbel: 4 órát (számítógépezés, kinti játék). Hetente három alkalommal jár edzésre: íjászat, tánc, lovaglás. Hittanra is jár. Nyári táborba minden nyáron elmegy, mindig nagyon jól érzi magát (barátok, sok érdekes program).

*Sokszor verekedett – test test ellen – társaival, hol ő kezdeményezte, hol társa. „Nem bírta a hülyéskedést, olyat mondtam, ami nem tetszett neki." A verekedés után „megkönnyebbült". Ha kapott is érte büntetést, akár „idebenn" is – fogdát vagy fegyelmit. „Ilyenkor a lényeg, hogy győzzön az ember. Ha sikerül elverni az illetőt, akkor jó érzés." „Kiesett egy-két foga, meg volt, akit viperával ütöttem, amíg mozgott. Nem tudom, mi baja lett, mert nem vártam meg, hogy kiderüljön. Nem is érdekel, hogy ki volt." Nemigen számol be ilyesmiről másnak. Az okok: „mert felidegesített, vagy pénz kellett."*

Senki nem segít neki a tanulásban, pedig igényelné.

Az édesanyja mossa a ruháit, beteszi a szekrénybe, utána már nem foglalkozik vele. A nagymama főztjét szereti a legjobban. Kedvencei: rántott sajt, tiramisu (legutóbb körülbelül két hete ette ezeket a nagymamánál).

Kinek számol be a sikereiről? Osztálytársainak, néha a testvéreinek. A nagymamával beszéli meg a problémáit. Több balesete is volt. (Vérmérgezés.) Gyakran vannak roszszullétei, ezek miatt gyakran jár orvoshoz.

Nem tudja, mikor dicsérték meg legutóbb. Kapott már büntetést az apjától, az anyjától, az osztályfőnöktől. Nem szereti, ha csúnyán beszélnek vele (velük: gyerekekkel), azt lelki bántalmazásként éli meg. A tiltás számára a büntetés. Ő mint gyerek is szokott „büntetni": például eldugja másnak a dolgait stb.

Ki a legigazságtalanabb a körülötte élő felnőttek, fiatalok közt? Az édesanyja. Ki a legigazságosabb? Az édesapja.

Az ismeretségi körében mindenki bántotta már – szavakkal. Szorongott utána. Szülei gyakran hangosan beszélnek vele, kiabálnak. (Szinte mindennap.) Már nem hatja meg, mert mindig kiabálnak vele. Erről senkivel sem beszélt.

Társai csúfolják, mert „hülyék, féltékenyek és irigyek". De nem érdeklik a csúfolkodók. Nem veszi fel. Gyakran érzi ezt, meg akarja verni a csúfolódókat. Meg legfeljebb „visszacsúfol". Erről senkivel nem beszélt. Nem derül ki, egymás között elintézik.

Szülei meglegyintették. Nem mondta senkinek. Baráttal, osztálytárssal verekedett, a másik kezdte, szórakoztak, csúfolkodtak. Gyakran fordul elő, kötekedésből. Sokszor büntették érte: beírások, intők… Erről senkivel nem beszél. Gyakran, hirtelen felindulásból verekszik. Volt már, hogy áldozatának felrepedt az álla, eltört a bordája, betört a feje. Őt is megverték. Romákat bántalmazott. Néha „kapott" érte.

Tanár is bántotta – szóban, tettlegesen. Ő dühös volt, hogy a felnőtt visszaél a hatalmával. Nem mondja el senkinek, az osztálytársai úgyis tudják. (Állítólag az osztályában a szülők felhatalmazták a tanárokat, hogy megverhetik a gyerekeket, ha rosszak.)

Környezetében általában cigányok vernek magyarokat. („Hajrá, MAGYAROK!!!") S nincsenek következményei. „Győzzön a jobb!"A bántalmazóról nincs véleménye, a bántalmazott? Gyenge.

Volt kapcsolatuk családgondozóval, de nem az iskolában dolgozóval (magatartási problémák miatt).

Az apjában (és annak barátnőjében) bízik legjobban. Mindig tőlük kér segítséget, nekik meséli el, mi történt vele. A nővérében elvesztette bizalmát, mert az nem törődik vele. Hiányzik neki, mert szeretné, ha jó kapcsolata lenne a nővérével.

Nem ismer környezetében bántalmazott gyereket. Iskolatársai közt igen. Olvasmányélményei közt nincs ilyesmi, nem szeret olvasni.

**5.** *(6)*

A városi fiatalkorúak börtönében büntetését töltő 18 éves fiú, a belvárosban, amikor szabadlábon van, szüleivel saját házukban lakik.

Szülei 8 általános iskolát végeztek, az anya nem dolgozik, az apa kőműves mellett – tán feketén? – dolgozik. 37-38 évesek, elég fiatalon váltak szülővé, azóta még két gyerek született a családban: két húga, akiket az „életénél is jobban szeret". Szeret itt lakni, mert központi helyen van. Anyagi helyzetéről annyit mond: „átlagos, nem éhezünk".

Elmondása szerint egy darabig jó tanuló volt, aztán már nem érdekelte a tanulás. Középiskolába azért szeretett járni, mert itt sok barátja volt. De már nem jár iskolába, mert amikor megbukott 9.-ben, akkor már ott is hagyta a sulit. Szülei otthoni életmódjáról keveset tud, mert ő maga keveset volt otthon. „Ha hazamentem, beszélgettünk, vagy a városba mentünk, vagy strandra." Nyaralni nem jártak együtt. „Így utólag úgy érzem, hogy többet kellett volna velük lennem."

„Most nagyon hiányzik a család, jó lenne kint lenni, és akkor több időt töltenék velük, mint azelőtt." De hogy mit csinálnának többet együtt, arra nem tud válaszolni. Saját, jobbára magányos időtöltései: csavarogni, autózni – dolgozott is már, szeret tévézni, vagy kivenni valami filmet és megnézni. Barátairól már csak múlt időben ad számot.

Különórára nem járt. Táborozni egyszer vitték. „Voltam egyszer, de nem nagyon érdekelt, nem foglalkoztam vele. Füveztünk. Valahol fent voltunk a hegyekben, de nem tudom, hogy hol. Nem az iskolával kell elmenni, ha ki akarunk kapcsolódni. Semmi, nem érdekelt."

Leckében sem kapott senkitől segítséget, úgy emlékszik erre: nem is érdekelte. A ruházkodásban is magára maradt. „Elmentem lopni, aztán abból vettem magamnak a cuccokat."

Otthon anyja főzött rá, de magának is tud, ha kell, minden ételt szeret. De itt „bent" nagyon rossz a kaja.

Sikereiről nem szokott beszámolni senkinek. Panaszkodni sem. Egy óvodáskori autóbalesetre emlékszik, de nagyon halványan. Sokáig volt kórházban.

Nagyon régen kapott dicséretet, már nem is emlékszik rá. Büntetést akkor, amikor szülei nem akarták elengedni, de lelépett. Mára érti: a szabadságvesztés büntetés, a börtönélet a legrosszabb. „Kint lop, csal, betör az ember és megúszhatja, idebent egy pofonért is éveket lehet kapni." A feddés nem érdekli, nem jelent semmit. Nincs utána semmi. Az igazi büntetés, ha „nem tudok megszerezni valamit".

Körülötte csak igazságtalan személyek élnek. Elsősorban a nevelők. Legigazságosabb? Ilyen nincs is!

Sokan, még barátok is bántották. Bunyóztak. Utána dühös volt. Szülei szidalmaira halványan emlékszik. „Előfordult, de csak kicsi koromban, hogy kiabáltak velem, meg megvertek. Azt gondoltam, hogy csak nőjek fel, és tudjam visszaadni. Mérges voltam."

Korai gyerekkorában emlékei szerint néha a barátjához fordult ilyenkor.

Előfordult már, hogy csúfolta kortársait, őt nemigen csúfolták. Ezzel tudta idegesíteni társát. „De pont ezért csináltam. Ha a suliban kiderült, kaptam osztályfőnökit."

Bántalmazásról szólván elmondja, hogy „a nagybátyám egyszer felpofozott, mert bukott miattam 300.000 Ft-ot. Igaza volt, mert elkártyáztam a pénzét, meg még a kocsimat is. Semmi különös nem volt utána. Hazamentünk. Egyszer fordult elő. Nem mondtam senkinek, teljesen igaza volt."

Sokszor verekedett – test test ellen – társaival, hol ő kezdeményezte, hol társa. „Nem bírta a hülyéskedést, olyat mondtam, ami nem tetszett neki." A verekedés után „megkönnyebbült". Ha kapott is érte büntetést, akár „idebenn" is – fogdát vagy fegyelmit. „Ilyenkor a lényeg, hogy győzzön az ember. Ha sikerül elverni az illetőt, akkor jó érzés." „Kiesett egy-két foga, meg volt, akit viperával ütöttem, amíg mozgott. Nem tudom, mi baja lett, mert nem vártam meg, hogy kiderüljön. Nem is érdekel, hogy ki volt." Nemigen számol be ilyesmiről másnak. Az okok: „mert felidegesített, vagy pénz kellett."

„Mindenki tudja, hamar híre megy az ilyennek."

Ért-e bántás? Persze. Megalázás, verés, minden. „Rosszulesik, ha én kapom. Van, amikor megbeszéljük a barátokkal."

Ha verekedést lát, nem avatkozik bele. Az ideológia: aki hagyja magát, annak ez a sorsa. Sokszor van ilyen. Ha nagy a balhé, akkor kijön a rendőrség. Mindennek van következménye. A bántalmazó magának csinálja a bajt. A bántalmazott meg egyszerűen „így járt".

Az iskolai gyermekvédelmi felelőst ismerte. „Kellett járni hozzá, beszélgetni. Rendes volt." Pszichológussal, családgondozóval nincs kapcsolatuk.

„Anyukában bízok legjobban. Elmondhatok neki bármit." Barátjában nagyon csalódott. „Mert csak addig volt a barátom, amíg mentek a dolgok. Mikor bebuktam, egyből lepattant. Csalódtam benne, lehet, hogy bántani fogom, ha kikerülök innen.

Kit keresek fel, kivel beszélgetek, kitől kérek segítséget, ha bármilyen problémám van? Senkit.

Elítélem a bántalmazást.

Meg kell ölni azt, aki gyereket bánt."

## Jegyzet

*(1)* A leírás szöveghű. Mindössze a kérdéseket hagytuk ki, s így egybefüggő szöveggé – mintegy monológgá – szerkesztettük az interjúkat.
*(2)* Az interjút felvette: Rucska Andrea
*(3)* Az interjút felvette: Rucska Andrea
*(4)* Az interjút felvette: Vereckeiné Pogonyi Gyopár
*(5)* Az interjút felvette: Maleczkyné Hallók Edit
*(6)* Az interjút felvette: Vereckeiné Pogonyi Gyopár

## Irodalom

Herczog Mária (2007): *Gyermekbántalmazás*. Complex Kft., Budapest.
Rucska Andrea (megjelenés alatt): Az agresszió láncreakciója, avagy tapasztalatok a gyermekbántalmazásról. In Perjés István (szerk.): *A VI. ONK tanulmányai*.
Trencsényi László – Maleczkyné Hallók Edit – Rucska Andrea – Prémné Horváth Katalin (2008, szerk.): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány, Miskolc.
Trencsényi László (2008): Rosszkedvünk tele, avagy miskolci tapasztalatok a gyermekbántalmazásról. In Knausz Imre (szerk.): *Gyermek, pedagógus, pedagógusképzés*. Új Helikon Bt., Budapest. 51–97.
Trencsényi László (2009): Adalékok a családi nevelés és az agresszió kapcsolatához. *A Kisgyermek*, 5.
Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris, Budapest.

**Vass Vilmos – Perjés István**

ELTE, PPK Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszék – Budapesti Corvinus Egyetem, Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet

# A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatisztikája[1]

*Kutatásunk keretében arra tettünk kísérletet, hogy bemutassuk azt az utat, amely a kompetencia-alapú oktatás eszméjének kiteljesítésétől az iskolarendszerekbe való beágyazódásáig, az eredményes implementációig vezetett. A kutatás első fázisában arra vállalkoztunk, hogy áttekintsük a paradigmaváltás legfontosabb színterein történteket: a kompetencia alapú szabályozás kiépülését, az ehhez illeszkedő curriculumelmélet műfaji átalakulását, a kulcskompetenciák tantervesülését, implementációját. Ebben az áttekintésben arra is választ kellett keresnünk, miképpen hatnak ezek a folyamatok a tanárképzés rendszereire és a mindenkori pedagógiai gyakorlatra.*

Második lépésként azt kívántuk bemutatni, hogy Európa különböző oktatási rendszerei (Magyarország, Anglia, Ausztria, Németország, Hollandia, Finnország, Portugália) milyen adaptációs útvonalakat találtak a paradigmaváltás során. Az országjelentések arra is rávilágítanak, hogy az európai kultúra egyik legfontosabb értékének tartott nemzeti sokszínűség az új paradigmában sem fakul meg. A kutatás zárószakaszában foglaltuk össze az európai tantervi-tartalmi szabályozásban körvonalazódó folyamatokat és trendeket. Az alábbiakban a kutatás leglényegesebb eredményeit és tanulságait foglaljuk össze.

### A kompetencia alapú tantervi-tartalmi szabályozás elmélete

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

A curriculum tantervi műfaj típusait az alábbiakban foglalhatjuk össze: (1) alaptanterv (’core curriculum’), (2) kerettanterv (’framework curriculum’), (3) helyi tanterv (’local curriculum’), (4) kereszttanterv (’cross curriculum’), (5) a tanítási órán kívüli tevékenysé-

gek terve ('extra curriculum'). A *Nemzeti alaptanterv* munkálatait segítendő, 1993-ban létrehozott Definíciós Bizottság fogalmai közül érdemes felidézni az alaptanterv, a kerettanterv és a helyi tanterv meghatározásait. Az alaptanterv központi dokumentum, amely a minden tanulónak járó nevelés és képzés célkitűzéseit, kötelező iskolai tevékenységeit, közös tantervi követelményeit írja elő. Minden más tanterv erre épül. Az alaptanterv tartalmazza a tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket. Az alaptanterv a kötelező iskoláztatásra vonatkozik. A kerettanterv egy adott iskolatípusra készített, a miniszter által jóváhagyott választható tanterv, amely az alaptantervre épül, és alapul szolgál a helyi tanterv készítéséhez. A helyi tanterv adott iskolában használt tanterv, amely lehet jóváhagyott kerettanterven alapuló, azt felhasználó, adaptáló vagy a miniszter által engedélyezett egyedi tanterv. Az intézmény nevelési koncepciójához kapcsolódva tartalmazza az iskolai tanítás-tanulás egy teljes ciklusának céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát, követelményeit évfolyamok szerint, az alkalmazott tankönyveket, taneszközöket, az iskola ellenőrzési és értékelési rendszerét. *(2)*

*Melyek voltak a NAT-1995 legfőbb pozitívumai és nehézségei? A legfontosabb pozitívum talán az volt, hogy először kaptak legitim lehetőséget az iskolák arra, hogy saját helyi igényeikhez, hagyományaikhoz igazodva dönthessenek a legfontosabb tantervi, pedagógiai, tanulásszervezési kérdésekről. Ezzel a deklaráltan 30-50 százalékos mozgástérrel és szabadsággal viszont az előíró tantervek korában szocializálódott intézmények egy része nem tudott mit kezdeni. Számukra továbbra is biztos és kényelmes kapaszkodónak tűnt az 1978-as tanterv „toldozott-foltozott" változata. Ugyanakkor a hazai intézmények mintegy 20 százaléka jelentős tantervi innovációt hajtott végre.*

A *Nemzeti alaptanterv* (NAT) 2007-ben felülvizsgált változata is tartalmazza ezeket a tantervi fogalmakat. Az alaptanterv meghatrozza az általános képzés keretében zajló nevelő-oktató munka kötelező közös céljait, a magyarországi közoktatásra értelmezi az Európai Unióban elfogadott úgynevezett kulcskompetenciákat, megvilágítja az iskola világával szoros kapcsolatban álló intézményrendszer (kollégium, óvoda, ÁMK stb.) és az iskola műveltségképének összefüggéseit, megalapozza az alaptantervvel összefüggő minőségirányítási teendőket, kiemelten tartalmazza a nevelő-oktató munka alapjául szolgáló, az egyes tartalmi szakaszokban érvényesítendő fejlesztési feladatokat. Definiálja a közvetítendő műveltség fő területeit (az úgynevezett műveltségi területeket és a műveltségi területeken átívelő úgynevezett kiemelt fejlesztési feladatokat). A *Nemzeti alaptanterv*et a kormány rendeletben adja ki. Kiindulópontul szolgál a kerettantervek, helyi tantervek és vizsgakövetelmények készítői és alkalmazói számára. Törvény adta előírás szerint ciklikusan sor kerül az alaptanterv felülvizsgálatára.

A miniszter az iskolázás adott szakaszára, adott tartalmaira vonatkozóan – a *Nemzeti alaptanterv*re épülve és a helyi tanterv készítéséhez alapul szolgálva – választható kerettanterveket hagy jóvá és ad ki. A jóváhagyás feltétele, hogy a kerettanterv segítségével megvalósíthatók-e a *Nemzeti alaptanterv*ben meghatározott fejlesztési feladatok, illetve kapcsolhatók-e hozzá olyan, részletesen kidolgozott oktatási programcsomagok, amelyek a kerettanterv iskolai helyi tantervként való alkalmazását szakmailag segítik. A kerettantervek meghatározzák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának

kimeneti követelményeit. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket a megadott keretek között a saját viszonyaikra adaptálják az iskolák. Kerettanterv készülhet teljes pedagógiai szakaszra (például alapfokú nevelés-oktatás szakasza), szakaszokra (például iskolai nevelés-oktatás általános műveltséget megalapozó szakasza), a pedagógiai szakasz meghatározott részére, részeire (például bevezető és kezdő szakasz), egyes pedagógiai feladatok végrehajtásához (például nem szakrendszerű oktatás, iskolaotthonos oktatás), speciális iskolai szervezetekhez (például egységes iskola, hat évfolyamos gimnázium), több iskolai évfolyam különböző tantárgyait, tananyagát érintő tananyaghoz (például családi életre nevelés, drogprevenció, bűnmegelőzés), bármely műveltségi területnek, tantárgynak a teljes közoktatás időtartamát átfogó tanításához.

A helyi tanterv az a tanterv, melyet egy iskola pedagógiai programjában kitűzött céljainak, alapelveinek megfelelően kiválaszt, összeállít. A követelmények és a tananyagok időbeli elrendezése és a hozzárendelt eszközök rendszere az alapító okiratában meghatározottak szerint az iskola hagyományos klienseinek elvárásait és fejlesztési prognózisát teljesítik. Helyi jellegét az adja, hogy legitimációjában szerepet játszik a helyben érintettek megegyezése, a nevelőtestület elfogadó döntése, a különböző felhasználók, partnerek támogató véleménye, a fenntartó jóváhagyó döntése. Másodlagos, de nem elhanyagolható jellemzője, hogy a helyi kultúra elemeit is az elfogadott mértékben tartalmazza. A helyi kultúrán a helyi társadalom tradícióit és jövőképét egyaránt értjük. Az iskolák helyi tantervei jellemző módon úgy alakulnak ki, hogy az egyes nevelőtestületek a helyi sajátosságoknak megfelelően választanak az akkreditált kerettantervek közül, és azt a megadott keretek között saját viszonyaikra adaptálják. Ha az iskola és a fenntartó olyan tanterv szerint kívánja a nevelő-oktató munkát megszervezni, amely nem szerepel az akkreditált kerettantervek között, módjában áll a *Nemzeti alaptanterv* alapján saját tantervet fejleszteni (*Nemzeti alaptanterv*, 2007; *Vágó* és *Vass*, 2006). Láthatjuk, hogy az alaptanterv változásaival mindhárom fogalom (alaptanterv, kerettanterv, helyi tanterv) finomodott. Az alaptanterv a közös műveltségi célok mellett kulcskompetenciákat és fejlesztési feladatokat tartalmaz. A kerettantervek akkreditációs tantervértékelési mechanizmus után pedagógiai szakaszra is készülhetnek. A helyi tanterv a tantervfejlesztési folyamatban szerepet játszó szereplők széles körű konszenzusára épül.

A kereszttantervek műveltségterületeken és tantárgyakon átívelő, közös, kiemelt fejlesztési feladatok. Interdiszciplináris jellegük elsősorban a strukturális, integráltabb tananyag-elrendezést segítik. A NAT-2007-ben összekötik a kulcskompetenciákat, a műveltségi területek bevezetőit és fejlesztési feladatait. Ilyen kereszttantervek például az Énkép, önismeret; Hon- és népismeret; Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra; Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés; Gazdasági nevelés; Környezettudatosságra nevelés; A tanulás tanítása; Testi és lelki egészség; Felkészülés a felnőttlét szerepeire.

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

Napjainkban a curriculum műfajai különböző szinteken jelennek meg. Ami közös bennük, az a tervezés–fejlesztés–értékelés algoritmus. A curriculum horizontális, műfaji gazdagodásával párhuzamosan vertikálisan az 1. táblázatban bemutatott szintek érdemelnek kiemelt figyelmet.

*1. táblázat. A curriculum szintjei (Forrás: Letschert, 2005)*

| *A CURRICULUM SZINTJEI* |
|---|
| Szupra (nemzetközi, összehasonlító) |
| Makro (rendszer, társadalom, nemzet, tartomány) |
| Mezo (iskola, intézmény, program) |
| Mikro (osztály, csoport, lecke) |
| Nano (egyéni, személyes) |

Figyelemre méltó, hogy a szupra-, makro- és mezoszinteken túl a tantervi-tartalmi folyamatok a mikro- és nanoszintekre is fókuszálnak. Ez a személyre szabott curriculum-fejlesztéseket is lehetővé teszi. A tevékenységtervek a tanulók cselekvéseire, tanulási stratégiáira, az adaptivitásra helyezik a hangsúlyt. Ezek a tantervi implementációra is jelentős hatást gyakorolnak.

## A kompetencia alapú tantervi szabályozás Magyarországon

A kompetencia alapú tantervi-tartalmi szabályozás hazai története szorosan kötődik a *Nemzeti alaptanterv* megalkotásához, bevezetéséhez és felülvizsgálatához. Így szűkebb értelemben valóban makroszintű, nemzeti folyamatok formálták és formálják a hazai tantervi szabályozás műfaji fejlődését. Ugyanakkor nem elhanyagolható tényező az sem, hogy szupraszinten (nemzetközi tantervfejlesztés) hogyan illeszkednek a magyarországi folyamatok a nemzetközi trendekhez. Az elemzés tárgyát képezik azok a globális társadalmi-gazdasági változások is, amelyek a hazai tantervi-tartalmi szabályozásra hatottak. Végezetül meg kell említeni azokat a neveléstudományi eredményeket is, amelyek jelentős mértékben befolyásolták a tantervről való gondolkodást. Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy elsősorban makroszinten: a *Nemzeti alaptanterv* megalkotásának, bevezetésének és felülvizsgálatának majd' két évtizedes folyamatát, a NAT-evolúciót *(3)* elemezzük. Ezen belül természetesen a szupraszintű, globális aspektusokat is megemlítjük.

A NAT-evolúció történetéről számos kitűnő elemzés született (*Ballér*, 2004; *Báthory*, 2001; *Szebenyi*, 1994). A szerzők egyetértettek abban, hogy a *Nemzeti alaptanterv* a hazai tantervi-tartalmi szabályozás jelentős, meghatározó dokumentuma. Ballér Endre elsősorban a nevelés értékrendszerét és tartalmát nagymértékben befolyásoló gazdasági és társadalmi változások, a hazai oktatási rendszer átalakulása, az iskolai műveltség és tudás tartalmára, közvetítésére vonatkozó igények és az elért eredmények közötti ellentmondások szempontjai mentén elemezte az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv*et. Báthory Zoltán a kilencvenes évek „reformhullámvasútjára" kalauzolta el az olvasót és követte nyomon a tantervi-tartalmi szabályozás változásait. Szebenyi Péter a NAT-1995 számos korábbi változatának, munkaanyagainak segítségével a tantervkészítés hazai buktatóit mutatta be. A kutatás keretén belül arra vállalkoztunk, hogy a korábbi elemzésekre támaszkodva olyan új szempontok alapján is megvizsgáljuk a NAT-evolúciót, amelyek korábban csak kismértékben vagy egyáltalán nem jelentek meg. Nevezetesen a curriculum műfaji változásairól, a kompetencia-alapúság jegyeiről, a kulcskompetenciák beépítéséről, a tanárképzés, továbbképzés aspektusáról és a tantervi implementáció (bevezetés, elterjesztés, begyökereztetés, harmonizáció) szempontjairól lesz szó.

### *Az előzmények*

A tantervfejlesztés nemzetközi vérkeringésébe (szupraszint) hazánk – Kiss Árpádnak köszönhetően – már az 1970-es évek elején bekapcsolódott. Oktatáskutatók egy csoportja (Ballér Endre, Báthory Zoltán, Horváth József, Kozma Tamás, Szebenyi Péter, Varga Lajos) 1971-ben Svédországban megismerkedett Tyler curriculum-elméletével, Bloom kognitív taxonómiáival. Az 1978-as tanterv ugyan megőrizte az előíró tanterv minden ridegségét és merevségét, de már magán viselte a curriculum műfajának néhány sajátosságát is. A szakértők figyelmének homlokterébe az a probléma is bekerült, hogy miképpen lehet erőteljesebb konzisztenciát létrehozni a tantervi célok, folyamatok és az értékelés között (*Báthory*, 2000, 2001). Ennek eredményeként (és a sorozatos szakmai és politikai kompromisszumoknak köszönhetően) jött létre az 1978-as tanterv. A curriculum műfaji sajátosságai elsősorban a tartalom (törzsanyag, kiegészítő anyag, fakultáció) és a követelmények (optimum, minimum) differenciálásában, valamint a nevelés és oktatás

egységes szemléletében mutathatók ki. A helyi sajátosságok figyelembevétele (mezoszint) ekkor még nem volt szembetűnő, így a tantervi tartalom szinte megegyezett a tananyaggal. Ráadásul a tanterv a tananyagot mennyiségi szempontok szerint kezelte, a gyakorlat pedig a törzs- és kiegészítő anyagot egyszerűen „összeadta". Szebenyi (1994) szerint a „maximalizmus továbbra is leküzdendő fő ellenség maradt".

Figyelemre méltó, hogy az 1978-as tanterv bevezetését követően az 1985-ös úgynevezett „autonómia-törvény" már lehetővé tette, hogy a hazai iskolák egy része (kísérleti jelleggel ugyan) saját pedagógiai programot is készíthessen. Idővel egyre többen vélték úgy, hogy a központi előírások mellett érdemes a helyi innovációknak is teret biztosítani. Ekkoriban kezdődtek meg azok a diskurzusok, szakmai műhelymunkák, amelyek elindították és előkészítették a *Nemzeti alaptanterv* munkálatait. 1990-ben – a rendszerváltást követő évben – 11 bizottság munkájának köszönhetően megszületett a *Nemzeti alaptanterv* első vitaanyaga (*Szebenyi*, 1994). A decentralizált tantervi-tartalmi szabályozás egyrészt a központi és helyi igények egyensúlyát, másrészt a curriculum-elmélet markánsabb hazai begyökeresztetését célozta meg. Az előbbit az 1993-as közoktatási törvény is támogatta, hiszen minden iskola számára kötelezővé tette, hogy a *Nemzeti alaptanterv* alapján pedagógiai programot készítsen. Az utóbbi esetében – érdekes módon – a NAT későbbi változatai, a viták és a kompromisszumok ellenére, a curriculum műfaji sajátosságait erősítették. Ugyanakkor az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv* már a kor társadalmi-gazdasági kihívásainak is igyekezett megfelelni.

### *NAT-1995*

Az 1995-ben elkészült *Nemzeti alaptanterv*et a kormány rendelet formájában 1998. szeptember 1-jével az 1. és a 7. évfolyamon vezette be. *(4)* A szakaszos bevezetésnek két lényeges következménye volt: egyrészt jelezte az oktatáspolitikai szándékot a decentralizált, kétpólusú tantervi-tartalmi szabályozás erősítésében és megvalósításában, másrészt egy máig ható iskolaszerkezeti vitát is generált. Ezt erősítette az a tény is, hogy a NAT-1995 a törvényhez igazodva 10 évre, azaz 16 éves korig határozta meg és strukturálta az alapműveltséget. Ez utóbbi esetében a diskurzus nem tantervelméleti és pedagógiai, hanem erőteljesen tanterv-filozófiai és oktatáspolitikai volt.

Melyek voltak a NAT-1995 legfőbb pozitívumai és nehézségei? A legfontosabb pozitívum talán az volt, hogy először kaptak legitim lehetőséget az iskolák arra, hogy saját helyi igényeikhez, hagyományaikhoz igazodva dönthessenek a legfontosabb tantervi, pedagógiai, tanulásszervezési kérdésekről. Ezzel a deklaráltan 30-50 százalékos mozgástérrel és szabadsággal viszont az előíró tantervek korában szocializálódott intézmények egy része nem tudott mit kezdeni. Számukra továbbra is biztos és kényelmes kapaszkodónak tűnt az 1978-as tanterv „toldozott-foltozott" változata. Ugyanakkor a hazai intézmények mintegy 20 százaléka jelentős tantervi innovációt hajtott végre.

Hasonló jelentőségű volt az alaptanterv műveltségfelfogása. Először jelentek meg a tantervben a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, a média- és mozgóképkultúra, az informatika és más, a gazdasági és társadalmi változásokhoz illeszkedő területek. Ráadásul az alaptanterv filozófiája világos volt: olyan műveltségképet közvetíteni, amely minden magyar iskolás számára egyaránt elérhető, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusban tanul, hol jár iskolába. Ez az egységes műveltségkép komoly tanterv-filozófiai előrelépést is jelentett a korábbi felfogáshoz képest.

További pozitív vonása volt a NAT-1995 integratív szemlélete: ez az alaptanterv nem tantárgyakba, hanem már műveltségterületekbe rendezte a műveltségi kánont. A 10 műveltségi terület tartalmában és szerkezetében is erőteljesen tananyag- és követelményközpontú maradt. A részletes követelményrendszer (tananyag, fejlesztési követelmények, minimális teljesítmény) ismeretanyagában és elsősorban kognitív követelményeiben

csak kismértékben haladta meg az 1978-as tantervet. Az integratív szemléletet erősítették azok a közös követelmények (kereszttantervek), amelyek arra voltak hivatottak, hogy a műveltségi területek között erősebb konzisztenciát biztosítsanak. Sajnálatos módon a kor pedagógiai kultúrája nem bizonyult túl befogadónak a tantervi integrációval szemben: vagy tantárgyakká transzformálta át a műveltségi területeket és a közös követelményeket, vagy némelyiket egyszerűen elhagyta. Ez tovább erősítette a gyakorlatban, az implementáció során az 1978-as tantervhez való „mentális" visszatérést.

További nehézséget jelentett, hogy a NAT-1995 – a korábbi tantervekkel ellentétben – nem adott meg tantárgyakat és óraszámokat, hanem a műveltségi területek között százalékos arányokat határozott meg. Nem véletlen, hogy az iskolák nagy része ezért inkább kész tantervi mintákat adaptált. Örömteli azonban az a tény, hogy például az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjába számos kitűnő munka került be. Ez nem egyszerűen kényelmi szempont volt, hiszen a pedagógusok ekkoriban még erős tantervtervezési, -fejlesztési és értékelési kompetenciahiányokkal küszködtek, ráadásul a tananyag és a követelmények mennyiségi csapdájából csak kevesek tudtak kiszabadulni. Ugyanakkor a tantervi támogató rendszer kialakulása jelentős eredménynek mondható. A NAT-1995 az ismeretek és a minimumteljesítmény mellett a fejlesztendő képességeket (általánosan és részletezve) is megjelölte, ám még nem tette le a voksot egyértelműen a képességek hatékonyabb fejlesztése mellett. 1998-ban, a bevezetés első évében a viták még nem erről szóltak. A tantervi implementáció kérdése, Pőcze Gábor (1995) kitűnő tanulmányát leszámítva – a politikai váltásnak is köszönhetően – sem került még az érdeklődés középpontjába. Hasonló volt a helyzet a tanárképzéssel kapcsolatban is. Mind a műveltségpedagógiai, interdiszciplináris, mind a képességeket hatékonyabban fejlesztő, módszertant és tanulásszervezést előtérbe helyező képzések tekintetében pusztán sporadikus törekvések mutathatók ki. A kívánatos pedagógiai változások csak a deklaratív tantervek (alaptanterv, helyi tantervek) szintjén jelentek meg. A NAT-1995 támogató rendszere, különös tekintettel a mikro- és a nanoszintre, nem épült ki. Nem véletlen, hogy az 1999-ben bevezetett központi, kerettantervi szabályozás a NAT-1995 minden pozitívumát megszüntette, és kis túlzással magát a *Nemzeti alaptanterv*et is parkolópályára helyezte.

*A célok és feladatok ismeretében, a hatékony tantervi implementáció érdekében érdemes a bevezetés feladatait, az ezekhez rendelt eszközöket is végiggondolni. A legfontosabb feladat az implementáció koncepciójának, feladatainak hatékony kommunikációja. Sokszínű és összetett feladatról van szó, hiszen egyszerre kell szólni a szakmához és a közvéleményhez. Ez nem pusztán fogalmazásbeli és tájékoztatási probléma, hanem olyan technika, amely messze túlmutat a tantervi kérdéseken, és számos PR- és marketingeleme is van. A NAT-2007 társadalmi begyökereztetése a médiumok használatát, kiadványok elkészítését és a szülők számára is közérthető üzenetek megfogalmazását egyaránt igényli.*

### *NAT-2003*

Az oktatási miniszter 2002 decemberében a közoktatási törvény 93. § (1) bekezdése alapján elrendelte a NAT-1995 felülvizsgálatát. Ennek értelmében értékelte a *Nemzeti*

*alaptanterv* bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, s kezdeményezte a tanterv módosítását. Szakmai szempontból fontos célkitűzés volt a NAT-1995 pozitív vonásainak megerősítése és az ellentmondások feloldása. A 2001 és 2003 közötti időszakban, először szakértői kezdeményezésre, majd minisztériumi felkérésre megtörtént az 1995. évi *Nemzeti alaptanterv* felülvizsgálata. A megújult dokumentum megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor lényegesen megerősödött a tanterv fejlesztő funkciója. *(5)* A kormányrendelet meghatározta a tartalmi szabályozás rendszerét is. A NAT-2003 bevezetése felmenő rendszerben, 2004. szeptember 1-jével az általános iskolák első évfolyamán vette kezdetét (*Vass*, 2003).

Hogyan lehetett az alaptanterv fejlesztő funkcióját erősíteni? Mindenekelőtt a curriculum műfajának hatékonyabb megjelenítésével. A tantervi-pedagógiai fejlesztés folyamatban való végiggondolása, valamint a tanulói tevékenykedtetés, a 'learning by doing' elv erősítése alapvető célkitűzése volt a felülvizsgálatnak. A NAT-1995 általános fejlesztési feladatainak markánsabbá tétele és a részletes követelményrendszer átstrukturálása azt is eredményezte, hogy az alaptanterv elsősorban a fejlesztendő kompetenciákra fókuszált. Az *Egységes alapokra épülő differenciálás* című fejezetben az alábbiakat olvashatjuk: „A NAT kiemeli a kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat." Ez a kompetencia-lista meghatározó erővel bírt egyrészt a *Nemzeti alaptanterv* kiemelt és műveltségi területi fejlesztési feladatainak felülvizsgálata esetében, másrészt a hazai tantervi-tartalmi szabályozás is kompetencia alapúvá vált. Makroszinten a NAT-2003 az integratív és a tantárgyközi szemlélet (kereszttantervek, 10 műveltségi terület) megtartására és a képességek hatékonyabb fejlesztésére helyezte a hangsúlyt. Mezoszinten (iskolai pedagógiai programok) a nagymértékű tantervi adaptációs gyakorlaton kellett változtatni.

A tantervi minták mellett (a tantervi-tartalmi szabályozás középső szintjén) megjelentek az oktatási programok, programcsomagok, pedagógiai rendszerek. A tantervi minták mellett a pedagógiai támogató rendszer is kialakult. A NAT-2003 – a tartalmi szabályozással összefüggő – definíciója szerint „a tanítás-tanulás megtervezését-megterveztetését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszeréről" van szó. A pedagógiai rendszer kerettantervi, pedagógiai koncepció, modulleírás, eszközi elem, értékelési eszköz, továbbképzési program, támogatás komponenseket egyaránt tartalmaz. Ennek megfelelően nem pusztán tantervi, hanem pedagógiai (tanulásszervezési, módszertani és tananyag-strukturálási) támogatást is biztosít az iskolák számára. Az új alaptanterv mindemellett a mikro- és a nanoszintű folyamatok hatékonyabb segítését is megcélozta (*Gönczöl* és *Vass*, 2004; *Vágó* és *Vass*, 2006), s nem utolsósorban a tanárok továbbképzését, sőt a „képzők képzését" is segítette. A NAT-2003 folyamataival párhuzamosan a hazai tanárképzés is átalakult. A bolognai folyamatnak köszönhetően egyrészt az akkreditációs előírások révén strukturális változások indultak el, a képzések szerkezete átalakult. Másrészt elkezdődtek azok a munkálatok, amelyek egy egységes pedagógus kompetencialista megalkotását célozták meg.

Összegezve: a NAT-2003 felvállalta a NAT-1995 szellemi örökségét és a 10 műveltségi területet (mint a *Nemzeti alaptanterv* alapszerkezetét), ám attól néhány szakmai kérdésben mégis eltért. A fontosabb különbségek a következők:

a) A NAT-2003-ból kimaradtak a műveltségterületi „részletes követelmények".

b) Az alaptantervben a korábbinál nagyobb hangsúlyt kaptak a „kiemelt fejlesztési feladatok" és a „kulcskompetenciák".

c) A NAT-2003 átfogta a közoktatás teljes vertikumát az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig.

d) Megváltozott az egyes műveltségi területek belső logikájának, céljainak, alapelveinek, fejlesztési feladatainak kifejtése.

e) A NAT-2003 végén definíciós lista segítette a megértést, a kommunikációt és az implementációt.

### *NAT-2007*

A NAT-2003 felülvizsgálatának célja (1) a jogi, (2) az oktatáspolitikai és (3) az általános pedagógiai szempontok érvényesítése volt. A szempontok összefüggnek egymással, egymásra épülnek, egymást erősítik. A NAT-2003 műveltségi területi fejlesztési feladatainak szükség szerinti felülvizsgálata kapcsán alapvető volt a jogi, az oktatáspolitikai és a pedagógiai alapelvek egységesebb, koherensebb beépítése is.

A jogi szempontot tekintve a 2006. évi felülvizsgálat egyrészt érintette a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendeletet, másrészt a rendelet mellékleteként a NAT-2003 alaptantervet is. A törvényi szabályozásban kiemelt szerepet kapott a 2006. évi LXXI. törvény (a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosítása).

A 2003–2006. évi időszak törvénymódosításai a következő kiemelt területeket érintették:
– az iskolaotthon;
– az integráció;
– a projektmódszer;
– a szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás kérdése az 5. és a 6. évfolyamon;
– a mindennapos testnevelés;
– a tanulók értékelése, évfolyamismétlés.

Lássuk, most milyen oktatáspolitikai erőtérbe helyezhetjük el az új alaptantervet! Az oktatáspolitikai szempontoknak két szintje van. Nemzetközi szinten a NAT-2003 felülvizsgálatát egyfelől a PISA-vizsgálatok tudáskoncepciója és kompetencia alapú követelményrendszere, másfelől az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszere határozta meg. *(6)* Az Európai Unió politikájában szabályozási és fejlesztési prioritás lett egy olyan keretrendszer megalkotása, amely a gazdaság világában és a modern társadalomban való boldoguláshoz, a tudás megszerzéséhez és megújításához, az egész életen át tartó tanulás paradigmájához, a műveltség igényének kialakulásához, valamint a személyes önmegvalósításhoz szükséges kompetenciákat tartalmazza (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia, a hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség). Mivel a *Nemzeti alaptanterv* – a korábbi elképzeléseknek megfelelően – meghatározta a közvetítendő műveltség fő területeit, az iskolában elsajátítandó műveltségi alapokat, így túlzás nélkül állítható, hogy az iskolai műveltség és tudás tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák rendszere lett. Alapvető értékként jelent meg az elsajátított tudás alkalmazhatósága. Ennek érdekében fontossá vált a kulcskompetenciák fejlesztése az egész életen át tartó tanulásra, ezen belül a hatékony és önálló tanulás kompetenciájának fejlesztésére való felkészítés.

A NAT-2003 felülvizsgálata szempontjából fontos tényezőnek bizonyult a kompetencia alapú tartalmi szabályozási rendszer érvényre jutása. Erre utalnak a kétszintű érettségi követelményrendszere, értékelési elvei, a kerettantervek akkreditációs szempontjai, az oktatási programcsomagok kompetenciaterületei, fejlesztési koncepciói, a kompetenciamérések tartalmi elemei.

Kiemelt feladat volt a nemzetközi és a hazai szint összehangolása, az európai kompetenciakeret hazai adaptációjának elősegítése. Ennek megfelelően a NAT-2007 már kilenc kompetenciaterületet tartalmaz (a matematikai és a természettudományos kompetenciaterületek elkülönültek), a kompetenciaterületek leírásaiban kisebb-nagyobb szövegváltoztatás és szakmai kiegészítések is történtek.

A NAT-2003 felülvizsgálatának pedagógiai szempontjai a dokumentum két részét érintik. A törvényi és oktatáspolitikai szempontoknak megfelelően szükséges és indokolt volt a NAT-2003 bevezetőjének *(7)* alapos felülvizsgálata, különös tekintettel

a) a kulcskompetenciák strukturálására, lebontására, valamint az EU kulcskompetencia-keretrendszerrel való összhangjára;

b) a pénz világában való eligazodáshoz szükséges kompetenciaterület beépítésére;

c) a kiemelt fejlesztési feladatok értékközpontúságára, egyes fejlesztési feladatok (aktív állampolgárság, tanulás, felkészülés a felnőtt lét szerepeire) átalakítására, hangsúlyosabb megjelenítésére.

Az általános pedagógiai (tantervelméleti, iskola- és tanulásszervezési, módszertani, tananyag-elrendezési) szempontok kiemelten jelentek meg (a) az 5. és a 6. évfolyam, a „keverőzóna" területén, valamint (b) a kulcskompetenciák strukturálásában (ismeretek, képességek, attitűdök). Az általános pedagógiai szempontok érintették a NAT-2003 definícióit *(8)*, különös tekintettel az integráció és a pedagógiai programcsomagok fogalmára. Az általános pedagógiai szempontok egyrészt beépültek a *Nemzeti alaptanterv* kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításaiba, másrészt a rendelet mellékleteként a NAT-2003 alaptanterv bevezetőjének *(9)* szövegébe, valamint szükség szerint a műveltségterületek fejlesztési feladataiba.

Átalakultak a műveltségi területek fejlesztési feladatai is. A fenti szempontokat kiemelten kezelték az alábbi területeken:

– az 1–4. évfolyam fejlesztési feladatai;
– az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszerének integrálása;
– az 5. és a 6. évfolyam, a „keverőzóna";
– a kiemelt fejlesztési feladatok és a műveltségi területek konzisztenciája.

Összegezve: (1) markánsabb lett a dokumentum bevezetője a *Nemzeti alaptanterv* szerepét és értékrendszerét tekintve, (2) a korábbi kompetencialista helyett a kulcskompetenciák szerepét, az egyes területek szerkezetét (meghatározás, ismeret, képesség, attitűd) a NAT-2007 strukturálta, fejlesztésüket tudatosabbá tette, (3) gazdagodtak a kiemelt fejlesztési területek (keresztantervek), amelyek valamennyi műveltségi területen érvényesek és a személyiségfejlesztést szolgálják, (4) kiegészültek a képzési szakaszok leírásai és markánsabban megjelentek a differenciális tanulásszervezés szempontjai.

### *A tantervi implementáció*

A NAT-evolúció legfontosabb állomásainak és legfőbb üzeneteinek elemzése után érdemes a tantervi implementáció kérdését is górcső alá venni. Az implementáció fogalma összetett: alapvető jelentése bevezetés, elterjesztés, harmonizáció, begyökeresztetés. A *Nemzeti alaptanterv* implementációjának azt a több évig tartó szisztematikus folyamatot nevezzük, amelyben a NAT-2007 legfontosabb célkitűzései, az alaptanterv egész szemlélete az iskolai gyakorlatban megvalósul. Az implementáció funkciója egyfelől a tartalmi szabályozási rendszer egyes elemeinek (kerettantervek, oktatási programok, állami vizsgakövetelmények, mérési-értékelési feladatok, tankönyvek, taneszközök, iskolai pedagógiai programok) integrálása, harmonizációja a közös műveltségi alapok, tudáskoncepció és tanulásfelfogás mentén, másfelől a *Nemzeti alaptanterv* megvalósulásának, bevezetésének segítése, támogatása (*Vass*, 2008). A *Nemzeti alaptanterv* implementációja tágabb értelmezésben a hazai oktatásügy modernizációjának egyik hajtóereje, mert kiterjed a rendszer egészében zajló innovációs, oktatás- és fejlesztéspolitikai folyamatokra is. Külön figyelmet érdemel a pedagógiai kultúra javítása, a kulcskompetenciák hatékonyabb tervezésének, fejlesztésének és értékelésének támogatása.

Örvendetes, hogy a hazai pedagógusképzésben és továbbképzésben is elindultak azok a folyamatok, amelyek illeszkednek a *Nemzeti alaptanterv* szellemiségéhez, horizontális szem-

pontként jelentkeznek a NAT-2007 implementációjában. Elsősorban a tanárképzési szakok erőteljes integrációját (műveltségterület, pedagógiai szakok), a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) fejlesztő, kompetencia alapú vonásait és a tanári kompetenciaterületeket kell kiemelnünk. A tantervi implementáció egyik legfontosabb célja, hogy az iskolák megértsék és pedagógiai programjukba (helyi tantervükbe) hatékonyan építsék be a NAT-2007 kulcskompetenciáit, fejlesztési feladatait. Fontos szempont az is, hogy a korábbi tanításközpontú, elsősorban a tananyag megújítását és a követelmények taxonomizálását előtérbe helyező gyakorlat helyett a pedagógiai folyamatok a hatékony, önálló tanulásra, valamint a fejlesztendő kompetenciákra mikro- és nanoszinten is fókuszáljanak.

A tantervi implementáció globális célkitűzése az, hogy az alaptanterv szellemisége az oktatás egészét jelentős mértékben áthassa, és a rendszer minden szereplője értse a NAT-2007 legfontosabb törekvéseit, alapelveit, értékeit. E célkitűzés támogatását az alábbi feladatokban ragadhatjuk meg:

1. A mindenkori NAT-felülvizsgálat kutatási, fejlesztési és innovációs feladat- és eszközrendszerének meghatározása és összehangolása.
2. Az implementációs folyamat menedzselése során az egyes szabályozó eszközök közötti koherencia biztosítása.
3. A *Nemzeti alaptanterv* kulcskompetenciái, fejlesztési feladatai és az érettségi követelményrendszere közötti kapcsolat elemzése.
4. Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) közoktatással kapcsolatos céljai között és a program monitorozása során a NAT-implementáció támogatásának kiemelt értékelési kritériumként (specifikáció, kompetenciastruktúrák) való megjelenítése.
5. A humán fejlesztés, az iskolai szervezetfejlesztés és a vezetés korszerűsítése.
6. A pedagógusok osztálytermi viselkedésében, a tanulás iskolai és osztályszintű szervezésében, a mikroszinten való változások erősítése.
7. Az alapkészségek fejlesztését szolgáló iskolai bevezető és kezdő szakasz meghosszabbításával összefüggő teendők végrehajtása.
8. A 18 éves korig tartó iskolakötelezettség végrehajtásának elemzése, ennek keretében a NAT és az iskolai szakképzési programok viszonyának a vizsgálata (*Vass*, 2008).

A célok és feladatok ismeretében, a hatékony tantervi implementáció érdekében érdemes a bevezetés feladatait, az ezekhez rendelt eszközöket is végiggondolni. A legfontosabb feladat az implementáció koncepciójának, feladatainak hatékony kommunikációja. Sokszínű és összetett feladatról van szó, hiszen egyszerre kell szólni a szakmához és a közvéleményhez. Ez nem pusztán fogalmazásbeli és tájékoztatási probléma, hanem olyan technika, amely messze túlmutat a tantervi kérdéseken, és számos PR- és marketingeleme is van. A NAT-2007 társadalmi begyökeresztetése a médiumok használatát, kiadványok elkészítését és a szülők számára is közérthető üzenetek megfogalmazását egyaránt igényli.

