

ÚTJELZŐK

ÜNNEPI KÖTET

műhelytanítások, költészet, tantervtárgyak,
szöveges feladatok, képek és multimédiából a
70 esztendő FORRAY R. KATALIN írszerzője



©
PTE
BTK

PC

8873

ÚTJELZŐK

Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére

Csorba Győző Megyei-Városi Könyvtár



B 0 0 0 0 0 3 7 2 2 4

B10
NEMELTITKUN

A kötet szerkesztői:
Orsós Anna, Trendl Fanni



H2-139

Lektorálta:
Varga Aranka

Felelős kiadó:
Fischer Ferenc

Nyelvi ellenőrzés (angol) Palotai Dalma
Nyelvi ellenőrzés (magyar) Láng Eszter

ISBN 978-963-642-451-0

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.
Készült a FORANDIG nyomdájában. Pécs, Király utca 66.

©PTE BTK



Prof. Dr. Furray R. Katalin

(Fotó: Orsós Anna,2011)

TARTALOMJEGYZÉK

SZERKESZTŐI előszó és köszöntő.....	5
KOZMA Tamás: Az Akadémián (1973-1980)	8
ANDL Helga: Jelenlét és elszigetelődés –a kisiskolák problémakörének néhány aspektusa.....	16
ARATÓ Ferenc: Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében	24
BALÁZSOVICS Mónika: Tanárképzés a Pécsi Tudományegyetemen	33
BÁLINT Ágnes: Pszichobiográfia és irodalomtanítás	40
BÁRDOSSY Ildikó: Szentlőrinc – interpretáció.....	46
BECK Zoltán: Cigány legényt, mint magyarlegényt – játék a fénykép-tárggyal	53
BOROS Julianna: Területi szegregáció okai és következményei egy hátrányos helyzetű kistérségben	57
CSERTI CSAPÓ Tibor: Különböző termékenység-elméletek alkalmazása a cigány népesség demográfiai vizsgálatában	65
DEZSŐ Renáta Anna: „Már nincs nagyon mit beszélgetnünk”	79
DI BLASIO Barbara: TörtÉNetünk	85
FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes: Mit jelent az európai dimenzió a tankönyvekben?	92
GÉCZI János: Pedagógiai lapok sajtófotói a cigány tanulókról	100
GYÖRGYI Zoltán: Oktatáspolitikai mozgástér a kis településeken.....	109
HÍVES Tamás: Regionális folyamatok a Dél-Dunántúlon.....	117
IMRE Anna: Kistépülési és osztatlan iskolák a statisztikai adatok tükrében	127
JANKÓ Krisztina: Kisiskolák és az iskolahálózat átszervezése	135
KALOCSAINÉ SÁNTA Hajnalka: Romológia és pedagógia szakos hallgatók szakválasztási motivációi	147
KÉRI Katalin: Korai hazai források a nőkről és tanuláshoz való jogukról	154
LAKATOS Szilvia: A pécsi oláh cigányok kultúrája és nyelve	165
MELEG Csilla: Az idő szövetében – szabadon Értelmezési keretek dialógusa	178
MRÁZIK Julianna: Fordítás George Bernard Shaw: Értkezés szülőkről és gyermekekről	187
NÉMETH András: A pedagógiatörténet-historiográfiai vázlat – a szakmai önlegitimációtól az „új” kultúrtörténet nézőpontjáig	194
POLÓNYI István: Nemzetközi nők.....	206
PUSZTAI Gabriella: A vallásosság mentén szerveződő értelmező közösségekhez tartozók felsőoktatási beágyazottsága	221
RÉBAY Magdolna: Küzdelmes évek – „a tizenkettedik órában”?! A Tiszántúli Református Egyházkerület oktatásügye az 1930-as évek első felében.....	232
SÁSKA Géza: Az egyenlőtlenség megszüntetési kísérlete a XX. század közepén a magyarországi felsőoktatásban.....	239
SZÉKELY Éva: A szakképzés minőségbiztosításának egy lehetséges modellje	247
VARGA Aranka: „Padtárs vagy kórtárs” - A gyermekvédelemben élők iskolázottsági lehetőségei.....	255

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

E neveléstudományi tanulmánygyűjtemény címe egy ünnepi kötet címlapján meglepőnek tűnhet, első asszociációként a közlekedési jelzőtáblákat juttathatja eszünkbe.

Ha az útjelzőket, mint céljaink elérését segítő, útbaigazító pontokat értelmezzük, talán mindannyian egyetértünk, hogy kötetünk Ünnepeltje sokak számára, sok helyszínen, maga is olyan útjelzőnek számít, aki karizmatikus egyéniségével, gyors problémamegoldó képességével nem egyszer lendített ki mélypontról, igazított útba kollégákat, tanítványokat egyaránt.

Az Ünnepelt pályafutásának áttekintése során több olyan meghatározó helyszínt találunk (KLTE, Oktatáskutató Intézet, PTE), amelyeken jelenléte, tevékenysége a mai napig meghatározó jelentőségű.

Az elmúlt több mint negyven év szakmai teljesítménye iránti elismerés, másrészt a személye iránti tisztelet hozta össze a kötet szerzőit a fent említett helyszínekről.

E kötetben pályatársai, kollégái, barátai, tanítványai, tisztelői köszöntik őt egy-egy írással, és saját szövegeikkel is érzékeltetik, mi mindent kapott tőle a hazai neveléstudomány.

Az elmúlt időszak tudományos világában Forray R. Katalin szerepe meghatározó jelentőségű. A tanulmányok közül több írás szól erről a korszakról, mely nem csupán a tudomány közhangulatáról, de az oktatásügy iránt elkötelezett a kutatók törekvéseiről és tevékenységéről is hiteles képet ad. Forray R. Katalin, ahogy a hazai oktatáskutatás, úgy a nevelésszociológia területén is maradandót alkotott. A többségi és kisebbségi értékek mentén olyan iskolák és tudományos műhelyek létrehozásában járt élen, melyek a mai napig úttörő jellegűek.

A kötet Ünnepeltjének interdiszciplináris szemléletmódja, tudományszervezői tevékenysége, kutatói attitűdje és fáradhatatlan, örökifjú személyisége sokunk számára minta, irányt mutató, követendő példa.

Neki szánt kötetünkben azok a kollégái és tanítványai köszöntik, akikkel az általa kutatott területekkel áll kapcsolatban.

A kötet írásainak sorrendjét a legegyszerűbb módon, - a szerzők neveinek ábécébe rendezésével - oldottuk meg. Ez alól egy esetben térünk el: az Ünnepelt szakmai pályafutásában és személyes életében is a legelőkelőbb helyen Kozma Tamás áll, ezért fontosnak tartottuk, hogy e kötet első írásának szerzője is ő legyen.