Hasonló jelentőségű a tantervi kutatások, fejlesztések és innovációk (K+F+I) összehasonlító, komparatisztikai vizsgálata. Az eredmények lehetővé teszik, hogy a tantervi implementáció folyamatában a megfelelő beavatkozások (korrekció, revízió, problémák megoldása, folyamatok monitorozása) szakszerű, tudományos alapon történjenek. A kompetencia alapú tartalmi szabályozás tantervi és pedagógiai támogató rendszerének fejlesztése és egymásra építettsége kiemelt feladata a tantervi implementációnak. Elsősorban azokról a NAT-2007-konform oktatási programcsomagokról, kerettantervekről, tankönyvekről és taneszközökről van szó, amelyek a kulcskompetenciák fejlesztését segítik a pedagógiai gyakorlatban. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskola belső szervezete is át fog alakulni. Olyan menedzsment- és vezetési stratégiák, munkaközösségek, műhelyek, tanulásszervezési megoldások kerülnek előtérbe, amelyek erősítése, működőképes, egymástól tanuló hálózattá alakítása, az iskolák tanuló szervezetté fejlődése az implementációs folyamat későbbi eredménye lehet.

Nézzünk meg néhány konkrét példát a fenti feladatokra vonatkozóan! A kommunikációs feladatokat tekintve érdemes először a legfontosabb célcsoportokat azonosítani. Nyilvánvaló, hogy elsősorban a tanulókra, a pedagógusokra és az iskolavezetőkre kell fókuszálni. Célszerű azokra a gyakorlatban már jól működő példákra, modellekre, esetekre építeni, amelyek jól illeszkednek a NAT-2007 szellemiségéhez. Olyan tanulói szervezetek, közösségek fejlesztéséről van szó, amelyek egy-egy térségben tudásközpontként és „legjobb gyakorlatként" egyaránt működhetnek. Köréjük szervezve a változásokat nehezebben értő és kezelő, kevésbé innovatív iskolákat, a hálózatban részt vevők (tanulók, pedagógusok, iskolavezetők, iskolák) elérik a hatékony és sikeres tantervi implementáció szempontjából fontos „kritikus tömeget". A kommunikáció szempontjából hasonlóan fontosak azok a program- és tantervfejlesztők, tankönyvszerzők, taneszközkészítők, akik a legfontosabb üzeneteket transzformálni tudják az iskolák számára. Ugyanakkor a szélesebb közvélemény, az úgynevezett társadalmi kommunikáció szempontjából olyan műhelyeket is létre kell hozni, amelyekben nem pusztán az oktatás világából jött szakemberek vesznek részt. Így egészségügyi, gazdasági, pszichológiai, fogyasztóvédelmi, környezeti és más szempontok is szerepet játszhatnak a tantervi implementációban. Fontos az országos és helyi döntéshozók tájékoztatására, képzésére is gondolni. Olyan fórumokról, tréningekről van szó, ahol – lehetőség szerint – pedagógusokkal, iskolavezetőkkel együtt gondolkodva, dolgozva kialakul egy közös szemlélet, egymást erősítő stratégia. A tantervi implementáció kommunikációja szempontjából fontos a pedagógusképzésben részt vevő kollégák tájékoztatása. Kiemelten vonatkozik ez a feladat a gyakorlóhelyen dolgozó mentorokra is. A szakmai és társadalmi célcsoport között helyezkednek el azok a testületek, civil szervezetek, amelyeknek jelentős transzferfeladata van a *Nemzeti alaptanterv* implementációja szempontjából.

*A tantervi innovációk hazánkban alulról felfelé indultak el. Az iskolák önállósodása, kísérletező kedve megerősítést kapott, amit a NAT-1995 bevezetése is támogatott. Vertikális szempontból a tartalmi szabályozás kétpólusú (központi, helyi), háromszintű (alaptanterv, kerettanterv/oktatási programcsomag, helyi tanterv) rendszerré alakult. Horizontális szempontból a tananyag- és követelményközpontú tanterv egyre inkább tevékenységközpontú, kompetencia-alapú folyamatterv lett. A kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fejlesztési feladatok bővültek. Mivel a Nemzeti alaptanterv oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum, az európai trendeknek megfelelően a tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly.*

A fenti szereplők széles palettája sokszínű, változatos eszközökkel történő kommunikációt jelenthet. A rádiós és televíziós, illetve az online csatornák ugyanúgy eszközrendszerét képezik az implementáció kommunikációjának, mint a szaksajtó és más napilapok. Célszerű a NAT-2007 rövidebb és hosszabb változatából készíteni egy médiakonform anyagot, amely minden szereplő számára jól kommunikálható. Külön figyelmet érdemel a szülők számára készített kommunikációs eszközrendszer (Szülői NAT, tájékoztatók, NAT-fórumok, Szülők Akadémiája, reklámok stb.) létrehozása. Hangsúlyos az online tájékoztatás, NAT-honlap kialakítása, olyan levelezőfórumok, chatszobák fejlesztése, amelyek „élővé teszik" az alaptantervet. A szakma számára a konferenciák

mellett lehetőséget kell biztosítani kerekasztal-beszélgetésekre, műhelymunkára, alkotó szemináriumokra.

A tantervi kutatások, fejlesztések, innovációk (K+F+I) feladatai esetében két konkrét teendőt érdemes kiemelni. Egyfelől az implementáció monitorozását (követő–értékelő–fejlesztő rendszer), a bevezetés nyomon követését. Ez tartalmazza az iskolai pedagógiai programok (helyi tantervek) elemzését, a kvalitatív vizsgálatokat (interjúk, kérdőíves vizsgálatok, megfigyelések, fókuszcsoportos elemzések), valamint egy sokszínű visszacsatolást biztosító, a fejlesztő-diagnosztikus értékelést előtérbe helyező eszközrendszer kialakítását. Másfelől a komparatisztikai, a hazai és nemzetközi folyamatokat összehasonlító kutatások támogatása is időszerű feladat. A kompetencia alapú tartalmi szabályozás kialakításában Európa és a világ országai különböző megoldásokat mutatnak fel. Fontos volna ezeket a legjobb gyakorlatokat, eseteket elemezni, összehasonlítani annak érdekében, hogy a tapasztalatok birtokában, a folyamatok, trendek ismeretében a leghatékonyabb hazai lépéseket valósítsuk meg. Az összehasonlíthatósági szempont mellett lényeges a kutatási, fejlesztési és innovációs folyamatok reflektivitásának és adaptivitásának erősítése is. Az alkalmazott kutatások, a gyakorlat számára jelentős fejlesztések, a NAT-konform innovációk alkotják a feladat- és az ehhez kapcsolódó eszközrendszer alappilléreit.

A kompetencia alapú tartalmi szabályozás támogató rendszerének fejlesztésekor fontos feladat az oktatási programcsomagok és a kerettantervek kínálatának bővítése. A választás tudatossága mellett az adaptációs technikák fejlesztésére is figyelmet kell fordítani. Mivel a jelzett feladat rendkívül tudásintenzív, így a tanterv- és programfejlesztők tudásháttérének erősítése mellett érdemes kidolgozni egy részletes kritériumrendszert (specifikáció, kompetenciastruktúrák) is, amely megalapozhatja a tantervek, programok, tankönyvek, taneszközök megbízható minőségértékelését is. A felállítandó kritériumrendszernek a NAT-2007 szemléletét, értékeit, alapelveit, legfontosabb célkitűzéseit kell közvetítenie. Ezzel párhuzamosan a már meglévő mérési-értékelési és vizsgarendszer továbbfejlesztését is el kell végezni. (Vonatkozik ez a kétszintű érettségi követelményrendszerére és a kompetenciamérések feladataira is.) A „közös többszörös” ebben az esetben is a NAT-2007 műveltségképéhez és tudáskoncepciójához való igazodás.

Az intézményi menedzsmentet, vezetésre és szervezetfejlesztésre vonatkozó feladatokat tekintve mindenekelőtt tudatos szemléletformálásról, a szisztematikus változások hatékony kezeléséről van szó. A tantervi implementáció szempontjából rendkívül fontos az az intézményi környezet, alkotói légkör, amely pozitívan és negatívan egyaránt hathat a bevezetés, az elterjesztés és a begyökereztetés folyamatára. Nem egyszerűen a pedagógusok és iskolavezetők továbbképzéséről van szó: a tanulási-tanítási környezet minősége és a hatékony tantervi implementáció között szoros az összefüggés. Ez nem pusztán az iskolavezetés professzionalizálódásának a függvénye, ennél lényegesen többről van szó. Az iskolavezetőket és a helyi döntéshozókat, a szülői szervezeteket egyaránt magában foglaló hálózatok, műhelyek, tanulói szervezetek kialakítása a feladat. Célszerű a szervezetfejlesztésre vonatkozó szakmai tapasztalatok adatbankban való rögzítése, elérhetővé tétele, a szolgáltatások bővítése.

Kutatásunkban egy kérdőíves vizsgálat (n=95) keretében feltártuk a gyakorló pedagógusok vélekedéseit, nézeteit a tantervi szabályozás rendszeréről és típusáról, az érvényben lévő *Nemzeti alaptanterv* lényegéről és hatásáról, a mindennapi pedagógiai gyakorlatot orientáló, befolyásoló, szabályozó szerepéről. A vizsgált iskolák válaszadó pedagógusai alapvetően elfogadják a tantervi szabályozás Magyarországon érvényben lévő rendszerét. Értik és tudják mind a *Nemzeti alaptanterv*, mind a helyi tanterv funkcióját, és mindennapi pedagógiai munkájuk meghatározó tényezőjének tekintik azokat. A válaszadó pedagógusok több mint fele részt vett már iskolája helyi tantervének kidolgozásában. Minden bizonnyal szükség lenne – az itt kapott adatok alapján – a *Nemzeti alaptanterv* céljának, tartal-

mának, jelentőségének szélesebb körben való megismertetésére, illetve kívánatos lenne növelni a pedagógusok ezen munkájának sikerességét, eredményességét és elismertségét. Hasonlóan további munkálatokat igényel a helyi tanterv azon sajátosságának nagyobb mértékű érvényesítése, hogy jobban törekedjenek a helyi (települési, kliensi, kulturális) sajátosságok és elvárások figyelembevételére és beépítésére iskolájuk tantervének kidolgozásakor. További jelentős lépéseket kell tenni a másodlagos szabályozó eszközrendszer területén, amely érinti mind a tankönyvek, taneszközök, oktatási programcsomagok, mind a tantervi tartalomértékelés összhangjának javítását. Igazolódott az a feltételezésünk, hogy hazánkban a tankönyveknek és más taneszközöknek kiemelkedően jelentős szerepük van a helyi tantervek kidolgozásában. Komoly hiányosságokat tapasztaltunk a pedagógusok tantervfejlesztő munkájának szakmai támogatásában (továbbképzések, szakmai szolgáltató szervezetek működése, tanácsadó szerepe), valamint az iskola szervezeti kultúráját alapvetően meghatározó együttműködés területén.

A tantervi implementáció fent elemzett feladatai nem sporadikusak, nem lehet az egyik elemet kiemelni, a másikat háttérbe szorítani, mivel itt egymással összefüggő, konzisztens rendszerről van szó. Az implementáció globális és részletes célkitűzései, feladatai és eszközei ugyanis egymást erősítik.

Összegezve megállapítható, hogy a hazai tantervi változásokban folyamatosság, egyfajta „evolúciós tendencia" mutatható ki. A tantervi innovációk hazánkban alulról felfelé indultak el. Az iskolák önállósodása, kísérletező kedve megerősítést kapott, amit a NAT-1995 bevezetése is támogatott. Vertikális szempontból a tartalmi szabályozás kétpólusú (központi, helyi), háromszintű (alaptanterv, kerettanterv/oktatási programcsomag, helyi tanterv) rendszerré alakult. Horizontális szempontból a tananyag- és követelményközpontú tanterv egyre inkább tevékenységközpontú, kompetencia alapú folyamatterv lett. A kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fejlesztési feladatok bővültek. Mivel a *Nemzeti alaptanterv* oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum, az európai trendeknek megfelelően a tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly. Kiemelt szerepet kapott a tantervi implementáció, ezen belül a kommunikáció, a kutatás, a fejlesztés és az innováció, a támogató rendszer és az iskola szervezet- és vezetésfejlesztése. A folyamatok egyre inkább a mikro- és nanoszintre összpontosítanak. Örvendetes, hogy az oktatásügy felelősei a valóságos, megvalósítható tantervi szabályozás mellett tették le a voksukat.

## Néhány nemzetközi példa

### *Anglia*

Az angol *Nemzeti Curriculum* műfajilag valóban egy alaptanterv, hiszen magán viseli annak legmarkánsabb jellemzőit. Célokat, hosszú távú terveket fogalmaz meg, tantárgyi programokat, standardokat, követelményszinteket határoz meg, javaslatot tesz a tevékenységek tervezésére, a módszerek, eszközök alkalmazására. A bevezetését követően rendelkezéseit időről időre nagyító alá veszi, értékeli, felülvizsgálja, hogy aztán a tudományos felfedezések eredményeinek és a társadalmi elvárások esetleges megváltozásának tükrében mindent továbbfejlesszen. A curriculum-elmélet (Tyler-racionálé) három forrása ('sources') és két szűrője ('screens') egyértelmű alapját képezik az alaptantervnek. A tanterv követelményrendszerének előírásai, függetlenül attól, hogy milyen kulcsszakaszról és milyen készséget, képességet (kognitív, affektív, pszichomotoros) igénylő tárgyról van szó, az egyszerűbbtől a nehezebb fejlesztés, ugyanakkor a folyamatterv irányába mutat. Az olyan tantárgyak, mint az idegen nyelvek vagy az állampolgári nevelés, csak a harmadik kulcsszakaszban, vagyis a tanulók tizenhárom éves korától válnak alapozó tantárgyakká, mivel magasabb rendű értelmi és összetettebb érzelmi készségeket, képességeket feltételeznek, visszatükrözve ezáltal a Bloom-féle követelményrend-

szert. *(10)* Kitüntetett szerepet töltenek be a *Nemzeti Curriculum*ban a kereszttantervi dimenziók, amelyek helyzetüknél fogva hatékonyan képesek összekapcsolni az egyes tantervi tartalmakat, mivel ezek olyan egységesítő témák, melyek elősegítik a világ megértését, visszatükrözik azokat az eszméket és kihívásokat, amelyekkel egyén és társadalom találkozhat. A középiskolákra vonatkozó kereszttantervi dimenziók: azonosság és kulturális különbözőség, egészséges életmód, közösségi részvétel, vállalkozó szellem, globális dimenzió és fenntartható fejlődés, technológia és média, kreativitás és kritikus gondolkodás. Az alaptanterv a kereszttantervi dimenziók esetében hangsúlyozza azok inter-, illetve multidiszciplináris jellegét, és számos lehetőségét kínálja a kereszttantervi dimenziók helyi tantervekbe való beépítésének. *(11)* 2008-ban az angol szabályozási folyamatok, különösen a 3. kulcsszakaszt tekintve, visszatértek a decentralizáltabb irányításhoz. Nagy hangsúlyt helyeznek az iskolai innovációra, a kreativitás erősítésére és a személyre szabott tanulás fejlesztésére.

### *Ausztria*

Ausztria már az 1990-es években reagált az egyre gyorsabb társadalmi változásokra, és ennek szükségszerű következményeként támogatta és azóta is folyamatosan ösztönzi az iskolák autonómiatörekvéseit (*Weißbuch…*, 2002). Ez tág értelmezésben azt jelenti, hogy az adott helyi társadalmi igények és fejlődési tendenciák ésszerű figyelembe vételével, az iskoláknak saját maguknak kell megszabniuk a változások irányát. Az ausztriai autonómiatörekvések egyik legpozitívabb hozadékaként a pedagógusok, az oktatói csoportok és az iskolák módszertani-didaktikai munkájában megvalósult erősödő saját felelősségét tartják számon (*Lucyshyn*, 2006). Ugyanakkor a PISA, a TIMSS és a DESI vizsgálatok eredményei és az összehasonlító vizsgálatokból előtűnő tendenciák Ausztriában egy komplementer stratégiát is megköveteltek az oktatás és az iskolai fejlődés tervezésekor. E folyamat jegyében kerültek kidolgozásra a kulcskompetenciákhoz kapcsolódó standardok, amelyek meghatározzák az időszerű alapműveltséget, támogatják ezek megvalósítását és ellenőrzését is. Ebben a folyamatban nagy szerepet kap a helyi tantervek kialakítása és fejlődése is. A felső tagozat kifutó tantervei (kerettantervként) a tananyag maximális mértékét adták meg, amiből a tanároknak választaniuk kellett a tanítás kialakításakor. Az iskolák erősödő helyi autonómiája és szabad mozgásterük bővülése, valamint a tudástartalmak növekedése miatt a tantervi fejlesztések jól érzékelhető céljává a leglényegesebb tartalmakra való összpontosítás vált. Az új tanterv-generáció már deklaráltan a következő kérdésre kíván választ adni: „Mit kell tudniuk a tanulóknak az adott oktatási szakasz végén? Mely kulcskompetenciákat kell fejleszteni?”

### *Németország*

Nagy hatással vannak Németországban a kompetenciamodellek megalkotásában a kognitív idegtudományi kutatások eredményei (*Spitzer*, 2000, 2006). A legfrissebb eredmények szerint a tudás fogalmát nem csupán az ismeretek halmazával azonosítják. A német nyelv jól el tudja különíteni a tudásról alkotott tradicionális fogalmat (’Wissen’) a legújabb értelemben használt fogalomtól (’Können’). A ’Wissen’ szó egy adott tárgyról való ismeretek halmazát jelenti. A ’Können’ az ismereteken túl kiegészül a know-how típusú tudáselemekkel. Az új értelemben használt tudás (’Können’) tehát egyre inkább procedurális eljárásokat hordoz magában, az automatikusan elérhető kapcsolódásokat és a folyamatokat egyaránt tartalmazza. A ’Wissen’ típusú tudás magasabb szinten ’Können’ (ismeret és know-how) tudássá fejlődik. A tudás definíciójának változásához elkerülhetetlen egy következő dimenzió továbbgondolása. A tudásról alkotott tudás, azaz a metatudás is része a tudásfogalomnak. A kompetenciaelmélet szerint a metatudás ahhoz

segít hozzá, hogy az egyes tudásterületek releváns kapcsolódásait mutassák ki. Ha mindezek tükrében a kompetenciafejlesztés még arra is képes, hogy a tanuló tapasztalati tudására építkezve fejtse ki hatását, jelentős minőségi változás következhet be a tanulók teljesítményében. A kompetenciaelmélet teljes egészében átírta a tanulásról való gondolkodást Németországban.

### *Hollandia*

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

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

*Figyelemre méltó, hogy egyrészt makroszinten egyre erőteljesebben jelentkezik a kompetencia alapú tartalmi szabályozás. Ausztriában, Magyarországon és Portugáliában alapvető célkitűzés a kulcskompetenciák hatékony fejlesztése, míg Angliában az életképességek (funkcionális, valamint személyes, tanulási és gondolkodási) kerültek előtérbe. Nem véletlen ugyanakkor, hogy az iskolai programokban nagyon sokféle tanulói tevékenység, fejlesztési feladat található. Említést érdemel Hollandia, ahol nagy hangsúlyt helyeznek az aktív, önálló tanulásra, így az iskolai programok (curriculumok) jó része itt már tanulásfejlesztő terv. Hasonló a helyzet Angliában is, ahol már a nanoszintű, személyre szabott tanulási tervek is megjelennek.*

### *Portugália*

Az új elvárásoknak megfelelően a portugál tartalmi fejlesztés szakembereinek is újra kellett definiálniuk a tartalmi szabályozás kereteit. A tantervpolitika Portugáliában az oktatás mindenkori minőségének biztosítása érdekében egyre nagyobb autonómiát ad az iskolák számára az oktatáspolitika keretein belül. Ennek megfelelően a tantervfejlesztési stratégia tágabb teret nyújt az iskolákban megvalósuló helyi tantervek számára. A portugál curriculum értékelhető egyfajta folyamattervként, bár nem tartalmazza a tanítási

folyamat teljes vertikális leírását. Meghatározza az általános kompetenciák körét és részletezi a tantárgyspecifikus kompetenciákat. Annyiban tekinthető alaptantervnek, hogy a minden tanulónak járó nevelést és képzést írja elő. Nem elsősorban azt hangsúlyozza, hogy mit tanítson az iskola, hogyan tanítson a pedagógus, nem tananyag-központú, inkább kompetencia alapú tantervnek érdemes tekinteni, hiszen a fejlesztendő képességeket helyezi előtérbe, kiemelve az alkalmazható tudás fontosságát. A helyi tantervek révén egy rugalmas, flexibilis tartalmi szabályozás válik lehetővé. Ezek a helyi tantervek rögzítik az iskolák fejlesztési programjait, a tantárgyi és óraterveket, az egyes tantárgyak tananyagait, valamint követelményeit csakúgy, mint a tananyag- és taneszközválasztás szempontjait. Kereszttantervi jellege meghatározó, a tantárgyakon átívelő, közös fejlesztési feladatok a strukturális, integráltabb tananyag-elrendezést követelik meg.

Portugáliában a 'competęncia' (kompetencia) kifejezés alatt a működésben vagy használatban lévő tudást (ismereteket) értik. A fogalom az ismeretek, képességek és attitűdök integrált fejlesztésére utal az alapoktatás ('ensino básico') valamennyi szakasza vonatkozásában. A kompetencia tehát nem képességek vagy attitűdök csoportjának egy bizonyos ismeretanyaghoz való hozzáadását jelenti, hanem azon képességek és attitűdök integrált fejlesztésével vagy előmozdításával áll összefüggésben, melyek megkönnyítik az ismeretek különböző helyzetekben való alkalmazását. A 'competęncias essenciais' (alapvető kompetenciák) azon általános és tantárgy-specifikus ismeretek összességét jelentik, amelyek nélkülözhetetlenek a mai társadalomban élő valamennyi állampolgár számára. Ezért nagyon fontos azon ismeretek meghatározása, melyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy megismerjék és megértsék az egyes tantárgyak természetét és folyamatait, valamint hogy pozitív attitűdöket alakítsanak ki nemcsak az intellektuális tevékenység, hanem az azzal járó gyakorlati munka iránt egyaránt. A kötelező oktatás végére a tanulóknak a következő általános, alapvető kompetenciákkal kell rendelkezniük, beleértve az alábbiakra való képességet is:

– a valóság megértése és a mindennapi élet teremtette helyzetek és problémák kezelése érdekében képesnek kell lenniük kulturális, tudományos és technológiai ismereteik mozgósítására éppúgy, mint

– a különböző kulturális, tudományos és technológiai területek nyelvezetének használatára, önmaguk hatékony kifejezése érdekében;

– a portugál nyelvet mind kommunikációra, mind gondolataik megszerkesztésére megfelelően kell használniuk;

– az idegen nyelveknek a mindennapi helyzetekben való megfelelő (kommunikációra és információ feldolgozására egyaránt történő) használata;

– a kitűzött célok elérésére irányuló egyéni munka- és tanulási módszerek alkalmazása;

– az információk vizsgálata, kiválasztása és elrendezése annak érdekében, hogy mobilizálható ismeretekké lehessen azokat alakítani;

– megfelelő problémamegoldó és döntéshozó stratégiák alkalmazása;

– a tevékenységek önálló, felelős és kreatív végrehajtása;

– másokkal közös feladatok és projektek keretében való együttműködés;

– a test és tér közötti harmonikus kapcsolat előmozdítása olyan személyes és interperszonális megközelítésmódon keresztül, mely javítja az egészséget és az életminőséget.

A *Nemzeti tanterv* a tíz általános kompetencia mindegyikére nézve részletesen meghatározza azok elsajátításának transzverzális és tantárgyspecifikus megvalósítását. Az általános és tantárgyspecifikus kompetenciák elsajátítása kötelező, bár az iskolák nagyfokú önállósággal rendelkeznek a tanterv kezelése terén, s így tanulóik speciális szükségleteinek megfelelően határozhatják meg saját, a kompetenciák fejlesztésére vonatkozó prioritásaikat és stratégiáikat. A tanterv bátorítja a tanulók önálló és kreatív attitűdjeinek kialakítását. A kulcskompetenciák körébe tartozik tehát a tanulni-tudni, amelyet Portugáliában különálló kulcskompetenciának tekintenek. A tanulni-tudni képességét a portugá-

lok úgy definiálják, mint „meghatározott célok eléréséhez elsajátított személyre szabott munkavégzési és tanulási metodológiát". Az információs és kommunikációs technológia (IKT) használatának képességét nem minősítik önálló kulcskompetenciának, hanem az általános és tantárgyspecifikus kompetenciák fejlesztésére szolgáló eszközként definiálják, amely főleg az információ feldolgozásával hozható összefüggésbe (az információ megvizsgálása, kiválasztása és megszervezése annak érdekében, hogy mozgósítható tudássá lehessen alakítani). Ugyanakkor a tanterv nagy hangsúlyt fektet az IKT használatának fejlesztésére.

## Folyamatok, trendek az európai tantervi-tartalmi szabályozásban

Az országelemzések után lehetővé válik az alapvető folyamatok összegzése, a legfontosabb tantervi trendek felvázolása. A felsorolt országok mindegyikéről megállapíthatjuk, hogy a tantervi-tartalmi szabályozásaik – az 1980-as évektől kezdődően – folyamatosan fejlődnek. Jól látható az is, hogy a szupraszintű, nemzetközi hatások a vizsgált országok tantervi folyamatait erősen átitatják.

### *A curriculum műfaji sajátosságainak érvényesülése*

A tyleri folyamatterv, azaz a tanítási folyamat (céloktól az értékelésig) teljes, elsősorban vertikális leírása makro- (nemzeti) szinten elsősorban fejlesztési szakaszokra (Magyarország), kulcsszakaszokra bontva (Anglia), képzési fokozatokra bontva (Németország egyes tartományai) jelenik meg. Érdekes módon a folyamatként felfogott tantervi fejlesztés mezo- (iskolai) szinten erőteljesebben mutatható ki. Portugáliában például hároméves projekttervet kell készíteni, míg Magyarországon minden iskolának szakértők által véleményezett, fenntartó által jóváhagyott pedagógiai programja van. Hasonló a helyzet Hollandiában is, ahol az iskolák helyi tantervükben egy olyan tevékenységtervvel dolgoznak, amelyet szakfelügyelők hagynak jóvá. A tyleri curriculum-elmélet tevékenységterv-felfogása számos tanári tevékenységre fókuszált. Az iskolák által alkalmazott módszerek az elemzett országok mindegyikében szabadon választhatók. Ez egyfajta didaktikus-módszertani jelleget is kölcsönözhet egy-egy iskolai programnak, ugyanakkor paradigmaváltásként jelennek meg a tanulói tevékenységek tervezésére, fejlesztésére és értékelésére összpontosító programok. Ezek a tevékenységtervek már a kompetenciák fejlesztését helyezik az előtérbe.

### *A kulcskompetenciák megjelenése a tantervi szabályozásban*

Figyelemre méltó, hogy egyrészt makroszinten egyre erőteljesebben jelentkezik a kompetencia alapú tartalmi szabályozás. Ausztriában, Magyarországon és Portugáliában alapvető célkitűzés a kulcskompetenciák hatékony fejlesztése, míg Angliában az életképességek (funkcionális, valamint személyes, tanulási és gondolkodási) kerültek előtérbe. Nem véletlen ugyanakkor, hogy az iskolai programokban nagyon sokféle tanulói tevékenység, fejlesztési feladat található. Említést érdemel Hollandia, ahol nagy hangsúlyt helyeznek az aktív, önálló tanulásra, így az iskolai programok (curriculumok) jó része itt már tanulásfejlesztő terv. Hasonló a helyzet Angliában is, ahol már a nanoszintű, személyre szabott tanulási tervek is megjelennek. Az európai kulcskompetenciák különböző szinteken való beépítése, fejlesztésük nyomon követése, a tantervi folyamatok monitorozása elsősorban Ausztriában, Németország egyes tartományaiban, valamint Magyarországon és Portugáliában figyelhető meg. Az angol tantervi-tartalmi szabályozásban megjelenő életképességek és a holland tevékenységtervek képességei lényegében lefedik az Európai Unió nyolc tételes kulcskompetencia-keretrendszerében foglaltakat. Ausztriában és

Németország egyes tartományaiban elsősorban a tudásra, Angliában, Hollandiában, Magyarországon, Portugáliában a fejlesztendő képességekre fókuszálnak. Érdekes, hogy az angol és a holland folyamatokban egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek a tanulási attitűdökre is. Figyelemre méltó, hogy az iskolák a tananyag megválasztásában lényegében szabadon, szakemberek és támogató rendszerek segítségével dönthetnek. Makroszinten az elemzett országok esetében jól kitapintható két trend: egyrészt a tananyag mint a kompetenciafejlesztés eszköze nem részletezett, nem kötött; másrészt pedig az is kimutatható, hogy erőteljesen jelennek meg a szabályozásban a kereszttantervi dimenziók (Anglia, Magyarország).

*A valóság megnevezésért folytatott versenyben a cselekvőképes tudásra helyeződött át a hangsúly. A gazdaságban ezért értékelődik fel a kompetencia, a kreativitás, ezért válik keresetté a kreatívan gondolkodó, tanulóképességét megőrző, cselekvő, önállóan gondolkodó munkaerő. Ez a kulturális tőke viszont nem csupán a gazdasági, hanem a társadalmi integráció mikéntjéért folytatott versenyt is meghatározza. A nagy társadalmi rendszerek korábbi igazságmonopóliumát egyre inkább a kisebb társadalmi csoportok tudásértelmezései váltják fel, így e rendszerek sérülékenyebbek, törékenyebbek lesznek. Ezek a jelenségek mára a közoktatás nagy rendszereiben is érzékelhetően jelen vannak, és az iskolai tudást értelmező tantervi szabályozásban is manifesztálódnak.*

### *A tanárképzés és a tantervi szabályozás összefüggései*

Minden vizsgált országban – kisebb-nagyobb mértékben – összekapcsolódtak a tantervi átalakulási folyamatok a tanárképzés reformjával. Ausztriában a 2005-ös főiskolai törvény középpontba helyezi a tanári kompetenciákat, annak érdekében, hogy a makroszintű tantervi elvárások megvalósuljanak a gyakorlatban. Központilag határozzák meg a pedagógusmesterség alapképesítési követelményeit, a tanárképzési modulok tartalmát. Hasonló a helyzet Magyarországon is: egyrészt a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) tartalmi előírásai, másrészt a tantervi akkreditáció által előírt kilenc fejlesztő tanári kompetencia adja meg a keretét a hazai tanárképzésnek. Észak-Rajna-Vesztfáliában a rugalmasabb szabályozási folyamatok egyrészt fejlesztik a pedagógusok tantervi kompetenciáit, másrészt összefoglalják azokat a területeket, amelyekben bővíteni kell a meglévő szaktudást, valamint fejleszteni kell a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képességeket. Hollandiában a korábban már említett közoktatási prioritás, azaz az aktív, önálló tanulás előtérbe kerülése mellett a tanárképzés szempontjából érdemes megemlíteni azt a tartalmi modernizáció szempontjából fontos feladatot, amely a tanulók felkészítését célozza meg az információs társadalom kihívásaira. Éppen ezért nem meglepő, hogy a tanárképzésben a professzionalizmusra, ezen belül is a következő két elemre helyezik a fő hangsúlyt: a tanulóközpontú szemlélet és módszertan erősítésére, valamint a kreativitás tudatos fejlesztésére. A tanári kompetenciák fejlesztésében különbséget tesznek a kezdő pedagógus és a néhány éves tapasztalattal már rendelkezők között. A tanárképzésben is előtérbe kerül az aktív, önálló tanulás, így a tanárjelöltek saját tanulási folyamataikra reflektálva sajátítják el a legfontosabb kompetenciákat. A kompetenciafejlesztés kapcsán fel kell figyelnünk arra is, hogy a reflektivitás mellett előtérbe kerülnek a képzés gyakorlati és fejlesztő elemei is. Portugáliában például a kép-

zés reformjában fontos szerepet játszottak a gyakorló pedagógusok visszajelzései is. A kompetenciastandardok kidolgozása mellett figyelemre méltó a folyamatok értékelésének, monitorozásának szándéka. Megállapítható, hogy a közoktatásban jelentkező tantervi-tartalmi kihívásokra minden ország képzése igyekezett válaszokat adni.

### *A tantervi implementáció*

A tantervi-tartalmi szabályozás átalakításával, reformjával párhuzamosan egyre nagyobb hangsúly helyeződik az implementációs (bevezetéssel, elterjesztéssel, begyökereztetéssel kapcsolatos) folyamatokra. Hollandiában például már több mint egy évtizede szisztematikusan megtervezték a makroszintű, néhány éve a mikro- és nanoszintű bevezetés lépéseit. Hasonló a helyzet Angliában is, míg Magyarországon 2004 óta van stratégiája a *Nemzeti alaptanterv* bevezetésének. Németországban fontos célkitűzés egyrészt a kompetenciák elsajátításának a mérése, értékelése, másrészt a tantervi bevezetés monitoringja, az implementáció hatékonyságát mérő eszközök fejlesztése. Ugyanakkor azt is érdemes leszögezni, hogy a tantervi implementáció stratégiája, a bevezetés nyomon követése új kihívás a közoktatási rendszerekkel szemben. Olyan összetett beavatkozásról van szó, amelynek elemei: (1) kutatás, fejlesztés, innováció, (2) támogató rendszerek (programok, tankönyvek, taneszközök, vizsgarendszer), (3) intézményfejlesztés, vezetőképzés, (4) kommunikáció. Végezetül nem elhanyagolható az sem, hogy a horizontális implementációs szempontok között a vizsgált országokban markánsan érvényesül a tanárképzés és -továbbképzés reformja, átalakítása.

### Összegzés és további kérdések

Kutatásunkban amellett érveltünk, hogy az oktatás gazdasági és társadalmi felértékelődésével megváltozott az iskolai tudást kanonizáló tantervi szabályozás szerepe. A valóság megnevezésért folytatott versenyben a cselekvőképes tudásra helyeződött át a hangsúly. A gazdaságban ezért értékelődik fel a kompetencia, a kreativitás, ezért válik keresetté a kreatívan gondolkodó, tanulóképességét megőrző, cselekvő, önállóan gondolkodó munkaerő. Ez a kulturális tőke viszont nem csupán a gazdasági, hanem a társadalmi integráció mikéntjéért folytatott versenyt is meghatározza. A nagy társadalmi rendszerek korábbi igazságmonopóliumát egyre inkább a kisebb társadalmi csoportok tudásértelmezései váltják fel, így e rendszerek sérülékenyebbek, törékenyebbek lesznek. Ezek a jelenségek mára a közoktatás nagy rendszereiben is érzékelhetően jelen vannak, és az iskolai tudást értelmező tantervi szabályozásban is manifesztálódnak. Jól látható az a trend, hogy míg a curriculum-fejlesztések (követelmény-taxonómiák) korai szakaszában (1960-as, ’70-es évek) a tanulók tanulási teljesítményeire, eredményeire irányult a figyelem, mára elérkeztünk ahhoz a szakaszhoz, ahol az egyéni fejlesztéseket segítő, kevésbé technokrata és operacionalizált, rugalmasabb tervezés és a hatékony és önálló tanulásra fókuszáló fejlesztések kerülnek előtérbe.

### Jegyzet

*(1) A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatisztikája* (témavezetők: Perjés István, Vass Vilmos) című kutatást az Oktatásért Közalapítvány tkOKA támogatta. A kutatás eredményeit lásd: Perjés és Vass, 2009. (Szerzők: Buda András, Dobó István, Hoffmann Nóra, Kakukné Jakabacska Andrea, Pázmán Viktória, Perjés István, Pfister Éva, Szabó Anita, Szabó Antal, Vass Vilmos.)
*(2)* Köznevelés 1993/7.
*(3)* Köszönetet a fogalomért Báthory Zoltánnak, aki egy 2007. évi NAT implementációs bizottsági ülésen először használta ezt a kifejezést.
*(4)* 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról
*(5)* 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

*(6)* A *Nemzeti alaptanterv*ben megjelenő kulcskompetenciák alapját a *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)* című dokumentum képezi.
*(7)* A Nemzeti alaptanterv szerepe a közoktatás tartalmi szabályozásában. 9–15.
*(8)* A tartalmi szabályozással összefüggő kifejezések, definíciók. 160–165.
*(9)* A Nemzeti alaptanterv szerepe a közoktatás tartalmi szabályozásában. 9–15.
*(10)* Bloom céltaxonómiájának elemeit minden tantárgyi programnál kulcsszakaszonként ('key stage') jelenítik meg.
*(11)* Többek közt említi az órarendbe ágyazható tematikus heteket, az iskolán kívüli és az extracurriculáris lehetőségeket is, amellett, hogy a keresztantervi dimenziókat preferáló intézmények támogathatóságára is felhívja a figyelmet.

## Irodalom


Ballér Endre (2004): *A tantervelmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Aula Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. ÖNKONET Kiadó, Budapest.

*Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem*. (2002)Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 10–19.

Kupier, W. – van der Akker, J. (2005): *Curriculum development in (de)centralised policy contexts: emerging dilemmas*. Kézirat, Montreal.

Letschert, Jos (szerk.) (2005): *Curriculum development re-invented*. SLO, Leiden.

Lucyshyn, J. (2006): *Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. Bm:bwk, Salzburg.

*Nemzeti alaptanterv* (1995). Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.

*Nemzeti alaptanterv* (2003). Oktatási Minisztérium, Budapest.

*Nemzeti alaptanterv* (2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

Pőcze Gábor (1995): A Nat és a gyakorlat. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 12–35.

Spitzer, M. (2000): *Geist im Netz – Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg, Berlin.

Spitzer, M. (2006): *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule. Auditorium Netzwerk*. DVD Jokers edition, Müllheim/Baden.

Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, ősz. 345–354.

Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): *Az oktatás tartalma*. In Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest.

Vass Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 40–44.

Vass Vilmos (2008, szerk.): *A Nemzeti alaptanterv implementációja*. Munkaanyag. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.

*Virág Tünde*

MTA, Regionális Kutatások Központja,
Térségfejlesztési Kutatások Osztálya

# Hátrányos helyzetű cigány fiatalok középfokú oktatási intézményei és lehetőségei

*Tanulmányomban bemutatom és elemzem azokat az intézményeket, amelyek a perifériális területen élő, hátrányos helyzetű cigány fiatalok iskolai és munkaerő-piaci esélyegyenlőségét hivatottak elősegíteni, elsősorban az általános iskola és a középiskola között kialakult mély szakadék különböző módszerekkel való áthidalásával. Az általunk vizsgált településen élők iskolai végzettségének, oktatási lehetőségeinek elemzésével, szerkesztett életútinterjúkon (1) keresztül vázolom az általam tipikusnak tartott, az oktatási rendszeren keresztülvezető mobilitási utakat. (2)*

## Hova tegyük ezeket a gyerekeket?

A perifériális helyzetű aprófalvas területek falvainak többségében hátrányos helyzetű, alacsony iskolázottságú népesség koncentrálódik; a jellemzően városhiányos területekről nehezen elérhetők azok a középiskolák, amelyek a munkaerőpiacon megfelelő pozíciót biztosító végzettséget nyújtanak a továbbtanuló fiatalok számára. Napjainkban ez a probléma azért is egyre égetőbb és sürgetőbb, mert ezekről a fiatalokról az oktatási rendszer eddig a helyben elérhető általános iskola elvégzése után könnyedén lemondott, de az iskolalátogatás korhatárának 18 évre emelésével ezt már nem, vagy sokkal nehezebben tudja megtenni.

Az aprófalvakban élő fiatalok többsége eddig kimaradt a mobilitási esélyt nyújtó középiskolai oktatásból, jellemzően csak a helyi elit (polgármester, tanárok, vállalkozók) gyermekei jutottak el színvonalas képzést biztosító középiskolákba. Ugyanakkor, bár időről időre megfogalmazódott ilyen célú kormányzati akarat, nem alakult ki olyan speciális középiskolai/kollégiumi támogató hálózat sem, amely elősegíthetné e fiatalok iskolarendszerben tartását. Egyelőre csak modelliskolák és kísérletek léteznek, amelyek többségében számos jó példa és gyakorlat halmozódott fel.

Középiskolai oktatási intézmény alatt e tanulmányban csak azokat az iskolákat értem, amelyek érettségit biztosítanak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a jelenlegi szakképzési rendszer nem illeszkedik a megváltozott gazdasági környezet igényeihez, nem nyújt olyan konvertálható tudást, amellyel az egyén alkalmazkodni tudna a különböző munkahelyi elvárásokhoz. Jelen pillanatban az érettségit adó intézményeken belül szerezhetők meg leginkább azok az alapkészségek és képességek, amelyek alkalmassá teszik az egyéneket a gyorsan változó munkaerő-piaci igényekhez való alkalmazkodásra, a szükséges tudásfajták megszerzésére.

Miközben kiemelt oktatáspolitikai célként az érettségi megszerzésének szélesebb társadalmi rétegekre való kiterjesztése már a hatvanas évek kezdetén megjelent, a nyolcvanas évek végéig a munkaerő-tervezési szempontoknak eleget tevő oktatási restrikció hatása érvényesült (*Surányi*, 2000), azaz az oktatásirányítás elsődleges célja a szocialista

nagyipar munkaerőpiacának kiszolgálása volt, amely elsősorban szakmunkásokra és szakképzetlenek tömegeire tartott igényt.

A szakképző iskolák a szocializmus évtizedeiben is alacsony presztízsű iskolák voltak, általában azok kerültek ide, akik közepes, vagy annál gyengébb eredménnyel végezték el az általános iskolát. Ugyanakkor a hetvenes években ezek az oktatási intézmények az alacsony iskolázottságú, szakképzetlen szülők gyerekeinek még továbbtanulási, mobilitási lehetőséget nyújtottak, a szakmatanulás lehetősége segítette a mezőgazdaságból élő családok gyerekeinek az iparban való elhelyezkedését és részben a városba való költözését. Ebben az esetben az egyének mobilitási és az államnak a munkaerőpiac kiszolgálását célzó törekvései egybeestek (*Andor* és *Liskó*, 2000). Ez a képzési szisztéma csak a teljes foglalkoztatottság és a munkaerőt korlátlanul felszívó szocialista gazdaság mellett volt úgy-ahogy működőképes, annak összeomlásával azonnal kiderült, hogy az alacsony szakmai színvonalon képzett, közismereti tárgyakból minimális ismeretekkel rendelkező, ezért nehezen átképezhető réteg nem versenyképes a munkaerőpiacon (*Andor* és *Liskó*, 2000, 78–79.). Ennek ellenére a szakmunkásképző intézmények a képzési profilok, szakmai struktúra átalakításával továbbra is fennmaradtak a középfokú oktatási intézmények piacán.

Bár a nyolcvanas évek közepétől kezdődően egyre nagyobb mértékű lett az adott korosztályok középiskolai részvétele, fontos megjegyeznünk, hogy a fokozatosan javuló továbbtanulási arányok elsősorban a közoktatási rendszert érintő demográfiai hullámvölgynek és a rendszerváltást követően bevezetett, gyereklétszámtól függő oktatásfinanszírozásnak köszönhetők (*Liskó*, 2003). A középiskolai expanzió – demográfiai és finanszírozási kényszerekkel megerősített – spontán folyamatát a tankötelezettség 1996-os kiterjesztése tette tudatos állami törekvéssé. Az oktatáspolitika 1996-ban a tankötelezettséget távlatában, felmenő rendszerben 18 éves korra emelte, és ezzel az adott korosztályok középfokú oktatásban eltöltött idejét mintegy szentesítette. A tankötelezettség kiterjesztése azonban nem járt együtt az expanzió tartalmának és kimenetelének deklarálásával (*Balázs*, 2003). Azaz a deklarált célok között nem jelent meg az érettséginek mint magasabb iskolai végzettségnek a megszerzése, miközben a különböző, érettségit nem nyújtó szakiskolák, az ott szerezhető szakmák munkaerő-piaci értéke jelentős mértékben változott. *(3)*

Az iskolai végzettségre utaló adatok azt mutatják, hogy az oktatáspolitika erőtlen kísérletei a középiskolai oktatás kiterjesztésére alig érintették azokat a többszörösen kirekesztett fiatalokat, akik hátrányos társadalmi pozícióból, etnicitásuk miatt stigmatizálva, a városi középiskolától távol lévő, eleve hátrányos helyzetű területen élnek.

A hátrányos helyzetű fiatalokkal foglalkozó középiskolai intézmények a kilencvenes évek elejétől napjainkig sajátos fejlődési utat jártak be, a különböző intézmények jellemzően egymásból/egymásra építkezve szerveződtek, így az egyes intézménytípusokban megtalálhatók a korábbi intézmények működési jellemzői is. Más megközelítésben azt mondhatjuk, hogy a probléma, azaz a hátrányos helyzetű fiatalok középiskolai oktatásának hiánya, az etnikai/nemzetiségi megközelítéstől a társadalmi helyzetre reagáló problémamegoldásig tartó hosszú ideológiai változáson ment keresztül, melynek megvannak a maga intézményi lenyomatai. Ezen intézmények napjainkban egymás mellett, párhuzamosan működnek. *(4)*

## Oktatási körkép

Esettanulmányunk helyszíne, a hetvenes években az első cigányfaluként „elhíresült" Alsószentmárton Baranya megye legdélebbi részén, a Dráva mentén helyezkedik el, természetes kötődései Siklós felé vannak. Az etnikai viszonyok alakulását tekintve Alsószentmárton már a két világháború között is egyedi helyzetben volt: lakónépességén belül már ekkor többségben voltak a magukat cigánynak vallók, valamivel kevesebb

sokác (katolikus horvát) élt a településen, mellettük változó számmal, közel azonos arányban éltek magyarok és németek. Az 1941-es népszámlálás adatai szerint 523-an cigány, 461-en sokác, 116-an magyar, 99-en német és ketten tót anyanyelvűnek vallották magukat.

A mikrotérség oktatási helyzetének alakulását alapvetően meghatározta a településeken élő nagyszámú, beás anyanyelvű cigány népesség jelenléte. A hatvanas években az egyházharaszti iskolakörzethez tartozó öt település – Kistapolca, Siklósnagyfalu, Old, Egyházasharaszti, Alsószentmárton – mindegyikén volt iskola, sőt az Oldhoz tartozó Eperjespusztán, Tótokföldjén is önálló alsó tagozat működött egy tanítóval. 1962-ben szüntették meg a felső tagozatokat, amelyek átkerültek Egyházasharasztiba. Alsószentmártonban ekkor már a cigány családok voltak többségben, az alsó tagozatra (az egyetlen, amelyet soha nem szüntettek meg) csak 8-10 sokác gyerek járt. 1963-tól a sokácok elérték, hogy a gyerekek Egyházasharasztiban járjanak iskolába alsó és felső tagozatra is.

A hatvanas években az alsószentmártoni cigány gyerekek többsége csak a helyben működő alsó tagozat osztályait járta ki, több-kevesebb eredménnyel. Az iskolaigazgató elbeszélése szerint 1966-ban végezte el az első cigány gyerek az általános iskolát, de még a hetvenes években is felső tagozatra jobbára csak fiúgyerekek kerültek át, a lányok többsége, mire 13-14 éves korára eljutott volna a felsőbb osztályokba, már férjhez ment.

A nyolcvanas évek közepétől lesz jellemző, hogy a fiúk egy része az általános iskola elvégzése után már szakmunkásképző intézetbe kerül – a cigány és nem cigány tanulók közötti oktatási szakadék mélyülése itt talán erősebb, mint az országban bárhol (*Havas*, *Liskó* és *Kemény*, 2002).

Az egyházasharaszti általános iskolában már a nyolcvanas évek közepétől többségében csak cigány gyerekek tanultak, ez abban az időben elsősorban a nem cigány családok folyamatos elköltözésének volt köszönhető. A kilencvenes évek elején, a szabad iskolaválasztás bevezetésével az a néhány nem cigány gyerek, aki még a falvakban élt, és a körzeti iskolában tanult, gyorsan iskolát váltott: vagy Beremendre, vagy Siklósra ment. Ahogy a hetvenes években a magasabb státusú cigány családok követték a nem cigányok elköltözési mintáját, a kilencvenes években is azok a cigány családok, akik megtehették, követték a nem cigányok által kialakított mintát: évről évre egyre több cigány szülő is elvitte az iskolából gyermekét. Ennek következtében 2006-ban az Egyházasharasztiban lakó 45 iskolaköteles korú gyerekből mindössze már csak négy járt a helyi iskolába. Azokban a falvakban, ahol nincs iskola, és a település elvileg az egyházasharaszti iskola körzetéhez tartozik, nagyon hasonló helyzetet találunk: az Oldon élő 56 iskoláskorú gyerekből 15, a siklósnagyfalusi mintegy 100 iskoláskorúnak a fele, a több mint 40 kistapolcai iskoláskorú gyerekből csak kettő volt az egyházasharaszti iskola tanulója – a többiek Beremend, Nagyharsány vagy Siklós valamelyik iskolájába jártak. Az alsószentmártoni mintegy kétszáz iskoláskorú gyerekből száz járt az egyházasharaszti iskola felső tagozatára. Tekintve, hogy Alsószentmártonban kizárólag, de Oldon és Siklósnagyfaluban is többségében cigány gyerekek élnek, állíthatjuk, hogy az egyházasharaszti általános iskolából az elvándorlás nem etnikai, hanem szociális alapon történik: már a cigány családok többsége sem ide

*Az iskolai végzettségre utaló adatok azt mutatják, hogy az oktatáspolitika erőtlen kísérletei a középiskolai oktatás kiterjesztésére alig érintették azokat a többszörösen kirekesztett fiatalokat, akik hátrányos társadalmi pozícióból, etnicitásuk miatt stigmatizálva, a városi középiskoláktól távol lévő, eleve hátrányos helyzetű területen élnek.*

íratja gyermekét. Ez az iskola nem csupán „cigányiskola”, hiszen ide még a cigány gyerekek közül is csak azok járnak, akiknek nincsen más lehetőségük: azaz a szülőknek nincs megfelelő kulturális és anyagi tőkéjük ahhoz, hogy gyerekeiket olyan iskolába járassák, amely lehetőséget nyújt nekik a továbbtanulásra.