Tisztelgünk a 70 év előtt, még inkább a kitaró szorgalmú, a nemzetközi és magyar tudományos közélet számára fontos kutatói, oktatói eredményeket elérő életmű előtt. Bár összegzésre, számvetésre alkalmas ez az idő, mégsem tekinthetjük lezárt életműnek az övét, hisz ma is aktív alkotó, jövő-menő ember, aki nem csak az oktatás hétköznapi területein, de tudományos közéletben is aktívan részt vesz.

Szerettel köszöntjük és további tartalmas alkotó éveket kívánunk!

a Szerkesztők

KÖSZÖNTŐ

Forray R. Katalin professzor asszonyt lendületes, aktív tudományos kutatóként, oktatóként, tudományos szervezőként és tudományos műhelyteremtőként ismerik a szakma képviselői itthon és külföldön egyaránt.

A több mint négy évtizedes kutatói, egyetemi oktatói tevékenységét és elkötelezettségét szakmai, tudományos eredmények bizonyítják. 1976-ban egyetemi doktori, 1983-ban kandidátusi címet nyert, 1997-ben habilitált, 2003-ban pedig az MTA doktora címet nyerte el.

Szakmai elismeréssel járó kutatási, kutatásvezetői tevékenységet végzett az MTA Pedagógiai Kutatócsoportjában, az Oktatáskutató Intézetben, az Országos Felsőoktatási Kutatóintézetben. Figyelemre méltónak tartja nyilván a pedagógus szakma többek között: a vidéki kisiskolákra fókuszáló oktatásszociológiai vizsgálatait, az iskolakörzetesítésre irányuló, a rendszerváltás és a szakképzés összefüggéseit felmutató - nem utolsó sorban a hazai cigánysággal kapcsolatos nevelésszociológiai kutatásait.

1998-tól a PTE Romológia Szemináriumának vezetője volt, s ugyanitt 2000-ben - Magyarországon elsőként szervezte meg a Romológia Tanszékét, miután megalapította és akkreditáltatta a romológia egyetemi szakot. 2003 és 2007 között a PTE BTK Neveléstudományi Intézetének vezetőjeként tevékenykedett. Alapítója és 2004-től jelenleg is vezetője a PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének. Meghatározó szerepet vállal(t) további egyetemi szakok sikeres akkreditációjában szak- szakirány- és tantárgy-felelősként, tantárgyi-hallgatói tematikák kidolgozójaként.

Alapítója és vezetője – 2006-tól – a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolának. A doktori iskola programja az oktatás, oktatásügy, oktatástörténet társadalmi jelenségekkel, területekkel való összefüggéseinek kutatására, oktatására fókuszál. Ezzel a profillal országos, regionális, helyi szinten is egyedülálló szerepet vállal. A doktori iskola – Forray R. Katalin tevékenységének köszönhetően – meghatározó eredményeket mondhat magáénak a PhD és habilitációs eljárások ösztönzését, valamint a sikeres PhD védések és habilitációk számát tekintve. E tevékenységével erősíti a munkakapcsolatokat nemcsak a BTK más intézeteivel és tanszékeivel, hanem az egyetem más karaival, továbbá szoros kapcsolatokat épít ki az országos tudományos műhelyekkel. Kezdeményezésére, és a BTK támogatásával jött létre az Oktatáskutató és Fejlesztő Központ, amely több tudományos kutatási pályázatot valósított/valósít meg, távlatilag a felsőoktatás és közoktatás kutatásának műhelye.

Figyelemre méltó publikációs tevékenységével – több önálló és szerkesztett kötet, egyetemi jegyzettel, számos idegen nyelvű és magyar nyelvű tanulmánnyal, – gazdagította a szakmát.

Tudományos produktumai között meghatározó jelentőségű „*Az iskolakörzetesítés társadalmi összefüggései*” című egyetemi doktori disszertáció (1976); a „*Társadalmunk és középiskolája*” című kandidátusi értekezés (1983); a „*Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*” című akadémiai doktori értekezés (2000).

Széleskörű tudományos közéleti tevékenységet folytatott/folytat. Tagja – és titkára is volt – az MTA Pedagógiai Bizottságának, Regionális Bizottságának. Szakértői tevékenységet végzett/végez az OTKA pedagógiai-pszichológiai zsűrijében, a MAB szakbizottságaiban. Részt vett a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal szakértői tanácsában.

Számos szerepet vállal, tisztséget visel olyan alapítványoknál, melyek a cigányság iskoláztatásáért, a kultúrák közötti párbeszédért, a társadalmi kohézió, integritás megteremtéséért fáradoznak.

Szakmai folyóiratok – *Magyar Pedagógia, Educatio, Iskolakultúra, L'Homme* – munkáját szerkesztőbizottsági tagként, tudományos tanácsadóként segítette/segíti.

Sokat tett/tesz azért, hogy munkatársait, a doktori iskola, valamint a nappali és levelező tagozatos egyetemi hallgatókat kutatómunkára, tudományos dolgozatok megírására, akadémiai pályázatok, kutatói ösztöndíjak benyújtására, tudományos publikációk megírására ösztönözze tudományos előmenetelük érdekében.

Szakmai, tudományos munkáját méltán ismerték el több ízben is már. 1995-ben Trefort Ágoston díjat, 1999-ben a Magyar Felsőoktatásért Emlékplakettet, 2000-ben Hegedüs T. Andrással megosztottan a Magyar Cigánységért Emlékplakettet és a Magyar Cigánység Tudományos Kutatásáért adományozott oklevelet kapott. 1999-2002 között Széchenyi Professzori Ösztöndíjat ítéltek neki.

Kedves Kati! Kedves Professzor Asszony! Szeretettel és tisztelettel köszöntünk Születésnapod alkalmából, kívánunk további örömteli alkotó tevékenységet, kívánjuk azt, hogy a Tőled megszokott lendület, lelkesedés és elkötelezettség vezesse – mint eddig is – szakmai és személyes életutadat mindnyájunk és a tudomány gazdagodására.

Bárdossy Ildikó
intézetigazgató
PTE BTK Neveléstudományi Intézet

KOZMA TAMÁS

AZ AKADEMIÁN (1973-1980)

K-nak, az első évekre emlékezve

Kandidátusi védésem (1973) után nem sokkal megkeresett Vajó Péter, az Akadémia frissen alakult Pedagógiai Kutató Csoportjának igazgatója; Veress Judit is vele volt. Vajó Péterrel a védés után ismerkedtem meg. Veress Judit mutatott be neki, aki akkor már elment a Pedagógiai Szemlétről, és a kutatócsoport főmunkatársa lett. A Sziget cukrászdában ültünk le beszélgetni. Komolyan és lelkesen magyarázták az elképzeléseiket, majd Vajó Péter - sokat sejtetően rám emelve sötét szemüvegét -, kimondta a várva várt kérdést: nem volna-e kedvem. De, nagyon volt.

A megtiszteltetéstől – kutatás! Akadémia! – szinte lebegve utaztam a kettes villamoson; nem sokkal ez után Gázsó Ferenc is megkeresett. Gázsót régebben (nem túl rég azért) ismertem a Fővárosi Pedagógiai Intézetből, ahol – Sánta Pállal és Várhegyi Györggyel – felügyelői beosztásban Mezei égisze alatt tulajdonképpen iskolaszociológiát csináltak (azt az első empirikus pedagóguskutatást is, bevonva Fergét és Patakit). Gázsó most átkerült a Társadalomtudományi Intézetbe, ott ifjúságkutató csoportot alakított (odahívva Liskó Ilonát, Csákó Mihályt is). Ott volt a disszertációm munkahelyi vitáján az OPI-ban, most engem is hívott a „csapatba”.

Ezt a pezsgést – az Akadémián pedagógiai kutató, a Párt kutatóintézetében ifjúságkutatások – az 1972-es közoktatási párthatározathoz szokás kötni. Erről én, szinte testközelből – a Köznevelés-től, közelebről Balázs Mihálytól - szereztem tudomást, aki a háttérben, a szövegező bizottság tagjaként új arcokkal és új megfogalmazásokkal ismerkedett, miközben a szövegvariánsokon vitakoztak.) Kutatóintézet az Akadémián – ez a neveléstudósok régi álma volt. Hiszen az Akadémia 1949-ben megszüntette a Magyar Pedagógiai Társaságot, a pedagógusok tudományos testületét, beszűntette lapjukat, a csaknem száz éves Magyar Pedagógiát („ideiglenesen”), s így-úgy kiebrudalta tagjai közül a pedagógia tudósait, Prohászkat, Mitrovicsot. A kádári konszolidáció évtizedében ezekből fokozatosan valami újjáéledt: újra indult a lap, újra szerveződött a Pedagógiai Társaság; de nem az Akadémián, hanem a Pedagógus Szakszervezet égisze alatt mint „társadalmi szervezet”. Az Akadémiára visszakerülni – ez a neveléstudósok hol halkabb, hol hangosabb kérése, sürgetése volt; most bekerült a párthatározatba is, így - egy rövid évtizedre - megvalósult. A 68-as ifjúsági mozgalmak pedig – bár a mi térfelünkön a „prágai tavaszban” csúcsonyosodott ki, figyelmeztette az érintett pártokat a szocialista tábor országaiban, hogy az ifjúságra jobban kell figyelni. Ennek oldalszélén keletkezett a központi bizottság kutatóintézetében ifjúsági csoport. Főként a szakmunkás tanulókkal foglalkoztak, ezt tekintették akkor hivatalosan „a munkásosztály utánpótlásának”.

Engem inkább a szociológia vonzott (még ha ifjúságkutatásnak hívták is); a csapatban nem volt olyan, aki épp az iskolához (közoktatás) értett volna. Az akadémiai csoport pedagógiát kínált; olyan hangzása volt, mintha azt az OPI-s (Országos Pedagógiai Intézet) szellemet vinnék tovább, amitől az IEA-elemzésekkel és a „hátrányos helyzet”- disszertációmmal menekülni akartam (s amit a Köznevelés sokszor kinevetett). Viszont ha belépek az MSzMP háttérintézetének kapuján, nyilván már a bejáratnál lebuknék; vagy a kitelepített múltammal, vagy a teológus voltommal. S ha egyikkel se, akkor biztosan be kellene vallanom, hogy ötvenhat szerintem is ellenforradalom volt (az orosz tank végiglőtt a Koháry utcán, láttam); és azt, hogy „ellenforradalom”, addig nem ejtettem ki a számon (az én nagy-nagy ellenállásom...). Az Akadémián – de legalább is a Sziget cukrászdában – ilyent nem követeltek. Az akadémiai kutató mellett döntöttem.

Balázs Mihály (a Köznevelés főszerkesztője) jobbára fölkészült erre. Annál is inkább, mivel mint szolgát adták-vették az embert: az új gazda előbb az előzővel egyezkedett; Vajó is Balázssal. S úgyszólván kilógtam a sorból. Ezzel a lépéssel viszont fölértékelődtem; kaptam egy félállást (életemben először, nekem ilyen addig sohase volt), néhány gratulációt és sok jó kívánságot. Fölmentem a Várba.

*

A Köznevelésnél a szobám a Vigadó akkor elkészült mívés tetőzete fölött épp a Várra nézett föl. Most, hogy úgy mondjam, én néztem le a Várból a Köznevelésre. Akadémiai módon heti két napot jártunk a kutatócsoportba; a csütörtököm szabad maradt, azt a Köznevelésnél töltöttem. Nemcsak földrajzilag ingáztam - Kőbányáról be a Vörösmarty térre és vissza, vagy ugyancsak otthonról föl a Várba és vissza -; lelkiileg is.

A Pedagógiai Kutató Csoportot (PKCs) a művészettörténészek mellett, az Úri utca és Lant utca sarkán egy szép vári palotában helyezték el. A palota emeletrépitéses hátsó traktusa a Bástya (Tóth Árpád) sétányra, azon át a Vérmezőre, mögötte a budai hegyekre nézett. Ez volt a primási palota (a katolikus egyházfő rezidenciája; ma megint az), csöndes és előkelő, mint körülötte a többi épület. Amióta – a háború után – a Várat rommá lötték, megszűntek itt az adminisztrációs központok is. Helyükre az Akadémia költözött, sok épületben a környéken az Akadémia intézetei voltak. A szűk és csöndes utcákat az egykori és jelenlegi előkelőség egymásba ölelkező szelleme lengte át; az elmélkedés, mondhatnám a tudomány csöndje. Magasan voltunk a város fölött (az ország fölött, képzeltem én), ahonnan mindent jobban láttunk. Nem merültünk a részletekbe, hanem a távlatokon nyugtattuk a szemünk; ez ok miatt – meg egyébként is – ebédszünetekben végigsétáltunk a bástyán, távlatot keresve.