Az alsószentmártoni önkormányzat 2004 nyarán az egyházasharaszti körzeti iskolától leválva *(5)* önálló alsó tagozatot indított, s középtávú oktatási intézkedési tervében a felső tagozat kialakítása is szerepel. *(6)*

### *A tanítónő*

„Alsószentmártonba jártam óvodába, akkor még csak egy óvoda volt, ami most az egyházi óvoda, önkormányzati óvoda volt, és oda járt mindenki oviba. Elsőtől harmadikig ide jártam az alsószentmártoni általános iskolába, akkor még nem volt negyedik osztály, most lett egy osztállyal kibővítve. És utána tanulmányaimat Harasztiban folytattam, mert automatikusan, mert az egy iskola, az egyházasharasztinak az alsószentmártoni iskola, az a tagiskolája. Utána pedig felvételt nyertem Pécsre a református gimnáziumba, oda jártam, és akkor ugye leérettségiztem és folytattam tovább Szekszárdon tanító szakon.

Az óvodában még magyarul beszéltünk, mert magyar óvónénik voltak. Akkoriban nem volt cigány óvónéni, senki. Cigány dada sem volt, mindenki magyar volt, magyarul kellett szigorúan beszélni. Az iskolában is ránk szóltak, ha cigányul beszéltünk. Ugye ez csak mostanában terjedt el, hogy vannak ezek az újabb fajta törvények, a szegregáció ellen, ugye, integrációs programok, meg a kisebbségi nyelvek megőrzésére ugye törekszenek, van külön beás nyelvoktatás. És akkor most már ezt előtérbe helyezik, meg most már egy pedagógus nem mondhatja, hogy ne beszélj cigányul, mert nem is mutathatja ki azt, hogy ha neki nem tetszik ez, mert most már elítélik. De hát akkoriban még szabad volt azt mondani, hogy te ne beszélj cigányul. Kábé olyan, mintha neked azt mondanák, hogy ne beszélj magyarul. Mert nekünk olyan volt. Nem tudtuk, hogy mi a probléma, hogy most cigányul beszélünk. Hát hogy ebből olyan problémáim voltak, hogy nem értettük, amit a tanító néni mond, egyre emlékszem, hogy linóleum, ugye, hát fogalmam nem volt, mi az, nem tudtam, mi az. Itthon nem használtuk ezt a szót. És akkor teljesen ki voltak akadva. Meg az irányokkal is voltak gondjaink, jobbra, balra, voltak hiányosságok, és akkor azt mondták, hogy milyen buták vagyunk, csakhogy a pedagógus nem volt felkészülve. És nem a gyerek volt a buta, hanem igaziból a pedagógus, mert nem készült föl.

A gimiben jól éreztem magam, sok barátot szereztem, beilleszkedtem teljesen, kíváncsiak voltak arra, hogy nálunk milyen szokások vannak, a barátnőim jártak ide, el voltak ájulva a cigánypogácsától, úgyhogy teljesen pozitív tapasztalataim vannak. Az az igazság, hogy engem közvetlen módon még nem értek ilyen negatív tapasztalatok, míg hogyha a családommal, mondjuk a testvéremmel, vagy a párommal, mert ő, akiken jobban látszik az, hogy cigány, azokat érinti jobban. Mondjuk a férjemet, hát, rajta rendesen látszik, hogy cigány, mert rólam nagyon sokszor azt hitték, hogy szerb vagyok, vagy horvát a nevem, mondták, hogy ez egy horvát, szerb-horvát, igen, de mondtam nekik, hogy nem, nem, én cigány származású vagyok.

Én a gimit is úgy jelöltem be, nekem volt egy nagyon jó osztályfőnököm Egyházasharasztiban, és ő ösztönözött, ő motivált. Ő késztetett arra, hogy én most bejelöljem a gimnáziumot. Én nem jelöltem volna be a gimnáziumot. Nekem állandóan ilyen kisebbségi érzésem volt. Nagyon kis visszahúzódó, szégyellős kislány voltam. Meg amúgy is, hogy én, gimnáziumba? Hát biztos, hogy nem vagyok rá képes, buta vagyok, városi gyerekek, sokkal erősebb iskolából, aztán én lettem az osztály második legjobb tanulója, mert a barátnőm volt a legjobb tanuló, fú, nem lehettet bírni, az egy zseni. Most is Pestre jár. Kettőt végez, politológiát és jogot. Ő nem cigány. Az osztályban egyedül én voltam cigány. Úgyhogy elég nehéz volt, mert teljesen kiszakadtam a környezetemből, teljes mértékig. Egy cigány osztálytársam nem volt. Még az iskolában sem volt. Mikor harmadikos lettem, akkor jött egy srác, de azt ki is vágták fél év után, úgyhogy egyedül maradtam, nem volt ott senki. Akkoriban még nem tanultak annyian tovább. Mostanában kezdődött el ez a hullám, a tesóm generációja vagy hogy mondjam, korosztálya, ő most 18 éves. A környékről is. Az ő korosztályából többen vannak, akik továbbtanultak, vagy tovább akarnak menni tanulni.

De ez egy jó módszer, mert legalább tanulnak egymástól. Mert nekem, mondom, csak a gimnáziumtól kerültem… az sem volt vegyes osztály, mondom, egyedül voltam, aztán a főiskolán megint egyedül voltam, úgyhogy így nem tapasztalhattam meg, milyen az a vegyes osztály, mert nekem csak magyar osztálytársaim voltak, kivéve az általános iskolát, ott meg csak cigány osztálytársaim, én nem tudom, milyen az, amikor vannak cigányok is meg magyarok is, és akkor együtt tanulunk. Ezt én nem tapasztalhattam meg.

Szüleim nagyon örültek, szüleim támogattak engem végig, folyamatosan. Nélkülük nem is tudtam volna elvégezni még a főiskolát se, hiába dolgoztam, mert én levelezőre jártam, mondjuk a levelezőt is bánom, hogy azt jelöltem be először, ilyen jó pontokkal… Mert akkoriban kollégista voltam, és akkor, ó, hát Szentmárton, akkor nekem, akkor nagyon szerettem a falut, ó, Szentmárton, haza akarok jönni, nem

szerettem kollégista lenni. Én nagyon anyás voltam. Nagyon ragaszkodtam a családomhoz. De utána már, egy fél év után már megbántam egy picit, hogy nem azt jelöltem meg. De átmehettem volna, ugye át lehet menni, különbözeti vizsga. Utána meg már elkényelmesedtem, volt munkahelyem, elkényelmesedtem, ugye a szüleim azt nem tudták volna megadni, amit én elértem már, meg megteremtettem magamnak, úgyhogy inkább győzött a kényelmesség, mint a nappali tagozat.

Itt az iskolában voltam pedagógiai asszisztens, az azt jelentette, hogy segítettem a papírmunkákban, az iskola díszítésében, aztán korrepetálásokban. Mondjuk a korrepetálás az így furcsa, mert korrepetáláshoz kell a legtöbb képzettség, ugye? Hogy a gyereket fejleszd, és ezt vittem én. Korrepetálást, igen. Tapasztalatnak mindenképp jó volt, mert a nehezen kezelhető gyerekek, azok mind hozzám kerültek, úgyhogy nehéz volt.

Mert szükség van arra, hogy, hogy alsószentmártoni is legyen, mert ismerem a gyerekeket, ismerem a családi helyzetüket és talán egy picit más a viszonyuk is hozzám, és segíthetem, én ilyen áthidaló… kis hídszerűség lehetek a gyerekek meg a többi pedagógus között. Mert nagyon nehéz, hogy befogadják, pláne az, hogy a gyerekekkel nincs gond, befogadják a szülők… befogadják a tanárokat, tanítókat, de nagyon sok negatív tapasztalatunk volt ezen a téren, régebbről is.

Azt tapasztaltam, hogy amiket tanultam, azt egyáltalán nem tudtam felhasználni itt az iskolában. Annyi fölösleges dolgot tanítanak mondjuk a tanító szakon is, amit egyszerűen nem használsz, és azt nem tanítják meg, hogy hogyan kell tanítani. Vagy hogy kell egy problémás gyerekkel, vagy gyereket kezelni. Vagy hogy kell a betűket megtanítani, vagy olvasni hogy kell megtanítani a gyereket. Voltak tantárgypedagógiák, de hát az… annyira is volt elég. Semmire szinte. Mondjuk még én könnyű helyzetben voltam, vagy könnyebb helyzetben, mint a többiek, mert egyben vittem a gyakorlatot és az elméletet ugye, az iskolában itt gyakorlatra tettem szert, segítettek a kolléganők, meg ott az elméleti részt, amit kellett, azt tudtam hasznosítani, úgyhogy nekem könnyű dolgom volt, könnyebb. A többieknek, mikor voltak tanítások, akkor fogalmuk nem volt, hogy hogyan kell a gyerekekkel bánni. Ugye megvan egy minta mindenkinek, hogy hogy kell egy órát megtervezni, hogy kell összeállítani, de hát ott gyerekekről van szó, nem tudsz a papírhoz ragaszkodni, sokszor ezért is volt afférom a tanárokkal, akik a főiskolán tanítottak, mert szigorúan ragaszkodtak, ami oda le volt írva. Ez a baj, hogy sokszor olyanok tanítanak, akik nem is tanítottak még."

## Egyéni mobilitási utak a falun belül és kívül

Ebben a térségben az állami közoktatás ellehetetlenülése, a segítő szervezetek rendszerének kialakulása és a demográfiai helyzet változása vezetett a jelenlegi állapothoz, ami jelentős mértékben eltér az országosan és a térség más településein tapasztalható viszonyoktól, ugyanakkor újragondolásra készteti az iskolai szegregációról eddig kialakult nézeteinket.

Míg az országban a cigány gyerekek iskolai elkülönülése jelentős mértékben erősödött, és a szabad iskolaválasztás eredményeképpen teljesen új formákat öltött, a cigány gyerekek lehetőségei a különböző oktatási formák elérésére jelentős mértékben csökkentek (*Havas*, *Liskó* és *Kemény*, 2002; *Kertesi*, 2005), addig a volt egyházasharaszti iskolakörzetben ennek éppen az ellenkezőjét figyelhetjük meg. Miközben a közeli Siklóson és a térség más településein a születések száma folyamatosan csökkent, addig Alsószentmártonban és a környék más, többségében cigányok lakta településein a születések száma évtizedek óta folyamatosan nagyon magas, Alsószentmárton lakóinak harmada 14 éven alatti. A demográfiai viszonyok megváltozása s az oktatási intézmények fenntartásának nehézségei miatt az egyre több alsószentmártoni cigány gyerek napjainkban már nem nyűg a térség iskoláinak, óvodáinak, hanem létszükséglet fennmaradásukhoz.

Az alsószentmártoni két óvoda közül az önkormányzat által fenntartott 2004 nyara óta az általános iskolával közös igazgatású integrált közoktatási intézményként működik. Az óvodába járó gyerekekkel egy más településről kijáró óvónő foglalkozik, munkáját egy-egy helybeli pedagógiai asszisztens és dajka segíti. Mivel a gyerekek úgy kerülnek be az óvodába, hogy többségük csak a beás nyelvet beszéli, az óvoda legfőbb pedagógiai célkitűzése, hogy megtanítsa magyar nyelvre a gyerekeket.

Ezzel szemben az 1998-tól, a katolikus egyház fenntartásában működő katolikus óvoda éppen a beás anyanyelvre és a hagyományokra építve próbálja felkészíteni a gyerekeket az iskolára. Már az induláskor egy helybeli óvónőt neveztek ki az intézmény

élére, és mai napig nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy lehetőleg minél több helybelit alkalmazzanak. Amikor a faluban, ahol szinte semmilyen munkalehetőség nincsen, azt látták, hogy egy cigány nő is lehet egy intézmény vezetője, hirtelen megnőtt a tanulás presztízse. Így lett a dajkának érettségije, így kerültek, a helybeli katolikus pap támogatásával, főiskolára a tehetséges fiatalok. Jelenleg a hat óvónőből három helybeli, és természetesen a három dajka és a fűtő, takarító is szentmártoni. Ezzel a létszámmal a katolikus óvoda jelentős foglalkoztatóvá vált a településen.

### *Az óvónő*

„Hát én most óvónő vagyok, úgy kezdődött az egész, hogy ez az épület önkormányzati óvoda volt, és engem ide vettek fel dajkának. Aztán megváltoztak a körülmények, egyházi lett az intézmény, visszakapta, mert egyházi tulajdon volt, és akkor kaptam egy meghívást, hogy itt dolgozhassak, mint dajka, és hát nekem ez annyira tetszett ez az egész, hogy úgy gondoltam, hogy többet szeretnék tenni, az enyéimért, mert ugye én itt is lakom, én cigány vagyok, szentmártoni, és nem volt érettségim sem. Így jelentkeztem levelező tagozaton a Táncsics Mihályba Siklósra, elvégeztem, sikeresen leérettségiztem, hál'istennek, és hát még akkor nyomban elmentem, a kaposvári egyetemre jelentkeztem, és hál'istennek volt egy kihelyezett tagozata Pécsen is, és akkor ott is levelező tagozaton, és tavaly végeztem el. Mind levelező tagozaton folyt, de már később jutott eszembe, hogy el kellett volna kezdeni még időben tanulni, de hát, csak megcsináltam.

Én előkészítőbe jártam, az volt még akkor, és szintén itt volt, Alsószentmártonban, ahol most van, az iskolához tartozik, talán most tornaterem. Ott volt, de mi csak délig voltunk, egy ilyen előkészítő volt. És ide jártam harmadikig általánosba, azután az Egyházasharaszti Általános Iskola, ott folytattam, négytől nyolcig. Azután nem mentem el továbbtanulni, nem vettek fel sehova. Virágkötőnek jelentkeztem, meg kereskedelmire, és hát volt egy osztályfőnökünk, és hát ugye magyar-cigány osztályba jártam, és hát az osztályfőnök a magyarokat, a jobbakat mind elküldte ide a Táncsicsba, gimnáziumba, és hát én osztályelső voltam, és hát azt javasolta az osztályfőnök, hogy én ne menjek, mert engem úgyse fognak oda felvenni, mert ugye még felvételizni kellett a gimibe, holott én voltam az osztályelső.

Osztályelső voltam, komolyan. Ez tényleg így van, és azt mondta, hogy engem úgysem fognak oda felvenni. Hogy most mire értette, hogy nem fogok sikeresen felvételizni, vagy a származásom miatt, ezt most nem tudom. Otthon voltam egy darabig, eljártam dolgozni feketén, napszámba meg ilyesmi, és… ja, még elvégeztem egy gyári textil varrómunkási tanfolyamot, ilyen pályakezdőként, és nem tudtam elhelyezkedni, és dolgoztam itt a plébánián, a konyhán. Konyhalány voltam. Meg feketén dolgoztam. Ennyi, és utána kezdtem el tanulni. És utána idehívtak, és úgy éreztem, megvan az a hely, tényleg megtaláltam a hivatásomat, amit én szeretnék végezni a továbbiakban. És ahhoz, hogy óvónő lehessek, hát végig kellett járnom ezt a szamárlétrát, mert tényleg itt voltam dajka, el kellett mennem gimibe, és utána főiskola.

Nekem az osztályfőnököm a gimiben az nagyon aranyos volt. És nekem van beásból nyelvvizsgám, cigányból, és hát ugye ez felmentesít egy választott tantárgy alól az érettségin, és hát ott intéztük a tanárommal a dolgokat, és akkor mondja az igazgatónőnek, hogy hát van nyelvvizsgája. És kérdezi az igazgatónő, hogy hát miből? És felsőfokú, C típusú, minden? Tudod, miből? Hát, azt mondja a tanárnő, rámnéz, hát… hát… tudod, ki se akarta mondani, hogy cigány, mert hátha az nekem bántó. És akkor én mondtam, hogy de tanárnő, hát cigányból van, én ezt nem szégyellem! És akkor mondta, hát, de nem akartam megbántani, de mondom, én ezen nem bántódom meg. Rám néz a nő, hát ilyet, már tényleg nem mertem megkérdezni… Mert senkinek nem volt. És nekem megvolt. De most miért ne használjuk ki, ha van rá lehetőség?

Sőt, hát nálunk ez így zajlik, hogy mondjuk, az óvodában a kicsiknél, hogy háromévesen kerülnek be, és nálunk cigányul beszélnek a családban, otthon. És inkább előbb a cigányt, és utána a magyart. A középső csoportban már jobban előtérbe kerül a magyar, és a cigányt is úgy használjuk, a nagycsoportban viszont inkább a magyart még jobban, az iskola miatt, de a cigány is benne van. Ez szerepel mondókákban, mesékben, versekben, dalokban, lefordítjuk a magyar verseket és mondókákat, ha van cigány, akkor azt is behozzuk, és ugyanúgy a hagyományokat, az ünnepeket mind. Mind behozzuk. Mert azért nem szeretnénk a hagyományainkat elveszíteni. És főleg nem a nyelvünket.

Nagyon sokan járnak Siklósra, a katolikus iskolába, és nagyon ügyesek. Járnak ide Alsószentmártonba is, a Harasztiba is, de Siklósra is, városi iskolában is nagyon jól megállják a helyüket. És régen nem az volt a baj, hogy nem akartunk, vagy nem tudtuk volna megcsinálni, hanem az, hogy egyszerűen nem volt rá lehetőségünk, nem kaptunk rá lehetőséget. Ez volt a probléma. Régebben nem kaptunk rá lehetőséget. Nem volt. Mondjuk anyagilag sem igen tudtak volna minket támogatni, meg hát lehetőséget sem nagyon kaptunk. Mert hát nem úgy van, ahogy mondják, hogy van sok hely… hát sajnos még most is működik az, hogy a kisegítő iskolákban cigány gyerekek vannak többségben. Mert el volt könyvelve, hogy az cigány gyerek, és akkor az megy a kisegítőbe. Mert az hülye. Cigány az egyenlő a hülye. Mert kell a

kisegítőbe is gyerek. Mert nem volt vele gond, betették oda a kisegítőbe, azt mondták, hogy nehezen kezelhető, ez hülyegyerek, ez megy oda. És akkor még jobban lemaradt. És hát azért ha valakit elkönyvelnek úgy, hogy hülye vagy, fiam, akkor az nagyon nehéz. Minket nem is küldtek ilyen, hogy gimnáziumba. Nem hogy nem küldtek, nem is ajánlották, hogy te menjél gimnáziumba, mert te jó tanuló vagy, vagy bármi… áááá. Neked még szakmád sem lesz, azt mondták. És a haraszti tanárok még mindig nem hiszik el, hogy nekem van diplomám. Mert ugye kérdezték, hogy kinek van Szentmártonból diplomája, és akkor mondta az unokaöcsém, hogy az én nenémnek van. Hát ismernek a tanárok, ugyanazok vannak még ott, hát nem mindenki, hanem a többség az maradt, és mondták, hogy á, hát az nem létezik, a Móninak nem lehet diplomája. És pedig, amikor oda jártam, nem is úgy kezeltek, mint a többi cigánygyereket, mert ugye kicsit jobb volt a képességem, de akkor sem. Akkor sem úgy kezeltek, mint egy normális gyereket, cigány, és kész.

Mert hát különben is, ebből az egészből, szegénységi körből mi csak így tudunk kikászálódni, ha tényleg nekiállunk és tanulunk, és hát nem csak szakmunkást vagy nyolc általánost, mert még diplomával is nehéz elhelyezkedni.

Most, hál'istennek, most nagyon sokan nekiálltak tanulni. Felnőttek is elmennek levelező tagozatra. Mert most jövünk rá szerintem, hogy ebből tényleg nem lehet másként kimászni, csak úgy, ha tanulunk, ha van valami a kezünkben. Mert nagyon nehéz megélni. Most nem azért mondom, hogy rasszisták az emberek, de vannak, tényleg vannak, és ha meglátják, hogy barna bőrűek vagyunk, vagy azt hallják, hogy Alsószentmárton, tudod, akárhova elmész felvételizni, és megmondod, hogy te alsószentmártoni vagy, akkor azt mondják, hogy köszönjük szépen, majd fogjuk értesíteni. Viszont volt egy olyan alkalom is, én már dolgoztam mosogatólányként, és tizenhat éves voltam, Harkányban dolgoztam feketén, és jó, engem felvett, mert úgy vittek oda, volt ismerős. És akkor közben jött egy cigánygyerek, és pincérnek jelentkezett. És megmondta neki a főnök a szemébe, hogy nem, de csak azért, mert cigány vagy. És ez annyira durva volt így hallani, tudod… hogy nagyon. Utána azzal magyarázta, hogy a németek, hogy ők nem szeretik a cigányokat, pedig ez nem igaz. Abszolút a vendégeknek semmiféle problémájuk nem volt velünk, csak… benne volt. Benne volt."

*Az 1998-tól, a katolikus egyház fenntartásában működő katolikus óvoda éppen a beás anyanyelvre és a hagyományokra építve próbálja felkészíteni a gyerekeket az iskolára. Már az induláskor egy helybeli óvónőt neveztek ki az intézmény élére, és mai napig nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy lehetőleg minél több helybelit alkalmazzanak. Amikor a faluban, ahol szinte semmilyen munkalehetőség nincsen, azt látták, hogy egy cigány nő is lehet egy intézmény vezetője, hirtelen megnőtt a tanulás presztízse. Így lett a dajkának érettségije, így kerültek, a helybeli katolikus pap támogatásával, főiskolára a tehetséges fiatalok. Jelenleg a hat óvónőből három helybeli, és természetesen a három dajka és a fűtő, takarító is szentmártoni. Ezzel a létszámmal a katolikus óvoda jelentős foglalkoztatóvá vált a településen.*

A településen már az óvodák között is komoly versengés folyik a gyerekekért, de ez a verseny igazán az iskolaválasztáskor éleződik ki. A katolikus óvoda azt szorgalmazza, hogy a gyerekek a siklósi Szent Imre katolikus általános iskolába menjenek tanulni.

Siklós négy általános iskolája közül kettőt az önkormányzat, egyet-egyet a református és a katolikus egyház tart fenn. A katolikus általános iskola 1991 óta működik, akkor 350 gyerek tanult ott. Kezdetben az iskola irányítása nagyon határozottan megkövetelte mind a tanulóktól, mind a szülőktől a katolikus vallás gyakorlását, e határozottság eredményeképpen azonban néhány év alatt az iskola tanulóinak száma 150-re apadt, amely már a fenntartást is veszélyeztette. Ekkor kerültek be az iskolába, az első cigány gyerekek – az alsószentmártoni plébános ajánlásával és támogatásával. Az iskola időközben kicserélődött vezetése belátta, hogy a városon belül nem tud

konkurálni az általános iskolákkal, és ezért a vidéki gyerekek felé fordult. Jelenleg az iskola 194 tanulójából 120 bejáró, közülük 50 alsószentmártoni, és az iskola tanulóinak fele cigány. Az iskola vezetése, bár továbbra is nagy hangsúlyt fektet az erkölcsi nevelésre, felvállalta a hátrányos helyzetű gyerekek oktatását, amit több-kevesebb sikerrel meg is valósít. Bár a gyerekek több, mint fele csak szakmunkásképző intézetben tanul tovább, de ebből az iskolából a cigány gyerekek is sikeresen felvételiztek a Gandhi Gimnáziumba, vagy kerültek be az Arany János Program keretében a Leőwey Gimnáziumba. Az iskolai előmenetelt segíti, hogy Alsószentmártonban a katolikus egyház fenntartásában működik egy tanoda is, ahol délután foglalkoznak a gyerekekkel.

A gyerekek számának folyamatos csökkenése miatt 2006 szeptemberétől már a siklósi református általános iskola is fogadja az alsószentmártoni gyerekeket. Ennek megfelelően a cigány gyerekek megoszlása a siklósi általános iskolákban kiegyenlítettebb lett.

Jelenleg az alsószentmártoni és más településeken élő cigány gyerekeknek a siklósi általános iskolákból van a legnagyobb esélye a továbbtanulásra. Éppen ezért a szülők többsége mindent megtesz, hogy gyereke városi iskolába kerüljön – de ez nem mindenkinek adatik meg.

Az alsószentmártoni önkormányzati iskola vezetője ezt úgy fogalmazta meg nagyon pragmatikusan, hogy igaz, hogy a szülő ma már több intézmény közül is választhat, hogy hova írassa a gyerekét első osztályba, de ez csak a jobb anyagi helyzetűek számára választási lehetőség, hiszen az egyes iskolák nagyon különböző támogatásokat (étkeztetés, utazás, tanszer) nyújtanak tanulóiknak. Ugyanakkor az, hogy a szülőknek van választási lehetőségük az általános iskola között, nagy előrelépés ahhoz képest, hogy tíz éve az alsószentmártoni gyerekek még csak a körzeti iskolában tanulhattak.

Az elmúlt évtizedben a helyi katolikus pap, azon túl, hogy támogatta a katolikus óvoda megalapítását, évről évre egyre több gyereket ajánlott be a siklósi általános iskolába, a megyeszékhelyen működő, hátrányos helyzetű gyerekek középiskolai oktatására szerveződő intézményeknek, elsősorban a Gandhi Gimnáziumnak és a mánfai Collegium Martineumnak is egyik fontos szervezője és támogatója volt, azok vezetőivel jó kapcsolatokat ápolt. Mindezeken a hálózatokon keresztül számos helyi fiatalt sikerült eljuttatnia a középiskolába, amivel jelentős mértékben hozzájárult nemcsak a sikeres egyéni mobilitási utak felépítéséhez, hanem a helyi értelmiség magjának kialakulásához is.

## Középiskolák, kollégiumok, cigány gyerekek

A rendszerváltást követő években a legtöbb magyarországi nemzeti kisebbség kultúrházra, gimnáziumra, felsősoktatási tanszékre, mindezekkel párhuzamosan kisebbségi önkormányzatra tehetett szert. Ebben az időben jogosan vetődött fel a kérdés, hogy ha a horvátoknak, szlovákoknak, németeknek vannak ilyen intézményei, akkor a cigányoknak miért nincsenek. Egyértelmű volt, hogy ha nemzeti kisebbségeknek, így a cigányoknak is vannak alapvető jogai, akkor ehhez tartoznak intézmények is, és ahol hiányzik, ott ezt létre kell hozni. E logika mentén jött létre a Gandhi Gimnázium mint cigány (beás) nemzetiségi gimnázium. A pécsi Gandhi Gimnázium Magyarország és egyben Európa első – és a mai napig egyetlen – roma nemzetiségi, érettségit adó intézménye, az 1993/94-es tanévtől indult, az alapítványi formában működő középiskolát civil szervezetek és magánszemélyek hozták létre. Az iskola a kezdetektől anyagi nehézségekkel küzdött: a gyerekek után járó normatívából és különböző alapítványi hozzájárulásokból a működtetést még csak-csak tudták finanszírozni, de egy középiskola teljes infrastruktúrájának kiépítéséhez (iskolaépület, kollégium) a hazai civil társadalom nem rendelkezett a szükséges forrásokkal, ez csak állami hozzájárulásból volt megoldható (*Józsa*, 2002; *Wizner*, 2005). Tehát elsősorban a finanszírozás megoldatlansága miatt lépett be az alapítványba a magyar állam; 1995-től a gimnáziumot a Gandhi Közalapítvány tartja fenn.

A Gandhi Gimnázium pedagógiai programja abból indul ki, hogy a cigány gyerekek a legtöbb általános iskolában rosszabb minőségű oktatást kapnak nem cigány társaiknál, gyakran külön osztályokban, elkülönítve tanítják őket. Délnyugat-Magyarországon, a gimnázium beiskolázási körzetében többségük olyan hátrányos helyzetű településen él, ahol az iskolák eleve rosszabb körülményeket tudnak biztosítani. Az általános iskolából hozott hátrányok kompenzálása mellett a gimnázium pedagógiai programja különösen nagy hangsúlyt fektet a roma identitás megőrzésére és az anyanyelv oktatására. *(7)*

## Egy fiú a Gandhi Gimnáziumból

„Nos hát itt születtem 83-ban Alsószentmártonban, ide jártam óvodába, akkor még nem volt egyházi óvoda, csak egy óvoda volt, az az önkormányzati volt, vagy államinak hívták, nem tudom. Bennem nagyon jó élmények maradtak, szerettem oda járni. Hiperaktív gyerek voltam akkor is, és mindig le kellett foglalni, persze ha nem foglalt le a tanár, akkor egyből rosszaságon járt az eszem. És iskolába is ide jártam Alsószentmártonba, itt van az Egyházasharaszti Általános Iskola tagiskolája, azt hiszem, így hívják, elsőtől negyedikig lehet ide járni, persze Egyházasharasztiban is van egytől négyig, de választható és én ide jártam. Negyedik évfolyam után akkor átkerültem Egyházasharasztiba, 5–6. osztályba, és hatodik félévében felvételt nyertem a pécsi Gandhi Gimnáziumba, amely iskoláról azért tudtam, azért kaptam információt, mert akkor az alapítók között volt a helyi pap, Lankó József, ő a „Tiszi". És akkor ő jött az iskolába, meg ilyen nagy emberek jöttek, úgy értem, hogy nekem magasak. És akkor nézték a tanulmányi átlagunkat, évekre visszamenőleg, és volt egy logikai játék, ilyen kirakós, és akkor el kellett jutni A-ból B-be. Egy se sikerült, és volt egy teszt, a tanulmányi átlagon kívül, amit ki kellett tölteni. És akkor a teszt meg a tanulmányi átlagom az jó volt, és akkor nyári táborra meghívtak. Így a hatodik második félévét már ott kezdtem a másik, a Gandhi Gimnáziumban.

Hát az borzasztó volt, 12 évesen elkerülni, ahol nagyon erős a szülőkkel való kapcsolat és a közösség, ez borzasztó volt, egyszerűen halálos, és a szüleim… Kollégista voltam, és az elején úgy volt, hogy kéthetente jártam haza, most egyetemistaként akkor járok, amikor akarok, meg a gimnázium vége felé is akkor jártunk haza, amikor akartunk, úgy értem, hogy péntekenként. De az első pár évben úgy volt, hogy kéthetenként, és az szörnyű volt, kész volt. Szüleim tudtak támogatni, és nekik is szörnyű volt, nem telt el sírás nélkül napjuk az első hónapokban, és mondták, hogy ha bármilyen probléma van, csak egy telefonba, egy szavamba kerül, csak bólintsak egyet, és akkor abbahagyjuk az egészet. Az első hónapok nagyon nehezek voltak, furcsán is viselkedtem, új is volt az egész, meg az ember nem is tudta, hogy hogy viselkedjen. Itt öt egész voltam, és akkor nehéz volt, hogy vannak még ott ötvenen, akik legalább olyan okosak, és akkor a tizedik voltam hátulról, vagy nem is tudom. Ez egyszerűen borzasztó volt, rosszul éltem meg. Megszokták a szüleim is, hogy jók az eredményeim Egyházasharasztiban, de a Gandhiban szörnyű volt, készen volt. Az első év végén évzárókor nem tudtuk hova tenni. Angolból is, itt jó voltam, ott meg külföldi, amerikai tanárunk volt és hármast kaptam, de azt is úgy szenvedtem meg.

De mentünk előre, szüleimnek is voltak támogatói, sokszor kérdezték a papot is, Tiszit, hogy „akkor most ez megéri?". És az igazgató is, Isten nyugosztalja, Bogdán János, nem múlik el szinte hét, hogy ne emlékeznék rá. Ő is nagyon sokat segített, sokszor mondta, hogy „nyugi, nyugi, nem kell, nem kell". Meg anyámék féltek a pénz miatt is. Mert ugye azért nem kerül sokba az az iskola, de azért az egyebek, ruhák, satöbbi, ilyen költségek mindig vannak, meg azért vannak külföldi útlehetőségek, melyek azért ingyen vannak, de mégis csak kell valami, nem lehet mackóruhában meg gumicsizmában. És ezek voltak a járulékos költségek, amik nehezek, persze más iskolákban, például a Leőweyben meg kellett venni az angol könyvet, mi megkaptuk ingyen.

A Gandhiban hat és fél évet töltöttem, és borzasztó meghatározó volt az életemben. Ott tanultam meg angolul, jártam a világot, játszottam színházi csoportban, darabokban, országos és európai utazásokon vettem részt. Egyszerűen elképzelhetetlen volt például angolból nyelvvizsgát tenni, vagy hogy megismerni, mi az az Európa, innen lehetetlen volt abban az időben. De odakerültem. Ott a tanuláson kívüli plusz dolgok. Hogy a tanárokhoz hogyan lehet szólni, vagy a nevelőkhöz, igazi nagybetűs nevelőkhöz. Egyszerű dolgot fogok mondani. Például megtanultam, hogy hogy kell ruhát hajtogatni, mert bekerültünk 10–12 éves kisfiúk és szanaszét minden, mert „anyu majd úgyis megcsinálja". És akkor vasárnap visszük a cuccot, kiborítjuk a sporttáskából, pénteken minden cuccot viszünk haza, mert mindegyik gyűrött, pedig nem is biztos, hogy mindet hordtuk. És ezt megtanítani, viselkedni, akár étkezni, fürdeni, ezek nagyon fontosak voltak, és a tanulás mellett így volt sok olyan tanár, aki nagyon nagy hatással volt ránk. Például Bogdán János miatt szerettem volna szociológus lenni. Szegény megboldogult János miatt, ő volt az iskolánk igazgatója, ő találta ki ezt az egészet, és miatta akartam én ezt csinálni. Jó volt, hogy értett az élethez, nagyon jó szakember volt, de az élet egyszerű dolgait is úgy el tudta magyarázni, hogy fiatal kis tizenévesként körbeültük, és megértettük, amit mond, nem mondtuk, hogy „hülye tanár, hagyjon minket békén".

Ő közel lakott, Hirden lakott, és az Pécstől 10 kilométer, de bent lakott, volt olyan hét, mikor bent lakott, hétvégén, szombat, vasárnap, együtt fociztunk, és csodálatos volt, hogy az igazgató az, hogy hozzá lehet érni, meg lehet szólítani.

Gimnáziumban nagyon jól éreztem magam, az egyetemre bekerülve… persze mindig mondták nekünk a suliban, hogy készüljetek fel, mert neveletlenek vagytok, meg az élettől akkor pofont kaptok, meg az egyetem stb. Csak mondták és rémisztgettek minket, de igaziból nem kaptunk erre felkészítést. És akkor bekerültünk az egyetem rendszerébe. Hogy például ott van romaellenesség. Hogy mi ez, nem tudtuk. Például, hogy mi a rasszizmus, ezt nem értettük. Szörnyű volt, az egyetemen, mikor lementem a büfébe legelőször. Dugig volt a büfé, és mikor lementünk, néma csönd volt, persze idővel megszokták.

De még azért mindig vannak problémák, év elején is volt egy problémám. Amikor berúgnak, akkor, mondják, hogy roma, meg nem tudom, hogy mocskos cigány… És akkor odamentem és kérdeztem, hogy mi van? Persze amikor már józan volt. És akkor mondta, de hát nem te, nem te. De akkor mi van, ha nem én, én is románnak vallom magam, akkor nekem is mondod ezt. És akkor körbevettek engem emberek, tízen. És mondtam, hogy nyugodjatok le, mert gáz lesz, csitítani akartak, mert látták, hogy mérges vagyok, mert nagyon mérges is voltam. Az ajtómra például ki vannak ragasztva azok az óriás plakátok, azt hiszem, „nyílt társadalom címen", amiket reklámoztak a tv-ben. Amiken egymás mellett van a fiú, a rosszcsont, meg a nem tudom. És azokat letépkedték. Meg kaptam az ajtómra egy jelet is, egy kör és benne a célkereszt: „orsósok a célkeresztben", azaz orsósirtás. És most nemrég kaptam egy horogkeresztet, persze azt tollal csak, meg tegnap este dörömböltek kettőt. Szörnyű, ilyenkor az ember elgondolkodik, szóltunk már a portán, de nem éri meg végül is, nem éri meg. Hadd csináljam magam a dolgomat. Nem akarok se többet, se kevesebbet teljesíteni, mint más, hadd tegyem meg azt, amit másoktól is követelnek, ahhoz, hogy diplomám lehessen. Csak ennyi, ezt kéne megérteni.

*A Gandhiban hat és fél évet töltöttem, és borzasztó meghatározó volt az életemben. Ott tanultam meg angolul, jártam a világot, játszottam színházi csoportban, darabokban, országos és európai utazásokon vettem részt. Egyszerűen elképzelhetetlen volt például angolból nyelvvizsgát tenni, vagy hogy megismerni, mi az az Európa, innen lehetetlen volt abban az időben. De odakerültem.*

Amikor elkezdtem egyetemre járni, akkor olyan volt a roma, mint a fehér holló, nem volt, a szakomon nem volt roma, illetve voltak olyanok, akik nem vallották be. Én sem írom magamra, de a megnyilvánuláson múlik, amikor órákon erről beszélgetünk. Mára már azt kell mondanom, hogy a Gandhi Gimnázium tevékenysége miatt egyrészt romák özönlenek az egyetemre, a szociális szférába.

Szeretném, ha az öcsém most szépen leérettségizne, és ő is történész lesz, ha minden igaz, keményen beleválasztott, de nem baj. Ugye mindig vannak minimál- meg maximálprogramok, de szeretném, ha végre megszűnne ez, hogy megmondják a magyarok, meg mások, hogy mi a jó nekünk. Normális, tiszta fejű szakemberek, orvosok, ügyvédek, doktorok – romák, mondják meg, hogy mi a jó nekünk."

Már az első években világossá vált, hogy a Gandhi Gimnázium Dél-Baranyában sem képes minden hátrányos helyzetű gyerek középiskolai oktatását megoldani, vannak, akik nem szeretnének hatodik osztálytól kollégiumban élni, esetleg más középiskolában szeretnének tanulni. A Pécsett szerveződő Amrita Egyesület azoknak a cigány gyerekeknek az ügyét vállalta fel, akik szeretnének továbbtanulni, de a Gandhi Gimnáziumba különböző okokból nem férnek be.

„Ez a szerkezet volt egyedül lehetséges számunkra – a város minden gimnáziumába küldjünk cigány gyereket. Ekkor kezdtük el használni az integráció szót. Közös filmklubot szerveztünk, hogy az a gyerek, aki bekerül például a Kodály Gimnáziumba, hozza el ebbe a cigány hátterű filmklubba nem cigány iskolatársait. Nagyon sikeres dolog volt, '96-ban volt már ez. Indult tucatnyi cigány gyerekkel, és év végére megtelt a terem nem cigány gyerekkel. Az integráció igény, ez derült ki ebből. Az egyes gyerek konkrét helyzetéből indultunk ki, akik máshová mennek haza, más mennyiségű pénz van a zsebükben, máshogyan öltöznek, más zenét hallgatnak, nem tudnak sikeresen udvarolni stb. – ezt ellensúlyozandó hoztuk létre a filmklubot. Akkor találtuk ki a kollégiumot, viszonylag hamar sikerült létrehozni, kimondottan integrációs céllal alakult, fejkvótás oktatási intézmény volt. Reggel elmegy iskolába, délután ide jön haza, mi szorgalmaztuk ezt a fogalmazást. 12 gyerekkel indult. Délelőtt integrációs, délután nemzetiségi." *(8)*

A Gandhi Gimnáziummal párhuzamosan működő, a szegregált iskola kritikájára nyújtott intézményi válasz lett a Collegium Martineum megszervezése, amely 1996 szeptemberében tizenkét gyerekkel kezdte meg a működését. Ez volt az első olyan intézmény, mely szegény sorsú fiatalok integrált nevelését biztosította, azaz a hátrányos helyzetű fiatalok különböző, a középosztálybeliek által látogatott középiskolákban tanultak tovább, miközben délutáni nevelésük kiscsoportban, otthonos és demokratikus légkörben és körülmények között zajlott. A Collegium Martineum alapítását, hasonlóan a Gandhi Gimnáziumhoz, magánszemélyek és hazai, illetve külföldi egyházi szervezetek hozták létre, éppen ezért az intézmény folyamatosan finanszírozási gondokkal küzdött: az állami alapnormatívából, az alapítványi támogatásból és az esetlegesen megnyert pályázatokból nem lehetett évekre előre tervezni, biztosítani mindazt a pluszszolgáltatást, amit a hátrányos helyzetű gyerekeknek szüleik, családjuk nem tudott otthonról biztosítani.

A kollégium mindennapi életének megtervezésekor a családias légkör megteremtése volt a legfőbb cél, ezért a diákok 14-16 fős csoportban nevelőikkel önálló közösséget alkottak. A különálló épületszárnyakban élő közösségek fiataljai saját közösségi terekkel (klub, társalgók, étkezők) rendelkeztek. Az egyes közösségek külön szerveztek programokat maguknak (bár a csoportprogramokra többnyire meghívták más kollégista társaikat is). A saját nevelőikkel együtt élő kisközösségek megléte biztosította, hogy a kollégium majd' 60 fővel is megtarthassa családias jellegét.

A kollégium életét meghatározó esemény a hetente megrendezésre kerülő „konferencia" volt, ahol a diákok közös munkával készítették elő és hozták meg a döntéseket, és így határozták meg a kollégium alapvető működését. A kollégistáknak vétójoguk volt a döntések meghozatala során, és nem kellett kikérniük a tanárok egyetértését a döntéseik érvényességéhez. Ők maguk hozták a döntéseket a saját sorsukat illetően (bővebben lásd: *Heindl*, 2006).

A fenti példákból is látható, hogy a modellprogramok a kezdetekben és napjainkban is térben és a probléma súlyának kezelését illetően is nagyon korlátozottak voltak, szinte csak és kizárólag Dél-Baranyára korlátozódtak, ugyanakkor a hazai civil társadalom gyengeségének következtében folyamatos fenntartási nehézségekkel küszködtek.

Ezt a korlátot szerette volna áttörni – céljai szerint – a 2000-ben induló Arany János Program (AJP), amely az ötezer fő alatti kistelepülésen vagy tanyán, külterületen élő, tehetséges nyolcadik osztályos tanulókra terjed ki, akiknek anyagi, családi háttere nem teszi lehetővé képességeik kibontakoztatását. A program célja az volt, hogy a kistelepüléseken élő gyerekek közül mind többen kerüljenek be a felsőoktatásba. Az AJP-ben az eddigiekhez képest két nagyon fontos szempont jelent meg: az egyik, hogy a programban való részvételt a hátrányos helyzethez kötötte, a másik, hogy reagált a települési hátrányra. Sajnos a megvalósulás során ezek az elvek nem érvényesültek maradéktalanul, elsősorban a hátrányos helyzet hiányos definíciója miatt. A Liskó Ilona által vezetett szociológiai kutatás rámutatott, hogy az AJP-ben részt vevő diákok mindössze 3 százaléka tekinthető hátrányos helyzetűnek, többségük esetében csak a lakóhely tekinthető hátránynak. A programban részt vevő diákok között nagyon alacsony (régiónként 2–8 százalék) a cigány tanulók aránya, ami pontosan jelzi, hogy a program nem érte el a leghátrányosabb helyzetű csoportokat (*Fehérvári* és *Liskó*, 2006).

Ennek korrigálására hozták létre 2002-ben az Arany János Programon belül a Kollégiumi Alprogramot, ahova öt intézmény került be: a Gandhi Gimnázium, a Collegium Martineum, a Borsodban ekkor létrehozott ózdi kollégium, valamint az északkeleti országrészek képviseletében a baktalórántházi és az ibrányi kollégium. Ezzel a program a már működő modellintézmények normatív finanszírozásával megteremtette azok biztos anyagi hátterét, másrészt lehetőséget nyújtott – ha csak korlátozott mértékben is – az évekkel korábban, már a Gandhi Gimnázium megalapítása után elhatározott, jó gyakorlatok, modellek terjesztésére.

Ugyanakkor, bár az Arany János Programban biztosítottá vált a tehetséggondozó kollégiumok finanszírozása, a program kötelező elemeként működő nulladik évfolyam több problémát is felvetett: a nulladik évfolyamon csak egy, a kollégiummal szerződésben levő iskolában lehet tanulni. Így a Collegium Martineum esetében az eredeti elképzelés, a „délelőtt integrációs, délután nemzetiségi" elv csorbát szenvedett, hiszen a hátrányos társadalmi közegből érkező tanulók a nulladik évfolyamon egész nap egymás között voltak. Ugyanakkor 20-25 hátrányos helyzetű tanuló megjelenése egy városi/kisvárosi középiskolában jelentős mértékben megváltoztatta a városban az iskoláról kialakult képet, így sokszor még a plusztámogatások csábítása sem volt elegendő ahhoz, hogy egy jobb hírnevű középiskola felvállalja az Arany János Program hátrányos helyzetű nulladik évfolyamosait. *(9)* Annak ellenére, hogy az Arany János Programban megvolt a szándék és az akarat a modellprogramok kiterjesztésére, tulajdonképpen annak éppen ellenkezője valósult meg: az állami beavatkozás súlyosan csorbította az integrációs elvet.

**Demokratizálási kísérlet középfokon – helyben**

A fenti középiskolai kísérletek tapasztalataira építve, ugyanakkor azokon túllépve alakult meg 2004-ben Alsószentmártonban, az egyházi finanszírozás kedvező lehetőségét kihasználva, a Buddhista Egyház fenntartásában működő Kis Tigris Gimnázium és Szakiskola. Az iskola alapítása arra a pragmatikus felismerésre épített, hogy a faluban élő fiatalok legtöbbjének csak általános iskolai végzettsége van, és a jelenlegi oktatási struktúrában esélye sincs arra, hogy bekerüljön az államilag szervezett középiskolai oktatásba, vagy ha be is kerül, onnan, a támogató hálózatok hiánya miatt, rövid időn belül kipereg. Az iskola a Belvárosi Tanoda módszereit alkalmazva *(10)*, helyben nyújt lehetőséget a fiataloknak arra, hogy megszerezzék az érettségit. *(11)*

Ezzel a faluban eddig sikeresen működő, egyéni mobilitási lehetőségeket nyújtó csatornák mellett megjelent egy, a település minden lakosa számára elérhető középfokú oktatási intézmény. Az iskola diákjai között találunk középiskolás korú fiatalokat, akik közül jó néhányan jártak már hosszabb-rövidebb ideig valamilyen középiskolába, fiatal anyákat, akik évekkel ezelőtt éppen gyerekük megszületése miatt hagyták abba az iskolát. Az esti tagozatra évek óta járnak munkanélküli felnőttek, akik abban reménykednek, hogy a magasabb iskolai végzettség megszerzésével találnak majd munkát.

Vitathatatlan tény, hogy a középiskola megjelenése a falu életében jelentős és pozitív változásokat okozott: amellett, hogy számos fiatalnak lehetőséget nyújt a rendszeres iskolába járásra, találkozási lehetőséget teremt más társadalmi csoportokkal, elsősorban értelmiségiekkel. Új viselkedési mintákat közvetít: például nagyon fontos, hogy a fiatal nők a gyerekek megszületése után is hajlandók újra beülni az iskolapadba; ezzel lassan megváltozik az a mély beidegződés, hogy a családalapítás után a nő helyzete és szerepköre eleve elrendeltetett a családban. Az iskola közösségi teret biztosít találkozásokhoz, beszélgetésekhez – erre korábban csak az esténként fórumként funkcionáló kocsma előtti terecskén nyílt lehetőség.

Ugyanakkor felvethető kérdés, hogy ez az iskola, ahol csak azonos társadalmi és kulturális háttérrel rendelkező tanulókkal találkozhatunk, mennyiben nyújt mintákat a többségi társadalomba való beilleszkedéshez? Kérdés, hogy a legcélravezetőbb pedagógiai módszerek mennyiben helyettesítik más társadalmi csoportok, minták jelenlétének hiányát? Hogy a helyben megvalósuló oktatás, minden előnyével szemben, mennyire tereli a fiatalokat a könnyebb ellenállás felé, azaz mennyire vonja ki az integrációs lehetőségeket kínáló középfokú intézményekből a fiatalokat, esetlegesen építi le az eddig kiépült egyéni mobilitási csatornákat?