K-val (amikor már ott dolgozott), együtt indultunk haza; lépésről-lépésre közelebb a mindennapok valóságához, ahhoz ereszkedtünk le a Moszkva térre a Bécsi kapun át, vagy néha a Mária térre; ilyenkor a Kagyló lépcsőn mentünk lefelé. Meg szoktunk állni a Bécsi kapu előtti kis játszótéren; onnan épp a János hegy csúcsára lehetett látni (tetején a kilátó, vörös csillaggal a tornyán). Egy pillanatra átsuhant, hogy arra, ott kellene lakni. De nem ott lakott egyikünk sem, bebújtunk a föld alá a metróhoz. Onnan K a Népstadionnál szállt ki – arra építkeztek -, én az Örs vezér téri utaztam, ott a 85-ös várt (nem mindig).

Ebben a környezetben a pedagógia eleve más volt, mint lent, a Gorkij fasorban, a szép gimnáziumépületben. Az OPI az életközelséget, a pedagógus közelséget (és a minisztérium közelségét) sugározta; mi itt fönt valami megfoghatatlan, mégis naponta érezhető tudományos világba kerültünk. Lent a ritmus lüktető volt, néha hektikus (Kiss Árpád mégis azt szerette, nem emlékszem, hogy egyszer is betette volna a lábát a PKCs-ba); itt fönt a ritmus lassú, megfontolt, dobogása alig hallható (mert még épp hogy csak élünk). A PKCs-t Aczél György kezdeményezésére hívták életre, hogy a párthatározatból adódó iskolareformot előkészítse; akkor a pedagógiai kutatók ennek lázában éltek. A minisztérium és az OPI a tantervekkel volt elfoglalva; a szerkezeti reform a PKCs-ra maradt.

Vajó Péter, aki a KISz-ből jött (eredetileg meg Debrecenből, kötődését mindig ápolta is), ebbe újonnan csöppent bele; elkötelezettségei inkább az ifjúságkutatáshoz kötődtek volna. Újonnan csöppentünk bele mindnyájan, akik – bár különböző okokból – a PKCs-ban kikötöttünk. Vajó Péterrel együtt a KISz-ből még többen érkeztek; ez kellemes, kötetlen hangvételt jelentett a PKCs mindennapjaiban (de azért a leveleinket konzekvensen kibontották; igazgatónk néha kedélyes megjegyzéseket is tett). Ligetiné Verebély Anna a főváros pedagógiai intézetében szakfelügyelősködött előzőleg: most hirtelen szembekerült a hány plusz hány kérdésével (hány osztályos legyen az általános és középiskola, a közoktatás „a távlatokban”). Inkei Péter az Unesco Bizottságnál kezdte a pályafutását; bármennyire jól tudott is angolul (angoltanár volt), a kérdésre persze ő sem tudhatta a választ. A vékony, magas, lángszemű és sármos Mihály Ottó (ott

ismerkedtem meg vele) a Testnevelési Főiskola pedagógia tanszékéről, ahol – Földes Évával, aspiráns vezetőjével együtt – késhegyre menő küzdelmet folytattak a filozófusokkal a marxista nevelésről. Bíró Viktorné, képzős pedagógia tanárom a képző és a PKCs között felsőfokú tanítóképzést szervezett a minisztériumban; most igyekezett pótolni azt a kutatói létet, amit addig elmulasztott.

Ez probléma volt; s nemcsak Bíró Katié, mindnyájunké. A pedagógiának – amelynek valamennyien a margójáról érkeztünk, frissen kandidáltunk, kutató intézetbe még nem szocializálódtunk – nem volt megfogható kutatói hagyománya; jobbra a pedagógusok között élt (éltünk mi). Kivételt talán csak Földes Éva jelentett, az egyetlen nagydoktor, akit csodaként tiszteltem, különösen amikor Mihály Ottóval tegeződve beszéltek. Földes Éva azonban neveléstörténész volt (példás), most pedig iskolareformról lett volna szó. Ehhez Veress Judit sem értett, holott ő (meg én) a sajtó közelében valamennyivel tájékozottabbak voltunk.

Így a PKCs hamar margóra került a pedagógiában; ha ugyan valaha is középpontban volt. S ha ott volt is, legföljebb az újdonsága és érdekessége miatt; a neveléstudomány iránymutatói (Nagy Sándor, Ágoston György) sértetten vették tudomásul, hogy az akadémiai pedagógia, ha végre lett is, nem az ő tanszékük mellett szerveződik. Lénárt Ferenc - akinek iskolapszichológiai laboratóriuma volt fent a Menedek utcában, az egykori Notre Dame de Sion katolikus (ma Arany János) Gimnázium mellett két kis szobában - eleinte féltékenykedett, később lejárt hozzánk bölcs tanácsokat adni. („Hogy vagy, Feri?” „Remekül, remekül.” – válaszolta mindig elszántan, még az utolsó időkben is.) Vajó és közvetlen köre – maguk is mind friss kandidátusok – nem is voltak abban a helyzetben, hogy a pedagógiát az Akadémián menedzselhették volna. „Kónya elvtársékkal” tárgyaltak, akitől függtek az Akadémia hivatali ranglétráján, s akit igazgatónk még Debrecenből ismert.

Ez befelé végeérhetetlen intézeti értekezletekben csapódott le, ahol a megbeszélések hossza a részt vevők tanácsalanságával állt arányban (hetente az egyik intézeti napon). Én nem voltam a tanácsban - oda csak az egységvezetők voltak illetékesek -, Veress Judit, újonnan alakult egységem vezetője az ilyen tanácskozásokra a közös szobánkban hosszan és aggályosan készülődött (püder, fésülködés, jegyzetek – apró cédulákkal volt tele az asztala, azokból válogatott). Az értekezletekről aztán be kellett volna számolni (ez volt a párt és a KISz munkamódszere is, információ áramoltatás főnről le); nem volt miről, talán csak a „Kónya elvtársék”. Az, hogy néhány rövid év alatt a PKCs létezése határára érkezett, nem volt váratlan, még ha fájdalmas is. (Addig azt hittem, hogy mennél távolabb kerülök a minisztériumtól, annál stabilabb környezetben dolgozhatom, s most lám.)

A világ nyüzsgött körülöttünk s a város alattunk; egyre jobban visszaszorultak a 68-as reformerők, egyre kevésbé akart valaki a párton belül is iskolareformot. Mi, az akkor indult fiatalok (Hunyady Zsuzsa, Mihály Ottó, Inkei Péter, mások, köztük jómagam) a Sors és az Akadémia kegyelméből, a helyzet ilyen alakulása révén néhány évet kaptunk; a fölkészülés esztendőit. Miközben a nálunk idősebbek – fél-egy generációval előttünk járók – mindkét keze tele volt munkával - teletömték őket tisztelt és rettegett hivatalok-hivatalnokok -, addig mi itt fönt, az Úri utca csöndjében, a napfényes Bástyá sétányon sétálva, időt nyertünk arra, hogy fölkészülhessünk. Mire? Valami másra.

*

Ez a „valami más” nekem nevelésszociológiát és iskolakutatást jelentett. A PKCs keret adott - kutatási pénzről mi, pedagógiában kutatók még mit sem hallottunk (jellemző) -, később legitimációt és fórumot is, hogy elkezdhessek nevelésszociológus lenni, amire vágytam. Szczepanskihoz látogattam Lengyelországba (Suchodolski kimért volt és igen rátarti), a segítségével Krakktól Torunig eljutottam nevelésszociológusokhoz (Radzwill-Winnicky ezt szociálpedagógiának nevezte, évekig leveleztünk, kölcsönösen publikáltunk is). Nevelésszociológusokkal itthon nem találkoztam - aki közülük iskolával foglalkozott, az vagy iskolaszociológiát mondott, vagy oktatásszociológiát -, holott az irodalomból világosan kiderültek a hazai előzmények. Jáki László egész

szöveggyűjteményt állított össze belőle pedagógiai könyvtáros korában, érdekesítő olvasmány (falukutatóimhoz kapcsolódott). Valami ilyesmit szerettem volna csinálni - iskolaszociográfia és társadalmi mobilitás vizsgálatok között -, Vajó nem bánta ugyan, de óvakodott önállósítani (s Veress Judit értetlenkedett). Kis csapatot szerveztem iskolakutatásra; J I odaadón és teljes erővel asszisztált hozzá (akkori lényé azóta is az elkötelezettség és az odaadás modellje nekem).

Meglehetően gyorsan alakultunk, s egyre többen lettünk. Néhányat (például az elítélt Eörsi Mátvás feleségét) elsodort a sors, mások (Falusi Béla például, akivel J I ismertetett össze) később másfelé tájékozódtak (KSH). A közös iskolakutatásból azonban életre szóló kapcsolatok is kialakultak. Megjelent Halász Gábor (Ferge Zsuzsa küldte) azzal, hogy őt az iskola mint szervezet érdekli; elsöre kiváló és különleges iskolai klímavizsgálatot végzett, új út az iskolakutatásban. Lukács Péter akkor volt a legnagyobb, ha fantáziáimmal épp elszállni készültem, bölcsen magamhoz térített. Csepeli Györggyel akkor ismerkedtem meg, amikor Hegedűs Andrással (a T-t később írta a nevéhez, nehogy a „nagy” Hegedűssel téveszthessék össze, publikációkban legalább) az iskola közösségi beágyazottságáról készültünk könyvet írni (*Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*, 1976). Hegedűs András ismertetett össze K-val.

Egy nap fiatal nőt hozott (csaknem lányt); szegényesen volt öltözve, de határozott ízléssel. Zavart mosolya, hegyes orra (piros volt, hideg volt, fázott) *Az országúton* hősnőjét idézte. Kissé távolálló mélybarna szeme, dús haja és barnás bőre inkább az alföldi nyarakat. S csakugyan alföldi is volt, mint később megtudtam, kunsági (Mezőtúr); hosszan mesélt a keményen kálvinista nagyanyjáról (a kertben ült a fa alatt, magában énekelt és imádkozott). Mezőtúrt már tudtam (a vasútállomást), a többit is érteni véltem (falukutatóim). Egy percre mintha elszűnt volna köztünk valami vagy valaki, láthatatlanul persze. Ámde vigyáztunk. Ő volt – és maradt, most már marad is – K.

K és a beavatott Hegedűs András (K későbbi férje; K a feleségem sürgetésére egyszer végre büszkén az orrom alá nyomta a jegygyűrűjét) megjelenésével az iskolakutatás új irányt és lendületet vett. Lajosmizsére utaztunk; a kocsit én adtam, a szakértelmet Hegedűs András, K, mint rendszerint mindig, anyagot gyűjtött. Lajosmizse Budapest és Kecskemét között, már majdnem Kecskemétnél épp elég messze volt, hogy igazi „terep” lehessen, de épp elég közel, hogy könnyen megjárhassuk.

Lajosmizsét a megyei művelődési osztály vezetője vetette föl, aki készséggel működött közre, hogy valódi, empirikus „oktatáskutatók” lehessünk (a szót majd csak később találják ki vagy meg, én akkor még iskolakutatásnak hívtam). A pedagógia, ahogy az Úri utca–Szalay utca–Gorkij fásor háromszögében zajlott, nehezen megfogható, még nehezebben alkalmazható volt; s ha igen, főként csak az osztályteremben. Minket azonban – s engem különösen, Hegedűs András a kutatói léte, K-t egy akadémiai alkalmazás – a „valóság” érdekelt. Közlebről, hogy hogyan tudnánk közreműködni vagy legalább beleszólni az oktatás formálásába. „Körzetesíteni fogjuk a lajosmizsei kis iskolákat, segítsetek”, mondta az osztályvezető. A tanyacsárdánál megálltunk.

A lajosmizsei tanyacsárda az volt, ami a megye nagyban: szokatlan és különös megyei fejlesztéspolitika, megőrzendő az eredeti településszerkezetet, a Romány Pál nevével fémjelzett fejlesztéspolitika, egyfajta különutas próbálkozás a rendszer (a településpolitikai) modernizálására. Romány Pál akkor megyei első titkár (párttitkár) volt, onnan jött Pozsgay is. Iskolakörzetesítő kutatásunkat és javaslatainkat nemcsak a megyei osztályvezető támogatta, hanem hátszelezte az aktuális megyei pártpolitika. András buzgó és szakszerű volt (kérdőívek, kutatástervezés – nélküle nem sokra jutottam volna); K kíváncsi és mozgékony, én céltudatos, ha kellett (s kellett), rámenős. A lajosmizsei tanyai iskolákra hitetlenkedve csodálkoztunk rá; nem tudtuk, pedig tudhattunk volna (ha máshonnet nem, Erdei nyomán), a Soroksárról Kecskemétre vezető út számos néprajzi titkát. Kutatási zárójelentést készítettünk; K, ösztönzésemre, Szegeden belőle doktorált. A PKCs-ban – a kötelező körökön túl – minderről mit sem tudtak, tán jobb is volt. Én valami újra bukkantam, ami mint téma és mint „valóság” is lenyűgözött és hosszan fogva tartott: a kisiskolákra, meg azokra, akik oda járnak, a környékben élnek.