Bár az intézmény folyamatosan próbál reflektálni ezekre a valósan felmerülő problémákra, azonban az idő rövidsége, illetve az elérhető középiskolák, elsősorban a

Collegium Martineum megszűnése és a Gandhi Gimnáziumban bekövetkezett változások miatt ezek a kérdések pillanatnyilag még nem megválaszolhatók. *(12)*

## *Második esély*

„Tavaly óta járok, azért kezdtem el, a gyerekeim miatt, a jobblét miatt, hogy jobb… igen, a munkahely miatt. Hogy jobb keresetem legyen, el tudjam őket tartani.

Cigány vagyok, de az, hogy elutasítanak, és azt mondják nekem: mert nem. Ne mondják azt azért, mert cigány vagyok, vagy azért, mert nem elég az iskolám, mert nyolc általánosom van. Az érettségivel én úgy látom, hogy lehetséges, nem azt mondom, hogy száz százalék, hogy több lehetőségem lesz arra, hogy tanuljak, vagy az, hogy munkát kapjak. S hogy meg legyek becsülve, szóval ne menjek kapálni, ha lehetséges, hanem egy kicsit másképpen oldjam meg ezt az egész feladatot.

Megindult hála Istennek ez a Kis Tigris. Szinte mentőövként jött a számomra, hogy a gyerekeimet így el tudtam látni, hogy elmenjenek iskolába, hogy mégis legyen iskolájuk. Hogy ne az legyen, hogy… nem volt se pénzem, mert anyagilag nem tudtam ellátni. Amikor egy lány kikerül, gyerek, mindegy, hogy most micsoda, a nagyvilágba… Egy, hogy a faluba… hogy is mondjam nektek? A hozzáállás, az, hogy nincs felügyelet alatt, hogy mindent tehetek, mindent szabad, nehéz. És ha van olyan valaki, aki belevigye, akkor az benne van. Az elején minden okés, de utána ugye el kell döntenie neki, hogy mi fontos, hogy lássa tényleg, hogy hogyan van. Előtte az olasz tagozaton járt, na hogy hívják? Ami a Gandhi iskola felé, Kodály? Az is jó iskola, ott nulladikos éves volt, és akkor ezáltal elment egy évünk erre. Úgyhogy ott meg azért nem fejezte be, mert ott meg nem lehetett félévkor átmenni egy másik iskolába, mert az egy nulladikos éves volt. Nem volt az, hogy a következő félévben átrakom, mert nincs. Csak gimnáziumban lehetett volna, hogy ebbe a félévbe átrakom egy másikba. S akkor ugye elvesztettünk egy évet, akkor mentünk a másik iskolába, megpróbálkoztunk Pécsen persze, onnan jöttünk ide át a Kis Tigrisbe.

A lány olyan, hogy meghallgat valamit, megtanulja, négyesre megcsinálja. Na most bármilyen hihetetlen, de meg tudja csinálni négyesre. Az előveszi, kész. Jó a felfogása. Nekem nem, a másiknak se. A fiúnak nehezebben megy, meg nekem is, de muszáj tanulnia. Jöttek a barátok a lánynál is, és nehéz volt. Nem tanultunk úgy, ahogy kellett, nem figyeltem oda rájuk, ahogy kellett, jobban. El kell mondanom, hogy anyámmal nevelem a gyerekeket. Teljesen anyu felügyelete alatt vannak, én csak olyan kis… nem is tudom, minek mondjam magam, mi vagyok: csak az, hogy megszültem őket.

Apukám, azt tudom, hogy ő büszke rám. Apukám örül, mert örül nekem. Anyukám azt mondta, mármint az elején, hogy: á, lányom, ilyen öreg fejjel mész tanulni? Mindjárt negyven leszek, nemsokára betöltöm. Igen, nálunk az a szokás, cigányoknál, hogy asszony: otthon a helye. Mehetünk mi dolgozni, de el kell látni az otthoni teendőket is, plusz a gyerekek, a mi felelősségünk, a gyerekek. Teszem azt, egy kicsit megváltozott ez a rendszer, mert a fiúk is otthon vannak most, ugye a munkanélküliség miatt. Kicsit vállalnak ők is, de nem annyit, amennyit kell. Mi egy kicsit mindig lent leszünk, ők meg fönt lesznek, amit nekünk el kell fogadnunk. Sok, nekem is sok. Például na most ebbe az évbe végig beteg voltam. Le vagyok maradva, ezért van kettesem is, úgyhogy egy kettesem van, de örülök annak, hogy azt is megcsináltam, mert nehéz. Ha nincs problémám, akkor megcsinálom kiválóan, de ha valami van gond, ha az ember ide is, meg oda is megy, akkor… nagyon nehéz ezt helyrehozni. Többször volt így még tavaly, hogy még éjfélkor is fönt voltam, vagy egy óráig, de mindig mondtam, hogy aludni is kell, vagy el kell menni dolgozni. Azért oda kell figyelni a munkahelyemen, hogy nehogy valami probléma legyen. De amit én kiraktam célnak, hogy na most akkor ezt meg kell csinálni, azt megcsináltam. Ha nem mást, akkor átolvasni, hogy mégis legyen értelme, hogy miről szólt az egész dolog. Hogy ne úgy álljak oda másnap az iskolába, hogy na most fogalmam sincs, hogy miről van szó. Meg kell tanulni, nehéz, nehéz cél.

Mondtam a gyerekeknek, mert azt hiszik, hogy ez a Kis Tigris egy olyan komolytalan dolog. Ez egy igenis egy komoly iskola. Ugyanazok a követelmények, mint akár Siklóson a gimnáziumban, vagy akár a pécsi iskolákban, megadják a követelményeket. Nálunk a szentmártoniak azt hiszik, mert sok gyerek az általánosból át akarnak ide jönni, legalábbis, hogy szakmájuk legyen. Azt hiszik, hogy ez egy kis valami, hogy semmiségnek veszik. Mondom nekik, nem, mert itt bizonyítani kell. Mondja, hogy nem. De mondom, mert ha nem, akkor szépen ki fogsz menni innen az iskolából, mert nem felelsz meg.

A legszebb a tanulás. Mivel hogy nekem is kell a biztatás, ezt hozzá kell tennem, ha nincs biztatás, akkor az ember lelankad magára nézve. Ez tényleg így van, és sokszor van az, hogy egymást húzzuk mi osztálytársak, mind, aki tizedikes, ugye, felnőtteket, hogy figyelj, ne hagyd abba, nem nehéz… mindenkinek van problémája. Főleg most bejön ez a nyári idő, akkor az embernek kell menni dolgozni, szóval akkor van munka, kell a pénz, mert másképpen ez a létünk. Ha nincs pénz, nem tudunk továbblépni, nehéz.

A bátyám volt az, aki tanulhatott nálunk, én nem. Azért, mert fiú. Igen, a fiúknak az… nálunk csak a fiúk tanulhattak, mert ők azok, akik fönntartják a családokat. Jelképesen is ő az, akinek gondoskodni kell a családról, a gyerekekről, az asszonyról… persze mi is megyünk kapálni… nagyon nehéz ám! Az, hogy egész nap kapálj… Nem azt mondom, hadd tegyem hozzá: szeretjük a munkát, mi cigányok. Akármilyen, megcsináljuk, legyen az, hogy ezer forintot kapunk egy napra… de akkor is el kell mennem, mert kell az a pénz, szükségem van a létfenntartáshoz, hogy ellássam a gyerekeket. Az a dolga a lánynak, hogy férj-

hez menjen. Nem is gondoltam annyira át talán… ha egyszer jön egy hapsi, akkor férjhez kell menni. Pont az, hogy a régi mód szerint, nekünk az a hagyományunk, hogy a lány férjhez ment, a férfi eltartja. Azért a bátyám tanult, én meg nem. Mert ha anyám azt mondja, hogy még nem megy férjhez, mert megy tanulni, akkor az lett volna. Mondjuk pont azért, mert én rá hallgattam, anyura, a szüleimre. Nem voltam az a morcos leányzó, amit mondtak, azt megcsináltam."

## Összegzés

A hátrányos helyzetű, többségében cigány fiatalok középiskolai oktatását célzó modellprogramok intézményei területileg koncentráltak, többségük a Dél-Dunántúlon (főleg Pécsett) működik, az ország más hátrányos helyzetű területein csak esetlegesen és elvétve jelennek meg, hatásuk nem számottevő. Ugyanakkor az elmúlt években bekövetkezett változások, elsősorban az Ámbédkar Gimnázium megjelenése B.A.Z. megyében, a Dankó Pista Gimnázium és Szakiskola működése Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, ezzel párhuzamosan a Collegium Martineum sajnálatos megszűnése miatt kiegyenlítettebbé vált a helyzet.

*Az esettanulmány terepéül szolgáló faluban szinte minden alternatív oktatási, mobilitási lehetőség nyitva állt, számos segítő szervezet, támogató hálózat működött és működik a településen, ennek ellenére az elmúlt tizenöt évben csak minimálisan növekedett az érettségizettek száma. Azaz a középfokú oktatás kiterjesztése a többséget sújtó nagyon alacsony színvonalú általános iskolai oktatás miatt, amely inkább konzerválja, ha nem növeli a társadalmi hátrányokat, továbbá az általános és a középiskola világa közötti mély szakadék áthidalását kevéssé hatékonyan segítő támogató rendszerek, a faluban működő gettóvilág és a falun túl levő világok közötti mély és szinte áthidalhatatlan szakadék miatt szinte lehetetlenné válik.*

Mindegyik intézményre jellemző, hogy nem az állam vagy önkormányzat alapította, hanem különböző civil szervezetek, egyházak. Ugyanakkor a fenntartás és folyamatos finanszírozás érdekében az állam szerepe minden intézmény esetében felértékelődött, aminek formai következménye a közalapítványi működés, vagy az AJP teremtette szigorú keretfeltételek, amelyek viszont különböző diszfunkciók, pedagógiai problémák megjelenését is okozták. A legsikeresebb fenntartók a Gandhi Közalapítvány és a különböző egyházak, jellemzően nem a nagy történelmi egyházak, hanem az alternatív kisegyházak.

Ugyanakkor fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a jelenleg működő intézmények, még a Dél-Dunántúlon is, ahol egymással párhuzamosan több intézmény is jelen van, nem képesek pótolni a hátrányos helyzetű fiatalokat negatívan sújtó közoktatási hiányt, azaz ezek az intézmények csak a szerencsés kisebbségnek jelentenek mobilitási utat. Az esettanulmány terepéül szolgáló faluban szinte minden alternatív oktatási, mobilitási lehetőség nyitva állt, számos segítő szervezet, támogató hálózat működött és működik a településen, ennek ellenére az elmúlt tizenöt évben csak minimálisan növekedett az érettségizettek száma. Azaz a középfokú oktatás kiterjesztése a többséget sújtó nagyon alacsony színvonalú általános iskolai oktatás miatt, amely inkább konzerválja, ha nem növeli a társadalmi hátrányokat, továbbá az általános és a középiskola világa közötti mély szakadék áthidalását kevéssé hatékonyan segítő támogató rendszerek, a faluban működő gettóvilág és a falun túl levő világok közötti mély és szinte áthidalhatatlan szakadék miatt szinte lehetetlenné válik.

## Jegyzet

*(1)* Az interjúk többsége 2006 nyarán, egy tereptáborban készült. Az interjúk jelentős részét a PTE Kommunikáció és Médiatudományi Tanszékének hallgatói, Baracsi Kitti, Horváth Inez, Katus Eszter, Labancz Eszter, Nyőgér Linda, Szabolcska Orsolya készítették. A terepmunka során sok segítséget kaptam Kovács Évától és Derdák Tibortól. Külön köszönet Alsószentmárton lakóinak, akik szeretettel fogadtak minket, és elmesélték nekünk történeteiket.
*(2)* Bár a kutatás több középfokú intézmény vizsgálatára is kiterjedt, ebben a tanulmányban csak azokat említem, amelyek esettanulmányom helyszíneihez köthetők.
*(3)* Mi sem példázza ezt jobban, mint hogy a tankötelezettség korhatárának felemelése olyan extrém szakiskolák megjelenésével járt együtt, ahol a hátrányos helyzetű fiataloknak a helyi, szegregált általános iskola kibővítésével gyümölcstermelő, mezőgazdasági munkás, kerti munkás, erdőművelő és facsemetegondozó, kosárkötő szakot indítottak, a diákok gyakorlati helye a település határát gyümölcsössel betelepítő vállalkozónál van (*Virág*, 2007).
*(4)* A kutatást 2007 nyarán zártam le, az ezt követő változásokról csak részleges információkkal rendelkezem. Ezeket minden intézményre vonatkozóan lábjegyzetben közlöm.
*(5)* Tölgyesi Ágnes: „Az álmot meg nem álmodni úgysem tudod" Alsószentmárton 2002–2004 (2005)
*(6)* A finanszírozás új szabályai szerint 2007 szeptemberétől az alsószentmártoni iskolának iskolafenntartói társulást kellett kötnie valamelyik környékbeli, nyolc évfolyamon működő általános iskolával. A minden alsószentmártoni gyerekre kiterjedő iskolatársulást a siklósi katolikus iskola nem vállalta fel, azt pedig, hogy a helyben működő, buddhista fenntartású Kis Tigris Gimnázium lássa el a fenntartói feladatokat, többen hevesen ellenezték (*Ungár*, 2007). A végső elképzelés szerint a beremendi, az egyházasharaszti és az alsószentmártoni általános iskola alkotna egy iskolatársulást úgy, hogy a gyerekek ugyanabban az intézményben folytatnák tanulmányaikat.
*(7)* A régióban többségében beás anyanyelvű cigányok élnek, de az iskolában vannak lovári és magyar anyanyelvű gyerekek is. A képzés során mindkét nyelvet tanulhatják az iskolában.
*(8)* Interjú Derdák Tiborral.
*(9)* Részben az AJP ellentmondásaiból következő pedagógiai problémák és más finanszírozási nehézségek miatt a Collegium Martineum 2008 szeptemberében bezárta kapuit. Ezzel egy innovatív integrációs intézmény tűnt el a középfokú oktatási intézmények köréből.
*(10)* www.belvarositanoda.hu; www.kistigris.hu
*(11)* A középiskola oktatási módszereiből adódóan az intézmény második évében, 2006 tavaszán hat diák sikeres érettségit tett földrajzból.
*(12)* 2006-ban a Kistigris vezetősége megváltozott. Az iskolaalapítók és a tanárok egy része Sajókazán, az egykori borsodi iparvidék egyik legszegényebb településén indította el egyházi fenntartású iskoláját, a Dr. Ámbédkár Gimnáziumot. Jelenleg B.A.Z. megye három településén, Sajókazán, Hegymegen és Ózdon, illetve a Baranya megyei Mágocson folyik oktatás. http://www.ambedkar.hu/

## Irodalom


Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Budapest.
Balázs Éva (2003): Expanzió középfokon. Az oktatásügy válaszai egy évtized társadalmi kihívásaira. *Szociológiai Szemle*, 1. 55–78.
Faludi András (1964): *Cigányok*. Kossuth Kiadó, Budapest.
Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
Heindl Péter (2006): A házi konferencia rendszere a diákok által működtetett mánfai Collegum Martineumban. *Taní-tani*, 4.
Janky Béla – Kemény István (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Józsa Márta (2002): Iskola és emancipáció: a Gandhi Gimnázium. In Kállai Ernő és Törzsök Erika (szerk.): *Cigánynak lenni Magyarországon*. EÖKIK, Budapest.
Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. In Kertesi Gábor: *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában.* Osiris, Budapest. 313–376.
Liskó Ilona (2003): Kudarcok a középfokú oktatásban. *Beszélő*, 7–8.
Liskó Ilona (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
Surányi Bálint (2000): Az oktatási expanzió: problémák és perspektívák. *Iskolakultúra*, 4. 35–48.
Tamás Ervin – Révész Tamás (1977): *Búcsú a cigányteleptől*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
Tölgyesi Ágnes (2005): *„Az álmot meg nem álmodni úgysem tudod". Alsószentmárton 2002–2004.* Dokumentumfilm.
Ungár Tamás (2007): A Kis Tigris gettóba zárja a gyerekeket? *Népszabadság*, március 12.
Virág Tünde (2008): Látlelet az északi perifériáról: oktatásszervezés az Edelényi kistérségben In *Függőben Közszolgáltatás-szervezés a kistelepülések világában.* KSZK ROP 3.1.1 Programigazgatóság. 425–445.
Wizner Balázs (2005): Osztok, keverek. Cigány programok és roma szervezetek finanszírozása a rendszerváltás után. In Neményi Mária és Szalai Júlia (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

**Mártonfi György – Sinka Edit**
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Tárki-Tudok

# TISZK-ek, fenntartók, szakképző intézmények

## *Átfogó változások a középfokú szakképzés intézményrendszerében*

*A szakképzésben a 2008-as esztendő – legalábbis intézményszervezési szinten – a Térségi Integrált Szakképző Központokról, a TISZK-ekről szólt. Ebben az évben alakult a legtöbb, azóta regisztrált és működő TISZK, előtte is, utána is kevesen. Együttesen a 79 TISZK (1) szinte teljesen lefedi az iskolarendszerű szakképzést. Sokkal többen már nem is lesznek. Még öt „régi", azaz a HEFOP-os pályázatok kapcsán, 2005-ben létrejött formáció kell, hogy átalakuljon, a törvény szerint erre 2010-ig van lehetőségük. Talán még egy-egy új kft. létrejön a kimaradt, főleg alapítványi szakképző intézményekből, de a TISZK-ek összlétszámának nagyságrendje már nem fog változni: nyolcvanvalahányan lesznek.*

2008 nyarán egy sikeres szakképzés-kutatási pályázatot követően 3 régióban vizsgáltuk a tiszkesedés folyamatát, körülményeit. *(2)* Összesen 57, ezen belül a három kiválasztott régióban, Nyugat-Dunántúlon, Észak-Alföldön és Dél-Alföldön 53 interjút készítettünk. Szinte valamennyi megalakult, szám szerint 19 TISZK vezetőjét és a legjelentősebb önkormányzati fenntartókat megkerestük. 22 megyei és városi oktatási vezetővel és 19 szakképző iskola igazgatójával vagy helyettesével készítettünk interjúkat, és alkalmunk volt áttekinteni a TISZK-ek megalakulásának és működésének legfontosabb alapdokumentumait.

Mielőtt megpróbálnánk fenntartói és iskolai optikán keresztül leírni a lezajlott folyamatot, annak motívumait, első történéseit és potenciális következményeit, tekintsük át, milyen előzményei voltak a 2008-as esztendőben, viharos tempóban lezajlott változásoknak.

### A TISZK-rendszer kialakulásának tervei és megvalósulásának első szakasza

Az ezredforduló utáni évekre a szakképzés bizonyos értelemben ismét válságba került. A kilencvenes években lezajlott úgynevezett Világbanki programok következtében a szakközépiskola struktúrája és oktatási tartalma korszerűsödött ugyan, de az érettségi utáni szakképzés kezelhetetlen versenyhátrányba került a felsőoktatással szemben, kezdett kiürülni, kontraszelektálódni. A szakközépiskola mindmáig nem találja – nem találhatja – a helyét. A szakiskolai képzés a Szakiskolai Fejlesztési Program 2003-as elindításáig különösen, de véleményünk szerint azóta is elhanyagolt területe a közoktatásnak. Itt a funkcionális rendszerinnováció mindeddig elmaradt, az erre való gondolatokra kevéssé bizonyultak fogékonynak a stratégiai fejlesztésért és irányításért felelős vezetők, így a lobbiérdekek által vezérelt visszarendeződési pályára került ez a szektor. Bár meggyőződésünk, hogy az itt jelzett iskolaszerkezeti problémák elsődlegesek, azaz kezelésük nélkül a válságtünetek érdemben nem csökkenthetők, a fejlesztések két fő csapásiránya

nem ez volt. Egyrészt a tartalmi keretek átfogó innovációja zajlik az OKJ moduláris megújítása révén 2004 óta, amúgy nem kevés eredményt felmutatva, másrészt az intézményrendszer átalakulását ösztönözték jelentős – mindeddig több tízmilliárd forintnyi –, szintén a Strukturális Alapok forrásaiból származó tőkeinjekcióval.

Az intézményrendszer átalakításának szándékát a kétezres évek elejétől fontos érvek támasztották alá. Szakképzés ezernél több független intézményben zajlott, annak minden következményével. A tanulókért egymással versengő szomszédos városokban kínáltak azonos szakképző programokat a kedvezőtlen demográfia és más programok elszívó hatásának következtében kis létszámú csoportok számára. A szétszabdaltság a források elaprózását is jelentette. Van olyan nagyvárosunk, amelyben öt pneumatika és automatika tanműhely van, de ezek kihasználtsága alig 30 százalékos. Ez a helyzet a szakképzési hozzájárulásból befolyó jelentős források ellenére a korszerű technika hiányához, annak avulásához vezetett. A mindenki által támogatott intézményi koncentrációt viszont a kétharmados önkormányzati törvény módosítása nélkül nem lehetett központilag levezényelni, így szükség volt arra az ötletre, hogy jelentős fejlesztési források csáberejével „önkéntes" szakképzési társulásokba és társaságokba tereljék az intézményeket. Általában 50-60 TISZK létrehozásával kalkuláltak, mire a rendszer feláll, amelyeket több pályázati körben kívántak megalakulásra ösztönözni és támogatni.

Az úgynevezett első körös TISZK-ek megalakulására a HEFOP keretében kiírt pályázatok elbírálása után került sor, 2005-ben. Az első 16 TISZK-ben azonban az együttműködési és főleg az összehangolási kényszer igen csekély volt, ez nem jelentett igazi intézményi koncentrációt. Ezért 2007 nyarán az előző évben hivatalba lépő új szakképzés-irányítás oly módon módosította a törvényt, hogy az intézmények fenntartóinak ne maradjon más választása, mint a felkínált modellek valamelyike alapján társulásokba vagy gazdasági társaságokba szerveződni. Ezt mindenekelőtt azáltal sikerült elérni, hogy 2008-tól szakképzési hozzájárulás fogadására csak TISZK-ek voltak jogosultak. Márpedig ezen fejlesztési források nélkül az önkormányzatok nem képesek fenntartani intézményeiket. A TISZK-ek egy további feltételnek kellett megfeleljenek: legalább 1500 tanulóval kell minden évben rendelkezniük. Ezt a megalakuláskor messze túl is teljesítették, a 2–3 ezer tanulós TISZK is a kicsik közé tartozik, az átlagos tanulólétszám becslésünk szerint a 4 ezret is meghaladja, de 10-15 ezer tanulós TISZK-ek is alakultak. Végül a TISZK-ekbe tömörült iskoláknak fontos önkorlátozásra kellett vállalkozniuk: a fejlesztési forrásokhoz csak akkor juthatnak hozzá, ha elfogadják a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (RFKB-k) szakképzési irányokról és arányokról szóló éves döntéseit, amelyekkel az egyes TISZK-ek képzési profiljait, beiskolázási keretszámait határozzák meg.

Összeállt tehát a recept, amely az intézményi koncentrációra kényszeríti a résztvevőket, akiknek ráadásul a – vitathatóan és széles körben vitatott módon megfogalmazott, kétes érvényességű, de szakmák megnevezése által explicitté tett – munkaerő-piaci igényekhez kell igazodniuk, amit önként korábban nem tettek meg. A recept abban az értelemben működött is, hogy a TISZK-ek villámgyorsan, általában pár hónapos előkészítés után létrejöttek, hogy a kiírt TÁMOP, TIOP és KMOP pályázatokon részt vehessenek a remélt sok száz milliós forrás reményében.

Az intézményfenntartók azonnal tudták, hogy erre az útra kell lépniük. Annál is inkább, mert a szakképzés legfőbb irányítói nem hagytak kétséget afelől, hogy a hagyományos működés melletti kitartás – amelyre a törvény szerint továbbra is lehetőség nyílott – „nem lehet előnyös a fenntartó számára" (*Szüdi*, 2007). A szakképzést irányító minisztérium főosztályvezetője előadásokon ismertette a választható TISZK-modelleket (*Mátyus*, 2007), „kék diáit", a hét szervezeti modellábrát hamarosan minden érintett megismerte, és próbálta értelmezni.

Az értelmezés, az azokhoz kapcsolódó előnyök és hátrányok érzékelése nem volt könnyű, sokak számára bevallottan nem is sikerült. A törvény sokak szerint túl bonyolultra sikerült. Ennek egyik oka, hogy nyitva akartak hagyni több lehetőséget, például hogy a középfokú intézményeken kívül a felsőoktatási intézmények részvétele is lehetővé váljon az új formációkban. Illetve meg kellett oldaniuk a szektorsemlegesség kérdését, hogy a nem önkormányzati fenntartói szféra alkotmányos jogai ne sérüljenek. A „kék diák" szerint TISZK lehet:

a) a közoktatási törvény 89/B. §-ának (2) vagy (11)–(13) bekezdése alapján létrehozott társulás, illetve nonprofit gazdasági társaság;

b) a közoktatási törvény 67. §-ának (5) bekezdése szerint működő szakképző iskola;

c) a szakképzésben részt vevő intézmények egy intézmény keretében való fenntartása;

d) továbbá a közoktatási törvény 89/B. §-a (4) bekezdésének a)–b) pontjában és (5) bekezdésében meghatározott feladatok ellátására a szakképzést folytató intézmény fenntartója, a felsőoktatási intézmény, valamint a gyakorlati képzésben részt vevő gazdálkodó szervezet által létrehozott kiemelkedően közhasznú nonprofit gazdasági társaság.

A fenti lehetőségeket hét lehetséges modellben foglalták össze. A megvalósult modellek tekintetében hozzávetőleges képet tudunk alkotni a regisztráció alapján. Ezek szerint a 79 TISZK-ből 32 gazdasági társaságként működik, ebből 20 kiemelkedően közhasznú nonprofit gazdasági társaság, további 8 kft. és 4 zrt., 3 esetben minisztérium (FVM) a fenntartó, 24 TISZK-et önkormányzat tart fenn (ezek felénél a főváros a fenntartó), 20 esetben pedig önkormányzati fenntartók társulása. Kissé más klasszifikációt használ Mátyus Mihály (*A szakképzésfejlesztés…*, 2009; *Mátyus*, 2009a, 2009b), amely az első 70 TISZK modellvariációiról ad képet. Mátyus szerint: „önkormányzati társulásként működik a 70-ből 16 intézmény, non-profit társaságként 6, az évfolyam-szétválasztásos módszer szerint 19, a holland modell *(3)* szerint 7, kiemelkedően közhasznú nonprofit társaságként (ezt nevezi a törvény szakképzés-szervezési társaságnak) 21, valamint önkormányzati társulás és más iskolafenntartó megállapodása alapján 1 intézmény".

## A fenntartó önkormányzatok és a tiszkesedés

Bár a TISZK-ekben szakképző intézmények vannak, az NSZFI regisztrációs honlapján *(4)* is őket sorolják fel, nem fenntartóikat, azért a TISZK-eket az intézmények fenntartói hozták létre, és a létrejött modelltől függő módon ők is irányítják. Az eddigi folyamatban ők a főszereplők.

2007 nyarán, a törvénymódosítás megjelenésekor valamennyi intézményfenntartó belátta, hogy gyorsan kell cselekedni. Ez világos volt a határidőkből. Akinek mégsem, azt több oldalról is figyelmeztették politikustársai, oktatási referensei: „…a polgármester úrtól még ki is kaptam, hogy miért szorgoskodok itt", mondja egy irodavezető, de „… november elején elindult egy folyamat" *(5)*, és sok együttműködési változat végigtárgyalása után márciusra ebben a városban le is zárult.

### *A nagyvárosok, megyeszékhelyek*

Amikor fenntartó önkormányzatokról beszélünk, külön kell tárgyaljuk a megyei jogú városokat, a közepes méretű, a kisebb városokat, valamint a megyéket. Ezekben a fenntartókban, persze a megye, a környék településföldrajzától, közlekedési viszonyaitól nem függetlenül, egymástól erősen eltérő forgatókönyvekben gondolkoztak, gondolkozhattak. Másokkal együtt vagy egyedül? Ha másokkal együtt, akkor kikkel igen és kikkel ne társuljunk? Megyén belüli, csak közeli partnerekben gondolkozzunk, vagy merjünk átlépni a megyehatáron, régióhatáron, esetleg még messzebbre? Várhatóan hogyan járunk jól anyagilag, illetve milyen távlati következményei lehetnek a döntésünknek?

A megyei jogú városok mindenhol önállóan is képesek voltak, vagy lettek volna TISZK megalakítására. Volt ehhez elég tanulójuk, elvileg tehát semmi sem kényszerítette őket a másokkal való együttműködésre. Bonyolította ugyan a helyzetüket, hogy ezen városok mintegy felében már volt – első körös, 2005-ben alakult – TISZK. Eleinte ezt adottságnak tekintették, amelybe be lehet vinni a többi intézményüket, vagy attól függetlenül létrehozni másikat, de a jogászok közreműködésével hamarosan kiderült, hogy a HEFOP-pályázatok 5 éves fenntarthatósági kritériuma rugalmasan értelmezhető. Nem a korábban megalakult TISZK-ek formációinak kell fennmaradni, hanem a pályázaton nyertes intézményi kör együttműködését kell biztosítani azokon a területeken, amelyet uniós forrásból finanszíroztak. Ha egy intézmény például egy másik TISZK-be kerül, azért a központi tanműhelyi beruházáshoz hozzá kell, hogy férjen. Ez az állásfoglalás tovább gazdagította a lehetőségeket, és valóban, volt, ahol megmaradt az intézményi kör, máshol kiválások, üzletrész-kivásárlások is előfordultak.

*Az úgynevezett első körös TISZK-ek megalakulására a HEFOP keretében kiírt pályázatok elbírálása után került sor, 2005-ben. Az első 16 TISZK-ben azonban az együttműködési és főleg az összehangolási kényszer igen csekély volt, ez nem jelentett igazi intézményi koncentrációt. Ezért 2007 nyarán az előző évben hivatalba lépő új szakképzés-irányítás oly módon módosította a törvényt, hogy az intézmények fenntartóinak ne maradjon más választása, mint a felkínált modellek valamelyike alapján társulásokba vagy gazdasági társaságokba szerveződni. Ezt mindenekelőtt azáltal sikerült elérni, hogy 2008-tól szakképzési hozzájárulás fogadására csak TISZK-ek voltak jogosultak. Márpedig ezen fejlesztési források nélkül az önkormányzatok nem képesek fenntartani intézményeiket.*

Ha a megyei jogú város politikai vezetésénél az volt az uralkodó álláspont, hogy nem akarnak bajlódni a kisvárosokkal való együttműködéssel, akkor nem vonták be a kisebbeket. „A mögöttes indoka az volt, hogy nem harcol ő 5 város polgármesterével, ráadásul van, ahol más színezetű a politika”. A pályázatnál úgyis előnyben vannak a nagy képzési központok, ezekre a forrásokra nagyobb eséllyel startolhatnak rá, ráadásul nem kell végigjátszani azt az egyeztetést, hogy végül a beruházás náluk valósuljon meg: „a koncentrált fejlesztés [a megyeszékhelynek] *(6)* nem lehet rossz”. De a későbbi profiltisztításnál is előnyös helyzetben vannak. „Én el nem tudom képzelni, hogy az RFKB [a megyeszékhelynek] nem kedvez.” A nagyvárosok minden RFKB-ban képviselve vannak, van, ahol csak a polgármesteri hivatalból ketten is. A lakossági kereslet is inkább a nagyobb centrumok felé áramlik, itt fog elfogyni utoljára a tanuló, ha cudar a demográfiai helyzet. Egyedül hatékonyabban is működtethető a TISZK, nem kell számtalan testületi ülés jóváhagyását megszerezni egyetlen döntéshez. A kicsik meg oldják meg a bajaikat úgy, ahogy tudják, az idő és a „spontán fejlődés” a nagyoknak kedvez.

A megyei jogú városok és a megyék közötti játszmák mindig érdekes történeteket produkáltak – különböző végeredménnyel. „Legalább két és fél hónapon át [a városnak] az volt az álláspontja, hogy nem, ez így nagyon jó, nekünk nem érdekünk, csak elaprózódik a pénz, úgyis nyernénk magunkban is. Ezt [XY] látványosan elő is adta, amikor össze lett hívva a 15 településnek a képviselője. Mivel azért van egy örökös rivalizálás a megye és a város között, és ez egy nagy sakkjátszma közöttük, ez a tiszkes téma egy volt

a húsz másik mellett. Valószínűleg a két vezetés is végiggondolta ezt, és valahol beáldozott valami mást a béke érdekében, ezt nem tudom. Végül beadta a derekát [a város].” Máshol ellenkező kimenetele lett a megye és a megyeközpont tárgyalásainak: „[XY] végig arra törekedett, hogy egy megyei TISZK legyen. Egyfolytában ez volt a téma. [a megyeszékhely] politikusai döntöttek.” „Nem tudtak megegyezni a politikusok, a megye és a város […] nem volt egy színezetű. De teljesen mindegy, hogy egy színezetű-e… Szerintem akkor sem tudtak volna megegyezni, úgy érzem”, írja le a helyzetet az előző interjúrészletben említett XY, egy befolyásos, pozícióban lévő helyi szereplő.

Volt, ahol a kisebb városok a nagyváros együttműködési készségének hiányával magyarázták a külön TISZK létrehozását, vagy az első pillanattól azt érzékelték, hogy a nagyváros diktál, nekik nem oszt sem lapot („olyan ledarálósan kezdték [a tárgyalásokat]”), sem forrást. Ugyanezt a történetet a nagyváros úgy magyarázhatta, hogy a kisvárosok és a megye mint fenntartó számára „a [megyeszékhely] önkormányzata mint iskolafenntartó túl nagy elefántnak bizonyult olyanok mellett, mint…”, és itt a környező kisvárosok felsorolása következik. „Valaki kitalálta ezt, hogy a beruházásoknak több mint 50%-a egy helyen valósuljon meg, ezzel sikerült is fölrobbantani a valós együttműködést. […] megtagadták a városok az együttműködést. […] olyan voltam, mint egy mindig elutasított menyasszony.” Hiszen a nagyberuházás majdnem magától értetődően a centrumba kerül. Nyilván mindkét oldal érvelésének van alapja, mindkét fél tartott a másiktól, és próbálta pozícióit optimalizálni.

A megyeszékhelyek apparátusaiban, amelyek mindig a kezdeményező, aktív szereplők közé tartoztak, számos lehetséges együttműködési variációt végigzongoráztak. „Ha jól emlékszem, én 8-9-et készítettem, tehát többet, mint a minisztériumi modellek”, nyilatkozta egy szakképzési referens. A szempontok döntő többségükben politikaiak vagy anyagi természetűek voltak, de olykor szakmai szempontok is felmerültek. Például a térségiség szempontja, amely a TISZK-ek nevében is megjelenő alapelv kellett volna, hogy legyen, de végül csak korlátozottan érvényesült. „Ha [a megyeszékhely] egyedül hozta volna létre, akkor nem a regionális elvek érvényesülnek.”

Keveredtek a szakmai és politikai szempontok a nem önkormányzati fenntartókkal való együttműködés tekintetében is. Volt olyan nagyváros, ahol fontos törekvés volt, hogy a helyi képzők mind jelen legyenek „Mi a helyi erőket szerettük volna összesöpörni. Hogy a régió helyzete erős legyen.” Végül félsikerrel jártak, mert a hálózattal rendelkező alapítványi iskolákat jellemzően, az egyházi és minisztériumi fenntartásúakat a meglátogatott helyszíneken fenntartóik sehol nem „engedték be” a helyi TISZK-be. A magániskolák a nagyobb városokban koncentrálódnak, és akár a versenyhelyzet, akár színvonaluk miatt elég rossz, vagy akár nagyon rossz a megítélésük, ami csökkentette esélyeiket, hogy a helyi TISZK-ekbe invitálják őket. „Azt kizártuk, hogy a [megyeszékhelyen lévő] alapítványi iskolákkal bármilyen kapcsolatba kerüljünk. […] mert rendkívül bizonytalannak látszó gazdálkodási és fenntartási rendszerben dolgoznak, és komoly problémák húzódnak a működésük körül. […] hát hadd ne röhögjek. […] Pénzmosodák. Ezek nem valóságosak.” De előfordult, hogy politikai küzdelem eszközévé vált bevonásuk vagy kihagyásuk: „Ebből az lett, hogy az [alapítványi szakközépiskola] […] és akkor a [megyeszékhely] alpolgármestere hatott rájuk oly módon, hogy akkor oda fognak tartozni, mert a város azt gondolta, hogy ha a [szakközépiskola] nem megy be ebbe a közös TISZK-be, akkor mi [a megye] nem tudjuk megcsinálni ezt a közös TISZK-et. […] mert a [szakközépiskola] volt a mérleg nyelve.”

A nagyvárosoknak ezen megfontolásai, érdekei és működésmódjai végül nagyon különböző eredményre vezettek. Van három egész megyét lefedő TISZK, de több megyeszékhelyen két-három TISZK-et is találunk. Egyesekben az első körös szerveződésekből megörökölt környéki kisvárosi intézmények is megmaradtak, máshonnan ezeket kiebrudalták, vagy éppen annak fenntartói vitték ki őket, ez persze olykor nézőpont és megíté-

lés kérdése. Születtek olyan új formációk is, ahol a környéki kisebb-nagyobb városok társultak, társulhattak a megyeközponttal. A kép színes, és nyilván színesek lesznek az eltérő szervezésű TISZK-ek történetei is.

### *A közepes városok*

A közepes, 25-35 ezer lakosú városok száma majdnem annyi, mint a megyei jogúaké. Ők tipikusan több középfokú intézményt is fenntartanak, amelyekbe 1500-nál valamivel több vagy valamivel kevesebb diák jár. Olyan közepes méretű várost, amely kizárólag saját iskoláit egyesítő TISZK-et hozott volna létre, mindössze hármat találunk. Ugyanakkor hallottunk több olyan történetet is, amikor ez volt az első, legfontosabb szándék. Egyedül „mégis könnyebb lenne, mint más partnerekkel, már érdekviszonyokkal. Belül is nehezen tudunk kompromisszumokat kötni, hát még ha külsőkkel", mondja egy irodavezető. „Terveztük külön, már odáig mentünk, hogy mi legyen az alapdokumentumokban, és akkor jött egy megyei kezdeményezés, amennyire én tudom, hogy egészen legfelső szintű kezdeményezések kezdődtek." „[A várost] kivette a megye. […] azt mondta [az ottani] iskolának, hogy kész, ők velünk nem társulhatnak. […] ekkor jöhetett volna be [B város vagy C város], de addigra ők már el voltak ígérkezve. […] ott is leszalámiztak… hát megvették őket [mármint a potenciális kisvárosi partnereket] ígéretekkel, meg nem csak ígéretekkel. Pályázati pénz, meg téged fogunk támogatni, meg pozíciókat osztogattak", jelzik a körülmények kényszerét egy másik, helyi viszonylatban jelentős városban. A helyi szándékot, az önálló TISZK-alakítást a nagyvárosi, megyei, sőt országos politikai érdekek sokszor felülírták: „…azért nem, mert én ezt annyira kész tényként kaptam az alpolgármester úrtól, hogy A város, B város, megye, kész-passz. […] Nálunk nagyon sok mindent lefojt a politika." Egy-két helyen ráadásul határozottan tudni vélték, hogy nem is helyben dőltek el a dolgok: „Pesten rakták rá az i-re a pontot." A politika primátusát egyébként már az is előrevetítette, hogy több város – köztük nagyváros – oktatási vezetője az alpolgármesterhez vagy polgármesterhez irányított, hogy inkább velük, de legalábbis jelenlétükben készítsünk interjút.

Az önállósodásnál így jellemzőbb, hogy a megye második vagy harmadik alközpontjaként, kisvárosokkal, esetleg a megyei fenntartóval szövetkezve hozták, hozhatták létre társulásaikat. Van, ahol az iskolák egy része a megyeszékhely TISZK-jéhez tartozik, mert vagy az első körben, vagy a másodikban bevonták őket, a többi viszont kisvárosokkal új szerveződést hozott létre. Végül előfordult, hogy egy közepes méretű város az egész megyei, szinte kivételesnek tekinthetően valóban térségi központ mellett döntött, vagy – felsőbb politikai döntések következményeként – abba kényszerült.

### *A kisvárosok és a megye*

A kisvárosokat és a megyei fenntartót nem lehet külön tárgyalni. Az elmúlt másfél évtized intézményátadásai után olyan helyzet csak kivételesen fordult elő, hogy kisvárosi fenntartók egymással szövetkezve, de a megyét kihagyva társuljanak. A megye mint fenntartó néhány helyen alig rendelkezik jelentős intézménnyel, de sok helyen a megyeszékhely után a második legnagyobb fenntartó. És ahol kicsi, ott is nagy lehet az ambíciója. „A megye mindig próbálja a saját létét igazolni. Nemcsak a forrásaik kopnak el, de a feladataik is", mondják egy városnál. Tényleges súlya a megyéknek mindenesetre nagyobb volt a folyamat alakulásában, mint amit fenntartói súlyuk alapján gondolnánk nekik. Sok helyen ők voltak az egyik fő szervezői, egyeztetői a kisvárosi törekvéseknek. A kisvárosoknak pedig feltétlenül partnereket kellett találniuk, és többnyire a megyében találták azt meg. Különösen fontos volt ez akkor, ha perifériális földrajzi helyzetük vagy politikai okok miatt a megyeszékhely kihagyta őket. A kimaradás ugyanis olyan bizony-

talan kimenetelű – a megszűnést középtávon nagyon valószínűsítő – lett volna ezen városok intézményei számára, hogy annak politikai kockázatát mindenképpen el kellett kerülni. Ezekben a városokban még egy-egy szakirány megszűnése is politikai kérdéssé válik, nemhogy az egész szakképzésé.

A 2007. nyári törvénymódosítás súlyát a kisvárosokban is sok helyen azonnal átlátták, és – érzékelve a kockázatot – azonnal tárgyalásokat kezdtek. Ambícióik – általában néhány ambiciózus személynek köszönhetően – olykor igen nagyok voltak. „A TISZK alakításban kezdeményezőként elindult [A város] és [B város] is, bár azt mindenki tudta, hogy egymással össze kell fogni, de mindenki vezető akart lenni". Egy másik helyen nagyon hasonló aspirációkat hallottunk: „És akkor megkezdtük a harcot. Ugye mindenki főtiszk akart lenni. Ez egy roppant elaprózott iskolaszerkezetű vidék, minden városnak van 1-2 középiskolája. Minden városnál politikai kérdés volt, hogy a TISZK-ben részt vegyen. A középiskolája önálló maradjon."

A kisvárosok szerveződésének még egy fontos szimbolikus-politikai tartalma is volt: „volt ennek egy olyan üzenete is azért, hogy mi egy harmadik pólus próbáljunk lenni. Mi, a kicsik." Egy kicsit kiszakadni a nagyváros függelmi köréből, hozzájutni olyan forráshoz, amely különben úgyis a megyeszékhelynek jutna. Tényezőnek lenni, hogy évtizedes távlatban is megmaradjon a szakképzés a kisvárosokban. A cél érdekében sok helyen előfordult, hogy a megyehatáron, sőt régióhatáron is átnyúló formációkban is gondolkoztak, de ezen kezdeményezések többsége gyorsan elhalt: „itt az önkormányzatnál is mondták, hogy ne menjünk át másik térségbe, mert problémás lesz később."

A megye mint fenntartó olykor önállóan is létrehozott TISZK-et, ehhez volt elég tanulója, de többnyire városokkal szövetkezve tette ezt. Ugyanis a kisvárosok között főszereplőként tehette ezt, ráadásul a térségi jelleget – a perspektívát – így jobban biztosíthatta. A megyék szerepe azért is volt nagyobb a tiszkesedési folyamat egészében, mint amit fenntartóként való súlyuk alapján gondolnánk, mert az együttműködésről szóló döntések politikai szintre helyeződtek, és a megye politikai súlya – a kisvárosok hátszelével segítve – nem kicsi. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy a megyék hatalmi súlyát a kisvárosok, kistelepülések szavazóitól kapja, nem a megyeszékhely szavazóitól. Olykor persze a megye „alulmaradt". „Biztos nem fogja önnek senki elismerni, én úgy gondolom, hogy ezt háttérből azért látjuk, hogy a megyei önkormányzat nem feltétlenül boldog ettől a kialakult helyzettől". De a küzdelmek természete már ilyen. Többségében azonban nagyon jó pozícióba kerültek a megyék.

### A fenntartói autonómia csökkenése, együttműködési és egyéb terhek

Közhely, hogy egy nagy átalakulás mindig kockázatokat és lehetőségeket is rejt magában. Már a fentiekből is kiderült, hogy a minél előnyösebb helyzetbe kerülés érdekében minden lehetséges utat megpróbáltak végigjárni, minden lehetséges befolyásukat latba venni a fenntartók. A lehetőségek mérlegeléséhez azonban számos információ hiányzott. „Az probléma, hogy két minisztérium felügyeli a szakképzést, és ezek sok mindenben nem értenek egyet. Voltam olyan tájékoztatón, ahol a két minisztérium képviselője nyilvánosan vitatkozott egymással, hogy hogyan kell a jogszabályokat értelmezni." Az egyeztetések során, de még a megalakulás után hónapokkal sem voltak világosak az egyes modellek előnyei vagy hátrányai.

Sokszor kizárásos alapon döntöttek a konkrét társulási vagy társasági forma mellett. Így vált „népszerűvé" a küldő-fogadó iskolák rendszere, mert annak alternatívája többek számára elfogadhatatlan volt. Például „…a [T TISZK] kialakításában két tagiskola elvesztette volna az önállóságát, ezért inkább küldő intézményt csináltak belőlük". Ezek olykor csak papíron küldő és fogadó iskolák. Nagyvárosokban több helyen tervezték, de a tényleges megvalósításától többnyire elálltak. „Küldő-fogadó intézmény nem létezik [a

megyeszékhelyünkön], nem így csináltuk meg. Nekem tetszik ez a modell, ha vannak olyan intézmények, amelyek csak szakképzéssel foglalkoznak, és alatta pedig az előkészítő, szakmai alapozó és a pályaorientáció, ez külön intézmény. De az intézmények ellenállása egyértelmű volt, és ez egy fenekestül való felfordítását jelenti a város szakképzési rendszerének." Egy másik nagyvárosban is ez lett volna a preferált modell, „leírtam egy olyan TISZK-modell javaslatot, ami középtávon szerintem mindenkinek jó lett volna. Adják át a megyében működő települések a szakképzést [a megyeszékhelynek], megszüntetem a párhuzamosságot, és a 9-12. vagy 9-10. osztályra visszaadjuk a tőle bejáró tanulót. Született ilyen javaslat is, ami nem talált igazán elfogadásra. Féltik az iskolájukat, a szakképzésből befolyó pénzüket."

A modellválasztás is sokszor politikai vagy egyéb szempontok – bizonyos nem önkormányzati intézmények bevonása vagy éppen kihagyása – szerint alakult. Többen úgy látják, hogy „a gazdasági társaság sokkal önállóbb, mint a társulás. Itt belelátok, ott nem látok bele. Taggyűlés van. Teljesen másképp. […] És a pénzügytechnikai dolgai is mások, a kötelezettségei." A társuláshoz más előnyök kapcsolódhatnak. „Ha az ember önkormányzati köztisztviselő, akkor az önkormányzati munkába jobban illik a létrehozásba, a döntéshozatali folyamatába a társulás. Mert az közigazgatási formáció." Esetleg már jó tapasztalataik is voltak. „Nálunk jól működik a többcélú társulás, és ez is szempont volt, hogy akkor társulás legyen."

*Perspektivikusan pedig sem arról nem lehet tudni, hogy mibe fog kerülni a TISZK később, a pályázati pénzek kifutása után – hiszen a felállt kis szervezeteket egyelőre a projektek finanszírozzák, máshol nem álltak fel ilyenek –, sem arról, hogy a fenntartói autonómia hogyan alakul. „A polgármester úr szokott is beszélni, hogy arra lehet számítani, hogy előbb-utóbb az lesz, hogy nem az önkormányzatok fogják fenntartani", utal valaki a bizonytalanság mértékére. „– Milyen TISZK-et találnék itt, ha két év múlva visszajönnék? – Remélem, hogy találna még TISZK-et".*

Olykor a város alapítványi iskoláinak vagy egyetemének bevonási vagy éppen kihagyási szándéka lökte valamelyik modell irányába a döntéshozókat. „Nézze! Itt van nekem N szakképző iskolám. N iskola együttműködését el kell érjem. Amikor én bemondom azt, hogy egyetem, akkor bemondják, hogy kell nekem az, hogy engem megegyen az egyetem?" És persze itt is van ellenpélda: „Mi is társulást képzeltünk el. Akkor az egyetemit és [a magániskolát] ki kellett volna hagyni. De ezt sem szerettük volna, nem akartuk feladni a saját elképzeléseinket és értékeinket, ezért sem lehettünk tisztán önkormányzati TISZK." Ebben a városban ugyanis nagy hagyománya van az önkormányzati és nem önkormányzati iskolák egységes helyi iskolarendszerként való kezelésének, együttműködésének.