1975-ben a PKCs még túlélte az átszervezést; csak Vajó és közvetlen környezete ment. Hívott engem is (talán csak egyszer veszünk össze), kicsit ijesztgetett a várható új vezetővel (öt igen megviselték az események, érthető). Aztán megszervezte a minisztérium vezetőképzőjét Veszprémben; később az átszervezett OPI főigazgató helyettese, kis időre főigazgatója is lett. A gondosan öltözött (öltöny, nyakkendő), jó megjelenésű Horváth Márton jelent meg. Láthatólag jobban tisztában volt az akadémiai viszonyokkal (mégiscsak miniszteri titkár volt Ilku mellett), amellet frissen bár, de nagydoktor. Földes Éva összeroppant az átszervezésben, nyár végén meg is halt – Horváth Márton a számára fontos akadémiai pedagógusokkal vette körül magát, egyiküket-másikat oda is vette (a mokány, fekete, szijas Kőte Sándort például).

Vajónak nem lett igaza, sőt. Én vettem át az iskolarendszertani osztály vezetését (tudományos osztályvezető! Az akadémián!); most már én dönthettem el, hány osztályos legyen az iskola (hirtelenjében így látszott). Az iskolareform hevülete – Pártban és Párton kívül – akkorra teljesen lefutott; de jó kádári szokás szerint (s ez öröklődik) a döntés helyett, amit nem akartak meghozni, az előkészítést újra meg újra visszautalták a kutatóknak. Döntést készítettünk elő, lassan ébredve tudatára, hogy nem lesz belőle semmi. Új szobában ültem – körülöttem új osztályom munkatársai (velük K) már hazamentek, egyedül néztem a leveleimet (akkor már nem illett előre kibontani). Az udvarra néző, sötét szobában – most (2011) a Szociológiai Intézet van benne – hirtelen úgy éreztem, mintha kilátóban ülnék (legalábbis a kőbányai csősztoronyban). Alattam zajlik az élet, majd leszállok közéjük, s beleszólhatok.

Igazából azonban új erőterbe kerültem, kerültünk, ha a peremére is; mondjuk az egyszerűség kedvéért az oktatástervezés erőterébe. Ezt akkor még nem vettük észre; csak azt, hogy itt nem a hagyományos pedagógia nagyjait kell kerülgetnünk, hanem más, még nagyobb hegyeket. Az egyik hegyet „társadalmiak” nevezük el egymás közt, a másikat „gazdaságinak”. E három sziklás hegyet (pedagógia, szociológia, közgazdaságtan) markáns arcok és nevek képviselték; nem is hegyek voltak, óriások inkább, amelyek meg-megmozdultak, akár össze is morzsolhattak lengeteg minket. Mögöttük a minisztérium rémlett föl (az oktatási minisztérium, vagy mikor minek hívták), a Tervhivatal, meg a Pártközpont. Valami háttérünk nekünk is volt – az Akadémia –, ha nem is volt mindig támogató (mert az Akadémiát akkor a saját reformkoncepciója foglalta le, az ún. Fehér Könyv, baráti nyelvész ismerősöm, Szépe György lelkesen szervezte, „minden grémiumnak más táská”, mutatta az aktuális irattartóját).

A három „erőközpontot” (hogy szakszerű legyen) három koncepció jelenítette meg, e koncepciók – Hegel helyeselte volna – „birkóztak” egymással. A minisztérium „általános műveltséget” mondott, arra a Tervhivatal azt felelte: gazdaság. A Pártközpont meg közbeszólt: na, de társadalom! Mobilitás a rétegek között (akkorra megtanulták a szociológusok nyelvét; beékelődtek a társadalompolitikába). A mindig szakszerű és mindig határozott Monigl István s a tekintélyes Tímár János soknak tartotta a gimnáziumokat és főlőslegesnek a mind több érettségizettet; féltek, hogy egyre kevesebben akarnak majd szakmunkásnak menni (s tényleg egyre kevesebben akartak). Szociológus kollégáink erre fölpattantak, és a fejükre olvasták, hogy megakasztják a társadalmi mobilitást (mint a statisztikák mutatták, amúgy is akadozott már). A minisztériumi tisztviselők viszont a realitásokhoz fordultak vissza - annál is inkább, mert az iskolák nem az ő kezükben voltak, hanem a helyi (megyei) tanácsok kezében -, és kimutatták: egyre többen akarnak érettségizni, egyre kevesebben mennek szakmunkásnak. (Polinszky, akkori miniszter, aggódva írta velem a parlamenti beszédjét erről; később Aczél mindkettőnket behívatott. Javította a gépiratot: „marhaság, marhaság”. „Bocsánat, ezt valaki belejavította.” Polinszky halálra váltan szorongott, Aczél rám nézett: „Épp azért marhaság.”)

A PKCs dolga lett volna olyan iskolarendszert kitalálni, ami az akadémiai Fehér Könyvhöz illeszkedik. Nem tudom, milyen iskolarendszer illeszkedett volna legjobban hozzá; Szépe

elmagyarázta, hogy olyan, mint a nagykőrösi gimnázium, ahová ő is, az apja is járt („a statisztikusaink már kiszámították...”). Ahhoz, hogy Szabolcsi Miklós, pláne a magas, tartózkodó, elgondolkodó Szentágotthay János, a Fehér Könyv nevesítői learassák a babért, ennyi is elég lett volna. Mi, jobb híján a saját fejünk után indultunk, kitalálni valami mást, a *művelődési városközpontokat* Lentibe - az jó messze volt a Fehér Könyvtől és az egymásnak feszülő erőközpontoktól -, hogy megnézzük, működik-e. S csodák csodája, működött, látványosan. Hazafelé megálltunk a Balaton partján este, sétáltunk, kérdegettük Nagy Marit (először volt velünk), K belém karolt. Jól láthatóan nekünk lett (vagy lesz, lehet) igazunk. (Gyorsan bele is írtuk *Az ezredforduló iskolájá*-ba.)

*

Ez nem volt siker az Akadémián - mondhatnám, nem is tudatosodott a Fehér Könyv szerzőiben -, másutt eredményesebben hangoztattuk (az iskolarendszert nem a tervezőasztalon lehet újjászervezni, hanem a hálózatból kiindulva, csomópontjai alapján). A Tervhivatalba szinte bejáratos lettem vele.

A Tervhivatal akkor még az Arany János utcában, nagy, szürke irodaházban székelt (ma hol egészségügyi, hol népjóléti vagy szociális minisztérium). Cravero Róbert, a területi főosztály vezetője, „társadalmi tervezést” folytatott, ami abból állt, hogy az egészségügyre, iskolára, kultúrára jutó pénzeket az illetékes megyei vezetőkkel tárgyalva határozták meg vagy véglegesítették (a végső döntés a Pártközpont kezében volt). A mi művelődési városközpontunk érdekelte. Részben mert az Akadémiáról jött, jöttünk (mit mond „a tudomány”, kérdezgette), részben mert integrációt sejtetett az egyes szakterületek között (képviselőikkel így könnyebb lett volna „egyeztetni”). S részben – tán nem utolsó sorban – mert kezdettől rokonszenveztünk egymással.