A fenntartó önkormányzatok az esetek többségében autonómiájuk csökkenéseként élték meg, hogy TISZK-eket kell alakítsanak. Teljes joggal. A Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok 2007 nyarán megkapott döntési joga a szakképzési irányokról és arányokról ugyanezt a jogot elvette a fenntartóktól. A többség szkeptikus abban a tekintetben, hogy az RFKB-k döntései valamit is enyhíteni fognak a munkaerőpiac feszültségein, miközben növelik a képzési szektoron belüli feszültségeket. Világosan látják mind a két alapvető problémát: a képzési irányok meghatározásának módszertani megalapozatlanságát, valamint e bizottságok átpolitizáltságát, lobbiérdekeknek való kiszolgálta-

tottságát. Ezért fogalmazhatott valaki úgy, hogy „Én nem konkrétan az RFKB-döntéssel nem értek egyet, hanem azzal, hogy döntési jogosítványa van". Sokan világosan látják, hogy nem tudnak az országban 7x26, az egyes szervezeteket reprezentáló, az oktatási rendszerhez és a munkaerőpiachoz is értő szakembert kiállítani, aki ilyen horderejű kérdésben felelősen lenne képes állást foglalni. „Egy biztos. Én két nappal az RFKB-döntés előtt több RFKB-taggal is beszéltem, és azt se tudta, hogy miről van szó. Van olyan igazgató, aki RFKB-tag, és ő sem tudja, hogy mit miért döntenek", állította egy nagyvárosi köztisztviselő.

Pont ez kedvez a részérdekeknek. De azt sem értik sokan, hogy miért az iskolarendszerű szakképzés irányait és arányait kell ilyen keményen szabályozni, miközben a nappali képzés csak az OKJ-s bizonyítványok egyharmadát adja, kétharmadát már felnőttképzésben kerül kibocsátásra. Miközben a nappali képzésben végzett szakmunkásoknak csak egyharmada (azaz a teljes kimenet egykilencede) helyezkedik el a szakmájában, és az úgynevezett kiemelten támogatott szakmákban vagy hiányszakmákban tömegek vannak munka nélkül. Azt is furcsállják sokan, hogy azok a szakmák, amelyekben növelnék a beiskolázást, döntően fiús szakmák, amelyeket meg korlátoznának-tiltanának, azokat főleg lányok látogatják. A kilencvenes évek elejének egyik bon mot-ját felidézve, miszerint „bányászból nem lesz varrónő", most úgy fogalmazhatunk, hogy potenciális fodrászból nem lesz tényleges lakatos.

Az autonómia sérülése természetesen kisebb és nagyobb településeken nem azonos mértékű. Utóbbiak jelentős profilalakítási mozgástérrel rendelkeznek, ilyen-olyan delegáltjaik képviselik a várost az RFKB-ban. És ha még mindig érdeksérelemtől tartanak, akkor informálisan beavatkoznak: „…hacsak az RFKB valamit nem tesz, de az ellen majd mi is teszünk valamit". Egy kisváros érdekvédelmi lehetőségei kisebbek, itt marad a felháborodás. „Fokozatosan kellett volna bevezetni, nem így. Csak ha ön iskolaigazgató lenne, mit mondana annak a szülőnek, akinek a gyereke kilencedikben odajött az iskolába és én ezt ajánlottam neki. Most meg azt mondom, hogy húzzál anyádba. Ezt nem gondolták végig. Nem gondolták végig, hogy mi van, ha mi kétévenként indítunk szakmát. Nullának a hetven százaléka nulla."

A kisebb fenntartók egyéb okokból is kiszolgáltatottabbak. Egy megyei jogú város tervei az iskolahasználók újraelosztását is tervbe veszi. „Én úgy gondolom, hogy az SNI-seket nem kell begyűjteni. Erre megvannak a kisebb városok létszámhiánnyal küzdő intézményei. Nekünk a minőségi képzés felé kellene inkább elmenni", nyilatkozza egy nagyvárosi irodavezető, amit úgy is értelmezhetünk, hogy az SNI-sek számára nem kell minőségi képzést adni. Egy másik megyeszékhelyen szinte fenyegetően nyilatkoznak egy nem túl távoli kisebb város teljesen legitimnek tűnő érdekvédelmi törekvéseiről, helyezkedési próbálkozásairól. „Úgy érezték, hogy jobb, ha a másik két szakképzőjükkel máshová csatlakoznak. De nagyon ráfizettek, mert nem nyertek a pályázaton. Mi ezt barátságtalan lépésként könyveltük el, mi azt gondoltuk, hogy ez nem jó lépés, de hát ez az ő dolguk. Mi nem akarunk beleszólni más település döntéseibe. Mindaddig, amíg úgy gondolják, hogy ők ebben a TISZK-ben részt vesznek, mi nagyon örülünk neki, de ha ki akarnának szállni, szívük joga." Talán így jobban megérthető az a kisvárosi oktatási vezetői aggodalom is, hogy „voltak olyan félelmek, hogy [a megyeszékhely] majd bekebelezi és meg fogja enni a mi intézményünket." Nyilván lesznek ilyen történetek is.

A TISZK-ből való kiválás sok helyen fenyegető lehetőség, ami szintén a bizonytalanságot növelő, az autonómia csökkenéséből is fakadó, a kiszolgáltatottság érzését erősítő tényező. „Ha ők kilépnek a [T TISZK-ből], akkor az összeomlik, nem lesz meg a tanulólétszám. Nagyon betennének az összes többi településnek." Ez persze zsarolási potenciál, de ilyen éles helyzet ritkán van, mert alig egy-két TISZK van a megadott 1500 fős létszámminimum környékén. „Már fel is merültek ilyen törekvések. Ezek oka, hogy a kisebb intézmények/fenntartók nem tudják finanszírozni a TISZK üzemeltetését, illetve

fizetni a rájuk eső részt." „Másképp is megtörténhet a kilépés, ha pl. egy városi önkormányzat átadja a megyének, esetleg szintén finanszírozási okokból, az iskoláját. A megye pedig beviszi a saját TISZK-jébe." Ilyen kiválásra már példa is volt, hónapokkal a megalakulás után.

A pénz természetesen sok mindent mozgat, akár a kiválás előidézője is lehet. Bár a teherviselés tipikusan létszám- vagy törzstőke-arányos, tehát „igazságos", a kisebbek nehezen teremtik elő, ráadásul érzik, hogy azt kell finanszírozzák, ami éppen elsorvadásukat, nem fejlődésüket segíti elő. „[A város] nem akarta az istennek se elfogadni, hogy működtetni kell egy olyan szervezetet, ami csak nyűg a nyakukba. Vagy [B város] nem is fizetett be semmit", panaszolja egy közepes város oktatási referense. „Már eddig is volt valamennyi forrása a TISZK-nek, mert minden önkormányzat fizetett hozzájárulást, tanulónkénti ezer forintot" – ez egy tipikus mértékű hozzájárulásnak számított a működés első évében. Az kevéssé látszott az elején, hogy pénzbe fog-e kerülni a TISZK-lét, és ha igen, mennyibe. „2007 decemberében az elnök úr [mármint a Társulási Tanács elnöke] azt mondta, hogy mi nem fogunk pénzt szedni és pénzt adni. Mi olcsón fogunk működni. Ehhez képest az idei költségvetésben terveztek 3,5 mFt-ot", ami egy közepes város költségvetésében előteremthető, de nem jelentéktelen summa.

Természetesen ezek nem nagy kiadások azokhoz a pályázati összegekhez – összességében több tízmilliárdhoz, nyertes TISZK-enként sok százmillióhoz – képest, amelyek odaítéléséről már döntöttek. Problémát főleg ott jelent, ahol nincs nyertes pályázat, és az egyelőre nem túl nagy, de a szegény kistelepülések számára megterhelő többletköltségnek nincs ellentételezése, illetve ahol van, de abból, legalábbis a beruházásokból nem részesednek az intézmények.

Ahol részesednek, ott sem minden fenékig tejfel, bár a helyi politikusok szívesen emlegetik a százmilliókat. De „a 400 milliós pályázati lehetőségben azt látták a politikusok, főleg az alpolgármester, hogy végre akkor a 'mi embereinket', akik a holdudvarba tartoznak, meg tudjuk majd fizetni. És azóta is ezzel küzdök", kapunk ízelítőt a hirtelen jött forrás szakmai felhasználásának korlátairól. „Meg hogy milyen típusú pályázatot írjunk. Amivel utána dolog van, szellemi munka meg együttműködés. Vagy olyat, amiből meg lehet szerezni a forrásokat…", utalnak egy további dilemmára pár száz kilométerrel odébb. A dilemmának nyilván többféle megoldását alkalmazták a pályázatírók és megbízóik.

Perspektivikusan pedig sem arról nem lehet tudni, hogy mibe fog kerülni a TISZK később, a pályázati pénzek kifutása után – hiszen a felállt kis szervezeteket egyelőre a projektek finanszírozzák, máshol nem álltak fel ilyenek –, sem arról, hogy a fenntartói autonómia hogyan alakul. „A polgármester úr szokott is beszélni, hogy arra lehet számítani, hogy előbb-utóbb az lesz, hogy nem az önkormányzatok fogják fenntartani", utal valaki a bizonytalanság mértékére. „– Milyen TISZK-et találnék itt, ha két év múlva visszajönnék? – Remélem, hogy találna még TISZK-et".

## Az iskolák és a tiszkesedés

A fenntartók 2007 őszétől igazi tétre menő tárgyalási-alakulási folyamatnak voltak aktív részesei. 2008-ban létre is jött a TISZK-ek döntő többsége, és 2009 tavaszán, amikor interjúinkat készítettük, már az első szervezetműködtetési tapasztalataikról is beszámoltak. Az iskoláknál ezzel szemben úgyszólván semmi nem történt a megalakulás utáni első évben.

Az alakuláskor nekik általában nem osztottak lapot. Nem is kérdezték őket, csak informálták a döntésekről: „Megyei fenntartásúak vagyunk, ezért a megye keresett meg minket. Választási lehetőségünk nem volt, a fenntartó döntése alapján léptünk be a TISZK-be", hangzik egy tipikus válasz. „Megértettük, amikor azt mondták, hogy bevonnak másokat, mert ez esetleg kevés lesz. De minket nem kérdeztek meg, hogy kit. Az egy jó pár szinttel

följebb volt", mondja egy nagyobb városi szakképző igazgatóhelyettese. A legerősebb képzők vezetői is csak akkor voltak tájékozottabbak, ha a majdani pályázatok által elnyert beruházásokat az ő intézményükbe szánták. Ők persze a megalakulás után fontos, jól tájékozott szereplőkké váltak, szoros kapcsolatba kerültek a TISZK vezetőivel.

Az iskolák azért nem voltak mindenhol és teljesen passzívak. „Az intézményvezetők, főleg kezdetben, próbálták hátráltatni, késleltetni a folyamatokat, bagatellizálni a problémákat." De hogy ez nem volt jellemző, azt jelzi egy nagyvárosi irodavezető: „Mi roszszabbra számítottunk. Az iskoláink részéről nagyobb ellenállásra számítottunk." Viszonylag sikeres ellenállást a küldő-fogadó iskolákra osztott modellel szemben fejtettek ki az intézmények. A tagiskolásítást is majdnem mindenhol sikerült elkerülni, de itt az oktatási irodák is méltánytalannak tartották volna, hogy fontos klienseik érdeke, státusa sérüljön, így a tisztán egyintézményes modellt igyekeztek elkerülni.

A végeken, egy-egy távolabbi kisváros iskolájában elhagyatottnak és elhanyagoltnak érezhették magukat. „Jellemző példa, többször be volt ígérve: látogatás [kisvárosi iskolánkba]. Eddig még nem láttunk látogatót. Amikor megvolt az időpont, akkor elfelejtette a küldöttség értesíteni a fenntartót, hogy jönnek, ami csak azért nem volt probléma, mert nem jöttek el… Amikor jelentéshez adathalom kell, akkor azonnal kell. De nem tudjuk a döntések hátterét."

Az iskolák még egy ponton találkoztak az elmúlt 2-3 évben a tiszkesedés előszelével. Száznál is több intézmény szűnt meg, illetve vonták őket össze másokkal, és beszélgetőpartnereink további összevonások előkészítéséről számoltak be. Ezek az összevonások úgyszólván mindig a TISZK-alakításhoz, valamint az ahhoz remélt pályázati források minél nagyobb eséllyel való megpályázásához kapcsolódtak. Olyasmit tapasztalhattak meg a következő interjúrészlet színhelyén, amit a TISZK-ek működésének normál üzemmódja eredményezhet a jövőben. „Három középiskolát összevontunk: […] Mozgatjuk a munkaerőt, a technikai személyzetet is (karbantartót például), megmaradhatott a viszonylagos önállóság, nem avatkozunk be […] pici gyengéje: a tagintézményeknél előfordulhat az, hogy amit helyi, tagintézményi szinten el tudnának intézni, azt inkább a központra hárítják. Ezek egyszerű karbantartási jellegű dolgok."

Foglalkoztatás tekintetében még alig volt változás. „Úgy volt munkaerőmozgás, hogy a TISZK-vezetők" legtöbbször az intézményekből érkeztek, őket kellett pótolni. Amíg a feladat nem csökken, addig elbocsátástól nem kell tartani. De ésszerűsítéseket, amelyek sokszor utaztatással is járnak majd, terveznek. „Nehéz a 12 intézményt összehangolni, viszont sokkal nagyobb a rugalmasság, több a lehetőség is. Például akár pedagógus átcsoportosításra. Olyan stabil helyzetet szeretnénk teremteni, ami megtartja ezeknek az intézményeknek a dolgozóit, a munkahelyeit, és tényleg a megfelelő profilú képzéseket, mert most biztosan lesz átszerveződés, ami egy hosszabb távú működést lehetővé tesz. A leépülő szakmacsoportok pedagógusaira is kell gondolnunk. Ezért is fontos a TÁMOP-os pályázat, hogy az ő továbbképzésük, átképzésük megvalósulhasson."

Az első hónapokban különösebben nagy hatása nem volt az iskolák napi életére annak a ténynek, hogy immáron egy TISZK tagjai. A legtöbb helyen kérdésünkre azt válaszolták, hogy „most alakul valami", hiszen alig pár hónapja alakultak meg. „Rendkívül nehezen, döcögősen indult, az intézmények nehezen fogadták el az együttműködési kényszert. Nem volt elég erős hatás, hogy kénytelenek legyenek együttműködni. Féltették az autonómiájukat. Pl. kaptak egy meghívót, hogy adott szakmacsoportnak lesz megbeszélése. Gépészetből volt 8 iskola, de ketten jelentek meg a megbeszélésen." Az igazgatók rendszeresen találkoznak, legalábbis ahol a pályázatokon sikeresen szerepeltek, azaz a TISZK-ek nagyobbik felében. Általában megalakult az úgynevezett igazgatók tanácsa, akik 2-4 hetente találkoznak, de kezdenek a megbeszélések egyre szélesebb kört érinteni, ami olykor már terhes. „Naponta-kétnaponta kapunk valamilyen meghívót tiszkes rendezvényre. TISZK nélkül eddig is tudtunk élni, ezután is fogunk tudni. Úgy

tűnik, mintha a TISZK X összeget fordítana a saját létét igazoló különböző tanfolyamok, előadássorozatok megtartására." Van, ahol az egésznek semmi értelmét nem látják: „Mindenki belement, a szakképzési hozzájárulás miatt. De hallom, hogy sehol semmi szakmai együttműködés, csak a pénzgyűjtés. Hullik szét", hangzik egy pesszimista kicsengésű vélemény.

Kutatásunk elsősorban a 2008-as folyamatokat vizsgálta, de eljutottunk az úgynevezett első körös, 2005-ben megalakult TISZK-ekhez is. Ha valamiben előképnek lehet tekinteni ezeket, akkor az a beruházási és humánerőforrás-pályázatok hasonlósága. A mostaniak is rengeteg képzésen fognak keresztülmenni. „Hát képzések tömkelege volt. Jó volt az elképzelés. Csak a megvalósítással van gond. Mire lement az iskolákig, ott csak azt látták, hogy megint képzésre kell menni, és ahol nem voltak motiváltak, ott nem történt semmi." Most is hasonló nagyságrendű pedagógus-továbbképzés vár az iskolákra, amiben a nyilatkozó vezető legfőképpen a helyettesítések logisztikai és pénzügyi problémáját látja. Nem minden irónia nélkül mondják, hogy már „annyit innováltunk, hogy most már dolgozni akarunk, a kollégák már túl lettek képezve". Amikor az első körösök megvonják a TISZK-ben való lét egyenlegét, azért a képzés a pozitív oldalra kerül: „A pénzen kívül semmilyen más előny nem volt az első körös TISZK-ben. Illetve de: képzések voltak."

*„Nem látom, hogy fognak mozogni a gyerekek a TISZK-ben: szállások, közlekedés. A szülők részéről nem látom a szándékot, hogy 1–2 hétre elengedjék a gyerekeket egy másik településre. Sok az olyan diák, ahol nem tudnak zsebpénzt adni, vagy akár váltás ruhát sem", mondják máshol. Ezzel kapcsolatban a párhuzamosságok megszüntetésének korlátjára is figyelmeztetnek. „Nem olyan a magyar közlekedés. A kollégiumokba sem kívánkozik a gyerek annyira. Alapszakmában a 30 kilométeres kört tartani kellene, de hogy technikusképzés, azt el tudom képzelni centralizált formában."*

Máshol azért olyan előnyöket is említenek, „…hogy a 8 iskolával kialakult egy olyan kommunikációs rend, hogy a végén jó kapcsolatban, és nem csak én és az igazgatók, hanem a továbbképzések szervezett rendje kollegiális jelleggel tudtak együttműködni". Az iskolák közötti kapcsolatok épülését az új TISZK-ekben is az erőforrások között említik. „A projektvezetőm mondta, hogy itt vannak 40-50 kilométerre iskolák, és nem tudott róluk semmit az égadta világon." Korábban az volt a jellemző, hogy „versenyeken találkoztunk".

Egy helyszínen azonban a TISZK ürügyén egy komolynak és átgondoltnak tűnő iskolarendszer-alakító pedagógiai elképzeléssel is találkoztunk, amely részben persze független a tiszkesedéstől, de most már annak keretein belül zajlik. „Kettősség jellemezte a középfokot: egyrészt a kitűnő színvonalú szakképzők, másrészt azok, amelyek belekényszerültek abba, hogy nekik csak a kudarcok, a hátrányos helyzetűek jutnak. […] Profiltisztítás mellett kellene profilváltás is. Más típusú képzés más típusú gyereket is fog vonzani, így lehet változást elérni az iskolák összetételében. Különben rámegy az a pedagógus közösség, ha mindig csak a kudarc jut neki. Hozzunk új színt, ami a nevelő testületet is megmozgatja, innovációra készteti, lehetőséget ad neki. Mi átalakítottuk az egész rendszert, és senkit nem bocsátottunk el."

A finanszírozási egyenleg az iskolák szintjén is fontos, a megítélést befolyásoló tényező. „Az intézmények úgy élték meg, hogy negatív irányban befolyásolja, mivel a szakképzési támogatásokat nem közvetlenül kapják meg", hiszen annak fogadója a TISZK, amely egy-

előre a nagyját vagy egészét visszaosztja azoknak az iskoláknak, akiknek a vállalatok szánták. Ráadásul egyre kevesebbet kapnak. Eleinte tipikusan a befolyt összeg 95-100 százalékát visszaosztották, de az arány csökkenőben van. „Kezdetben úgy indult, hogy 95%-ot kapnak a szakképzési hozzájárulásokból az intézmények. Most 90%-nál tartunk, 10%-ot csípnek le adminisztrációra és pályázati önrészre." És mind több helyen tervezik, hogy nagyobb hányadot központosítanak, amit a TISZK stratégiai beruházásaira, vagy belső pályázatok útján költenének el. Ráadásul az is fenyeget, hogy az egyes iskolák vállalati kapcsolatainak egy része TISZK-szintű kapcsolattá fejlődik, és ezen vállalatok már ennek megfelelően változó célokra szánják befizetéseiket, a korábbi iskola képzését már nem jelölik meg. Az csak egy egyszeri veszteség volt, hogy „Az intézmények 2008-ban milliós nagyságrendben veszítettek pénzeket, mert a [T TISZK] későn regisztrált, és a cégek nem vártak, hanem befizették a központi költségvetésbe a pénzt". A szakképzési hozzájáruláshoz való hozzáférés iskolai szintű kilátásai romlóban vannak.

Az iskolák számára a kézzelfogható nyereség a beruházás. Az jellemző, hogy kevesen kapnak sokat. Ennek konkrétan szabályozási, eredetileg pedig koncepcionális oka van. Vannak olyan helyszínek, ahol 3-400 milliós beruházások történnek, hiszen a TIOP-os pályázatok 50 százalékát egy helyszínen kell felhasználni, de a kisebbek is rendre több tízmilliós fejlesztéssel számolhatnak. Persze sok helyszínre semmi nem jut, legalábbis ebben a körben. Őket azzal hitegetik, hogy majd legközelebb, illetve hogy a további pályázatokon előnyben részesítik őket.

Azok a TISZK-ek, amelyek a második körben, 2008-ban nyertek a TIOP-pályázaton infrastruktúra fejlesztéséhez támogatást, teljesen más keretek között kezdhettek ahhoz hozzá, mint a 2005-ös HEFOP-os pályázók. A pályázati nyertesek között találkoztunk olyannal, aki örömét fejezte ki amiatt, hogy már nem kötelező központi tanműhelyeket építeni és felszerelni, de olyan szereplők is vannak, akik a megváltozott keretek között is valami hasonlót kísérelnek meg. „Ez a központi műhely elképzelés ez nem volt életképes. Ez ellenérdekeket szült az intézményben. Meg az önkormányzatok egymás között sem akartak együttműködni, mert féltették a pozícióikat. Ahol a gyereknek el kell menni a településről, azt a települések önként nem támogatják. Mert ha elmegy 10%, akkor holnap elmegy 20, és holnapután mindenki el fog menni. Ez az erős koncentrálása nem volt egy alaposan meggondolt. [Ezért] 2007 nekünk kedvező volt, mert nem kötelező a központi képzőhely. Bár a TIOP nagy részét egy helyen kell elkölteni. Odafönt fizikai koncentrációra gondolnak, mi meg szakmai koncentrációra. Itt van egy koncepcionális gond."

A jelenleg is folyó TIOP beruházásokkal kapcsolatosan nagyon sok kétség is megfogalmazódott a szereplőkben. Ezek döntő többsége a megvalósíthatósághoz, a határidőkhöz köthető. Több helyen is jelezték, hogy olyan sokat csúszott a szerződés megkötése, ami szinte már lehetetlenné teszi a normális kivitelezést, különösen a közbeszerzési procedúra átfutása miatt. Amihez hozzá kell számítani a társulások és társaságok lassú ügymenetét. Sokszor 10-nél is több önkormányzatnál kell megvárni a döntést. Ez bizonytalanságot és költségeket növel. „Ha a konzorciumi szintű közbeszerzés becsúszik júliusba, ami valószínű, akkor 40 millió forint többletet okoz az áfa-emelés. És persze a valutaárfolyamról még nem is szóltam. Az ESZA Kht. ragaszkodik a darabszámhoz, a nyolc eszterga az nyolc, csak éppen nem elég rá a pénz, amit odatettünk. Pénz annyi van, a gépnek annyinak kell lenni, oldd meg. Csak nem jön ki. Mert közben a kormány felemelte az áfát. Meg elszállt az árfolyam. Mi 240 forintos euróval terveztünk annak idején."

Hogy ezeket a milliárdokat hogyan hasznosítják majd, még nem tudhatjuk, de az első körös TISZK-eknél tett látogatásaink néhány tanulsággal szolgáltak. A központi tanműhelyeket általában valamelyik TISZK tagiskola korábbi, zömmel lerobbant állapotú tanműhelyének felújításával és bővítésével alakították ki. A korszerű tanműhelyek kihasználtsága azonban igencsak eltérő. Találkoztunk mindkét véglettel. „Kihasználtsága nagyon jó a központi képzőhelynek, tavalyi évben majdnem minden tanműhely két

műszakban ment, és új képzőhelyeket kellett kialakítani az épületen belül." Máshol ugyan konkrétan nem fogalmazták meg, de céloztak rá, és ottjártunkkor magunk is tapasztaltuk, gyakran zárva vannak a helyiségek, és az értékes műszerek egyikéről-másikáról hónapok óta nem vették le a fóliát. Egyrészt a távolabbi iskolák diákjai az optimista tervekhez képest kevesebbet használják a tanműhelyeket, de a felnőttképzés volumene is jóval elmarad a reméltől. „A bérbeadás nem jellemző, alig kérik, ez gond a fenntarthatóság miatt. Nem igazán látjuk, hogy mi ennek oka. Hirdettük, ajánlottuk, bemutatókat is szerveztünk. Valószínűleg fizetőképes kereslet nincs."

A tanműhely fenntarthatósága, működtetése nem megoldott. A pályázat lezárult, a pénz elfogyott, a szerződés értelmében azonban a létrehozott infrastruktúrát még 5 évig működtetni köteles a TISZK. „A fenntartók kicsit úgy érzik, hogy ezt pluszban kell finanszírozni, mert nem teljesen történt az intézményekben kapacitás-visszafogás, hiszen zömében olyan tanműhelyek épültek fel, amelyből hiány volt. Így ez pluszkiadás az önkormányzatoknak", jelzi egy önkormányzati tisztviselő. „Itt van egy ekkora vagyon, működtetni kell, de csak egymásra mutogatnak", mondja a TISZK vezetője. Immár évtizedes probléma, hogy beruházásra a szakképzési hozzájárulás jóvoltából viszonylag jelentős summákat lehet elkölteni, de a működtetésre nincs forrás, mert ebből nem finanszírozható. „Jó, legyen a szakképzési hozzájárulás eszközvásárlásra. De legyen már a működtetésre is valami! A pénz ugyanúgy idejön az iskolához az államtól, de minek vegyek hatodik marót már, mikor nem kell. A meglévőket üzemeltetni nem tudom. Nem tudok deszkát venni", panaszolja egy igazgató.

Az ezzel kapcsolatos koncepciót is többen bírálják. „Nem volt életszerű, hogy a gyerekek 50 km-re el fognak menni gyakorlati oktatásra. Ennek nem volt előzménye, csak a kis létszámú szakmákban", halljuk egy irodavezetőtől. „Nem látom, hogy fognak mozogni a gyerekek a TISZK-ben: szállások, közlekedés. A szülők részéről nem látom a szándékot, hogy 1-2 hétre elengedjék a gyerekeket egy másik településre. Sok az olyan diák, ahol nem tudnak zsebpénzt adni, vagy akár váltás ruhát sem", mondják máshol. Ezzel kapcsolatban a párhuzamosságok megszüntetésének korlátjára is figyelmeztetnek. „Nem olyan a magyar közlekedés. A kollégiumokba sem kívánkozik a gyerek annyira. Alapszakmában a 30 kilométeres kört tartani kellene, de hogy technikusképzés, azt el tudom képzelni centralizált formában." Ezt támasztja alá egy közepes méretű városban történt adatgyűjtés. „Csináltunk 2006–2007-ben egy felmérést, hogy ha itt nem lenne ez a képzés, akkor bejárna-e [a megyeszékhelyre]. 70% azt válaszolta, hogy inkább más szakmát választana. Vagy anyagilag nem bírják, vagy nem akar. A kis településről kétszeri átszállással tudna csak [bemenni a nagyvárosba]. Másfél óra. Ezt nem vállalják a szülők." Nem tudhatjuk, hogy a felmérés módszertanilag mennyire volt korrekt, meg persze más a szándék és a valóság, de az mindenesetre fontos üzenet, hogy ha Excel-táblákon és csoportérdekeknek engedve tervezzük a képzési profilokat, akkor – minthogy a kereslet és kínálat számos, Excelben kiszámíthatatlan emberi döntés eredője – sok kellemetlen meglepetés érhet tervezőt, iskolát, fenntartót – és persze diákot.

## Jegyzet

*(1)* 2009. október közepén, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet regisztrációs honlapja szerint (https://www.nive.hu/tiszk_regisztracio/index.php).
*(2)* Az Oktatásért Közalapítvány, valamint a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával, 2008 ősze és 2009 júliusa között, Lannert Judit vezetésével megvalósult, *A középfokú szakképző intézményrendszer átalakulása a 2007. nyári törvénymódosítás után* című kutatást Békési Kálmánnal közösen végeztük. A zárótanulmányt lásd: *Mártonfi*, 2009.
*(3)* Holland modell alatt az előadó az egyintézményes, tagiskolákból álló TISZK-et érti, ahol az előkészítő és szakképző évfolyamok szétválasztása, tehát a „küldő" és „fogadó" iskolákká szervezés nem történik meg.
*(4)* https://www.nive.hu/tiszk_regisztracio/index.php
*(5)* Az interjúrészleteket idézőjelek között közöljük.
*(6)* Az interjúrészletekben szereplő városneveket, személyneveket és egyéb, beazonosítást lehetővé tevő specifikumokat [zárójelben] a maga konkrétságában nem közöljük.

## Irodalom

A szakképzésfejlesztés aktuális kérdései. (2009) *Szakoktatás*, 5. 1–5.

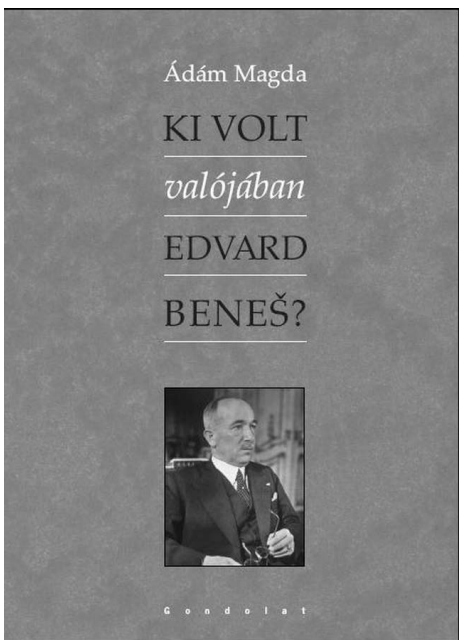
Mártonfi György (2009): *A középfokú szakképző intézményrendszer átalakulása a 2007. nyári törvénymódosítás után. Zárótanulmány.* TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. – TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt. 2009. november 20-i megtekintés, http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/zarotanulmany_tiszkesedes.pdf

Mátyus Mihály (2007): *A szak- és felnőttképzést érintő reformprogram végrehajtásához szükséges törvények módosításáról*. 2009. november 10-i megtekintés, http://www.pbkik.hu/index.php?id=8970&term=

Mátyus Mihály (2009a): *A szakképzés fejlesztésének aktuális kérdései*. Előadás: A szakképzés és a TISZK-rendszer aktuális kérdései – Kereslet-vezérelt szakképzés. Szakmai konferencia. Budapest, 2009. március 5.

Mátyus Mihály (2009b): *Szakképzés, felnőttképzés, aktualitások*. Prezentáció: A szakképzés és a TISZK-rendszer aktuális kérdései – Kereslet-vezérelt szakképzés. Szakmai konferencia. Budapest, 2009. március 5. 2009. november 20-i megtekintés, http://tiszk.cjb.hu/index.html

Szüdi János (2007): *Az iskolai rendszerű szakképzésre vonatkozó változások a közoktatási törvényben*. 2009. november 10-i megtekintés, http://www.pbkik.hu/index.php?id=8970&term=




*A Gondolat Kiadó könyveiből*

**Kraiciné Szokoly Mária**

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Andragógia Tanszék

# Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet

*Margaret Mead 1960 körül a kultúrák válfajait úgy különböztette meg, hogy van „a posztfiguratív kultúra, amelyben a gyerekek elsősorban elődeiktől tanulnak, a konfiguratív kultúra, amelyben mind a gyerekek, mind a felnőttek a velük egykorúaktól és egyenrangúaktól tanulnak és a prefiguratív kultúra, amelyben a felnőttek gyerekeiktől is tanulnak ...” (Nyíri, 2009)*

Már nemcsak szakmai körökben, hanem lassan a közbeszédben is evidenciának számít, hogy az európai és benne a magyar gazdaság számára a világgazdasági versenyben az élmezőnyben maradás feltétele a tudástársadalom megteremtése, benne az élehossza alatt többszörösen megújulni képes munkaerő biztosítása. A globalizáció és az informatikai társadalom kialakulását kísérő tudásalapú társadalom elérésének igénye *(1)* a fejlett világban általános érvényűvé tette az egész életen át tartó tanulás követelményét. Ez a kívánt mértékben és minőségben csak akkor valósulhat meg, ha Európa országai kihasználják a legkorszerűbb tudástranszfer-technológiák nyújtotta lehetőségeket és előnyöket, megújítják oktatási rendszereiket, hatékonyan támogatják a felnőttképzés folyamatos szervezeti és tartalmi változásait, innovációit, a tudásipari technológiák alkalmazásának legújabb eredményeit.

## Bevezetés

Európa társadalmainak – egyes dokumentumok szerint 2010-re megvalósuló – tudástársadalommá alakulása, de legalábbis ennek a folyamatnak a megkezdése számos feladatot ró a társadalmi fejlődésért tevékenykedő aktorokra, így a közoktatás világára, beleértve a bolognai folyamat kapcsán átalakuló felsőoktatást, amely felelős az értelmiségi pályán dolgozók és a tudásmunkások alap- és továbbképzéséért. Az egyetemek a tudástársadalom megalapozói, történetileg meghatározó intézmények a tudástársadalom innovációs struktúrájában, amelyeknek kiemelt szerepük van az élethosszig tartó tanulás társadalmi méretű megvalósulásának biztosításában.

Az elmúlt évtizedben szerte a világon számos pedagógiai kutatót foglalkoztatott a kérdés, hogy hogyan változik a tanítás-tanulás folyamata, az új pedagógiai paradigma kapcsán a pedagógusok szerepe és feladatai. Az élethosszig tartó tanulás követelményének nyomása alatt átrendeződni látszik a korábban nehezen mozduló oktatásügy világa, a hangsúly a tanításról áthelyeződik a tanulásra, és a tanító immár nemcsak a folytonosan változó ismeretek átadásának szakértője, hanem sokkal inkább segítő, navigátor a gyermekek, ifjak és felnőttek, továbbá a szervezetek folyamatos önszervező tanulási folyamatában. Mai szóhasználattal élve „szolgáltatási feladatokat” látnak el, az ismeretátadás mellett nő a módszertani tanácsadó feladatok jelentősége, a segítés és útmutatás az adatok, információk rengetegében való eligazodásban. Ezzel azonban a pedagógus szerep

történelmi jelentősége nem csökken, sőt gyarapodik: változatlanul modellértékű személyiségként, rendszerint értelmiségi feladatokat vállaló szakemberként a társadalmi változások aktora.

Az oktatás világában számos újszerű képzéspolitikai kifejezéssel találkoznak azok a szakemberek, akik az oktatási-képzési-nevelési feladatok újszerű vonatkozásait, a pedagógus-andragógus szerepek változását, netán az értelmiségi létmód mai vonatkozásait kivánják követni. A pedagógiai-andragógiai paradigmaváltásból adódó fogalmak használata ugyanis nem egyértelmű, értelmezésük, újraértelmezésük szerte a világon most van folyamatban. Ilyen fogalom például az élethosszig tartó tanulás ('lifelong learning'), amelyet éppen az értelmezések körüli nehézségek miatt újabban 'Adult Learning and Education' névvel illetnek, de ilyen az európai uniós dokumentumokban sokat emlegetett tudás- és információs társadalom fogalma, sőt maga a 'tudás' fogalom is, amelynek mibenlétét, tartalmát országonként másként és másként értelmezik.

*A hazai szerzők közül Ropolyi (2006) bevezeti a hálólét fogalmát és „a tudás reformációjáról" beszél, ennek használatával próbálja értelmezni és érthető keretbe foglalni a hálólét fogalmát Ropolyi szerint az internet számítógépekből összeállított önfejlődő, komplex technikai eszköz, amely adottságaiból adódóan egyrészt meghatározó szerepet játszik a napjainkra jellemző kommunikációs folyamatokban, másrészt alapvető emberi értékek, relációk és törekvések befogadására, megjelenítésére, megőrzésére és működtetésére alkalmas kulturális közeg, amelynek használata meghatározott társadalmi viszonyok mellett haladó és konzervatív célokat egyaránt szolgálhat.*

Hasonlóképpen nincs egyértelmű értelmezése a pedagógia világában újabban megjelent olyan jövevényfogalmaknak, mint a társadalmi, a regionális és a szervezeti tudás, valamint a tudásmenedzsment – pedig ezek mielőbbi, széles körű megismertetése és megvalósítása döntő fontosságú lenne mind a gazdaság, mind a felnőttkori tanulás előmozdítása és menedzselése szempontjából.

A turbulens változások értelemszerűen felvetik a kérdést, hogyan változik a feladata a „képzők képzőinek", azaz a gyermekek, ifjak és felnőttek képzését végző pedagógus- és andragógusképző felsőoktatási intézmények tanárainak? A kérdések az állandósulni látszó válságjelenségekkel egyidőben merülnek fel, amikor Magyarországon a felsőoktatatás formálói és résztvevői nap mint nap számos bizonytalansággal szembesülnek, mind a képzés folyamatos szervezeti, finanszírozási kérdéseit, mind a tartalmi és módszertani fejlesztés kényszerét illetően. A bizonytalanságot fokozza, hogy egyre gyakrabban szembesülünk a képzés stratégiáját érintő felvetésekkel és kritikákkal, amelyek érintik az egyetemek bolognai rendszerben meghatározott feladatainak tisztázatlanságát és teljesíthetőségét, megkérdőjelezik a magyar felsőoktatás számára újszerű tömegképzésben a minőség, a minőségbiztosítás kérdését, a kiadott diplomák munkaerő-piaci értékét.

Jelen dolgozat néhány fogalom értelmezésével a pedagógia-andragógia világában való könnyebb eligazodást célozza.

## Információs és tudástársadalom

A tudástársadalom víziója, a kapcsolódó EU-dokumentumok, a budapesti 2008. évi CONFINTEA felnőttképzési világkonferencia *(2)* új definíciós környezetet teremtett, és megerősítette a feladatot, hogy európai és nemzeti szinten egyaránt egyértelművé kell tenni az alapfogalmakat, a globális munkaerőpiac és az élethosszig tartó tanulás kihívásainak megfelelően újra kell gondolni és átjárhatóvá tenni a kvalifikációk rendszerét, beleértve a formális képzési rendszereken kívül a nonformális és informális úton szerzett tudások validációjának kérdését.

A tudástársadalom fogalma távolról sem egyértelmű: az információ és a tudás, az egyéni, a szervezeti és a társadalmi tudás fogalmát a politikusok és a kutatók különböző-képpen értelmezik.

A közbeszédben összemosódik az információs és tudástársadalom fogalma, azok szinte egymás szinonimájává váltak (*Kiss*, 2008). Pedig a két fogalom közül az információs társadalom magasabbrendű, tágabb kategória: a tudástársadalom része az információs társadalom fogalmának, hiszen az informatikai társadalom kialakulása tette lehetővé a tudástársadalom kialakulását. Információs társadalomról a hírközlés forradalmi változásainak bekövetkezése (számítógép, internet, mobiltelefon), az információ erőforrásként történő megjelenése óta beszélünk. Ez hozta magával a tudástársadalom igényét, amelyben jelentősen megnő a tudás és a tudomány, az innováció, röviden a K+F+I (kutatás+fejlesztés+innováció) szerepe és értéke.

Az információs társadalom fogalma időben is megelőzte a tudástársadalom fogalmának megjelenését. Brüsszelben 1995 februárjában fogadták el a „globális információs társadalom" fogalmát, majd 1997 végén a G7-ek keretei között a Bangemann-jelentést, amely a távközlés, a média és az információs technológiák egymáshoz való közeledését fejtegette. A „tudás társadalmáról" csak ezt követően, 2000 márciusában szólnak a liszszaboni dokumentumok.

Az új fogalmak megjelenésének körében nagy hatású volt Catells (1993) könyvének megjelenése, amely nyomán egyre többen kezdték a hálózatos társadalom fogalmát használni.

A hazai szerzők közül Ropolyi (2006) bevezeti a hálólét fogalmát és „a tudás reformációjáról" beszél, ennek használatával próbálja értelmezni és érthető keretbe foglalni a hálólét fogalmát. *(3)* Ropolyi szerint az internet számítógépekből összeállított önfejlődő, komplex technikai eszköz, amely adottságaiból adódóan egyrészt meghatározó szerepet játszik a napjainkra jellemző kommunikációs folyamatokban, másrészt alapvető emberi értékek, relációk és törekvések befogadására, megjelenítésére, megőrzésére és működtetésére alkalmas kulturális közeg, amelynek használata meghatározott társadalmi viszonyok mellett haladó és konzervatív célokat egyaránt szolgálhat. Szerinte nem lehet megelégedni az internet társadalomban játszott szerepének eszközként történő értelmezésével, hanem törekedni kell egyfajta komplex megközelítésre, vagyis az egyszerre technikai eszközként, kommunikációs szereplőként, szabadon formálható közegként és organizmusként való felfogásra (*Ropolyi*, 2006) *(4)*, mert az internet használata a társadalmi lét minden meghatározottságát befolyásolja, és megváltoztatja a társadalmi létforma összes lényegi összefüggését.

## Az élethosszig tartó tanulás

Az 1997. évi hamburgi felnőttoktatási világkonferencia óta számos törekvés irányult az élethosszig tartó tanulás fogalmának árnyalt értelmezésére, mondhatni új definíciós környezet alakult ki Európában (*Benedek*, 2009), amelyben a felnőttképzés már nem szlogenszerűen, a '70-es évek filantróp, demokratizáló szándékú törekvéseként jelenik meg. Világossá vált, és a 20. század utolsó harmadában számos európai dokumentum

felhívta a figyelmet arra, hogy a globalizáció jelenségegyüttese átrendezte a világot, s ennek számos következményével kell számolni az oktatás-képzés világában. Nem véletlen, hogy a fejlett országokban az oktatásügy korábban soha nem tapasztalt jelentőségre tett szert, mind a társadalom, mind az egyén szintjén meghatározóvá vált az iskoláztatás tartalma és minősége: az iskolai végzettség a társadalmi mobilitás legfőbb csatornájává vált. A középfokú oktatás általánossá, a felsőoktatás tömegessé vált, és a felnőttképzés arányainak nagyarányú növekedése várható. Számos európai parlamenti és tanácsi dokumentum (*Memorandum on lifelong learning*, *Oktatás és Képzés 2010*, Bangemann-jelentés [*Bangemann*, 1994], *Az Európai Bizottság Fehér Könyve* [*Tanítani és…*, 1999]) foglalkozik az élethosszig tartó tanulással, ajánlásokat megfogalmazva a tagországok számára, amit azok rendre formailag korrekt módon igyekeznek megvalósítani – igaz, ennek társadalmi gyakorlattá válásáról egyelőre szinte sehol nem beszélhetünk. Az azonban biztos, hogy a közbeszédben a folyamatos tanulás követelményének fontossága lassan általánosan elfogadottá válik, szakmai körökben pedig valamennyi nyelvterületen felélénkült a fogalom definiálására és egységesebb értelmezésére való törekvés. Ezt ma már számos glosszárium és rendeleti fogalomtár megkönnyíti, segítve a nemzeti oktatási-képzési rendszerek között az átláthatóság és átjárhatóság megteremtődését.

Nem véletlen, hogy az UNESCO és az OECD dokumentumai mellett az Európai Bizottságban is több meghatározó jelentőségű stratégiai anyag készült az új paradigma: az egész életen át tartó tanulás támogatásának jelentőségéről (*European Commission*, 1997, 2000). Az új paradigma fő jellemzőit az alábbiakban lehet megragadni:

A megközelítés magában foglalja a tanulás és képzés minden formáját, tehát a hagyományos, iskolarendszerű, formális képzés mellett a nem formális és informális módon való tanulást is.

Az egész életen át tartó tanulás minden életkorra vonatkozó tevékenység, amely nem egyenlő a felnőttképzéssel. A non-formális és informális tanulás jelen van és jelentős tudásforrás már az óvodától kezdve, építeni kell rá a közoktatás és a felsőoktatás rendszereiben, és természetesen a felnőttképzés világában is. E követelmény érvényesülésének eredménye, hogy Magyarországon a felnőttképzési szervezetek rendszere, az állami, a for-profit és a non-profit képző intézmények és szervezetek köre kibővült és rendkívül sokszínűvé vált.

Az óvoda és az általános iskola szerepe változatlanul meghatározó jelentőségű, hiszen e két intézménytípus felelős azért, hogy a felnövekvő generációk elsajátítsák a tanulásra való képességet, megteremtődjön a tanulás iránti igény, az egyéni motiváció, ami az élethosszig tartó tanulás elsődleges és elengedhetetlen feltétele. Ezért lenne fontos olyan módszerbeli váltás a közoktatásban, amely a kudarcélményekkel szemben sikerélményhez juttatja a tanulókat.

Kiemelt feladattá vált az előzetesen, akár tapasztalati úton megszerzett tudás mérése és elismerése, validációja és akkreditációja (APEL, APL) *(5)*, valamint a tanulási lehetőségekhez való hozzáférés megteremtése térben (földrajzilag és/vagy távoktatás révén) és időben (munka melletti tanulás).

Az élethosszig tartó tanulás azt jelenti, hogy a közoktatás, a tanulás formális világa ma már szinte átmenet nélkül folytatódik a non-formális és az informális tanulás színterein. Az iskola szinte észrevétlenül az élethosszig tartó tanulás ernyője alá került, és vele azonos fontosságúvá váltak az életút során az iskolán kívül, bárhol és bármikor, nem formális és informális tanulási utakon megszerzett tudások. Ezt a jelenséget sokan az iskola „trónfosztásaként" élik meg, pedig nem erről van szó, hanem egyfajta szerep- és feladat-átrendeződésről.

Az élethosszig tartó tanulás tehát ernyőszerűen magában foglalja az életút során a tanulás minden színterét, a formális (iskolairendszerű, iskolai rendszeren kívüli kötött rendszerű), a nem-formális és az informális felnőttképzési szektorokat. *(6)*

Az élethosszig tartó tanulás rendszerének az alábbi kihívásokra kell figyelemmel lenni:

A tanulást a tanuló és a társadalom/gazdaság igényeire, szükségleteire kell alapozni.

Szükségessé válik az előzetes (tacit, tapasztalati) tudás mérése, elismerése.

A felnőttek széles tömegeit szükséges motiválni a tanulásra, tudatosítani kell számukra a tanulásnak az életvitel minden területén érvényesülő sokféleségét és hasznát.

A tömeges felnőttképzés csak partnerségben: az állami, a civil és az üzleti szféra összefogásával valósulhat meg.

Megvalósítása csak az új tanulási paradigma alapján lehetséges, amelynek fő jellemzője, hogy át kell térni a tanításközpontú szemléletről a tanulásközpontú szemléletre.

Kiemelt figyelmet kell fordítani a kutatás, a szakemberképzés és a minőségbiztosítás kérdéseire.

## A tudás és a tudástársadalom fogalma

Az egész életen át tartó tanulás koncepciója és a vele járó pedagógiai paradigmaváltás jelentős szemléletbeli változásokat indított el valamennyi tagország oktatási-képzési politikájában. Megváltozott a tudás és a tanulás fogalma, és az oktatásügyben is megjelent a szervezeti tudás követelménye.

Általános jelenség, hogy a tudás alapú társadalomban megnő a tacit (rejtett, személyes, nem tudatosított, tapasztalati) tudás jelentősége (*Polányi*, 1994; *OECD CERI*, 2001): a nem formális úton szerzett tapasztalati tudás ma keresett kompetencia a munkaerőpiacon. A munkaerőpiac követelményeinek változása állította előtérbe az akadémiai típusú, kognitív jellegű tudás mellett vagy a helyett a kompetencia alapúság követelményét, ami az iskolában megszerezhető tudás mibenlétét a társadalmi-gazdasági gyakorlat felé tolja el.

A tudás az Európai Unió értelmezése szerint kettős természetű: egyrészt adatok, információk, (leírható és le nem írható) ismeretek és képességek együttese, másrészt egy adott pillanatban meglévő cselekvési potenciál, amely magában foglalja az alkalmazás és felhasználás képességét, a cselekvőképes tudásnak tekintett kompetenciákat is. A tudás komplex és dinamikus: egyszerre jelenti az egyénben felhalmozott intellektuális erőforrások mennyiségét, de a manapság oly fontos, a tudástársadalom alapját jelentő szervezeti tudást is, amelyet közösségek hoznak létre, aktivizálnak és használnak fel produktív módon.

A tudásfogalomról szóló polémiában számos nézet látott napvilágot. Gardner (1991) „megértést szolgáló műveltségről" beszél, amely szerinte „fogalmak, elvek vagy készségek megfelelő szintű elsajátítása, mely lehetővé teszi, hogy azokat újszerű problémákra és helyzetekre alkalmazzák, valamint hogy eldöntsék, mennyiben elegendőek az ember kompetenciái és milyen további készségek vagy tudás megszerzésére lehet szükség" (*Fullan*, 2008, 18.), a tudás pedig ennek valóságos helyzetekben előforduló problémák megoldására való felhasználása. Központi eleme a közösségépítés, az együttműködést szolgáló szokások, készségek kialakítása.