A Tervhivatal a spenótban (azaz a Roosevelttéren, a romos Gresham mellett épült nagy, csúnya irodaépületben, ahová később költözött) különös hivatal volt, legalább nekem az. Hivatal volt, kétségtelen (az „államigazgatás”, emlegette jelentősen Cravero), méghozzá nagy tekintélyű és fontos. Már a bejáratnál fölsejlettek sötét és szigorú hagyományai: a sötét ötvenes években innen dirigálták nemcsak „a gazdaságot”, hanem, főként az embereket, hisz mindenki „a gazdaságban” dolgozott. Mihelyt azonban beljebb kerültünk a zsilipeken (ami a bejáratot jelentette, ahol a portás vegzált), föltárult előttünk A Hivatal, amely nyílt volt, és szemmel láthatólag laza. Ezt az érintkezés, köszönés, beszédmod is jelezte (keresztnév, nem kizárólag elvtárs), főként azonban az állandóan nyitott ajtók. Ezek az ajtókon óvakodtak be Cravero szobájába a munkatársai, s ezeken futkározott ki-be az alacsony, zilált hajjú, érdes modorú Cravero, hogy valakit megint kiösszon, leteremtsen, kioktasson, de legalábbis kikérdezzen (közben összeborzolta az előszobájában üldögélő fiatal titkára haját, akinek szépen csengő neve volt, Bod Péter Ákosnak hívták).

Nehéz megmondani, mi tetszhetett nekem mindebben – azt tán még nehezebb, hogy mi tetszhetett bennem neki („idehívnam főosztályvezetőnek, csak hát mégsem merem”, vallotta be ismerősöknek egyszer). Mindenesetre engem sem le nem teremtett a városközpontjaimmal, sem nem kiabált velem (nehezen is tettem volna zsebre). Csak kérdezett, sokszor, sokat. S miközben figyeltem, ahogy dolgozik - szervezkedik, kioszt, számon kér, bevasal, de főként tárgyal -, a művelődési városközpontok is kezdtek talpra állni. Lengeteg akadémiai koncepcióból egyre vaskosabb realitást öltöttek, ahogy megpróbáltam – megpróbáltuk K-val közösen, Cravero kérdései és ellenvetései alapján – igazi koncepcióvá alakítani.

Ha én voltam „a tudomány” Cravero szótárában, akkor a Pártközpont volt „a politika”. „A politikáról” annyit mindenesetre megtudtam, hogy fontos; fontosabb, mint „az államigazgatás” (ez a Tervhivatal volt). És nem ismeri a tényeket (ezeket persze csak Cravero és csapata tudta), vagy legalábbis nem akarja tudomásul venni. Én azért másképp láttam. Azok a pártközpontosok, akikkel összeismerkedtem minisztériumi egyeztetéseken (Knopp András, Hanga Mária, Török Imre), ha nem is ismerték „a tényeket”, mindenesetre érdeklődtek irántuk. Hanga Mária (akkor közoktatási

miniszterhelyettes) arról igyekezett meggyőzni, hogy neki mennyire fontos volna egy PKCs, de nem az Akadémia, hanem a minisztérium főnhatósága alatt (no hiszen, gondoltam, remélve, ilyen nem lesz – lett). Knopp András nagyon tudott vitatkozni, Török Imre meg nagyon ismerte a statisztikát.

Török Imre révén kerültem el a „fehér házba” (ma képviselői irodaház) koncepciót fogalmazni és egyeztetni. Még mindig az Akadémiáról utaztam, de most a Margit hídon át a Jászai Mari térig, a szürke gránitpáros a tér közepén - Marx és Engels, nyakig magukba sülyedve - rám se nézett. Én se nagyon néztem rájuk (egyszer azért megállapítottam, hogy az egyszerűségük és elvontságuk tetszik), a tér felőli ajtónál kellett jelentkezni. „A nevé leadták”, állapította meg lakonikusan a fiatal ávos (úgy volt öltözve, persze már nem annak hívták). A Duna felőli lépcsőn haladva föl, egy másik ör is ellenőrzött (a félelem nagyobb volt, de az ellenőrzés kisebb, mint ma egy hivatali beléptetőnél), elkísért a páternoszterig, és nehogy „rossz helyre” menjek (voltak itt rossz helyek?), föl kísért az emeletre. Az első emelet galériás volt, lent, a földszinten hatalmas festmény jött velem szembe, fönt, az első emeleten Kádár János látogatta végig a hivatalnokait a délutáni szieszta után (én mindig délelőtt jártam, s sohasem szálltam ki az első emeleten). A félve tisztelt, tisztelve szeretett Nagy Ember – aki képekről sehol nem nézett le, szelleme mégis mindenütt velünk volt – itt szinte megfogható közelségbe került. Vagy mi kerültünk hozzá, oly egyszerű volt, s annyira emberi (sugározta minden).

Már ezért is más volt ez a hivatal, mint néhány megállóval odébb az a másik; jóval puritánabb, kisebb is, s nem a szakszerűség (vélt vagy valós, mindenesetre azonban hirdetett) tartotta egybe, hanem a tekintély és a fontosság (a küldetés?) tudata. A megbeszélések ezoterikusak voltak, mégis csak mi irányítottuk az országot (ez esetben az oktatásügyet), anélkül azonban, hogy viseltük volna a felelősségét (ezt „az államigazgatás”, főként a minisztériumok viselték). Ideális közegnek látszott szakértők számára, amilyen a városközpontommal én is szerettem volna lenni (néha már „tervezőnek” neveztem magamat, magunkat). Hát, ha ilyen A Párt (belülről, mondjuk), talán bele is kellene lépnem. Ezt el is határoztam egyszer, de azért nem ment olyan simán. A munkahelyi pártbizottságonnál kellett volna jelentkezni, s ott a párttitkárom, a pártbizottságról nem is beszélve, eleve főnntartásokat táplált irántam (sajnos, én is iránta). Így az ötlet, alig hogy megfogamzott, mindjárt ki is hunyt. Jobbnak látszott nem bolygatni a múltat (még, ha Vajó Péter egyszer alápirosozta is az életrajzomat: „Ezt többé ne ird be. Úgy is tudjuk.”).

Művelődési városközpontjaink egy-egy kisvárosban – mondjuk, Szarvason, Battonyán, Mezőtúron – integrálták volna az oktatást és a művelődést, egy korszerűen hangzó általános művelődési központ (ÁMK) mintájára. Ebből az következett (akadémiai fejjel), hogy látogassuk meg a minisztériumukat is, nem akarnak-e integrálódni (furcsa bár, de igaz). Az oktatási és a kulturális minisztérium akkor kettő volt, bár mindkettő ugyanott: a Szalay utcában. Akkor Pozsgay volt a kulturális miniszter, fogadott. Végighallgatta elszánt beszámolómat (alig leplezett ajánlkozás), aztán, meglepetésemre megjegyezte, hogy milyen igaz. Nemsokára integrálták is a két minisztériumot; ha nagyon akartam, azt is hihettem, hogy egy mindent átölelő és magába foglaló művelődési koncepció jegyében.