A magyar szerzők közül Kiss Endre (2008) megkülönbözteti az egyén és az állam relációjában „az állammal való kapcsolattartáshoz szükséges tudást", ami az alapképességek birtoklását és az állampolgári jogok és kötelességek ismeretét jelenti, valamint a munkaerőpiacon nélkülözhetetlen „releváns tudást", ami a számítógépes és az idegennyelv ismeretet, valamint a szaktudást foglalja magában.

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája azt jelenti, hogy a hangsúly a tanításközpontú szemléletről áthelyeződik a tanulásközpontú szemléletre és a kognitív ismeretekre. A munkaerőpiacra való bejutáshoz és bennmaradáshoz új kulcskompetenciákra és újfajta tudáskezelési módokra van szükség, mert miközben a tudás felértékelődik, avulási sebessége egyre nő. Egyfajta tudás spirál kialakulásának lehetünk tanúi, amelynek megvalósulásához tudásszervezetekre, benne támogató környezetre, vezetői hozzáállásra, szervezeti kultúrára van szükség. Újfajta tudáskezelési utak jelennek meg, s ezek elsajátíttatása

pedagógiai-andragógiai kihívássá válik. Ilyen sürgető feladat a növekvő jelentőségű tacit vagy tapasztalati tudás felszínre hozása, amelyet integrálni kell az egyén tudatosan kezelt és elismert tudásállományába, azaz „hozzáadott értékké" kell változtatni. Már csak azért is, mert egyre nagyobb gond, hogy megszűnt a biztosnak hitt tudás, egyre több és több lesz az úgynevezett validálatlan tudás (*Velencei*, 2007.), ami mind az egyén, mind a társadalom szintjén magában foglalja az előzetes (tapasztalati) tudás mérésének, összehasonlításának és elismerésének szükségét, a szervezetek szintjén pedig sürgetővé teszi a tudásmenedzsment filozófiájának és a horizontális tanulás gyakorlatának egyre szélesebb körben történő elterjesztését.

*A tudás tehát nemcsak a folyamatosan karban tartott és fejlesztett egyéni tudást jelenti ('know what', 'know why', 'know how', 'know who'), hanem jelenti a gazdaságban és a társadalomban egyre nagyobb jelentőségű szervezeti tudást, a szervezeti kultúrával rendelkező tanuló szervezetek kialakulását. A tanuló szervezet jelenti a tanuló társadalom alappillérét, amely így első számú feltétele a tudásgazdaság keretei között tevékenykedő, tudásalapú szervezetek versenyképes működésének. A szervezeti (belső) tudás a versenyképes működés alapfeltétele s egyben a tudásmenedzsment-stratégia megvalósításának kritériuma.*

**Tanuló szervezet – tanuló társadalom**

„Tanuló társadalomról beszélünk, ami alatt azt értjük, hogy a tanulás áthatja a társadalom egészét: jelen van a gazdasági szervezetekben, a politikában és a kormányzásban, ott van a mindennapi érintkezéseinkben, és szinte minden területen meghatározza azt, hogy mennyire vagyunk képesek problémáinkat megoldani." (*Az oktatás…*, 2009, 24.) A tudás tehát nemcsak a folyamatosan karban tartott és fejlesztett egyéni tudást jelenti ('know what', 'know why', 'know how', 'know who'), hanem jelenti a gazdaságban és a társadalomban egyre nagyobb jelentőségű szervezeti tudást, a szervezeti kultúrával rendelkező tanuló szervezetek kialakulását. A tanuló szervezet jelenti a tanuló társadalom alappillérét, amely így első számú feltétele a tudásgazdaság keretei között tevékenykedő, tudásalapú szervezetek versenyképes működésének. A szervezeti (belső) tudás a versenyképes működés alapfeltétele s egyben a tudásmenedzsment-stratégia megvalósításának kritériuma. *(7)* A tanuló szervezet fő jellemzője a tudásmegosztás érvényesülése, ami azt jelenti, hogy mindenki igyekszik a szervezeti, közösségi célok érdekében saját tudását átadni, megosztani a kollégáival, a szervezet többi tagjával. A szervezeti tanulás tehát az egyéni tanuláson alapul.

A tanuló szervezet – szervezeti szinten – képes kihasználni az egyének adottságait és tudását, a feladatokat az adott terület legjobb képességű, legnagyobb tudású, legkreatívabb munkatársának delegálja, a feladatok megvalósításához pedig megadja és elvárja a munkatársaktól az önállóságot, a motiváltságot, a folyamatos tanulás lehetőségét, tudásuk mind teljesebb kibontakozását, másokkal való megosztását. A tudásmegosztás e formája a „legjobb gyakorlat" ('best practice') elvét jelenti, ami megsokszorozza a szervezet teljesítményét az egyénileg végzett feladat-megvalósítással szemben. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy az egyén magasabb szintű tudása, teljesítménye mintaként szolgálhat a szervezet többi tagja számára, és így az egyének egymás közötti tanulásának fontos eleme és mozgatórugója.

A szervezeti tanulás és tudásmegosztás lehetőségeivel élő, tudásmenedzsment-szemléletű tanulószervezeti csoportok kialakulhatnak spontán vagy szervezett módon, így lehetnek formálisak és non-formálisak. Feladatuk a tanuló szervezetté válás, a tudásmenedzsment-szemlélet elterjesztése, a változások menedzselése. Tagjai rendszerint közös érdeklődésű vagy azonos célú/tartalmú munkán tevékenykedő munkatársak, akik képesek és indíttatást éreznek arra, hogy tudásukat az adott szakterületen folyamatosan együttműködve fejlesszék (*Tomka*, 2005).

A tanulószervezeti kritériumok érvényesülése és a tanuló szervezeteken belül működő szakmai csoportokkal szembeni elvárások megfogalmazása a tudásmenedzsment-rendszerek kialakításának előfeltételét jelentik (*Kengyel*, 2007).

## Tudásmenedzsment

A szervezeti tudás nem magától jön létre, azt létrehozni, megosztani, fejleszteni, karbantartani szükséges. Ez a folyamat a tudásmenedzsment, amely az emberi tudás menedzselését, a tudással való gazdálkodást és annak hasznosítását jelenti: minden olyan tevékenységet, melynek célja egy szervezeten belül felhalmozott, dokumentált ismeretek és implicit tudás, szakértelem, tapasztalat feltérképezése, összegyűjtése, rendszerezése, megosztása, továbbfejlesztése és hatékony hasznosítása (*Bencsik* és *Nagy*, 2005). Egy olyan tevékenység-láncolatot, amely saját magába visszafordulva a tudás menedzselését előrehaladó, fejlődő, ciklikus folyamatként ábrázolja: tudás létrehozása → tudás megszerzése → tudás osztályozása → tudás megosztása → tudás fejlesztése → új tudás létrehozása → stb.

A tudásmenedzsment-ciklus csak olyan szervezetekben működik, ahol a szervezet vezetése biztosítani képes annak az előfeltétel-rendszerét: a tanuló szervezetté válást, a tanulószervezeti viselkedést, a szükséges emberi magatartás biztosítását.

A tanuló szervezetek öt alapelve Senge (1994) szerint: a rendszergondolkodás, a személyes irányítás, a gondolati minták, a közös jövőkép és a csoportos tanulás.

A tudásmenedzsment célja, hogy mozgósítsa a szervezetben lévő, megosztott vagy rejtett tudást. A szervezet ezáltal gyorsabban és rugalmasabban lesz képes reagálni a piaci igényekre és a versenytársak lépéseire. Mindezek eredményeként, jobb tervezéssel, hatékonyabb munkavégzéssel magasabb szintű minőséget lehet produkálni, következésképpen növekedni fog a szervezet innovációs készsége. Ahhoz, hogy a vezetők közelebb kerüljenek ehhez a gondolkodáshoz, és beláthassák, hogy a versenyképesség megtartása, növelése az elégedett dolgozók tanulási, változási hajlandóságának erősítésével nagy mértékben hozzájárul a tudás cégen belüli hasznosításának lehetőségeihez, illetve a tudás mind magasabb szinten történő elterjesztéséhez, ismerniük kell a tudásmenedzsment nyolc elemét (*Baracskai*, 2007). Ezek az elemek egyfajta logikai sorrendet jelentenek abban az értelemben, hogy a vezetőknek mit kell tenniük a tudásmenedzsment-rendszer kiépítése kapcsán. Ebben az értelemben a tudás egyfajta kapacitás a hatékony cselekvésre. Azt a valós tudást, amelyet a szervezetek hasznosítani tudnak, az emberek elméleti tudása mellett az emberek közötti, szervezeten belül interakció (kommunikáció) hozza létre.

A tudásmenedzsment elemei (*Baracskai*, 2007):

1. A (normatív, stratégiai, operatív) tudáscélok meghatározása.
2. A tudás azonosítása: a belső képességek és a rendelkezésre álló tudásállomány áttekintése.
3. A tudás megszerzése, ami lehet tanulás a versenytársaktól, a konkurenciától, a partnerektől, stake-holderektől, de lehet „know how vásárlás”, azaz idegen tudás integrálása, minden rendelkezésre álló tudásszerzési eszköz kulturált alkalmazása.
4. A tudás fejlesztése: új képességek, ötletek, hatékonyabb technológia kifejlesztése, új tudás gyűjtése, innováció.

5. A tudás elosztása: az elkülönülten meglévő tudás, tapasztalat integrálása a szervezet egészébe. Kinek, mit, mikor, mennyire kell ismerni, tudni. Alapja minden esetben a kommunikáció, feltétele a tudásmegosztó „kollektív" szervezeti kultúra.

6. A tudás hasznosítása: a tudás birtoklása és alkalmazása.

7. A tudás rögzítése: a tudás megőrzésében, illetve felejtésében nagy jelentősége van a szervezeti memóriának, a tanulás és felejtés egyensúlya megteremtésének, a tudásvesztés önkéntelen vagy kényszer hatására végbemenő folyamatának, valamint a dolgozói a fluktuációnak.

8. A tudás ellenőrzése és értékelése: a versenyképességhez való hozzájárulás mértékének megítélésében fontos szerepük van azoknak a mutatóknak, melyeket a normatív, stratégiai és operatív célok méréséhez rendelnek hozzá (tudástérképek, tudáskatalógusok), mert a célkitűzés fázisában rögzíteni kell a sikerértékelés lehetőségét.

## Az iskola mint tanuló szervezet

Azzal, hogy az oktató-képző szakember a hagyományos ismeretközlő szerepből fokozatosan a tanulási folyamat mentorává, a tudásszerzés technológiai folyamatának menedzserévé válik, a pedagógusok körében is korábban soha nem látott mértékben válik fontossá az egymástól való tanulás képessége és gyakorlata. Az iskolának a szélesedő és egyre tagoltabbá váló tudástermelés világában önmagát továbbfejlesztő, professzionális tanulószervezetté kell alakulnia (*Fullan*, 2008, 25. o.). Élen kell(ene) járnia a tudásmenedzsment filozófiájának és gyakorlatának megismertetésében, a tanuló szervezetek és a tanuló régiók kialakításának segítésében.

A szervezeti tudás kialakításában oly fontos kompetencia, az együttműködés vagy kooperáció, bár nem újkeletű dolog, mégis újszerű ruhában jelenik meg a tudástársadalom kapcsán. Nem véletlen, hogy a kooperáció *Az Európai Parlament és a Tanács 2006. évi ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákról* című dokumentumban (2006/962/EK) az élethosszig tartó tanulás nyolc kiemelt kulcskompetenciája között is jelentős helyet foglal el. *(8)* Fullan (2008) írja nagyhatású könyvében „…a társadalom jó ideje már és a 21. században különösen egyre határozottabban követeli polgáraitól azt a képességet, hogy a változásokat életük során önállóan és másokkal együttműködve is kezeljék dinamikusan, multikulturális, globális átalakulás közepette. A társadalmi intézmények közül az oktatás az egyetlen, amelynek egyáltalán lehetősége van érdemi módon befolyásolni e cél elérését. Az iskola azonban még távolról sem az a hely, ahol el lehet sajátítani a változáshoz való viszonyulás alapjait. Ebből a csapdából csak akkor törhetünk ki, ha a pedagógusok a változás dinamikáját értő szakemberként tekintenek magukra, és mások is annak látják őket. Ehhez pedig az kell, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők egyaránt a változás gyakorlott előmozdítóivá váljanak. Ha a változások szakavatott, az oktatás morális célját szem előtt tartó segítőiként tudnak fellépni, akkor a tanulók szociális és társadalmi hátterétől függetlenül képesek lesznek minden diák életét jobbá tenni, és ezáltal előmozdítani azt, hogy a társadalom is könnyebben tudjon megbirkózni a változással."

A gazdaságfejlődés jelenlegi, új, tanuló gazdaságnak is nevezett szakaszában, amikor a nemzetközi munkamegosztásban felértékelődnek a magasabb hozzáadott értékkel rendelkező termékek és szolgáltatások és az azokat előállító vállalatok, ugyancsak felértékelődik az egyéni és a kollektív tanulás szerepe, hiszen a technológiai innovációk csak megfelelő szervezeti változások és innovációk párhuzamos bevezetésével együtt lehetnek sikeresek (*Makó* és *Illésy*, 2006). Márpedig a „tanuló gazdaság" „tanuló szervezeteiben" csak azok a munkavállalók lesznek sikeresek, akik tanuló szervezetű iskolákban nőttek fel, ahol elsajátították az együttműködés, a szervezeti tanulás szemléletét és módszereit.

## Néhány gondolat az új pedagógus-andragógus szerepekről

Az andragógia tudományának és a felnőttképzés gyakorlatának legizgalmasabb és egyre inkább kutatott területe napjainkban az ismeretátadás mellett megjelenő új tevékenységi körök körvonalazása, a hozzájuk kapcsolódó atipikus tanulási-tanítási és tanácsadási módszerek kutatása. E feladatok megjelenése együtt jár általában az értelmiségi lét és hivatás, különösképpen az oktatás-képzés világában dolgozó kultúraközvetítők szerepegyüttesének változásával. *(9)*

Az élethosszig tartó tanulás szükséglete felgyorsítja a gyermek- és ifjúkori oktatás és az egész életen át tartó tanulás folyamatának összeolvadását, amelyben a pedagógusok és az andragógusok szerep-együttesei számos ponton közelednek egymáshoz. Több szerző szerint a pedagógus szerepek több-kevesebb módosítással kiterjeszthetők a felnőttképzésben és általában a kultúraközvetítésben dolgozók világára, azaz a kultúraközvetítő egylényegű mesterségként, más értelmiségi szerepekkel kiegészülve egy karakterisztikus, általános „(multi)kultúraközvetítő" szerepkörként írhatók le. Ebben az új szerepegyüttesben a szerepek, feladatok, kompetenciák – legalább egy részük biztosan – megfeleltethetők egymásnak és együtt vizsgálhatók, még akkor is, ha a célcsoportok különbözősége és a felnőttképzés fokozott oktatáspiaci érzékenysége miatt a pedagógusok és az andragógusok képzési gyakorlatában a hangsúlyok különböz(het)nek (*Csoma*, 2003). Az azonosságok és különbségek természetesen vizsgálhatók és vizsgálandók (*Kraiciné*, 1999; *Csoma*, 2000).

A felnőtt és iskoláskorú tanulók jellemzőinek különbözőségéből számos elméleti-módszertani szempont adódik, amelyek az andragógus és pedagógus munka különbségeit is jelentik (*Kraiciné*, 2002). Mindez egyre gyakrabban veti fel a pedagógusok és andragógusok kulcskompetenciáinak közös tárgyalását, az azonosságok és különbségek vizsgálatának szükségességét (*Kraiciné*, 1999; *Csoma*, 2000). A közoktatás és a felnőttképzés gyakorlatának számos közös kihívással kell szembenéznie: ilyen a változásokhoz való igen gyors alkalmazkodás kényszere, ezen belül a társadalmi és a szakmai környezetre, az új tudományos eredményekre és az információk özönére történő folyamatos reflexió szükséglete.

A legmarkánsabb, a tanítási-tanulási folyamat minden pillanatában jelenlévő, minden szereplőre érvényes kihívás a külvilágra irányuló folyamatos reflexió és a szakadatlan döntéshozatal kényszere. A folyamatosan változó törvényi és tudományos háttér, az iskolában a szülői elvárások sokszínűsége, a felnőttképzésben a célcsoport különbözősége közepette a gyakorló pedagógiai szakemberek többsége nem tudja, merre tartson, mit válasszon a valós és a talmi, a tradicionális és a múlandónak tűnő értékek sokaságából, mit tegyen, mit ne tegyen a folytonosan változó környezet sokszor követhetetlen elvárásai közepette.

A tanuló iskolának környezetével dinamikus egyensúlyban kell állnia. Állandósuló válságok közepette ez azt jelenti, hogy az iskolai szervezet tudásának lehetővé kell tenni, hogy azokat újszerű problémákra és helyzetekre alkalmazzák, valamint hogy eldöntsék, milyen további készségek vagy tudás megszerzésére lehet szükség. Az iskolában megszerezhető tudás tehát a tudás valóságos helyzetekben előforduló problémák megoldására való felhasználását jelenti, amelynek központi eleme a közösségépítés, az együttműködést szolgáló szokások, készségek kialakítása (*Fullan*, 2008, 18.). *(10)*

Fullan (2008, 25.) szerint „a dinamikus komplexitás esetén a tanári szakma elsődleges meghatározója az állandó bizonytalanság: a konfliktusok és véleménykülönbségek kezelése, az együttműködés megszervezése, iskolán kívüli partnerkapcsolatok építése, a változtatásra való képesség elültetése". Azaz saját értelmezésünkben azt mondhatjuk, hogy a pedagógusoknak a változáskezelés szakembereivé, a társadalom tudatos aktoraivá kell válniuk. Más szerzőkre utalva (*Land* és *Jarman*, 1992, idézi: *Fullan*, 2008, 30.) azt írja: „A

természeténél fogva komplex tanuló társadalom megteremtésében elsődleges szerep jut a pedagógusnak. A fejlődés „ama képesség folyamatos bővülése, hogy az egyre változatosabb környezetben minél több kapcsolatot építsünk ki.” Mivel a posztmodern társadalom komplexitása egyre gyorsabb ütemben fokozódik, a siker teljes mértékben azon múlik, hogy mennyire vagyunk képesek a lehetőségek határain belül összehangolni a szélsőséges ellentéteket, illetve szükség esetén elfogadni együttes jelenlétüket. A változtatást mindenkinek saját magán kell elkezdeni, de a tanulószervezet létrehozásában való tevékeny részvétel nemcsak az egyén, hanem a csoport javát is szolgálja (*Fullan*, 2008, 65.).

E gondolatok megerősítik Kiss és munkatársai (???) kijelentését: „A pedagógus értelmiségieknek viszonylataikat a globális összefüggések mentén kell(ene) szemlélni és alakítani részben az egyre táguló és homogénné váló globális térben, részben a hálózati létnek megfelelően. […] Ismernie kell a sajátos makro, mezo, mikro mozgástereket […] a gazdaság, a politika, a kultúra és a társadalom összes aktora saját viszonylatait hirtelen globális összefüggésekben kell, hogy alakítsa”.

*Az élethosszig tartó tanulás szükséglete felgyorsítja a gyermek- és ifjúkori oktatás és az egész életen át tartó tanulás folyamatának összeolvadását, amelyben a pedagógusok és az andragógusok szerep-együttesei számos ponton közelednek egymáshoz. Több szerző szerint a pedagógus szerepek több-kevesebb módosítással kiterjeszthetők a felnőttképzésben és általában a kultúraközvetítésben dolgozók világára, azaz a kultúraközvetítő egylényegű mesterségként, más értelmiségi szerepekkel kiegészülve egy karakterisztikus, általános „(multi)kultúraközvetítő” szerepkörként írhatók le.*

A pedagógus szerepe és jelentősége nem csökken, sőt inkább felértékelődik a posztmodern korban. A pedagógus mint aktor „minőségileg új viszonyrendszerben él”, amelynek jellemzője a globális folyamatokhoz való „demokratikus hozzáférés”. *(11)* Ezt jól mutatja az a tény, hogy a pedagógus a „hozzáférhetőség” biztosításának vagy nem biztosításának kiemelt szereplője, s mint ilyen segítője vagy akadályozója egy új tartalmú egyenlőség megvalósulásának. (Persze csak akkor, ha a valóságos társadalmi egyenlőség lehetősége egyáltalán fennállhat.) Hagyományosan úgy tartjuk, hogy a pedagógusnak meghatározó szerepe van az esélyteremtésben, a társadalmi hátrányok mérséklésében. Egyetértve Kiss (2008) megállapításával azt mondhatjuk, hogy ez a szerep és a vele járó felelősség csak fokozódik a globalizáció azon ellentmondásos jelenségének árnyékában, amely egyrészt a világháló egyre teljesebb hozzáférésének biztosításával elvileg demokratizál, másrészt azonban azzal, hogy folyamatosan nem tanítja meg az embereket élni a lehetőséggel, azaz nem biztosítja (kellő mértékben és formában) a hozzáférhetőséget, tömegeket rekeszt ki. Nem kis mértékben a pedagógus mint aktor munkájának felelőssége, hogy az elkövetkező generációk életében a demokratizálás és kirekesztés libikókája hová billen. Ez pedig elsősorban azon múlik, hogy a pedagógustársadalom mennyire érti meg a globalizáció világát és új kódrendszerét, mennyire képes eligazodni abban, és értő közvetítőként formálni a jövő nemzedék mindennapi és tudományos, művészeti tudatát, képes-e mértékadó, modellértékű személyiségként állni gyermekkorú és felnőtt tanítványai „előtt és mellett”. *(12)*

A tanári tudásmonopólium természetesen megrendült az internet aktuális ismereteinek bármikor hozzáférhető tárházával, ugyanakkor új pedagógusszerepek keletkeznek, amit facilitátor, moderátor, tutor, „coach” szerepekkel szoktak jellemezni, s ebben a szerepben

a tudásmenedzsment és az önszabályozás támogatásához szükséges stratégiák (metakogníció, metamotiváció) átadása vált a tevékenység fő elemévé. *(13)*

Az új pedagógus szerepekhez új didaktikai implikációk kapcsolódnak. Közismert kulcsszavai: a moduláris rendszer, a projekt-tanulás, a nyitott tanulási környezet és a hiper- és mobiltanulás. A zárt tantervek helyére modulokból variábilisan összeállítható kompetencia-fejlesztő egységek lépnek. A projekt-tanulás során a tanulók a megoldandó problémából kiindulva szervezik a megoldáshoz szükséges információt, tudást és kompetenciát. A nyitott tanulási környezet azt jelenti, hogy a problémamegoldásokhoz szükséges információ, tudás és kompetencia-elsajátítás lehetőségeinek gazdag tárházából az egyéni szükségletekre alapozva válogathat tanár és diák. E környezetben a tanulók – a tevékenységükből fakadó szükségletekből kiindulva – saját maguk konstruálhatják meg tudásukat. A hipertanulásban az előzetes személyes tudásnak, élettapasztalatnak, példakövetésnek, önálló információ-menedzselésnek s a szakkönyv-tudás elsajátításának egyenlő szerep jut. A mobiltanulás (*Nyíri*, 2009) pillanat-, hely- és helyzetfüggő tanulás, jellemzői a multimedialitás/multimodalitás (hang-, kép- és szövegkommunikáció kiegészíti egymást), valamint a folyamatosság, a szituációhoz kötöttség. Jelentősége abban rejlik – Allan Paivio nyomán tudjuk –, hogy a képi gondolkodás és a szóbeli folyamatok csak egymással folyamatos kölcsönhatásban lehetnek teljes értékű jelentéshordozók, és a szinkron hang-, kép- és szövegváltások, animált ikonokkal bővítve, a személyek közötti multimodalizáció korlátlan tanulást kiegészítő, segítő tárházát jelentik. A mobiltudás társas, lehetőségeiben határtalan és gyakorlati jellegű, konkrét, adott problémahelyzetek kihívásainak konkrét megoldását szolgálja. Társas, hiszen folyamatos kommunikáció, kollektív gondolkodás és bölcsesség hordozza és élteti, továbbá határtalan, hiszen kapcsolódhat a nemzeteken és kultúrákon átívelő webhez.

Mindezek alapján Fullan (2008) a pedagógus új feladatait az alábbiak szerint határozza meg:

– Felismerni, hogy a konfliktusok elkerülhetetlenek.
– Rugalmas időbeosztás, közös tervezés.
– A változás szükségességének felismerése.
– A nevelőtestület közösen értelmezze az új filozófiát.
– Továbbképzés és a jövőkép fontossága.
– A morális cél és az oktatáspolitika összekapcsolása.
– A változás dinamikus komplexitásának megértése.

## Jegyzet

*(1)* Az Európai Unió miniszteri csúcstalálkozója, 2002. március, Lisszabon.

*(2)* Az UNESCO a CONFINTEA VI. Páneurópai Konferenciát, amelyen Észak-Amerika, Európa és Izrael felnőttképzési szakemberei vettek részt, 2008 novemberében Budapesten rendezte meg.

*(3)* Ropolyi (2001) szerint az analógia által támogatott interpretációs törekvés nyomán a következő fontosabb megállapításokra juthatunk:

1. Az interneten megjelenített, illetve az internet által közvetített ismeretek felértékelik a szituációfüggő, technikai jellegű, posztmodern karakterisztikumokat mutató tudásformákat. A modern tudás egész rendszere átértékelődik és jelentős részben virtualizálódik, a tudáshoz való viszony személyes, konkrét, nyitott és plurális jelleget ölt. A tudományos intézményrendszer jelentősége radikálisan visszaszorul. A tudományos ismeretek helyett a technológiai ismeretek és az ismeretek értelmezésének technológiái kerülnek előtérbe.
2. A társadalmi közösségek által létrehozott kultúra mellett egyre jelentősebb szerepet kap az individuális kiberkultúra. Ennek során nagymértékben visszaszorul a kultúrát előállító, illetve elfogyasztó szereplők tradicionális különválása. Az információs technológiák által hatékonyan támogatott hálópolgárok saját világainak milliárdjai társulnak a kultúra hivatásos konstruktőreinek produktumaihoz. A kiberteret virtuális világaink egyidejűleg jelen lévő, végtelen változatosságú variációi népesítik be. A tudományos kultúra rovására teret nyer az esztétikai kultúra, a kulturális tevékenységet meghatározó emberi képességgé a képzelet válik.
3. A személyiség posztmodernizálódik, azaz individuálisan kiteljesedett, virtuálisan rendkívül kiterjedt lesz, játékos karakterű, légies vonásokat vesz magára.

Sérülékenyebb, kaotikus dinamikára kényszerülő, posztönző hálólakó alakul ki. A hálópolgárok leginkább hálózati munkával, azaz személyiségük és közösségeik kiépítésével és fenntartásával foglalatoskodnak.
4. A természeti és társadalmi létszféra mellett kiépül a hálólét-szféra is. Az ember immár három világ polgára. Az emberi élet centruma elmozdul a hálólét felé. Az egyes szférákhoz való hozzáférés szabadsága, a létszférák egymáshoz való viszonya változatosan, ma még beláthatatlan módon alakul.
5. A hálólétforma a konkrét lét birodalma. A hálólétbe lépve „ismét" kezdetét veszi az emberiség „igazi története", a társadalmi létből a hálólétbe való átmenet az elvont emberi képességekre alapozott élet birodalmából a konkrét képességekre épülő élet birodalmába visz át.
*(4)* Ropolyi (2006) szerint összetett, komplex, posztmodern értékeket hordozó szuperorganizmus, „a késő modern kor emberének konstrukciós praxisa hozza létre, létrehozásának és létezésének célja a késő modern ember kiszabadítása az univerzális, elvont értékekre épített modern világból, valamint egy új, posztmodern értékekre alapozott, szabadnak hitt, virtuális és nyitott emberi létszféra kialakítása és fenntartása. Kimutatható, hogy *az internet használata a társadalmi lét minden meghatározottságát befolyásolja, és megváltoztatja a társadalmi létforma összes lényegi összefüggését*. Az internet léte az uralom, az egység, a szabadság és az integritás együttlétezésével leírható létezési mód. Az internet léte mindenekelőtt egyfajta uralom léte, olyan uralomé, amellyel az ember létrehozhat egy mesterséges létezőt. Ez a mesterséges létező virtuálisan és nyitottan létezik, szabad és posztmodern természetű […] Ám mi ez a mesterséges létező? *Mesterségesen fenntartott emberi közösség*. A sokféleképpen különválasztott emberek sajátos, új egysége, a sokféleképpen kommunikáló felek együttlétezése. Kommunikációs gépek által támogatott, a résztvevők által individuálisan és valóságosan kontrollált egység, virtuális, nyitott, szabad emberi közösség. A közösségépítéshez nem kell individuális szakértelem, a közösségépítés szakértelme, mivel azt a gépekbe épített tudás pótolni képes. Az internet léte tehát a különválasztott emberek között mesterségesen létrehozódó közösség léte." „az internet a társadalmi viszonyokat átértékelő, az emberi lényeget a társadalmi szférából ***a hálólét*** viszonyai közé transzformálni kívánó hálópolgár rendelkezésére álló eszköz, amelynek köszönhetően ez az átmenet lehetségessé válik, és ez az állapot gyakorlatilag megvalósulhat."
*(5)* APEL: Accreditation of Prior Experimental Learning, APL: Accreditation of Prior Learning.
*(6)* A formális tanulás a szervezett és strukturált közegben (oktatási, képzési rendszer, vállalati képzés keretei között) történő tanulás, amely rendszerint a tudás megszerzését igazoló hivatalos elismeréssel (diploma, bizonyítvány) zárul.
A nem-formális tanulás az oktatási rendszer fő áramán kívül történik, és nem mindig jellemző rá a részvétel bizonyítvánnyal történő elismerése. A nem-formális tanulás színterei: munkahely, civil és társadalmi szervezetek, vagy a formális oktatás rendszereiben folyó tanulás kiegészítésére létrehozott intézmények.
Az informális tanulás a napi tevékenység (családban, munkahelyen, szabadidős tevékenység során) keretében történő, nem feltétlenül tudatos, szándékos tanulási tevékenység, a mindennapi élet velejárója. Informális tanulásnak számít például a munkavégzést megkönnyítő, új szoftver használatának elsajátítása, illetve általában a világról való tájékozódás, informálódás folyamata. A részben spontán is megtörténő tanulás feltételeit azonban javítani lehet például tudatosítással, párbeszéddel vagy a munkahelyi folyamatok elemzésével.
*(7)* A első tudás három fokozatban érvényesülhet: alaptudás: belépési korlát, de nem a hosszú távú siker biztosítéka; fejlett tudás: életképes versenyt biztosít az iparágon belül (eltérő tudást birtokol a versenytársakhoz képest); innovatív tudás: iparágon belüli vezető szerep (amely képes alakítani a jövőt).
*(8)* Ezek a következők: Kommunikáció anyanyelven, Kommunikáció idegen nyelveken, Matematikai műveltség és természettudományos, technológiai alapkompetenciák, IKT-készségek, A tanulni tanulás, a személyközi és az állampolgári (civic) kompetenciák, Vállalkozói szellem, Kulturális tudatosság.
*(9)* Különös aktualitást adott a változó felnőttoktatói szerepekről való vitának az a tény, hogy a magyar felsőoktatásban idén végeztek az első andragógia alapszakos évfolyamok, és ősszel indul az andragógia mester (MA) szakos képzés.
*(10)* A megállapítást Fullan Gardner (1991) művére alapozza. Gardner „megértést szolgáló műveltség" kategóriája fogalmak, elvek vagy készségek megfelelő szintű elsajátítása, mely lehetővé teszi, hogy azokat újszerű problémákra és helyzetekre alkalmazzák, valamint hogy eldöntsék, mennyiben elegendőek az ember kompetenciái, és milyen további készségek vagy tudás megszerzésére lehet szükség.
*(11)* „…elvileg az összes aktor minőségileg új viszonylatrendszere, aminek kitüntetett vonása a »globalitás«, azaz a globális folyamatokhoz és hálózatokhoz való lehetséges és sajátos módon »demokratikus« hozzáférés. Nem lenne nyelvi túlzás a globalizáció alapjelenségét a hozzáférés, illetve a hozzáférhetőség kritériumaival leírni." (*Kiss*, 2008)
*(12)* „A globalizáció ugyanis az elvileg legteljesebb hozzáférhetőség biztosításával bontja le a partikuláris különbségek és korlátok egész sorát. Ebben az értelemben tehát »demokratikus«, a globális szintű folyamatokban való részvétel akár még egy új tartalmú »egyenlőség« fogalmát körvonalazhatja. Az olyan globalizálás, ami a maga előrehatoló dinamikájában, mint fő folyamatban, a kizárás elemeit, mint alfolyamatokat építi be, nemcsak teoretikus, hanem igen kézzelfoghatóan praktikus önellentmondás is, s az ilyen »alfolyamatok«-ra igencsak számos példát sorolhatnánk fel. Természetes, hogy a globalizáció legátfogóbb történelmi mérlege ebben a tartalmi összefüggésben fog kifejeződni. A mérleg fő tétele az lesz majd, milyen valóság, milyen arányok jönnek majd létre a hozzáférés demokráciájának, sőt, egyen-

lőségének és a valóságban a (később kifejtendő megalapozottságú) társadalmi öndestruktív folyamatok realitásának erőterében." (*Kiss*, 2008)

*(13)* http://diakvallakozas.ktk.nyme.hu/naplo.htm

## Irodalom


*Az oktatás közügy. A 7. Nevelésügyi Kongresszus zárókötete*. (2009) MPT, Budapest.

Bangemann, M. (1998): *Európa és a planetáris információs társadalom. Javaslatok az Európa Tanácsnak.* In *Mi a jövő? Az információs társadalom és a magyar kezdeményezések*. OMFB–ORTT–HÉA, Budapest. 44–79.

Baracskai Zoltán (2007): *Ha tudnánk, hogy mit kellene tanítani*. Előadás: Tudástőke konferenciák. 2007. szept. 27. 2007. október 13-i megtekintés, http://www.tudastoke.hu

Bencsik A. és Nagy G. (2005): A hazai munkaszervezetek „marketing – túlélőcsomagja": a tudásmenedzsment, motiváció és az elégedettség fejlesztése. In Dr. Bencsik Andrea: *A jó pap és az üzleti stratégia*. Konferencia-kiadvány. MOKKA. Győr, 2005. aug. 23–25. In Csoma Gy. (2000): *Közoktatás és nemzet*. Esszék. Budapest.

Csoma Gy. (2003): *Mester és szerep. A nevelési-tanítási a pedagógus és az andragógusok munkájáan.* PTE FEEK, Budapest.

Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. OFI, Budapest.

Kengyel Ákos (2007): *Az európai uniós támogatások és az emberi erőforrások fejlesztése. Az egész életen át tartó tanulás kiemelkedő szerepe*. Előadás: Tudástőke konferenciák 2007. 2007. szeptember 27. 2007. október 3-i megtekintés, http://www.tudastoke.hu

Kiss E. (2008): Globalitás mint a modernitás dialektikája. In Palánkai Tibor (szerk.): *Kataklizmák csapdája*. TSR Model Kft., Budapest. 51–73.

Kraiciné Szokoly M (1999): *A magyarországi felnőttoktatás pedagógus-továbbképzés módszertani megújításának szükségességéről*. Trezor Kiadó, Budapest.

Kraiciné Szokoly M. (2006): *Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Makó Cs. és Illésy M. (2006): Technológia és szervezeti innovációk kölcsönhatása: az e-munkavégzés elterjedésének példája. In: Tamás Pál (szerk.): *A tudás alapú társadalom kialakulása Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Ropolyi L. (2001): A tudás reformációja. *Korunk*, Harmadik folyam, 1. 38–45.

Ropolyi L. (20004) Internet-használat és hálólétkonstrukció. *Információs Társadalom*, 4. 39–46.

Nyíri Kristóf (2009): Tanulás és tudás a mobil világban. In *Az oktatás közügy. A 7. Nevelésügyi Kongresszus zárókötete.* MPT, Budapest.

Schein, H. E. (2008): A tanuló kultúra. A stabilitás, a tanulás és a változás ellentmondásainak menedzselése. In Szöllősi Zsuzsanna (szerk.): *Felnőttképzés a XXI. században*. Civitas Pedagógiai Szolgálat, Budapest.

*Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Az Európai Bizottság Fehér Könyve* (1999) Munkaügyi Minisztérium, Budapest.

Tomka (???): Hogyan és milyen módszerek felhasználásával építhető ki egy valódi tudásmegosztó team? Prezentáció: MTA SZVTB Tudásmenedzsment Albizottság Workshop. Budapest, 2005. február. In Dr. Bencsik Andrea: *A jó pap és az üzleti stratégia.*

Szalai Piroska – Varga Zsolt – Gajda Mária (2008): *Tudástőke konferenciák 2007–2008*. Perfekt Power Lifelong Learning Magyarország Alapítvány, Budapest.

Bognár V. – Fehér Zs. – Varga Cs. (1998, szerk.): *Mi a jövő? Tudástársadalom? Információs társadalom? Telekommunikációs társadalom?* OMFB ORTT HÉA Stratégiai Kutatóintézet

Senge, P. M. (1994): *Az 5 alapelv*. HGV Kiadó, Budapest.

Velencei Jolán (2007): *Az üzleti döntéshozó tudásmegosztása az e-korszakban*. PhD-értekezés. Corvinus Egyetem, Budapest.

**Chrappán Magdolna**
Debreceni Egyetem, BTK, Neveléstudományok Intézete

# Csomagolunk, és… maradunk

## *„Paradigma-nem-váltás" a metodikában*

*Kiss Árpád mindent leírt, amit a 60–70-es években a korszerű tananyagról, módszertanról, taneszközökről tudni lehetett. Eltelt 30 év, és mégis azt tapasztaljuk, hogy az iskola összességében alig változik. A szaktárgyi módszertanoknak még van relevanciája, de más, a szűken vett ismeretátadást meghaladó funkciók szinte értelmezhetetlenek a tanárjelöltek jelentős hányada számára.*

Jelen tanulmány megpróbálja körbejárni ezt a jelenséget, valamint kísérletet tesz egyfajta „meta-metodika" tétova definiálására, miszerint a tanár legfőbb metodikai tudása nem a tantárgyairól szól, hanem az iskolai célok-funkciók-szereplők-folyamatok bonyolult konstellációjáról, aminek sokkal tudatosabban és notóriusabban kell megjelennie az új tanárképzési gyakorlatban is.

Ma már nem lehet odasózni a gyereknek, ha nem figyel, vagy nem érdekli a tantárgy – mondja a tanár szakos hallgató egy pedagógiai kurzuson. Sajnos, teszi hozzá viccesen. Mindannyian tudjuk azonban a jelenlévők közül: komolyan gondolja. Sőt: a jelenlévők közül sokan osztják is véleményét, jóllehet bevallani egyik sem merné. Nem illik. Nem a jelenetből kikandikáló esetleges agresszivitás a lényeges itt (az illető valószínűleg sohasem folyamodna tettlegességhez, ahogy a többiek sem), hanem az a megrögzött felfogás, hogy az iskola és a tanári munka alapvetően arról szól, hogy a tanárnak kötelessége a birtokában meglévő szaktudományos tudást átadni a tanulóknak, akiknek pedig az a kötelességük, hogy érdeklődve és lelkesen a magukévá tegyék azt.

Tulajdonképpen ez a jelenet adta meg a végső lökést ahhoz, hogy a Kiss Árpád tiszteletére megrendezett újabb emlékkonferencián egy sajátos jelenségegyüttesről beszéljek. Arról, hogy milyen szakadék húzódik meg a tanár szakos hallgatók (megkockáztatom: a pályán dolgozó tanárok egy részének) diákként és 'majdnemtanárként' átélt és megalkotott iskolaképe, pedagógusfelfogása között. A jelenség nem egyedi és nem új, érdemes idevágó korábbi megállapításokat idézni:

> „Az egyetemi, főiskolai hallgatók ugyan alapvetően hagyományosabb elképzeléseket hordoznak pedagógiai gondolkodásuk legmélyén, de a felszínen könnyen tudnak azonosulni érdekes, gyermekközpontúbb, mozgalmasabb módszerek alkalmazásával. Kialakul a mai oktatási gyakorlatnak egy módfelett felszínes kritikája is. Minden pedagógusképzési szakember napi tapasztalata, hogy a hallgatók többsége meglehetősen kritikusan viszonyul a meglévő gyakorlat sok eleméhez. Ez a kritika azonban nem hatol az alapvető meghatározó tényezőkig, nem a »lényeget« veszik a hallgatók kritika alá, nem másfajta szemléletmódot, más paradigmákat gondolnak üdvösnek ebben a helyzetben, hanem a legtöbbször csak más módszereket." (*Nahalka*, 2003, 37.)

Ez azonban inkább csak apropója annak a nagyobb problémacsomagnak, amely az iskola funkciórendszeréről, az ahhoz kapcsolódó tevékenységrendszeréről, és az ezekkel adekvát metodikáról, no meg a tanárképzés felelősségéről és feladatairól szól.

A címben megfogalmazott, talán meghökkentő kijelentés magyarázatra szorul. Mit jelent a paradigma-nem-váltás, és miért éppen a metodika vonatkozásában használjuk?

## A paradigma

A mai információkeresési paradigmának megfelelően a Google-t felkeresve csak a paradigma fogalmára 98 200 magyar nyelvű találatot kapunk. Mindegyik mértékadónak tekinthető (vagy annak tűnő) forrás siet kijelenteni, hogy a paradigma fogalma nem egyértelműen tisztázott, ez azonban nem akadálya annak, hogy tudományfilozófiai ismeretek nélkül használjuk a kifejezést, nemcsak a tudományos, hanem az úgynevezett féltudományos köznyelvben is (*Kampis*, 2000).

Az egyszerűség kedvéért azonban idézzük az eredeti kuhni meghatározást: „Ezeken [tudniillik a paradigmákon] olyan, általánosan elismert tudományos eredményeket értek, melyek egy bizonyos időszakban a tudományos kutatók egy közössége számára problémáik és problémamegoldásaik modelljeként szolgálnak" (*Kuhn*, 1984, 11.). Mi több: „egy új paradigma védelmezőinek talán az a leghatásosabb érve, hogy képesek megoldani a régi paradigma válságához vezető problémákat" (*Kuhn*, 1984, 204.). Ez mindig komoly és hatásos érv, amivel el lehet bizonytalanítani a kétkedőket is, hiszen gyakran úgy tűnik, mintha ez a kijelentés axióma lenne: az új paradigma mindig megoldja a régi problémákat. Ez a fajta relativizálás a természettudományokban valamivel nehezebb, a társadalomtudományokban azonban épp a társadalmi folyamatok jellege miatt kevésbé feltűnő (persze, önmagában nem is jelent problémát). Jószerével a paradigma kifejezés bármely modell, elmélet, tudományos szemlélet megnevezésére használtatik, függetlenül attól, hogy mekkora az a tudományos közösség, amely azt magáénak vallja (Kuhnnál ez még szempont volt, ahogyan láttuk).

A paradigma tudományfilozófiai értelmezése természetesen nagyon is releváns: komoly hatást gyakorol a tudományos közösségekre. Arra is fel kell azonban hívni a figyelmet, hogy épp a fogalom képlékenysége miatt önmagában paradigmának vagy paradigmaváltásnak nevezni valamit nem jelent semmiféle verifikációt sem a régi, sem az új tudományos modellekre nézve. Következésképp azt állítani, hogy az iskolarendszerben az elmúlt 150 évben nem volt paradigmaváltás, épp annyira érvényes, mint paradigmaváltások sorozatáról beszélni a pedagógiában (megjegyzés: a könnyen, gyorsan váltható paradigmák talán nem is azok, hanem valami mások).

Amikor tehát a továbbiakban paradigma-nem-váltásról beszélünk, csupán annyit állítunk, hogy a jelenlegi magyar iskola bizonyos értelemben nem változott alapvetően a herbarti paradigma kialakulása óta, és ez az állítás éppen annyira bizonyítható, mint az ellenkezője. Minden attól függ, mit tekintünk paradigmának, pontosabban: mit tekintünk herbarti paradigmának.

## A metodika

A metodika fogalma viszonylag letisztult (mondhatnók: paradigmatikus), szinte minden forrás többé-kevésbé ugyanúgy értelmezi. A *Pedagógiai Lexikon* (1997) 'metodika' szócikke a szakmódszertan (szakdidaktika, tantárgy-pedagógia) szócikkhez irányítja az olvasót, ami szerint az egy tantárgy tanításának-tanulásának és a kapcsolatos nevelési feladatok ellátásának módszereivel foglalkozó pedagógiai tudományág, amely a tantárgy alapját képező tudomány, művészet és a pedagógia közti határterületet jelenti. A tantárgypedagógia elnevezés pedig, a lexikon szövege szerint, azt kívánja hangsúlyozni, hogy végső soron a módszertan is nevelési beágyazottságú; a tanár-, tanító- és szakoktatóképzés súlyponti része, és a tanári munkában is szinte meghatározó a szakmódszertani fölkészültség. Megemlíti a szócikk szerzője azt is, hogy a német nyelvű szakirodalomban jellemző az általános didaktika – szakterületi didaktika – szakdidaktika hármas tagolás is. Ez témánk szempontjából fontos adalék, mert segítséget nyújt ahhoz,

hogy a metodikát kissé elemeljük a szűken értelmezett tantárgyi (vagy tantárgycsoporti) szakmódszertan-fogalomtól.

Nézzünk tehát egy ismeretterjesztő jellegű, a mi *Pedagógiai Lexikonunk*kal egykorú német nyelvű forrást (*Schaub* és *Zenke*, 1995). Külön fogalomként kezeli a metodikát: a nevelési és oktatási célok eléréséhez szükséges átfogó módszertani elmélet(ek)ként definiálja. Az általános nevelési-oktatási metodika mellett a különféle neveléstudományi részterületeknek (szociálpedagógia, felnőttképzés, szabadidő-pedagógia) és a szak-, szakterület- és a különböző intézményfokozatoknak megfelelő metodikák is kialakultak, amelyekhez az iskolai oktatásmetodika is tartozik.

Látszólag ugyanaz a megközelítés és tartalom, van azonban egy nagyon fontos különbség: más a nézőpont, hiszen a metodika a teljes nevelési és oktatási célrendszer megvalósítását szolgálja, aminek nyilvánvalóan csak az egyik részterülete a szaktárgyi módszertan, a mi hagyományos nézőpontunk pedig a szaktárgyi metodikát állítja fókuszba a teljes iskolai folyamatrendszer elemei közül.

*A jelenleg uralkodó felszín alatti tanárszerep sematikus (következésképp igaztalan) megfogalmazása szerint tanár az, aki tanulóknak tanórán, tanteremben, tankönyvből tantárgyat (itt állhatna a tudomány kifejezés is) tanít. Ezt a „6 T" modellt nyilvánosan mindenki tagadja, de ha időt szánva, jól figyelve beszélgetünk hallgatókkal, gyerekekkel, sőt, pedagógusokkal is, általában ez a nézet bukkan ki. Természetesen nem állíthatjuk, hogy ez a mindent elsöprő, kizárólagos felfogás, azt sem, hogy a szereplők ne mondanák, hogy nem jó ez így, de attól még így van.*

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ez általános pedagógiai szemlélet, és a legkevésbé a szakmódszertanban keresendő a magyarázat.

Tulajdonképpen ez a herbarti paradigma egyik legjellemzőbb eleme.

**Tanár az, aki…**

A tanulmány elején bemutatott jelenet kissé drasztikusan fogalmazza meg ugyan az egyik tanárszerep-felfogást, de, noha a hangsúlyok változhatnak, a módszerek, a hangnem finomodhatnak, a prioritások nem változnak.

A jelenleg uralkodó felszín alatti tanárszerep sematikus (következésképp igaztalan) megfogalmazása szerint tanár az, aki tanulóknak tanórán, tanteremben, tankönyvből tantárgyat (itt állhatna a tudomány kifejezés is) tanít. Ezt a „6 T" modellt nyilvánosan mindenki tagadja, de ha időt szánva, jól figyelve beszélgetünk hallgatókkal, gyerekekkel, sőt, pedagógusokkal is, általában ez a nézet bukkan ki. Természetesen nem állíthatjuk, hogy ez a mindent elsöprő, kizárólagos felfogás, azt sem, hogy a szereplők ne mondanák, hogy nem jó ez így, de attól még így van.

Többéves tendenciózus tapasztalatom, hogy a hallgatók számára a kellemes iskolai élmények elsöprő arányban tanórán, tantárgyon kívüli tevékenységhez, míg a kellemetlen élmények ugyanilyen arányban tanórához, tantárgyhoz, tantárgyi teljesítményhez kötődnek. Ezt alátámasztják más források is, például Golnhofer és Szabolcs (2005, 101.): „a diákoknak kedvelt iskolai tevékenységeik is vannak, amelyek azonban nem az oktatáshoz, hanem az iskolához mint a társas élet színteréhez kötődnek". A szerzők által idézett vizsgálat árnyaltabban, más dimenziók mentén kérdezte a diákokat, de a végeredmény lényegében ugyanaz.

Immár klasszikusnak tekinthető a pedagógusok pedagógiájával foglalkozó kutatás (*Golnhofer* és *Nahalka*, 2001), ahol a megkérdezett tanárok körében lényegében hasonló adatokat kaptunk, jóllehet abból azért differenciáltabb iskola- és gyermekkép, sokszínűbb módszertani tevékenységrendszer bontakozik ki, mint ahogyan azt a diákok érzékelik. (Mintha nem ugyanabba az iskolába járnának a tanárok és a diákok.)

A tanáriszerep-felfogás bizonytalanabbá vált: egyfelől folyamatosan tágul a hivatalos szereprepertoár is, ugyanakkor a felsőoktatásba került hallgatók csak a tanórai oktatásra redukált tanári mintáról számolnak be, pontosabban: kivételes élményként élik meg azt, ha a tanár más terepen, más tevékenységben is jelen van.

Az iskola és az iskolarendszer funkcióiról beszélve még egyöntetű vélemény a pályára készülő hallgatók körében, hogy az ismeretátadáson túli feladatok is bőségesen akadnak, mi több, fontosnak, kívánatosnak is tekintik azokat (szociális feladatok, jellemformálás, állampolgári nevelés, a társas-kommunikációs képességek fejlesztése, a szabadidő eltöltésének, rekreációnak, egészséges életmódnak stb. a gyakorlása, fejlesztése vagy egyszerűen csak a felnőttel való társas kapcsolat megélése).

Hipotetikus tanári szerepbe átlépve azonban már mindez alig értelmezhető a számukra: legfontosabb és egyetlen lényeges feladattá a tantárgyi oktatás válik. Nincsenek mintáik arra vonatkozóan, hogy mit lehetne azon kívül tenni, hogy a magyart, a történelmet, kémiát, földrajzot stb. elsajátíttatják a tanulókkal. A tanári szereprepertoár rendkívül erősen tapad a szakmódszertanokban megjelenő és elsajátítható tudáshoz, sőt, még inkább ahhoz a gyakorlathoz, amit a hallgatók diákként a közoktatásban átéltek. És úgy tűnik, az messze alulmúlja a szakmódszertani bázison kinövesztheő tanári gyakorlatot.

Sok oka van ennek, például a felfokozott versenykényszer, ami már az óvodában is tökéletesen érzékelhető, az általános tanári elbizonytalanodás a nevelési értékek és az iskola funkcióinak tekintetében, a tanári munka megítélésének ismert jellegzetességei, az a helyzet, hogy az iskolák elsöprő többségében a fenntartói finanszírozás csak a kötelező alapfeladatokra terjed ki (ami jószerével a tantárgyak oktatása). Ehhez társul a pedagógusképzés legnagyobb csapdája, a hallgatói rekrutációs bázis minőségi hanyatlása (tisztelet az egyre kevesebb elhivatott hallgatónak, az óvó-, tanítóképzés, a tanárszak gyakran végső tartalék azoknak, akiket máshová nem vesznek föl, akiknek a diszciplináris képzés nehezen vagy egyáltalán nem megy), ami azt eredményezi, hogy örülünk annak, ha a hallgatóknak a legszűkebben vett tanári professzió, a tantárgyi tanítás elemeit sikerül elsajátítaniuk.

Mi azonban most egy másik szálat követve azt vizsgáljuk, baj-e, ha a tanárok tényleg csak a tantárgyi tanításra koncentrálnak.

## Joggal emlegetjük-e Herbartot?

Az a bizonyos „6 T”-modell mindenkinek ismerős, aki a magyar iskolákat ismeri. Ahogyan mindenkinek vannak fogalmai az úgynevezett poroszos iskoláról: a köznyelvben, de a pedagógia szaknyelvén is többé-kevésbé a túlfegyelmezett, a gyermeket alig figyelembevevő, erős hatalmi hierarchiával bíró, ismeretfetisiszta intézményt jelenti. Még szöveg- és képélmények is társulnak hozzá, köszönhetően nemcsak a kitűnő szépirodalmi műveknek, filmeknek, de akár a Pink Floydnak is (*A fal*).

Miközben sok, neki tulajdonított pedagógiai jelenség igaz, összességében nem azonosítható Herbart rendszerével az általában emlegetett poroszos iskola, még akkor sem, ha a gyakorlatba és a köztudatba ez égett bele. Csak néhány példa ennek illusztrálására:

> „Az érdeklődés szó általában a szellemi tevékenységnek azt a fajtáját jelenti, amelyet az oktatásnak meg kell teremtenie, mert nem szabad beérnünk a puszta tudással. Ez utóbbit ugyanis csak ismeretkészletnek tekintjük, amely hiányozhatnék anélkül, hogy azért más volna az ember.” (Herbart *Umriss pädagogischer Vorlesungen* című művét idézi: *Dénes*, 1979, 104.)

„Általánosan ismert pedagógiai szabály ugyan, hogy a tanítónak igyekeznie kell tanítványában érdeklődést kelteni az iránt, amit tanít, csakhogy ezt a szabályt rendszerint abban az értelemben adják és úgy értik, mintha a tanítás volna a cél, az érdeklődés pedig az eszköz. Én megfordítom ezt a viszonyt. A tanulásnak arra kell szolgálnia, hogy érdeklődés fejlődjék belőle. A tanulásnak véget kell érnie, az érdeklődésnek pedig egész életünkön át meg kell maradnia." (Herbart *Umriss pädagogischer Vorlesungen* című művét idézi: *Dénes*, 1979, 108.)

És közvetlenül a módszerekről: „Herbart alapgondolata az, hogy az a módszer a legjobb, amelyik a pedagógiai feladat által meghatározott körön belül a legtöbb szabadságot biztosítja, és a tanulónak a legtöbb lehetőséget adja ahhoz, hogy saját aktivitása által szerezze meg ismereteit […] Minden módszer kellemetlen és nyomasztó, ha passzivitásra, a mozgékonyság lefokozására kárhoztat […] A tanító igyekezzék a tanítást mind a maga, mind a tanulók számára kellemessé tenni." (*Dénes*, 1979, 112–113.)

Az általunk herbartinak nevezett paradigma leglényegesebb vonásai Herbart 'nevelő oktatás' fogalmából erednek, amely szerint a nevelés végső célja (az erkölcsös jellemszilárdságát biztosító képzetek megmunkálása) csak az oktatással valósítható meg. Az oktatás tehát a legfőbb nevelési eszköz. A jó nevelés tehát a jó oktatás. A jó oktatás pedig a jó tartalmakon és a pedagóguson múlik.

A paradigma tehát a tananyag-tanár tengelyt helyezi középpontba. Legalábbis ez lett a herbarti elméletekben gyökerező iskolai praxis legfőbb jellemzője. A köré szerveződő intézmény pedig a tanárok megkérdőjelezhetetlen hatalmát és autokratikus szervezeti működést honosította meg.

A modell hatékonysága bizonyára az átfogó és koherens pedagógiai rendszernek, nem kevésbé a tekintélyelvű iskolai közegnek volt köszönhető. De mindez csak az egykori társadalmi kontextusban értelmezhető, amikor az iskola feladatrendszere nem volt olyan komplex, mint napjainkban, amikor a családok és a társadalom más csoportjai, intézményei egyértelmű normarendszert jelentettek az egyén számára. Kiss Árpád egyik legnagyobb hatású tantervi tanulmányában így fogalmazza meg mindezt:

„Köznevelésünk egész története bizonyító anyag arra, mint szorul össze az egész iskolai nevelés alig többre, mint az oktatás tűrhető feltételeinek biztosítása. Nem lehet kétség az iránt, hogy a tantervnek ilyen elkülönülten való előtérbe állítása annak a régi társadalmi gyakorlatnak a maradványa, amelyben a gyermekeknek csak egy viszonylag jobb körülmények között élő része járt iskolába, és amelyben az oktató munkájával csak kiegészítette azt a nevelést, amelyet a gyermek a családban kapott. Az ún. nevelő oktatás minden szép érvelése sem elég annak elfeledtetésére, hogy az iskola elhatárolt részfeladatot oldott meg." (*Kiss*, 1960, 113.)

A tananyag és a tanár kiemelkedő szerepe abból is fakadt, hogy akkoriban ténylegesen nem volt más, könnyen hozzáférhető információforrás. A tanár nemcsak a tökéletesen művelt ember modelljét nyújtotta, hanem az általa képviselt intézmény és nevelési célrendszer is világos és egyértelmű lehetett számára.

Az idők során lassan lekoptak az eredeti herbarti intelmek, maradt viszont az a társadalmi kontextustól független értelmezés, ami viharosan változó gazdasági-politikai körülmények között is biztos kapaszkodót jelenthet a tanári munka számára: a tudományok tanítása. A tanárképzésben pedig a biztos pont: a tudományok tanítása (különösen a középiskolai tanárképzésben) és a tudományok megtanításának a tanítása.

Nyilvánvalóan többváltozós és dinamikusabb rendszerről beszélünk, de a tantárgyi tudás hegemóniájának gyökere és rendíthetetlen továbbélése pedagógus-, szülő- és diákgenerációk során valószínűleg itt érhető tetten. Ez a mai értelmezés szerinti herbarti paradigma.

### A jelenlegi metodikai kánon (avagy paradigma)

A jelenlegi metodikai kánon ebből a helyzetből kinőve érthetően és joggal épül arra a tanárszerep-felfogásra, amely a legfontosabb (gyakorlati implementáció során az egyetlen) feladatnak a konkrét tudományok iskolai leképezéseként létrejött tantárgyak tanítását tekinti.

Ez a szakmódszertan oktatása során nem is lehet másképpen, hiszen elvileg és gyakorlatilag ez az első olyan alkalom a jelöltek számára, amikor szisztematikus rendszerezésben megismerkedhetnek azokkal a szakmai fogásokkal, ötletekkel, hasznos tanácsokkal, amelyek révén bevezetődnek a tanári munka konkrét teendőibe, elsajátítva egy olyan algoritmust, amely alapján a tanóra megszervezhető, kézben tartható. A tanóra az a varázslatos látványeleme a tanári munkának, ami a színésznek az előadás, noha jól tudjuk, hogy a munka jelentős része nem ott és akkor zajlik. (A tanításban azért is van különös jelentősége a tanóráknak, mert a pedagógusok, sőt a környezet is azt gondolja, hogy a pedagógus csak a tanórákon dolgozik. Persze mindenki tudja, hogy ez nem így van, de azok az ádáz és elkeseredett harcok, amelyek mindig a kötelező óraszámban csúcsosodnak, ezt támasztják alá.)

A szakmódszertani első próbálkozások (mikrotanítások, iskolai gyakorlatok) jelentik azt a lelkületi váltást, amikor a hallgató tanárrá válik. Itt szerzi meg azt a magabiztosságot, ami tanári személyiségének szakmai és pszichés alapját jelenti a későbbiekben is. Különösen, mivel a szakmódszertani tanulmányok erősítik meg azt az alapvetően helyes vélekedést, hogy a tanulási hatékonyság a módszerek, taneszközök, tanulásszervezési munkaformák, esetleg a professzionálisabb tananyag-tervezési, mérés-értékelési stb. rendszerek segítségével fokozható. A tanuláspszichológia, a kognitív tudományok, a konstruktív pedagógia eredményei ezt támasztják alá; nem véletlenül beszélnek kognitív forradalomról, aminek nagyon komoly, valóban paradigmatikus erejű oktatási következményei is vannak (lesznek), és az sem véletlen, hogy a modern szakmódszertani kutatások is erre a tudományos irányzatra fűződnek fel, kitűnő eredményeket produkálva.

A baj csak az, hogy mintha valami érthetetlen „tudományos vízzáró réteg" volna a kutatási eredmények és a napi pedagógiai praxis között: alig tud valami átszivárogni az alkalmazók tudatába mindazokból az eredményekből, amelyeket a tényleg gyakorlatorientált metodikai kutatások produkálnak. Nemcsak az érzékelhető változásokhoz szükséges kritikus tömeget (vesd össze: Pareto-elv) nem éri el a hatás, a rendszeregész szintjén még cseppekben is alig fedezhetők fel a változás jelei. Az okok feltárása fontos feladatunk volna, mert a jelenség nem magyarázható azzal az időszükséglettel, ami a kutatási eredmények és az alkalmazások között törvényszerűen eltelik. Tudjuk azt is, hogy egy hektikusan szabályozott rendszerben (az elmúlt évtizedek közoktatási változásai joggal nevezhetők annak) minden újdonság pszichés ellenszélben mozog, feltehetően azonban ennél többről van szó.

A módszertan tehát valóban kulcskérdés a pedagógusképzésben, szerepe, súlya, tudományos és financiális lobbiereje azonban csekély ahhoz, hogy a képzésben is kulcspozícióhoz jusson, különösen az egyetemi tanárképzésben (amely a mesterképzés bevezetésével a közoktatási vertikum nagyobb szeletét determinálja majd). Ez sem új keletű probléma, idézzük ismét Kiss Árpádot, aki hasonló szerkezeti átalakítás közepette, 1946-ban írta a következőket:

> „Az elméletben jól megvalósítható egységes nevelőképzésnek azonban súlyos nehézségekkel kellett megküzdenie, nem kis mértékben az egyetemek ellenállásával; az egyetemek egy része kimutatta, hogy tudományos jellegük veszélyeztetése nélkül nem vállalhatják az egységes iskola nevelőinek képzését." (*Kiss*, 1982a, 26.)

Akkor az általános iskolai tanárképzés (tehát a mostani tanárképző főiskolák létrejötte) állt a viták kereszttüzében, most virtuálisan ennek a folyamatnak a fordítottját éljük meg: ugyanúgy egységes tanárképzést tervezünk, csak most a kimenet egyértelműen a mesterszint (amit szokás a korábbi egyetemi szinttel azonosítani). Ennek az új helyzetnek a kihívásairól és lehetőségeiről még részletesebben szót ejtünk.

## A módszertanok dilemmája

A gyakorlat azt mutatja, hogy szakmódszertanok mindkét szakmai pillére hallgatói képzési bázisként megroggyanni látszik: (1.) a képzésbe bekerülő hallgatók semmilyen oktatásszervezési, módszertani alapismeretnek nincsenek birtokában (a közoktatási tapasztalataik túlnyomórészt egysíkúak és szegényesek, az elméleti pedagógiai tanulmányok pedig az alapozás szakaszában nem elég hatékonyak a tanórai praxisra vonatkozóan), (2.) a tanárjelöltek szaktudományos színvonala átlagosan egyre gyengébb.

Ebben a jelenlegi „tantárgy-nehéz" (a „fejnehéz" kifejezés analógiájára) helyzetben a szakmódszertani képzés nagyon nehéz helyzetben van: a sikerkritériumait erősen redukálnia kell, hiszen olyan tudásbeli hiányosságokkal kell küzdenie (gyakran még megfelelően motivált, tényleg tanárnak készülő hallgatók esetén is), ami csak irreális erőfeszítésekkel és csak véletlenszerűen hordozza a megfelelő minőségű szaktanár-képzés garanciáját. Pedig nemcsak kellően professzionális pszichológiai-pedagógiai, hanem professzionális diszciplináris tudás nélkül sincs jó tanár.

*Tulajdonképpen arról van itt szó, hogy a leendő tanároknak sokkal koncentráltabban, tudatosabb és hangsúlyosabb formában kell megtanulniuk azt, hogy (1) a tantárgyi rendszer csak egy szelete az egész tanári tevékenységnek (bár a legnagyobb és kiemelt jelentőségű része); (2) a tanárszerep egyre kevésbé csak az oktatást jelenti majd; (3) az iskola nemcsak a társadalomnak, az egyénnek is felelősséggel tartozik, maximális erőfeszítést kell tehát tennie az egyén számára leghatékonyabb, individualizált fejlesztés érdekében; (4) az iskolai folyamatok logikáját az eredeti cél felől kell szemlélni, nem pedig a szaktantárgyak diszciplináris kémlelőnyílásán; (5) ezeknek a folyamatoknak a tervezése megtanulható.*

A szakmódszertanok pusztán ezen ok miatt sincsenek abban a helyzetben, hogy az iskolai tantárgyi rendszer egészére is figyelemmel legyenek, esetleg a szaktárgy falain túlra is pillantsanak, legalább a rokon tantárgyakra. (Az egyszakos tanárképzés ennek a sajátos elemnek különösen rosszat tett, hiszen az egyszakos „hivatalból felmentést kapott" más tudományterület ismerete alól.)

Kérdés az is továbbá, hogy konkrét szaktantárgyakhoz kötődő módszertanoknak mennyire kell megragadniuk az iskolai folyamatok dinamikáját, a különféle tantárgyi struktúrák és óraszámok allokációjának változásait, mit tekintsenek állandó és változó elemnek a tanítási-tanulási folyamatban.

A tantárgyi tanítás alapvető technikájának, módszertani fogásainak elsajátítása során természetesen nem lehetséges a folyamat összes változójának komplex megragadása: elkerülhetetlen, hogy bizonyos paramétereket relatíve állandónak tételezzenek. Ez a didaktikai szükségszerűség a diszciplináris tantárgyak hagyományos pedagógiai beágyazottságával azt eredményezi, hogy a szakmódszertanok többé-kevésbé konstansnak tekintik az adott iskolafokozat tantárgyi struktúráját, a tananyagtartalmakat. A tömegképzés keretei között nincs más választása a szakmódszertanoknak sem, minthogy egy hipotetikus átlagra nivellálnak (teljesítmények, követelmények, előzetes tudás, módszerhatékonyság stb. tekintetében), az egyéni eltérések csak ehhez képest kezelhetőek. Egyre több és erőteljesebb módszertani kutatási eredmény segíti a differenciált foglalkoztatást, a képzési keretek, a kredit- és óraszámok kevéssé teszik lehetővé a tanárjelöltek hatékony

felkészítését az egyre inkább diverzifikálódó tanulócsoportok tagjainak individualizált oktatására.

A közvetlen tantárgyi kereteken kívüli tényezőkkel pedig aligha tudnak kellően intenzíven foglalkozni, mint például az iskola belső szervezeti és szociális erőterével: diákok, szülők, tanárok kapcsolatrendszere, az általános infrastrukturális feltételrendszer, a nevelési rendszer egyéb összetevői, az intézmény közvetlen környezeti kontextusa pedig teljesen kívül esik a szakmódszertanok vizsgálati területén.

Ez egyrészt érthető is, azonban azzal a veszéllyel jár, hogy a szaktanárok szem elől tévesztik azt a már Herbartnál is kiemelt jelentőségű összefüggést, hogy az oktatás önmagában nem cél, hanem a nevelési célrendszer megvalósításának eszköze. A tanár-tananyag tengely központi szerepe, ahogyan korábban utaltunk rá, csak a nevelési célok megvalósítása alá rendelve értelmezhető.

„Az oktatásnak [...] nem szabad több időt lefoglalnia, mint amennyit össze lehet egyeztetni azzal a feltétellel, hogy ne fosszuk meg az ifjúságot természetes vidámságától. Nem csupán az egészség s a testi erő érdekében kell erre ügyelni, hanem azért is, mert [...] minden módszeres eljárás és fáradozás, amelynek a figyelem ébrentartása a célja, hajótörést szenved azon a kedvetlenségen, amely a nagyon soká tartó ülésből, sőt, a már túlságos szellemi erőfeszítésből is keletkezik. […] Még nagyobb szükség van arra, hogy házi dolgozatok feladásával ne fosszuk meg a tanulókat a szükséges pihenőidőtől" (Herbart *Umriss pädagogischer Vorlesungen* című művét idézi: *Kiss*, 1960, 125.)

Ezzel szemben a tantárgyak tanítása, ahogyan azt a közvélekedésben tapasztaljuk, önálló, és szinte minden egyebet maga alá gyűrő céllá lép elő, még ha a pedagógusok és az oktatásirányítás szereplőinek deklarált akarata nem is ez. Ismét Kiss Árpádra kell hivatkoznunk:

„...a tantervi munka azonban mindig azzal a veszéllyel jár, hogy túlzottan kiemeli az elsajátítandó anyagot, hogy az anyag egyoldalú tanulmányozása eltérít az igazi pedagógiai problémától, attól, hogy együtt lássuk a tanulási folyamatban a két tényezőt, a tartalmat és az ember formálódását; a kettőnek olyan kölcsönös egymásrahatását, hogy a folyamat ismerete könnyítse a tartalmak elsajátítását, az elsajátított tartalmak pedig a további alakulás eszközeivé és ösztönzőivé váljanak." (*Kiss*, 1960, 92. o.)

„...az iskolának a tanterv útján való kormányzása (amelyhez hozzá kell számítani az utasításokat vagy útmutatásokat és a tankönyvet) kiemeli az oktatást az iskola egész nevelőmunkájából, mindent ennek rendel alá, és ezzel a súlypontképzéssel mintegy leveszi az iskola kezét a gyermek élete más oldalainak alakításáról, olyan feladatokról, amelyeknek elvégzésére a társadalmaknak nincsen más szervük, mint az iskola." (*Kiss*, 1960, 113.)

## Az iskola funkciói

Távol áll szándékainktól, hogy az iskola funkciórendszerének elemzésébe fogjunk. Csupán belekapaszkodunk az előbbi Kiss Árpád-idézet utolsó mondatába, amely szerint az oktatás hipertrófiája lehetetlenné teszi az iskola számára, hogy más feladatokat is megoldjon, olyanokat, amelyeket a társadalmak definitíve az iskolától várnak. Anélkül, hogy taxatív felsorolásba kezdenénk, témánk továbbfűzéséhez csak azt kell eldöntenünk, vannak-e az oktatáson kívüli iskolai feladatok (természetesen az iskola üzemeltetésének adminisztratív és gazdasági feladatain túl). Egyszerűbben szólva: elég-e az iskola(rendszer) sikeréhez a magas követelményű oktatás?

Válaszolhatunk igennel a kérdésre, ha igaznak véljük, hogy minden egyéb feladatot elvégez a család, a közvetlen társadalmi környezet, és ehhez az iskolának valóban csak a szaktudományos ismereteket kell hozzátennie; ha az iskolai nevelés és az oktatás közé egyenlőségjelet teszünk; és ha feltételezzük, hogy a tantárgyi rendszer tartalmai és követelményrendszere lefedik és ráadásul sikeresen fejlesztik is a szükséges egyéni képességeket, kompetenciákat (ezek konkrét tartalma a kérdés eldöntéséhez tulajdonképpen most másodlagos jelentőségű).

Látszólag könnyebben és nyugodtabb szívvel dönthetünk úgy, hogy természetesen ez nem elegendő az iskola(rendszer) sikeres működéséhez, de komolyan felmerül a kérdés: nem egyszerűen arról van-e szó, hogy az iskolát kéne újradefiniálni. Nem lehetséges-e, hogy valóban kellene valami olyasféle „társadalmi szerv", amely megvalósítja a jó minőségű oktatással meg nem valósítható személyiségfejlesztési feladatokat, és az iskolától ténylegesen csak az egyénileg változó mennyiségű és minőségű akadémikus tudás átadását várnánk el.

Mielőtt hagymázas tudati terméknek tekintenénk ezt a felvetés, hadd utaljak egy nemrég megjelent könyvre, amelyben a szerző azt fejtegeti, hogy le kell végre számolni azzal az oktatási romantikával, az iskola mindenhatóságába vetett szentimentális hittel, amely szerint megfelelő feltételek és módszerek révén mindenki eljuttatható az átlag fölé, vagy legalább közelébe (*Murray*, 2008). Egyre több olyan vélemény lát napvilágot, amely ezt a bizonyos oktatási szentimentalizmust enyhe vagy erőteljesebb hangnemben kritizálja, esetleg tapasztalati alapon revideálja korábbi nézeteit (*Pető* és *Endre*, 2008). Murray (2008) egyenesen azt állítja, hogy a csökkenteni kell az iskolával kapcsolatos elvárásokat, és új oktatási-képzési módokat kell kitalálni, amelyek az iskolai és formális képzési programokon kívül valósulnak meg.

Bárhogy is alakuljanak a következő évek, évtizedek iskola-vitái, jelenleg az a helyzet, hogy az iskola azon komplex nevelési célrendszer megvalósítását szolgáló társadalmi intézmény, amelyet valamilyen módon, minőségben és formában (konkrét tartalmuktól most tekintsünk el) az adott társadalom „rendel meg".

E ponton le kell szögeznünk, hogy megkérdőjelezhető ugyan a pedagógia normativitása (paradox módon a normatív pedagógiának tenne a legjobbat, ha nem csak társadalomtudományi egzotikumnak tekintenénk az antipedagógiai irányzatokat), ám eddigi és ezutáni mondanivalónk is csak a normativitás keretei között értelmezhető.

Ugyanakkor éppen a leendő tanárok számára lehet hasznos ismerniük ezeket a gondolatokat, leginkább azért, mert a legmeggyőzőbb erővel kényszerítik az embert arra, hogy valóban a gyermek nézőpontjából tekintsen a iskolára, a pedagógia által okozható következményekre:

> „Az alaphelyzet, melyben minden pedagógia valamilyen funkcionálisan elképzelt célt kell, hogy kövessen – enélkül nincs pedagógia – együtt jár azzal, hogy keressük az eszközöket, melyekkel mindezt a borzalmat legitimizálhatjuk, és közben legitimizáló elméletekben hiszünk: azért legitim, amit csinálunk, mert vannak abszolút jellegű erkölcsi kritériumok, s ha ezeket az abszolút erkölcsi kritériumokat mi elsajátíttatjuk, elfogadtatjuk, perszonalizáljuk, interiorizáljuk stb., akkor mi jót cselekszünk." (*Mihály*, 2008, 91.)

Az iskolai célhatékonyság mindenesetre jelenleg nem azonosítható az oktatási hatékonysággal. Sokféleképpen lehet értelmezni, koncipiálni, filozófiai vagy neveléselméleti-teleológiai alapokra helyezni azt, hogy mi van, mi legyen az iskolában a tantárgyi rendszeren, a szűk értelmű tanítási-tanulási folyamaton kívül, melyek az elengedhetetlen célkategóriák, amelyekből deriválhatók tevékenységrendszerek, majd pedig operacionalizálható programok (akár iskolán kívüli formában, vesd össze: *Murray*, 2008 javaslataival).

Célok: Személyiségfejlesztés (képességek, kompetenciák etc.)

▼

Eszközrendszer: Tevékenységrendszer

▼

Módszerek: Metodikák (tevékenységspecifikusan)

*1. ábra.*

## A „meta-metodika” és a tanárképzés

Az alábbiakban megpróbáljuk bemutatni ezt a jelenségegyüttest, valamint kísérletet teszünk egyfajta „meta-metodika” tétova definiálására.

A „meta-metodika” nem túl szabatos kifejezés arra vonatkozóan, hogy a tanár legfőbb metodikai tudása nem a tantárgyairól szól, hanem az iskolai célok-funkciók-szereplők-folyamatok bonyolult konstellációjáról, aminek sokkal tudatosabban és notóriusabban kell megjelennie az új tanárképzési gyakorlatban is.

Ez a „meta-metodika” lehetővé tenné a teljes(ebb) körű iskolai tevékenységrendszer megismerését, amit megfelelően strukturált, áttekinthető, és ami a legfontosabb: gyakorlati hasznú, a közoktatási praxissal harmonizáló tartalmak jelentenének.

Tulajdonképpen arról van itt szó, hogy a leendő tanároknak sokkal koncentráltabban, tudatosabb és hangsúlyosabb formában kell megtanulniuk azt, hogy (1) a tantárgyi rendszer csak egy szelete az egész tanári tevékenységnek (bár a legnagyobb és kiemelt jelentőségű része); (2) a tanárszerep egyre kevésbé csak az oktatást jelenti majd; (3) az iskola nemcsak a társadalomnak, az egyénnek is felelősséggel tartozik, maximális erőfeszítést kell tehát tennie az egyén számára leghatékonyabb, individualizált fejlesztés érdekében; (4) az iskolai folyamatok logikáját az eredeti cél felől kell szemlélni, nem pedig a szaktantárgyak diszciplináris kémlelőnyílásán; (5) ezeknek a folyamatoknak a tervezése megtanulható.

A pedagógusképzésben dolgozók, tanulók jól tudják, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésben szerepelnek olyan ismeretek, amelyek a szaktantárgyi tanításon túli tevékenységet segítik. Igaz. Mindezek a tudások azonban nem állnak össze szervezett rendszerré: továbbra is érdekes, de végső soron a szaktanárok számára másodlagos jelentőségű, kényszerűségből tanult és többnyire „letudandó” kurzusok ezek. Nagyon hosszú idő és keserves tanári tapasztalatok szükségesek ahhoz, hogy ne csak megsejtsük, hanem tudatosítsuk is, hogy a diszciplináris ismeretek mérhetetlen mennyiségén és szubjektív fontosságán túl sok egyéb dologra kell tekintettel lenni a sikeres pedagógiai munkához. A pedagógusok szakmai, pszichológiai, szociális prioritásairól nagyon érdekes, helyenként kifejezetten meglepő adatokat olvashatunk, amelyek jócskán alátámasztják ennek a „meta-metodikának” a szükségességét (*Hercz*, 2005).

Annál inkább szükséges még karakteresebb és professzionálisabb pedagógiai-pszichológiai felkészítés a tanárképzésben, mert az elmúlt évszázadok legnagyobb erejű változása előtt áll nemcsak a világ gazdasági-társadalmi-politikai konstellációja, hanem a hagyományosan értelmezett iskola is.

Kiss Árpád a most közelgő változásoknak egy enyhébb változatát pontosan negyven évvel ezelőtt megjósolta:

> „...a tanár gyakran nem az egyetlen vagy a fő ismereti forrás, hacsak nem egészen rendkívüli ember. Nagy a valószínűsége annak, hogy nemcsak a mai egyetemi hallgató, de a középiskolai tanuló is egyes területeken pontosabb értesülésekkel rendelkezhet, tehát tudhat olyat, amit a tanár nem tud. Ez nem lehet másképp!” (*Kiss*, 1969/1982b, 122.)
>
> „...az UNESCO [...] szakemberei 2000-re, de inkább 1990-re reálisan számolnak a televízió útján nyújtott tanítás teljes értékű hasznosításával az iskolai és az otthoni tanulásban: széles képernyőjű, színes adásokról van szó, [...] úgy, hogy mesterséges holdak közbeiktatásával egyetlen központ egy földrésznyi területre sugározhat adást. Párhuzamosan a programozott oktatás előbb tankönyvek és egyszerű eszközök segítségével igazítja hozzá a tanulás ütemét minden egyes tanuló haladási üteméhez, majd olyan összetett tanítógépek tökéletesítik az így folyó tanulást, melyeknek ma még csak a prototípusai vannak meg.” (Kiss, 1969/1982b, 121.)

Az elektronikus tanulási környezet (nevezzük és értelmezzük azt bárhogyan is) a hagyományos paradigma alapjait rengeti meg: a klasszikus tanár-tankönyv-tanuló háromszögből vajon melyik válhat feleslegessé a szűken értelmezett oktatási folyamat-

ban? A tanulóra szükség van, hiszen az egész dolog érte működik; a tankönyv (akár virtuális létformában) szükséges. Sajnos, a tanár az, aki leginkább fölöslegessé válhat a szűk értelmű oktatási folyamatban. Talán gyorsabban is, mint azt a legmerészebb gondolataink ban véljük. Magyarországon a virtuális tanárok tömeges elterjedése még távolabb van, de elkerülhetetlen a tanári szerep újraértelmezése, és ebben a tanárképzésnek vezető szerepet kell játszania. Akkor is, ha nem akar; akkor is, ha tudjuk, hogy nemcsak a gyakorló tanárok, hanem a tanárképzésben oktatók sem hasznosítják a neveléstudományi kutatások eredményeit, aminek meggyőző magyarázatát is tudhatjuk: „a kutatás és a gyakorlat két különböző rendszerben működik, amelyek kevés közös értékkel, kevés közös belátással bírnak (az érdekek is különbözőek). Ha tetszik: a neveléstudományi kutatás és a tanítási gyakorlat különböző paradigmákban mozog" (*Szabó*, 1998, 43.).

A tanárképzésnek a legnagyobb feladata ennek a két paradigmának a közelítése annyira, hogy egy új paradigma keletkezhessék, amely éppen a korábbiakban leírt kiterjesztett tanárszerepet helyezi a tanárképzés fókuszába.

A bolognai típusú, egységes tanárképzés rendkívüli kihívások és rendkívüli lehetőségek előtt áll. Ezekről csak felsorolásszerűen szólhatunk, hiszen a folyamat előtt vagyunk; talán a következő Kiss Árpád Konferencián már alkalom lesz tapasztalatok bemutatására. Így végezetül csak felvillantjuk a legfontosabb kihívásokat, amelyek rendszerszinten is, az egyes intézményekben is fejtörést okoznak majd: (1) a korábbi tanárképző főiskoláknak nincs középiskolával kapcsolatos tapasztalatuk, különösen a szakmódszertanok tekintetében; (2) az egyetemeknek nem az általános iskola áll a tudati centrumában; (3) a tantárgyfetisizmus a felső tagozatban még látványosabban rogyadozik: már most is jelentősek a tantárgy-szerkezeti változások, amire fel kell készíteni a hallgatókat.

Ugyanakkor az egységes tanárképzés, amely a 10–18 éves korosztály nevelésére-oktatására készíti fel a leendő kollégákat, sikerre is lehet ítélve, ha képes arra, hogy nemcsak szervezetileg, hanem tartalmilag is egységesnek tekinti az 5–12(13–14) évfolyamokat, és sokkal koncentráltabban és hatékonyabban tud valóban a hosszú távú folyamatokra koncentrálni.

## Irodalom


Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, 2. 153–184.

Kampis György (2000): *A tudás folytonossága a paradigmák rendszerében*. MTA Filozófiai Kutatóintézetének Akadémiai-filozófiai Nyitott Egyeteme. 2009. október 24-i megtekintés, http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/tudfil/ktar/kampis_tud-folyt.htm

Kiss Árpád (1960): Tanulás, iskola, tanterv. In Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József és Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 75–135.

Kiss Árpád (1982a): A nevelőképzés reformja. In:Horváth Márton és Simon Gyula (szerk): *Közoktatás és neveléstudomány.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Kuhn, Th. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat, Budapest.

Mihály Ottó (2008): Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai viszonyban. In Knausz Imre (szerk.): *Connecting people: A pedagógia és az emberi kapcsolatok*. Új Helikon Bt., Budapest. 90–93.

Murray, Ch. (2008): *Real Education: Four Simple Truths for Bringing America's Schools Back to Reality.* Crown Forum.

Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 28–38.

Pető Ildikó – Endre Katalin (2008): Az inklúzió és a Warnock-jelentések (1978, 2005). *Iskolakultúra*, 5–6. 112–123.

Schaub, H. – Zenke, K. G. (1995, szerk.): *Wörterbuch zur Pädagogik*. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München.

Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.

Varga Lajos (1997): Szakmódszertan. In Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. Keraban, Budapest.

**Buda András – Kiss Endre**

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete –
ELTE, BTK, Újkori és Jelenkori Filozófia Tanszék

# Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek

## *A VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia*

*1999-ben Báthory Zoltán, Kozma Tamás és Kiss Endre, illetve az általuk képviselt szervezetek, jelesül az MTA Pedagógiai Bizottsága, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke, valamint az ELTE Filozófiai Tanszéke összefogott, hogy Kiss Árpád halálának 20. évfordulójára emlékkonferenciát szervezzenek. Több cél is motiválta az életrehívókat. Egyrészt azt kívánták elérni, hogy Kiss Árpád (s vele kiváló kortársai és az egész történelmi korszak) szellemi hagyatékát, „egy európai értelemben művelt és fogant pedagógiá"-t, méltó módon ápolhassák az utódok. Alkalmat és keretet kívántak biztosítani azoknak a szakmai beszélgetéseknek és baráti találkozásoknak, melyek során a résztvevők a konferencia névadójára és a vele társítható sokrétű problematikára emlékezhetnek.*

A konferencia létrehozásának másik célja az volt, hogy fórumot kívántak biztosítani a pedagógiáról mint „művelhető tudományról" szóló szakmai vitáknak is. Kezdetektől fogva a neveléstudomány interdiszciplináris kapcsolatrendszerét állították a középpontba. A szándék sikerességét jól mutatja, hogy a rendezvényeken elhangzó előadásokon a pedagógia művelőin kívül pszichológusok, szociológusok, filozófusok, nyelvészek, történészek, közgazdászok, kommunikációelméleti szakemberek és kutató tanárok mutatták be vizsgálataik eredményét, fejlesztéseiket, legújabb oktatási, kutatási módszereiket.

A Kiss Árpád Emlékkonferenciák sorozata ezen elgondolások jegyében az 1999. augusztus 26. és 28. között megrendezett *Interdiszciplináris pedagógia* elnevezésű tudományos tanácskozással indult. Befogadó jellegű, integratív konferencia jött létre, a rendezők az aktuális pedagógiai kutatás és gyakorlat elviekben teljes problematikáját kívánták a rendezvény tárgyává tenni. A sokszínűség a későbbiekben is megmaradt, de az interdiszciplinaritás mellett az újabb konferenciák mindig megpróbáltak egy-egy kérdéskört kiemelten is kezelni, és ezt már a konferenciák címében is hangsúlyozottan kifejezésre juttatni.

A sorozat második konferenciája az immár nevet változtatott Debreceni Egyetemen a kezdetek szellemében folytatta a sort. A konferencia felhívása arra kérte a kollégákat, hogy az egyszerre önálló és egyben interdiszciplináris tudománynak is tekinthető neveléstudomány, illetve a 'knowledge society' közötti kapcsolatokat, összefüggéseket tárják fel. Arra is biztatta a kutatókat, hogy elemezzék a várható, a szükséges vagy éppen az elkerülhetetlen strukturális változásokat, hatásokat, az összefonódó, esetleg külön utakon járó fejlődési folyamatokat *(Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*, 2001. november 9–10.).

Ugyanezen alapelképzelés jegyében következett el 2003. november 78-án az *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma* című III. Kiss Árpád Emlékkonferencia, hiszen a változások tovább folytatódtak. Az iskolát körülvevő társadalmi, gazdasági feltételrendszer ugrásszerűen komplexebbé vált, az eszközrendszer (helyenként drámaian) megromlott, ugyanakkor az iskolával kapcsolatos elvárások, igények, sőt, követelések nyilvánossága rendkívüli módon megerősödött. Ez a rendezvény e komplex, többváltozós folyamatban való eligazodáshoz kívánt hozzájárulni.

Az „elvárások forradalmá"-nak visszafogott megnevezése már a kezdetektől magába foglalta a finanszírozás teljes problémáját is, éppen ezért a 2005. november 4–5-én megrendezésre kerülő IV. Kiss Árpád Emlékkonferenciát az *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása* címmel hirdették meg a rendezők. Már a konferencia felhívásában rámutattak arra, hogy az oktatás finanszírozásának problémái sok szálon, sőt ezek bonyolult hálózatain át is összefüggenek az állami gazdálkodás dilemmáival. A konferencián elhangzott előadások rávilágítottak arra is, hogy az oktatás piacáért folytatott elsősorban gazdasági, s csak jóval kisebb mértékben szakmai indíttatású harc túllépi az államhatárokat és nemzetközi dimenziókat ölt.

Kiss Árpád munkássága rendkívül széles területet ölelt fel. Elméleti, neveléstörténeti írásai között kiemelt szerepet töltött be a műveltség fogalma, történelmi eredete, átalakulása. Elengedhetetlennek tartotta a különböző tevékenységek objektív mérését és folyamatos elemzését. A születésének 100. évfordulóján, 2007. szeptember 28–29-én megrendezett V. Kiss Árpád Emlékkonferencia is erre a kérdéskörre fókuszált, így lett a címe: *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. A közel másfélszáz résztvevő a korábbi éveknél is gazdagabb kínálatból választhatott, az előadásokban az iskolarendszer eredményességének valódi és rejtett akadályaitól az értékekig, a tanárképzés dilemmáitól a szakképzésig, a felnőttképzéstől a különböző kompetenciák fejlesztéséig jó néhány téma megjelent.

Az oktatási-nevelési folyamat sikerének vagy esetleges eredménytelenségének számos összetevőjét lehet beazonosítani, de van egy olyan tényező, melynek meghatározó szerepe mind a mai napig megkérdőjelezhetetlen. Ez a tényező maga a pedagógus. A 2009. szeptember 25–26-án megrendezett *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek* című VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia elsősorban azokkal a tanárokkal, illetve azok életműveivel kívánt foglalkozni, akik nem „csak" pedagógusok, hanem alkotó értelmiségi teljesítménnyel is rendelkeznek. E kettős elvárásnak kevesen tudnak megfelelni, hiszen az iskolát körülvevő szellemi és szociológiai közeg folyamatosan módosul, egyre meghatározóbbá válnak a különböző médiumok, változnak a szereplők érdekviszonyai és a társadalmi szerepek. Ennek a bonyolult, soktényezős helyzetnek az elemzésére, a pedagógusok szociológiai szerepének feltárására, e szerep értelmiségi dimenzióira összpontosító értekezésre kérték fel az előadókat a rendezők, mely kihívásnak szép számmal kívántak megfelelni. A konferencia fórum jellegéből következően teret kaptak azok is, akik nem a pedagógus-értelmiségi lét kettős meghatározottságát vizsgálták, hanem például a tanárképzés kereteit és tartalmait elemezték, kutatási eredményeket mutattak be, a neveléstudomány történetének néhány pillanatát ragadták meg, illetve az andragógia vagy a szakképzés különböző területeit vizsgálták. A tematikus egységeket a rendezők igyekeztek úgy összeállítani, hogy minden blokkba kerüljön egy-két olyan előadás, mely az eleve széles paletta határait még tovább feszegeti, így kívántak szakmai diskurzusokat, vitákat indukálni. Ennek köszönhetően sikerült azt elérni, hogy a 2009-es rendezvény megőrizte a korábbi évek sokszínűségét, megmaradt az a hangulat, termékeny szakmai légkör, mely sokak szerint a Kiss Árpád Emlékkonferenciák sajátossága.

Bár az atmoszférát rendkívül nehéz írásban érzékeltetni, de a tematikus blokkok elnökeinek segítségével mégis kísérletet teszünk rá. A szekcióban zajló munka rövid összefoglalására kértük ugyanis a kollégákat, de nem írtunk elő számukra kötelező vázlatpon-

tokat. Így a beszámolók változatossága reményeink szerint nemcsak a konferencián zajló munka részletesebb megismerését teszi lehetővé, de átsugároz valamit a konferencia változatos, termékeny szellemiségéből is.

## Kiss Árpád pedagógiája

Elnök: Trencsényi László

Mind az Emlékkonferenciáknak, mind a centenáriumi esztendőben, 2007-ben a Magyar Pedagógiai Társaság keretei közt létrejött Kiss Árpád Műhelynek fontos küldetése a névadó szellemi örökségének feltárása, értelmezése – akár egy készülő, Kiss Árpád korszakos jelentőségéhez méltó monográfia előkészítése gyanánt.

A Kiss Árpád Emlékkonferenciákon ennek megfelelően mindig van olyan szekcióülés, amely közvetlenül Kiss Árpád életművének, személyének szenteli a diskurzust. Ettől a küldetéstől nem idegen a vállalásnak az a dimenziója (ezúttal voltaképpen az egész konferencia hívószava volt), amit az „abszolút pedagógus" kifejezéssel írtunk körül. E fogalom értelmezéséhez, alkalmazásának pontosságához persze hozzájárul a Kiss Árpád-i életút és életmű elemzése. Hiszen erős a gyanúnk, hogy az „abszolút pedagógus" fogalmában jellegzetes 20. századi és közép-európai/magyarországi jelenséget ragadtunk meg. A történelmi kor és a geopolitikai környezet igazolhatóan „termékeny" talaj volt ahhoz (olykor éppen a „termékenység" kihívásaival), hogy értelmisége legjavában a „szakmai géniusz" konzekvensen együttjárjon a „pedagógiai érosszal", sőt olykor alá is vetődjön az utóbbinak.

*Az oktatási-nevelési folyamat sikerének vagy esetleges eredménytelenségének számos összetevőjét lehet beazonosítani, de van egy olyan tényező, melynek meghatározó szerepe mind a mai napig megkérdőjelezhetetlen. Ez a tényező maga a pedagógus. A 2009. szeptember 25–26-án megrendezett Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek című VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia elsősorban azokkal a tanárokkal, illetve azok életműveivel kívánt foglalkozni, akik nem „csak" pedagógusok, hanem alkotó értelmiségi teljesítménnyel is rendelkeznek.*

A debreceni Chrappán Magdolna a metodika helyét keresve a neveléstudomány rendszertanában rendre feltalálta és felmutatta azokat a Kiss Árpád-i citátumokat, melyek arról szóltak – jóformán 1946 óta –, hogy a szakma, a társadalom, a technika, a gazdaság kihívásai milyen határozottan mutatnak egységesen egy olyan irányba, melynek „végén" egy egészen új iskolafunkció és iskolakép szükségessége körvonalazódik.

Lányi Katalin *A tudós személyiségről, Kiss Árpádról* szóló írásában a múltat kutatta: az emlékezetes 1956-os, „legendás" balatonfüredi konferencián elhangzott Kiss Árpád-referátumot mutatta be részletesen. Finom érzékenységgel szálazta szét e megszólalásban a kor „nyelvi kánonjához" tartozó formulákat és a mögötte kitapintható markáns demokratizálási, humanizálási, kritikai és fejlesztési gondolatokat.

Erdeiné Nyilas Ildikó a Kiss Árpád-emlékszoba archívumának feldolgozása során lelt adalékokból építkezett, Kiss Árpád nevelésetikáját kutatván. A kéziratok, elsősorban a fiatal debreceni gyakorló iskolai vezetőtanár jegyzetei, vizsgatanítási följegyzései képezték a kutatás adatbázisát. E jegyzetekből az előadó a humanizmus fogalmát emelte ki mint a bánásmód, az emberi magatartás alapvető elemét.

Kiss Endre előadásában erősítő jelleggel tért vissza ez az etikai tartalom, de immár sajátos módon, a korra és a kutatott életműre vonatkoztatva. Az „elidegenülésről" szóló megnyilatkozásokat elsősorban az *Igazság költészet nélkül* című „reflektív önéletrajzi" mű alapján rekonstruálta. Két – látszatra abszurd – etikai innováció, nevezetesen a halálfélelem kiiktatása és a kritikával szemlélt társadalomban mindenáron kiharcolandó elismertetés vágyának elutasítása jelentik az elidegenedett viszonyokból való kitörés lehetőségét. Kiss Endre az autenticitás hiányát az elidegenülés fogalmával írta le, annak okát elemezve Kiss Árpád alapvető magatartását a kortárs Bibó István legfontosabb üzenetével, a „politikai félelem" jelenségének leírásával és az attól való megszabadulás szükségszerűségével hozta kapcsolatba. Kiss Endre záró kérdése azt a lehetőséget célozta meg, vajon Kiss Árpád esetében nem ez a filozófia vezethetett-e el az „abszolút" pedagógus attitűdjének kialakításához.

Az ugyancsak debreceni Tarr Judit elkötelezetten számolt be azokról az impressziókról, melyek a Kiss Árpád Emlékkönyvtár szervezése során keletkeztek. A szakértő könyvtáros egyszerre tervez méltó emlékművet s a 21. század lehetőségeinek megfelelő és hiányaira felelni képes kutatóhelyet a debreceni egyetem falai között. Miképp rekonstruálható például az egykori könyvtár teljes, nem csupán szakmai állománya abban a feltevésben, hogy éppen a 20. századi értelmiségi létnek egésze adhat kulcsot az „abszolút pedagógusok" rejtélyének megfejtéséhez.

## Ami a válságon kívül van: A felsőoktatás problémái

Elnök: Brezsnyánszky László

A szekció figyelemfelkeltő címe és annak értelmezési lehetőségei jó hangulatot teremtettek már az előadások megkezdése előtt a résztvevők körében.

Az elhangzott referátumok mindegyike a felsőoktatás valamelyik szegmensére irányuló kutatást vagy képzési problematikát mutatott fel, de az egyezések ellenére sem mondhatjuk, hogy szűk szakmai és tematikus körben folyt volna a szekció munkája. A mintegy húszfős hallgatóság tagjai ugyanis különböző felsőoktatási intézményből érkeztek, és többféle tudományterületet képviselve hallgatták meg a rövid előadásokat, tették fel kérdéseiket és fogalmazták meg véleményüket.

A blokkban először olyan kutatások bemutatására került sor, melyek középpontjában a felsőoktatási diákság áll.

Engler Ágnes a készülő disszertációjának témakörébe tartozó adatfelvétel eredményeit ismertette és értelmezte *A tudás karbantartásának eredményessége a felnőttkorban* címmel. Longitudinális vizsgálatában olyan munkavállalók sorsát tanulmányozta, akik gyermekgondozási szabadságuk idején folytattak tanulmányokat. Kutatása során arra keresi a választ, hogy a kismamák számára megtérültek-e az oktatásba történt beruházások: az anyagi, az időbeli, valamint az energia-befektetések és a magánéleti terhelés.

*Kultúra harmadfokon* című előadásában Németh Nóra Veronika azokból a vizsgálatokból adott ízelítőt, amelyekkel a felsőfokú tanulmányaikat végző hallgatók kultúrához fűződő viszonyát, az ezen a téren tapasztalható változásokat igyekszik feltárni.

Pusztai Gabriella a felsőoktatás világában jelen lévő kapcsolati erőforrások kutatásáról számolt be. A regionális méretű vizsgálat során a kutatás olyan erőforrások feltárását végzi, amelyek pótolhatják vagy kiegészíthetik a magas hallgatói létszámokkal és túlterhelt oktatógárdával működő felsőoktatásban a hallgatók számára elengedhetetlen kapcsolathálózati erőforrásokat. Köznapi megfogalmazásban: az emberi odafordulást, a személyes figyelmet.

Papp Éva előadásában egy modellértékű együttműködés, a Bodeni-tó térségében jól működő felsőoktatási kooperáció meggondolásait, az élethossziglani tanulás eredmé-

nyességét szolgáló intézményi társulás esetét mutatta be. Nem titkolta a modell honosításához és hasznosításához fűzött reményeit, illetve az ennek érdekében tett személyes erőfeszítéseit sem.

A szakmódszertani kutatások fontosságát és nehézségeit egyaránt felmutatva tartott áttekintő előadást Tóth Zoltán, aki a tanárjelölt hallgatók, a színvonalas kémiatanítás és a kvalifikált szakmódszertani oktatók felkészítésének stratégiai értékei mellett érvelt, egyben a helyzetet megélt szakember hitelességével számolt be ennek a szakterületnek az elismertségével kapcsolatos gondokról.

Az előadók prezentációjának és vitára késztető megállapításainak, de legalább ennyire az érdeklődő és szakértő közönségnek köszönhetően tartalmas és jó hangulatú diszkuszszió követte a bemutatókat.

Összességében elmondhatjuk, hogy a felsőoktatásnak ebben a kis metszetében is számos gondot, problémát neveztek meg a szekció résztvevői, ugyanakkor arról is meggyőződhettünk, hogy még a válság idején sem csüggednek a kutatók, akik az aktualitásokon túlmutató megoldásokért fáradoznak.

## Az iskola intimitása

Elnök: Szabó László Tamás

A névadó szellemi hagyatéka gazdag és szerteágazó, éppen ezért őrá hivatkozva lehet egy olyan tág szakmai-szellemi panorámájú konferenciát szervezni, mint amilyen a VI. Emlékkonferencia volt. Merthogy „Kiss Árpád mindent leírt. Mindent leírt, amit a 60–70-es években a korszerű tananyagról, módszertanról, taneszközökről tudni lehetett, valamint azt is, amit még nem…” (Chrappán Magdolna szövegéből).

A szekció tematikus súlypontja a tanulási környezet problematikája köré szerveződött, három előadó foglalkozott e kérdéskörrel (*A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben*; *A tanításművészeti módszer*; *Innovatív tanulási környezet*). A másik két előadás címe *Interdiszciplinaritás a NAT evolúcióban*, illetve *Biztonságos iskola program az Amerikai Egyesült Államokban* volt.

Az előadók fegyelmezettségének, mértéktartásának jóvoltából mód volt arra, hogy az összes előadás meghallgatását követően a résztvevők megjegyzések és kérdések formájában bekapcsolódjanak a munkába, azaz értelmiségi színezetű, érdemi eszmecsere alakuljon ki.

Elismeréssel és jóleső érzéssel volt nyugtázható, hogy milyen nagy biztonsággal és a céllal összhangban éltek az előadók a technika által biztosított lehetőségekkel. Összegzően kijelenthető, hogy *Az iskola intimitása* szekcióban gazdag tartalmú, szakmailag igényes munka folyt.

## Segítségtől fejlesztésig

Elnök: V. Gönczi Ibolya

A felsőoktatás különböző színterein oktató szakemberek jelentkeztek önálló, nem többéves pályázati ciklust lezáró, inkább előkutatásként definiálható, ugyanakkor izgalmas, sok tanulságot hordozó kutatási eredményeikkel ennek a szekciónak a munkájába. Tematikai sokszínűség és egyediség jellemezte valamennyi beszámolót, ami azonban közös volt bennük: az az ezerarcúság, ami a pedagógiai tevékenységnek is meghatározó jellemzője.

Felgyorsult, sok feszültséggel terhelt világunk egyik nehezen teljesíthető kihívása a másságok elfogadásának korrekt megnyilvánulása, a toleráns magatartás belső motivációként való megélése, az erre való megtanítás és felkészülés a szocializáció végtelen folyamatában.

Pető Ildikó *Politikus, kórház, iskola, azaz a Treloar* című beszámolójából az Angliában működő, immár 100 éves hagyománnyal rendelkező, mozgássérült gyerekek és fiatalok számára kidolgozott speciális, magas színvonalon működő képzési formát ismerhettük meg. Kiderült, hogy a különböző iskolai tagozatokon zajló nevelő és fejlesztő munka sikerének csak egyik garanciája az inkluzív oktatási környezet, a kiváló személyi és tárgyi feltételrendszer folyamatos biztosítása. Legalább ennyire fontos szerepet játszik a fogyatékkal élő gyerekek és fiatalok szocializációjában, nevelésében, fejlesztésében az Alton város vezetése és lakossága részéről megnyilvánuló szociális érzékenység, befogadó attitűd. A szegregáció és integráció elengedhetetlen összhangja igazolódott a Treloar College mindennapjain keresztül, amit a szerző saját szakmai élményei mentén elemzett előadásában.

*Pető Ildikó Politikus, kórház, iskola, azaz a Treloar című beszámolójából az Angliában működő, immár 100 éves hagyománnyal rendelkező, mozgássérült gyerekek és fiatalok számára kidolgozott speciális, magas színvonalon működő képzési formát ismerhettük meg. Kiderült, hogy a különböző iskolai tagozatokon zajló nevelő és fejlesztő munka sikerének csak egyik garanciája az inkluzív oktatási környezet, a kiváló személyi és tárgyi feltételrendszer folyamatos biztosítása. Legalább ennyire fontos szerepet játszik a fogyatékkal élő gyerekek és fiatalok szocializációjában, nevelésében, fejlesztésében az Alton város vezetése és lakossága részéről megnyilvánuló szociális érzékenység, befogadó attitűd.*

Pinczésné Palásthy Ildikó *Pedagógusok problémaérzékenysége* című előadásának témája örökérvényűségében is újszerű. Az egyre inkább segítő, fejlesztő hivatásként értelmezhető pedagógusi tevékenység módszertani megalapozottságát, illetve a pedagógusok jellemző személyiségjegyeit vizsgálta a szerző. Arra a kérdésre kereste válaszát, milyen tényezők mentén értelmezik, adekvátan ítélik-e meg a tanulók eltérő viselkedéses megnyilvánulásait a tanárok. A vizsgálatban szerepelt pedagógusok szakmai tudása nem vitatható, ugyanakkor a gyerekek teremtette váratlan, „nehéz" helyzetekben sztereotip gondolkodásmód, a problémák túldimenzionálása esetenként szembeötlő volt. További kutatás adhat választ ennek a tapasztalatnak a mentén felvetődött kérdésekre (magyarázható-e ez az attitűd szakmai divatorientáltsággal, pozícióféltéssel, illetve felveti a tanári hatékonyság, a szakmai identitás realitását). A vizsgálat tükrében a gyakorlatorientáltságú tanári mesterképzéssel szembeni elvárás és eredményesség még erőteljesebben fogalmazódik meg a szakmai közélet és vélhetően a leginkább érintettek: az iskolahasználók, gyerekek, szülők részéről egyaránt.

**Neveléstörténeti hosszútávfutás**

Elnök: Szabolcs Éva

A szekció elnevezése számos értelmezést rejtett magában. Az elhangzott előadások azt az interpretációt erősítették, hogy a közoktatás, a pedagógia múltbeli történései hatással vannak a jelenre is; nincs befejezett múlt, hiszen a jelenből mindig visszanézünk, újraértelmezzük a múltból azt, ami bennünket foglalkoztat.

Réthy Endréné *Ikonográfia az oktatásban* címmel arról a kutatásról számolt be, amelyben családi fényképek elemzésén, a múltidézésnek ezzel, a felsőoktatásban még ritkán alkalmazott módszerén keresztül igyekeztek a hallgatók szemléletét formálni. Rébay Magdolna előadása a református egyház és a tanárképzés viszonyát elemezte az 1867–1912 közötti időszakban. Jó arányérzékkel szembesítette felkutatott forrásait a korszak tanárképzését feltáró és bemutató szakirodalmával. Pornói Imre az 1945–57 közötti időszak művelődéspolitikai fordulatait vette számba, és ezt a még kevéssé feltárt korszakot az időszak emblematikus politikai szereplőit megidézve elemezte. Géczi János az 1960-as évek pedagógiai sajtójában megjelenő térszimbolizáció kérdéskörét járta körül. Az ábrázolás, a fénykép mint konstrukció olyan forrásegyüttesre hívta fel a figyelmet, amely kiaknázatlan és kiaknázandó elemzési lehetőségeket rejt magában a pedagógiatörténettel foglalkozó kutató számára. Trencsényi László *A maratoni sereg* címmel a Báthory Zoltán nyomán a szakmában már elterjedt „maratoni reform" kifejezés analógiájára a pedagógia, a közoktatás területén dolgozó, a 20. század utolsó harmadában meginduló reformokat támogató és segítő kutatókat, pedagógusokat igyekezett számba venni, munkásságukat a „hosszú távú" reformfolyamatban elhelyezni.

Mindegyik előadásról elmondható, hogy nem befejezett, lezárt kutatást mutatott be, hanem akár tematikájánál, akár kutatási megközelítésénél fogva sajátos, új pedagógiai-pedagógiatörténeti irányok felé terelte a szakma figyelmét.

## A transzferek új útjai

Elnök: Golnhofer Erzsébet

A szekcióban öt előadás hangzott el látszatra egymástól távol eső, de lényegileg összefüggő témában: a tanulás számos új útjának problémáit, sajátosságait vizsgálták az előadók. Jenei Teréz a cigánymesék szocializációban betöltött szerepéről szólt, empirikus kutatásai alapján izgalmas képet festve arról, hogy a cigánymesék milyen képet közvetítenek az iskoláról, a tanulásról és a könyvekről a mesehallgatók, meseolvasók számára. Szabó József vizuálisan is meggyőző példákon keresztül számolt be arról, hogy az elmúlt tíz évben milyen jelentős változások következtek be a helyi televíziózásban az informális és a non-formális nevelés, tanulás szempontjából. Kenyeres Attila több szempontú elemzésben járta körül a régebbi és az új ismeretterjesztő filmek előnyeit és hátrányait a felnőttek autonóm tanulásában. Molnár Balázs bemutatójában napjaink informatikai fejlesztései alapján arra a kérdésre keresett választ, hogy vajon a mesterséges intelligenciák végleg felváltják-e a „nemzet napszámosait". Fodor Erika a Kutató Tanárok Országos Szövetségének képviseletében mutatta be a szervezetben munkálkodó pedagógusok szándékait, alkotó munkájuk sokszínűségét és eredményeit.

Az előadásokat követő tartalmas szakmai megbeszélés nemcsak intellektuálisan, de érzelmileg is megérintette a szekció munkájában részt vevőket. Különösen a következő kérdések, problémák, jelenségek váltottak ki érdeklődést: milyen módon változtak meg a hatvanas, hetvenes évektől a cigánymesék a változó társadalmi, gazdasági, kulturális stb. tényezők hatására, s ezzel együtt hogyan alakult a cigánymesék szocializációban betöltött szerepe? Hogyan kapcsolódhatnak össze a narratív kutatásokban a kvalitatív és a kvantitatív elemzések? Az egyesekből és nullákból álló géplények már valóban élethűek, így nemsokára megjelenik az „abszolút tanár"? Milyen feltételek mellett működhetnek együtt egy település közfeladatokat ellátó intézményei és vállalatai a non-formális tanulás támogatása területén? Civileknek tekinthetjük-e a professzionális szakemberek együttesét? A hazai oktatáspolitikák mennyire jelennek meg mint innovációt támogató környezetek? A szekcióban a vitát, a megbeszélést az idő rövidsége miatt abbahagytuk, abban a reményben, hogy különböző szakmai fórumokon folytatni fogjuk.

## Diákok, tanulók, gyerekek

Elnök: Chrappán Magdolna

A szekciócím azt sugallja az érdeklődőknek, hogy ebbe a csoportba sorolták be a más tematikákhoz nehezen kapcsolható referátumokat. Látszólag laza füzért képeznek a szekcióban elhangzó előadások, a valóság azonban (ahogyan már annyiszor) rácáfolt erre a feltételezésre.

A szekcióban fellépő mindegyik előadó (egy kivétellel) fokozatszerzés előtt álló fiatal kutató, valamennyiük komoly elhivatottságot és mély kötődést árult el választott témájában, amely a gyerekek, fiatal felnőttek oktatáson túli személyiségfejlődésének lehetőségeit vizsgálja.

A szekciót viszonylag népes hallgatóság kísérte figyelemmel, és élénk szakmai beszélgetések alakultak ki mindegyik referátummal kapcsolatban. A négy előadásból 3 közvetlen empírián, terepkutatásokon alapuló kutatást mutatott be, míg a negyedik rendkívül érdekes, teoretikus elemzést mutatott be.

Szűcs Olga előadásának alaptézise az volt, hogy a virtualizáció és a szimbolizáció jelensége a társadalom minden lényeges alapstruktúrájára kifejti hatását, így értelemszerűen az iskolai és iskolán kívüli terek sokcsatornás rendszerein át alapvetően befolyásolja a fiatalok értékorientációját. Az előadó az esztétikai értékrend kvantitatív mérési lehetőségeinek egyik közgazdasági modelljét mutatta be, ami nagy érdeklődést váltott ki a hallgatóságból, bár a tömegkultúra-elitkultúra problémakörét még elkezdeni is alig lehetett az időkorlátok miatt. Az értékorientáció sajátos egyetemi módját vizsgálta Fényes Hajnalka és Ceglédi Tímea, akik a Debreceni Egyetem Multidiszciplináris Doktori Iskolájának sorozatába illeszkedő egyik genderkutatást mutatták be, ami a lányok és a fiúk közötti eredménykülönbségek okait vizsgálja, azt igyekezvén kideríteni, hogy a középfokon és felsőfokon inkább a lányoknak kedvező eredményességi mutatók a doktori képzés és a tudományos karrier területén miért és hogyan fordulnak át a fiúk javára. A kutatás folytatódik, remélhetően további érdekes összefüggésekre sikerül rámutatni a felsőoktatási karrierutak témakörében.

A szekció érdekes ellenpontja volt az egyetemi tehetségfejlesztő programok hallgatói után az állami gondoskodásban részesülő gyerekek szabadidős-kulturális-rekreációs szokásait vizsgáló kutatás bemutatása Rákó Erzsébet részéről. Komoly terepismeretről tanúskodó, adat- és következtetésgazdag elemzésében kimutatta, hogy a gyermekvédelem intézményrendszerének szervezeti átalakítása pozitív hatással volt a komplex személyiségfejlődésre, a lakásotthonokban lakó gyerekek mindennapi élete kimutathatóan jobban hasonlít a családban élő gyerekek napi rutinjához, szokásrendszeréhez. A kulturális fogyasztás, a sporttevékenység, a társas kapcsolatok tekintetében a helyzet nem tér el lényegesen a korábbi évek nagymintás kutatási adataitól, ám adódik a nyilvánvaló következtetés: a nem családban felnövő gyerekek esetében kiemelt jelentősége van annak, hogy az őket nevelők milyen szakmai, módszertani felkészültséggel rendelkeznek a szabadidős tevékenységek területén.

Novák Géza Máté egy két tanéven át folytatott iskolai drámapedagógiai akciókutatást mutatott be, amely alapvetően a tizenéves fiatalok értékorientációja és a drámapedagógia személyiségfejlesztő hatása közötti feltételezett (és remélt) összefüggést vizsgálta. A viszonylag kis elemszám, a rövid idő egy ilyen típusú, lényegében szociális tanulás útján létrejövő produktum esetében, amilyen az értékrendváltozás, még kevésbé látványos, de az alkalmazott módszerek és a kutatók lelkes és rendíthetetlen hozzáállása garancia arra, hogy a további években a kutatás folytatódik, esetleg követőkre talál, és látványos eredményeket produkál.

A szekció hallgatósága élénk eszmecserét folytatott, hasznos tanácsokat, ötleteket adtak a további kutatásokhoz, elemzésekhez, a kezdetben vegyes tematikájúnak tűnő

szekció végül szépen felfűződött „az értékrend és annak változása a fiatalokkal foglalkozó intézményrendszer különböző típusaiban” tematikus fonalra.

### Paradigma-kísérletek

Elnök: Géczi János

*Paradigma-kísérletek* címmel hozták létre a szervezők azt a szekciót, amelybe a beillesztett előadások közösét a meta-szintű vizsgálatra való törekvés adta. A kutatási beszámolók minőségi követelményeinek megfelelő, színvonalas prezentációk a darabosnak látszó pedagógiai hagyományok és értelmezések közötti összevetéseket szorgalmazták, s az előadók maguk is végeztek egy-egy területen kutatást és elemzést – a szaktárgyi metodikák referenciális szerepének jellemzését, a didaktikai modellek egyik német mintázatának megismertetését, illetve a kulturális átörökítésben kialakuló környezet bemutatását. Chrappán Magdolna, abból kiindulva, hogy a tanár alapvető metodikai tudása nem a tantárgyáról szól, hanem az iskolai célok-funkciók-szereplők-folyamatok összetett konstellációjáról, azaz a tantárgyat befoglaló – előzetesen létrejött – képről, egyfajta metametodika definiálására törekedett. A metodika paradigma-nem-váltása a neveléstudomány kutatói és a tanárképzési gyakorlat számára, érvelését elfogadva, nem pusztán töprengésre rendel alkalmat, de feladatokat is jelez. Komenczi Bertalan az elektronikus tanulási környezet központi elemeit inter- és transzdiszciplináris elméleti koncepcióba illesztve mutatta be, s megkísérelte egy olyan fogalom felvázolását, amely alkalmas a korunkra jellemző, a kulturális tudás átadásakor a tanulási környezet jellemzőinek megragadására. Ollé János a komplex didaktikai kutatások megszűnéséhez hozzájáruló, 1970–1980 között létrejött, legfontosabbnak tűnő német didaktikai modellek összevetésekor érthetően nem azok mai használhatósága mellett érvelt, hanem világképi, tudományfilozófiai jellegzetességeiket számba véve rámutatott a modelleket megteremtő korszak pedagógiai sajátosságaira.

### Az együttműködés kényszere a szakképzésben

Elnök: Sarka Ferenc

A szekcióban elhangzott előadások a 2006-tól az Európai Unió jelentős pályázati forrásainak felhasználásával létrehozott Térségi Integrált Szakképző Központokhoz kapcsolódó empirikus kutatások részeredményeit mutatta be. A legfontosabb megvitatott kérdések a következők voltak:

A rendszerre nézve milyen következményei vannak az új intézményi modell megjelenésének?

Hogyan alakulnak az intézményi együttműködések és ez milyen hatással van a koncepció sikerére?

Melyek tekinthetők az egyedi helyzetekből és melyek a modell sajátosságaiból adódó hibáknak?

Kormos Dénes előadásában a különféle szakképzési modelleket mutatta be, elemezte azokat az erővonalakat, érdekcsoportokat, melyek hatnak a szakképzési rendszer alakulására, majd értékelte a szakképzés modernizációjának jelenlegi irányát, a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok koncepciójának eddig körvonalazódó, feltárható hibáit, sajátosságait. Havas Gabriella a szakképzési kínálat és a munkaerő-piaci igények közötti diszharmónia okait vizsgálta. Érdekes jelenségre hívta fel figyelmünket: míg valójában csak egy-két intézmény igazítja képzési kínálatát a munkaerő-piaci kereslethez, addig az intézményvezetők általános véleménye, hogy saját iskolájukban a munkaerőpiacon jól hasznosítható,

konvertálható tudásra tesznek szert a tanulók. Ugrai János a TISZK-koncepció kulcsát, a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok működését elemezte. Bemutatta azokat a nehézségeket, a testület összetételéből és működési mechanizmusainak sajátosságaiból fakadó jellemzőket, melyek megnehezítik, adott esetben ellehetetlenítik a valódi eredményességet, ezáltal veszélyeztetve az egész koncepció sikerességét. Sinka Edit beszélt a TISZK-ek szerveződési elveiről, valódi gyakorlatáról, arról, milyen szempontok játszottak szerepet abban, hogy mely intézmények, milyen profillal és tanulói létszámmal vállalják az új típusú társulást, milyen alkuk és erővonalak mentén születtek meg az új intézmények. Ádám Anetta az intézmények közötti együttműködést vizsgálta. Rámutatott, hogy a modell értelmében és a hatékony intézményrendszer kialakulása érdekében az egyes szereplők közötti tényleges kooperáció elengedhetetlen feltétel, ami azonban valójában csak formálisan valósult meg, ezáltal veszélyeztetve a finanszírozási időn túli fenntarthatóságot.

Az előadásokat követő vita és beszélgetés kapcsán elhangzott javaslat értelmében az előadók – kutatásaik eredményeire építve – közösen fogalmaznak meg ajánlásokat, melyeket továbbítanak a szakképzés érintett aktorainak.

*Az utóbbi évek nemzetközi és hazai kutatásai, különösen a kapcsolathálózati szempontú megközelítések felhívták a figyelmet arra, hogy a tanárok tevékenysége sokkal jelentősebben befolyásolja a tanulói teljesítmények és pályafutás alakulását, mint azt a korábbi oktatásszociológiai elemzések mutatták. Mivel az oktatási rendszerben a különféle okokból hátrányossá vagy veszélyeztetetté vált környezetből kikerülő tanulók száma rohamosan nő, oda kell figyelnünk az eredményes tanári munka forrásaira.*

**Kísérletező kutatás**

Elnök: Pusztai Gabriella

A szekció munkája alapján világosan kimutatható, hogy a neveléstudomány kutatási módszerei jórészt megegyeznek más társadalomtudományi kutatások eszköztárával, azonban minden más rokon tudományhoz képest nagyobb figyelmet igényel s talán jelentősebb eredménnyel kecsegtet az interpretatív vizsgálati és elemzési módszerek alkalmazása.

Széles körben ismertek Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva erőfeszítései a kvalitatív módszerek neveléstudományi kutatásokban való meghonosítása érdekében. Jelen előadásukban tanulói narratívák elemzése alapján mutatták be azt, hogy érettségi előtt álló középiskolások milyen eseményeket tekintenek életük, tanulmányi pályafutásuk fordulópontjainak, hogyan értelmezik saját szerepüket az események alakulásában, s milyen külső erőknek tulajdonítanak kiemelkedő szerepet a történetekben. A Boreczky Ágnes által bemutatott, szociológiai és antropológiai módszerekkel végzett többgenerációs családkutatás eredményei szerint a hazai családokat érintő kulturális változások során a strukturális modellek torlódása és keveredése általánosan jellemző, s ez egyaránt kimutatható a cigány és nem cigány családokban, azonban az előbbiek körében a változások sebessége, a számtalan változatban megvalósuló hibridizáció és a családot körülvevő szűkebb és tágabb társadalmi környezet esendősége tovább színezi a képet. Az utóbbi évek nemzetközi és hazai kutatásai, különösen a kapcsolathálózati szempontú megközelítések felhívták a figyelmet arra, hogy a tanárok tevékenysége sokkal jelentősebben befolyásolja a tanulói teljesítmények és pályafutás alakulását, mint azt a korábbi oktatásszociológiai elemzések mutatták. Mivel az oktatási rendszerben a különféle okokból

hátrányossá vagy veszélyeztetetté vált környezetből kikerülő tanulók száma rohamosan nő, oda kell figyelnünk az eredményes tanári munka forrásaira.

Bordás Andrea drámapedagógiai módszerekkel kísérletező tanárokkal készített interjúkat, akik a speciális foglalkozások során felszabaduló energia segítségével kíséreltek meg értéket alkotni. Szirmai Erika az iskolai zaklatással foglalkozó sajtóközlemények elemzése segítségével arra a kérdésre keresett választ, hogy hogyan tematizálódik az iskolai erőszak a médiában, s végső soron az iskola vagy a közélet világából származó hatások befolyásolják-e inkább a téma napirendre kerülését a sajtóban. A Tombor Viktória előadásában bemutatott taniroda akciókutatás a vállalkozói kulcskompetenciák kialakítására létrehozott műhelyben folyó munka tesztelésének első eredményeiről számolt be.

## Két világ határán: pedagógusok – értelmiségiek

Elnök: Kiss Endre

A szekció négy előadása – amint az várható is volt – egymástól meglehetősen távoli összefüggésekben közelítette meg a szekció alaptémáját.

Fónai Mihály előadása (*Tanárok: diplomás szakemberek és/vagy értelmiségiek*) szakirodalmi hivatkozásokra támaszkodva két alapkérdést állított középpontba: egyrészt a tanári tevékenység professzionalizálhatóságának problémáját, másrészt az értelmiségiekkel szemben támasztott elvárásoknak, nem utolsósorban az anyagi elvárásoknak való megfelelést. Zalai Szabolcs (*A tanulási helyzet világa*) a különböző oktatási és nevelési helyzetek rekonstrukciója felől közelített a szekció alapkérdéséhez, az előadás és a vita a nevelési helyzet lehetséges holisztikájának felvetésével érdekes, új dimenziókat is felidézett. Éles Csaba (*Kazinczy gondolati öröksége a nevelésről*) részben értelmiségtörténeti keretbe állította Kazinczy alakját, részben pedig figyelemre méltón széles palettáját mutatta fel az író pedagógiai gondolatainak. Rózsáné Szabó Dóra (*Nyiregyházi Ervin élete és tehetsége*) egy ma ismeretlennek tekinthető zongoravirtuóz neveltetésének és sorsának eredeti kutatásokra támaszkodó elemzésével villantotta fel a művészértelmiség és a nevelés egy lehetséges összefüggését.

## A végre felfedezett gyakorló...

Elnök: Hankiss János

A szekció elnöke elmondta, hogy élete legfontosabb iskolájának számít az a gyakorló gimnázium, melyet az ülés a témájául választott. Kiss Árpád is tanított ebben az intézményben, és a szekcióban meg is jelent néhány diák, akiknek osztályfőnöke volt. Az előadások ezt az egykori gyakorló intézményt kívánták vizsgálni a maga lehető teljességében és részleteiben.

Brezsnyánszky László *Műhely vagy kirakat?* című előadásában az 1936-ban alapított és a Simonyi úton működött gyakorló gimnázium esetének tanulmányozásával arra keresett választ, hogy milyen célokat követett az intézmény. Bár az iskolát sajátos egyetemközeli státusa sok támadás célpontjává tette, az utókor szemében mégis jól kivehetően három funkció teljesítésére törekedett: egyszerre kívánt magas színvonalú pedagógiai, módszertani gyakorló helye lenni a tanárjelölt hallgatóknak, kiváló iskolája az ide járó gimnazistáknak, és mintája a régió gimnáziumainak.

Fenyő Imre referátumában rámutatott arra, hogy a gimnáziumi tanárok publikációs tevékenysége magas szintű pedagógiai tudatosságra utal, és felvillantott néhány karriermintát, melyet a gyakorló gimnáziumi évek után jártak be az egykori tanárok. Elmondta, milyen szoros és többirányú kapcsolat állt fenn az egyetem és a gimnázium között. Nem-

csak úgy, hogy a tanárok jó része egyetemi munkát is végzett, hanem azzal is, hogy számos tanár folytatta munkáját az egyetemeken és futott be tudományos, illetve közéleti karriert.

Bajusz Bernadett a tanárjelöltek képzését elemezte. Előadását betegsége miatt Erdeiné Nyilas Ildikó adta elő, beledolgozva saját *A gyakorló gimnázium pedagógiai kultúrája* című munkáját. Részletezték, hogyan folyt a gyakorló tanárok bevezetése a tanításba, a vezetőtanár milyen eszközökkel irányította őket, figyelve a tartalomra, a megjelenésre, a magabiztosságra. A tanárjelöltek egymás tanításain is részt vettek, s ez egységes rendet alakított ki, anélkül, hogy az egyéniséget háttérbe szorította volna. A hathetes ciklus végén egyetemi tanárok, az igazgató és a vezetőtanár, valamint a többi jelölt jelenlétében folyt a próbatanítás, amelyet többszörös értékelés követett: az önértékelés, a vezetőtanár véleménye, majd az igazgató összefoglaló döntése. Az elnök megemlítette, hogy a diákok szinte mindig drukkoltak a gyakorló tanároknak, és lehetőségeikhez képest segítették nem könnyű bemutatkozásukat.

Bicsák Zsanett a gimnázium egykori diákjairól beszélt, arról, hogy a diákok összetétele hogyan határozta meg az iskola jellegét és munkáját. Számszerűen bizonyította, hogy a felvételnél Jausz igazgató súlyt helyezett a kiegyenlített beiskolázásra. Olyannyira, hogy ha a szülők anyagi helyzete megkívánta, akkor az iskola elengedte a tandíjat. Így aztán földműves, kézműves, mesterember, hivatalnok, szellemi foglalkozású szülők gyerekei igazságos eloszlásban képviselték az élet különböző területeit.

Vargáné Nagy Anikó előadásában az iskola működésének feltételeiről beszélt, szélesebb kontextusba helyezve az iskola életét, kapcsolatrendszerét, ezzel is cáfolva a „kirakat-iskola", „előkelő iskola" stb. igaztalan vádját. Az elnök megerősítette, hogy a diákok nagy része még csak nem is tudta, abszolút nem is érdekelte, ki honnan származik, mivel foglalkoznak a szülei. Csak az érdekelte, hogy illeszkedik be ebbe a légkörbe.

Holik Ildikó *A gyakorlati tanárképzés pedagógiai műhelyei a 20. század első felében* című kitekintésével zárta a szekció munkáját, bemutatva a többi magyarországi egyetem gyakorló gimnáziumainak történetét, szervezetét. Ismertette a szervezési, szervezeti különbségeket és egyezéseket, foglalkozott a metodikai differenciákkal.

A hozzászólásokban a gimnázium régi diákjai emlékeztek tanáraikról, az iskola kitűnő szellemiségéről. Kifejtették azt is, hogy a diákok amennyire segítették a szimpatikus gyakorló tanárokat, úgy nehezítették meg annak idején azok szereplését, akik nagyképűségükkel vagy elfogultságukkal nem nyerték meg a tetszésüket.

Az elnök zárszavában megállapította, hogy föltétlenül érdemes folytatni ezt a kutatást. A munkacsoport figyelmébe ajánlotta az elhangzott javaslatokat, amelyek segíthetik a további munkát.

## Az andragógia kihívásai

Elnök: Fónai Mihály

A szekcióban négy előadás hangzott el. Az előadók az andragógia több elméleti és empirikus vonatkozását érintették és elemezték, a felvetett problémákról élénk diskurzus alakult ki. Juhász Erika a felnőttképzési célú civil szervezetek működését és eredményességét vizsgálta. A szektorra vonatkozó statisztikai adatok és korábbi empirikus kutatásainak tapasztalatai alapján azt fogalmazta meg, hogy más országok gyakorlatához képest a civil szervezetek nem jelennek meg kellő súllyal a felnőttképzés intézményrendszerében. E szervezetek egyik lehetséges célja a térségek, települések társadalmi tőkéjének erősítése lehet, hisz képzéseikben és szolgáltatásaikban nem az eladhatóságra, hanem a térségek igényeire, a „helyzetbe hozásra", a kapcsolati tőke erősítésére kellene koncentrálniuk. E véleményével a szekció előadói és hallgatósága egyetértett, vita inkább a fel-

nőttképzési célú civil szervetek tényleges működéséről, így például képzési kínálatának értelmezéséről alakult ki.

Miklósi Márta saját empirikus kutatásának eredményeit ismertette prezentációjában. Az Észak-alföldi Régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek minőségirányítási rendszereit elemző kutatás tapasztalatai alapján az intézmények elsősorban külső nyomásra, az akkreditációnak való megfelelés miatt foglalkoznak minőségirányítási kérdésekkel. Jellemző, hogy az intézmények kisebb része vesz át már kialakult rendszert, azok közül is elsősorban az ISO 9001-et. További problémaként említette az előadó a minőségbiztosítási szakemberek hiányát az intézményekben. Az előadáshoz kapcsolódó kérdések és a kialakult vita a szervezetek alapításának körülményeire, idejére és az alkalmazott minőségirányítási rendszerekre vonatkoztak – a résztvevők tapasztalatai is alátámasztották, hogy a nagyobb múltú intézmények hagyományosabb eszközöket alkalmaznak. A szervezetek által gyakran alkalmazott ISO 9001 rendszer kapcsán komoly fenntartások fogalmazódtak meg, mint ami kevésbé alkalmas a felnőttképzési intézmények működésének sajátosságai miatt.

Tátrai Orsolya a felnőttkori informális tanulás értelmezésének dilemmáiról szólt. Az elméleti andragógiában kialakult értelmezések viszonyát vázolta fel, ismertetve a főbb teoretikusok álláspontját. A szekció résztvevői elsősorban Durkó Mátyás munkásságának a fontosságára, és az általa vizsgált autonóm, autodidakta tanulás jelentőségére utaltak. Tőzsér Zoltán előadása több ponton is kapcsolódott a többi előadó által is vizsgált formális, nem-formális és informális képzés és tanulás problematikájához. A téma kapcsán felmerülő problémák közötti tudományrendszertani és fogalmi összefüggések felvázolására törekedett, és ebbe a keretbe ágyazta be a munkahelyi tanulás és képzés problematikáját. Előadásában sikeresen fogta át a témával összefüggő teoretikus kérdéseket.

A témáról élénk diskurzus bontakozott ki, a résztvevők elsősorban különböző empirikus példákkal árnyalták az elméleti kérdésfelvetéseket, illetve tapasztalataik alapján fogalmaztak meg a gyakorlatban nehezen tipizálható és besorolható kérdéseket. Összességében a szekcióban valódi műhelymunka alakult ki, ami segítheti az egyes előadókat saját kutatási témáik további pontosításában és újabb kérdések megfogalmazásában.

## A tudástársadalom előszobájában

Elnök: Komenczi Bertalan

Herczegh Judit *Digitális őslakosok – digitális bevándorlók – digitális remeték* című előadásában számolt be a Debreceni Egyetem hallgatóinak körében végzett vizsgálatairól. Az előadónak a szekcióban ismertetett kutatásai az internet- és számítógéphasználat jellemzőinek, illetve a társadalmi és kapcsolati tőke összefüggéseinek feltárására irányulnak. Többek között azokra a kérdésekre keresett válaszokat, hogy a hallgatók hová sorolják be magunkat az „információs szupersztráda" polgáraként, hogyan építik és tartják fenn kapcsolataikat az interneten, és milyen jellegű társadalmi kapcsolatok növelik a valószínűségét annak, hogy valaki közösségépítésre használja a hálózati kommunikációs eszközöket. Eredményei arra a tényre világítanak rá, hogy a kommunikációs, közösségi internethasználat terjedése nagymértékben függ az egyének kapcsolathálójának kiterjedtségétől.

Lévai Dóra *Online játék(os)ok az általános iskolában* című előadásában számolt be budapesti általános iskolák felső tagozatos tanulói körében végzett kutatási eredményeiről. Az előadó elmondta, hogy vizsgálatai során arra volt kíváncsi, milyen arányban jelenik meg az internethasználaton belül az online játékokra fordított idő az általános iskolás tanulók szabad idejében. Azt tapasztalta, hogy a vizsgálat alanyai már „digitális bennszülöttek", akik internetes környezetben töltik a szabadidejük nagy részét, mely

időtartam a tanulók közötti kommunikáció, az információszerzés, a tartalommegosztás, a tudástartalmak létrehozása mellett szórakozást (is) jelent számukra. A vizsgálatot nagyobb mintán is szeretné elvégezni a jövőben, illetve a budapesti diákok mellett más megyékből is szeretne adatot gyűjteni, hogy pontosabb választ kapjon a vizsgálatban feltett kérdéseire.

Tóth-Mózer Szilvia *Az információs és kommunikációs eszközök tanórai alkalmazásának és a pedagógus személyiségének összefüggései* című előadásában vázolta fel kutatási eredményeit. 106 általános iskolai pedagógust kérdezett meg számítógép-, illetve internethasználati szokásairól és az IKT-eszközök használatával kapcsolatos attitűdjeiről. Emellett pszichológiai tesztekkel mérte fel a pedagógusok olyan személyiségjegyeit, amelyek feltételezhetően kapcsolatban állhatnak a változásokkal összefüggő attitűdjeikkel. A pozitív attitűdök szignifikáns összefüggést mutattak a pedagógusok tapasztalatokra való nyitottságával és azzal, hogy a változással járó életeseményeket mennyire tartották érzelmileg megterhelőnek. Azok a pedagógusok viszont, akik érzelmileg megterhelőbbnek tartották a fordulatot hozó életeseményeket, negatívabban nyilatkoztak az IKT-ről. A kiégés mutatói közül a teljesítménycsökkenés mutatott szignifikáns összefüggést a pedagógusok attitűdjeivel.

*Az iskolai fejlesztésekkel szemben sok esetben a fogalommal kapcsolatos tévképzetek, félreértések támasztanak komoly akadályokat. A tanulók lelki egészségvédelme kiemelten fontos terület egy gyorsan változó társadalmi környezetben, ahol az értékfelfogás is gyors ütemben, gyakran szélsőségektől sem mentesen alakul át. Az ezzel kapcsolatos iskolai nehézségek a tanulók, szülők és tanárok kommunikációjában is tetten érhetők.*

Buda András előadásában (*Előnyök és hátrányok. Pedagógusok véleménye az IKT-eszközök tanórai alkalmazásáról*) egy 2009 elején lebonyolított országos kutatás néhány eredményét mutatta be. A kutatás egy online kérdőív segítségével zajlott, és közel 400 településről 1146 általános és középiskolai tanár válaszolt a kérdésekre. Az előadó azt kívánta feltérképezni, hogy a tanárok különböző csoportjai hogyan viszonyulnak az IKT-eszközök iskolai megjelenéséhez, miben és hogyan módosult napi gyakorlatuk az új technikai fejlesztések térnyerése következtében. A felmérés eredményeképpen kialakult összkép egyértelműen pozitív. Ráadásul míg az előnyök elsősorban az iskolai munkához kötődnek, addig a hátrányok inkább az iskola falain túlmutató problémák formájában fogalmazódtak meg. Az adatokból bizonyos összefüggések rajzolódtak ki a válaszok és a válaszadók neme, életkora, illetve beosztása/pozíciója és szakmai területe, valamint az iskola jellege között is. Az előadó a kutatás gyakorlati hasznosságát abban látja, hogy az eredmények rávilágítanak arra, hogy a tanárképzésben milyen területekre kellene nagyobb figyelmet fordítani, tartalmi és/vagy módszertani változásokat eszközölni.

Az előadást követő rövid szakmai diszkusszió során többek között szóba került az a tény, hogy az információtechnológia gyors fejlődése és terjedése, az egyre újabb internetes alkalmazások megjelenése következtében a kutatási témák relevanciája – más területekhez képest is – folyamatosan változik, ezért ezen a területen különösen fontos a kutatók és a szakma egészének önreflexiója.

## A nemzet napszámosai

Elnök: Ollé János

A szekció négy előadásából három hétköznapi, kifejezetten gyakorlatközeli problémákkal foglalkozott. A személyes és társas kompetenciákkal foglalkozó kutatás kapcsán a pedagógusok saját magukról alkotott, és a nekik fejlesztési feladatként megfogalmazott kompetenciákkal kapcsolatos gondolkodásukról hallottunk rövid és pesszimista eredményeket. Az iskolai fejlesztésekkel szemben sok esetben a fogalommal kapcsolatos tévképzetek, félreértések támasztanak komoly akadályokat. A tanulók lelki egészségvédelme kiemelten fontos terület egy gyorsan változó társadalmi környezetben, ahol az értékfelfogás is gyors ütemben, gyakran szélsőségektől sem mentesen alakul át. Az ezzel kapcsolatos iskolai nehézségek a tanulók, szülők és tanárok kommunikációjában is tetten érhetők. Az előadás számos tapasztalati példát, eredeti dokumentumot mutatott be a résztvevőknek. A pedagógusok pályaképével foglalkozó kutatások sem adhatnak okot a közoktatással kapcsolatos optimista gondolkodásra, az átalakuló társadalmi értékrend ezen a területen is érezteti hatását. A társadalmi elvárások, a digitális nemzedék iskolai megjelenése, a szülőkkel való kapcsolattartás és a szülők iskolával kapcsolatos követelményei, a nevelési feladatok megosztásának és a kooperációnak az elbizonytalanodása mind jelentős mértékben meghatározza a „nemzet napszámosainak" saját jövőjével kapcsolatos elképzeléseit.

A döntően pesszimista, ugyanakkor számos továbbgondolásra érdemes és további kutatást igénylő előadások után a katolikus iskolák szerzetesrendi nevelési elveivel kapcsolatos előadás zárta a szekció munkáját. Ebben bepillanthattunk a nevelési elvek tekintetében lényegesen különböző, egyház által fenntartott intézmények nevelési alapelveinek érvényesülése közbeni folyamatokba.

# Néhány gondolat Kiss Árpád szellemi hagyatékáról

*„Az iskolának és az iskola által nyújtott műveltségnek képessé kell tennie az embert állapota és lehetőségei mindig újbóli átgondolására, a felelős döntésre, a meghozott döntések megvalósítására." Kiss Árpád (1969, 8.) szavai még ma is elevenen élnek és hatnak, pedig negyven éve vetette papírra e sorokat. De nemcsak leírta és hirdette, hanem példamutatóan követte is azokat. Munkatársai nyitottságát és kollegialitását, tanítványai tudását és emberségét tisztelték, szerették.*

Kiss Árpád emlékének továbbélésével a hazai oktatási szférán belül számos aspektusban találkozhatunk. Legyen szó egyesületről, általános iskoláról, tanteremről, országos szolgáltató intézményről vagy rangos szakmai elismerésnek számító díj alapításáról, büszkén viselik és adományozzák a nevét. A halála óta eltelt harminc évben több monográfia, tanulmány és cikk foglalkozott a neveléstudós sokszínű életével, munkásságának sarkalatos pontjaival, valamint örökül hagyott pedagógiai koncepcióival (a teljesség igénye nélkül: *Báthory*, 2004; *Kiss*, 1982; *Kiss*, 2003, 2004; *Horánszky*, 1988; *Horváth*, 1990). Barátai, ismerősei elismerő szavakkal nyilatkoznak kitartó állhatatosságáról, gyermekcentrikus értékrendjéről, innovatív elképzeléseiről.

2007-ben, Kiss Árpád születésének centenáriuma alkalmából a Magyar Pedagógiai Társaság emlékévet s az apropó méltó megünneplésére rengeteg programot, konferenciát és ünnepséget szervezett. A rendezvénysorozat tökéletes alkalmat teremtett egy készülő emlékkönyv megjelenésének előkészítésére. Az olvasóközönség 2008 elején vehette kézbe a külső borítón latinul *In Memoriam Kiss Árpád*, a belső borítón pedig magyarul *Kiss Árpád emlékezetére* címet viselő kötetet. A szerző, Kerekes Béláné Mária a XI. kerületi Váci Mihály Általános Iskola nyugalmazott tanára, Kiss Árpád egykori munkatársa. 1985-ben – Kiss Árpádnéval közösen – meghatározó szerepet vállalt egy bronz Kiss Árpád-emlékérem elkészíttetésében, melyet áldozatos nevelő munkájának megbecsüléséért 1986-ban maga is elnyert. 2008-ban pedig az Oktatási és Kulturális Minisztérium Kiss Árpád-díjjal jutalmazta sokrétű pedagógusi tevékenységét. A 2008-ban publikált könyv borítóján – egyetlen képként – a Kiss Árpád portréját felvonultató emlékérem szerepel.

A mintegy 180 oldalas, A/4-es formátumú dokumentum öt egységre tagolható. Az első fejezet Kiss Árpád életrajzát, pályaképét, valamint Kerekes Béláné szubjektív emlékeit vázolja fel. A második egység az – alcímként is feltüntetett – elfelejtett kísérleteket és alvó eredményeket közli: itt elsősorban a programozott tanulási kísérletek és azok tapasztalatai kerülnek előtérbe. A harmadik rész Kerekes Béláné programozott oktatási kísérletekben való részvételét, egyénileg kifejtett munkásságát hangsúlyozza, melyhez példatár, illetve a tanulási folyamat segítéséhez összeállított gyakorló feladatok is társulnak. Az oldalszámok alapján e fejezet a legmérvadóbb. A negyedik és az ötödik, záró passzus tulajdonképpen mellékletnek tekinthetők, hiszen néhány oldaltól eltekintve kizárólag a szerző segédanyaggyűjteményéből szemezgetnek. A kötethez egy 167 oldalas, nyelvtani feladatlapokat, színes képeket tartalmazó CD is tartozik.

A mű szerkezete logikus struktúrába rendeződik, ám a címet tekintve némi aránytalanság érzékelhető. A könyv a szerző egyéni kutatási eredményeinek bemutatását helyezi előtérbe, miközben Kiss Árpád emlékének ápolása csupán az első

két fejezetben érzékelhető. Tulajdonképpen tehát az alcím (*Az elfelejtett kísérletekről és az alvó eredményekről*) és a főcím (*In Memoriam Kiss Árpád. A századik születésnap emlékezetére*) felcserélhető lenne. A nyomtatott mellékletek összességében a kötet mintegy kétharmadát teszik ki, Kerekes Béláné viszont nem egy feladat- vagy szöveggyűjtemény összeállítására vállalkozott. Az oldalszámozás és a fejezetcímek nincsenek maradéktalanul egyeztetve a tartalomjegyzékkel, így a pontatlanság sok esetben zavarkeltő. A kötet stílusa mindazonáltal magával ragadó; szubjektív élmények és objektív tartalmak keveréke. Külleme – Kiss Árpád szerénységéhez mérten – egyszerű és igényes, mondanivalója lényegre törő.

Kiss Árpád személyisége, mérhetetlen kíváncsisága és szakmai elhivatottsága mind emberileg, mind szakmailag mély benyomásokat tett az utókorra. A reflektív önismeret, az alkotó pedagógusi hozzáállás, a nívós és korszerű tanár- és bölcsészképzés, valamint az iskolázás társadalmi szerepét kiemelten hangsúlyozta. Önmaga is e törekvések szellemében tevékenykedett. A magyar neveléstudomány helyzetét a nemzetközi fórumokon megerősítette. Bár a programozott tanulási kísérletek az Országos Pedagógiai Intézet didaktikai tanszékének égisze alatt folytak, mérföldkőnek számító alapokat teremtett. Fiatal és gyakorló pedagógusok egyaránt lehetőséget kaptak, hogy országos programokban működhessenek közre.

Kerekes Béláné Mária könyve Kiss Árpád szellemi hagyatékának, a megkezdett kutatások és feladatok – a 21. század elején is nagy horderővel bíró – elvi és gyakorlati átörökítésének tekinthető. Kiss Árpád példakép volt és az is marad. Az évfordulón publikált kötet ezért lehet egy időben a múlt, a jelen és a jövő hozadéka, portfólió, argumentum és előkép.

---

Kerekes Béláné Mária (2007): *In memoriam Kiss Árpád. A századik születésnap emlékezetére. Az elfelejtett kísérletekről és az alvó eredményekről.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

## Irodalom


Báthory Zoltán (2004): Kiss Arpád idézése. *Uj Pedagógiai Szemle*, 10. 76–78.

Horánszky Nándor (1988, szerk.): *A tanterv helye és szerepe Kiss Árpád neveléstudományi munkásságában. Emlékkötet Kiss Árpád nyolcvanadik születésnapjára*. Budapest.

Horváth Márton (1990): *Kiss Árpád*. OPKM, Budapest.

Kiss Árpád (1969): *Műveltség és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kiss Árpád (1982): *Közoktatás és neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Kiss Endre (2001, szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai.* Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debrecen.

Kiss Endre (2003): Kiss Árpád műveltségkoncepciója a tudástársadalom perspektívájáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 16–23.



***Kovács Zsófia***

PTE, Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola

GONDOLAT KIADÓ
1088 Budapest, Szentkirályi u. 16.
Tel./fax: 486-1527
www.gondolatkiado.hu

Tisztelt Előfizetőnk!

Az Iskolakultúra című folyóiratot 2010-ben a Gondolat Kiadónál is meg lehet rendelni.
A folyóirat éves előfizetési díja 6000 forint.

Postacím: 1088 Budapest, Szentkirályi u. 16.
Telefon/ fax: 486-1527 / 486-1528
e-mail: isk.kultura@gmail.com