(Részlet egy készülő önéletrásból.)

Summary

The Years at the Academy of Sciences (1973—1980)

The paper is a part of the author's mémoires. In this part he goes back to the early 1970s when a new group of educational research has been organised under the umbrella of the Academy of Science in Hungary. Its mission was to contribute to the ongoing educational reform initiated by the Communist Party. Three actors of the reform could be identified, they were: the economists, the

sociologists, and the educational circles. During the years, however, the reform supporters lost while the conservative circles gained power. The story ends with the fall of the reform actors which directly led to the fall of the research group. The author became one of the leading figures of the research group, and met Katalin R Forray there. Together they developed the idea of the „urban centres” of educational network; a concept which—from that time on—has ruled and still dominates their joint research works.

JELENLÉT ÉS ELSZIGETELŐDÉS –
A KISISKOLÁK PROBLÉMAKÖRÉNEK NÉHÁNY ASPEKTUSA

Összefoglaló

A tanulmány a kisiskolákra vonatkozó problémakörök közül vázol fel néhányat: foglalkozik a kisiskolák terminusának dilemmáival, a Baranya megyei kisiskolákkal, az újabb oktatáspolitikai tendenciákkal, valamint a kisiskola és hátrányos helyzet egyes összefüggéseivel.

A kistanulmány átfogó kíván lenni abban a tekintetben, hogy a kutatásaim során megjelenő, a kisiskolákat (is) érintő főbb kérdésköröket szóba, helyzetbe hozza. Ugyanakkor nem törekszem komplexitásra vagy teljességre. Inkább négy, önmagában is jelentősnek tekinthető kérdéskör vázlatos leírása¹ a szándékom: leginkább azért, mert ezek olyan területei a nevelésszociológiának, melynek diskurzustörténetében jelen van (egyes esetekben tematizáló erővel) és otthonosan mozog a kötet ünnepeltje.

A KISISKOLA TERMINUS DILEMMÁI

Ha a kisiskolákra vonatkozó fogalommagyarázatot keressük, azt tapasztaljuk, hogy a különböző definíciós kísérletek bár specifikumuk evidensnek tűnik – nyilván a szóösszetétel előtagja határozza meg a fogalmat –, mégis erősen flexibilisek. Az Online Pedagógiai Lexikon a következő definíciót alkalmazza: „A magyar neveléstörténetben hagyományosan alkalmazott terminus legtöbbször a *viszonylag alacsony tanulói létszámból* (ez sokszor a tanulócsoportok oszthatlanságával is együtt járt), ill. *az iskolának helyt adó település méreteiből* (ti. falusias kistelepülés) adódott.”² A kurzív szövegrész első megállapításunkat erősíti meg: a szummatív vagy szintetizáló leírás, mely abban a tekintetben összefoglaló jellegű, hogy megkísérli egybeírni definíció-alkotáskor a téma tudományos eredményeit, nem ad pontos fogódzót arra vonatkozóan, mit is tekinthetünk *kis*-nek. Forray R. Katalin egy tanulmányában a kisiskolák fogalmkörét kimozdítja a számosság-alapú definíciós keretből, és a fogalmat azon intézményekre alkalmazza, melyekben osztatlan vagy részben osztott rendszerben folyik az oktatás. „Ez a meghatározás alacsony tanulói és tanítói létszámokat, kistelepülési – falusi – székhelyet implicál, továbbá ma már magában foglalja azt is, hogy alsó tagozatos iskoláról van szó, esetleg olyan több-évfolyamos iskoláról, amelyben a tanulói és tanítói létszámok miatt az alsó tagozat osztatlan vagy részben osztott rendszerben működik.” (FORRAY, 1998: 5) Mások szerint – mint azt az Online Pedagógiai Lexikon is jelzi - „az iskolának helyt adó település méretei” mérvadóak, így több kutató az 1000 ill. 2000 fő alatti települések iskoláinak kérdéskörét tárgyalja ezen címszó alatt. Imre Anna egy 1997-es tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy „a legkisebb iskolák többsége az 1000 fő alatti és az 1000-2000 lakos közötti településeken található” (IMRE, 1997: 2). A Radó Péter és munkatársai által 2006-ban készített Oktatáspolitikai Elemzések Központja (OPEK)-tanulmány a kistelepülési kisiskolák helyzetét vizsgálva azon oktatási intézményekről ír, amelyek olyan településeken működnek, ahol csak egy általános iskolai feladat-ellátási hely található, továbbá az iskolában egy évfolyamon sincsenek párhuzamos osztályok vagy nyolc évfolyamnál kevesebbel működnek. (KISTELEPÜLÉSEK..., 2006: 11) Forray R. Katalin 2008-ban írt, falusi kisiskolákról szóló tanulmányában bővíti a kisiskolák

¹ A tanulmány első két egysége a kutatási eredmények korábban már közölt szövegének aktualizált kivonata. (Andl Helga (2009): Helyzetkép – Kiskiskolák Baranya megyében. In: Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola Évkönyve 2009. PTE BTK, Pécs)

² <http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/K7.xml/kisiskola.html> [2009-06-03]

társadalmi praxisba (cselekvési- vagy akciótervekbe, szándéknyilatkozatokba, oktatási programokba stb.) fordítható eredmények felmutatása is. Ezzel együtt megállapíthatjuk ugyanis, hogy ennek az intézményi körnek a veszélyeztetettsége nem egyszerűen iskolabezárásokat jelent, hanem teljes (társadalmi) szerkezetváltozást azokban a térségekben, ahol – hasonlóan Baranyához – a kisiskolákra épül az általános iskolai képzés.

Tételmondatok mentén kíséreljük meg a továbbiakban összefoglalni Baranya megyei tapasztalatainkat. Adataink egyértelműen mutatták, hogy Baranya közoktatásának szerkezeti alappillére a 150 fő alatti kisiskola, amelynek fenntartója (vagy települése) jellemzően az 501-1000 főt számláló község, az a legkisebb településméret, amelynek még van potenciálja arra, hogy a környező kistelepülések tényleges kiscentruma legyen. Ezt látszik igazolni az is, hogy a 203 – lélekszámát tekintve 500 fő alatti – aprófaluból mindössze 9 településen találtunk iskolát. Tapasztalataink szerint az elmúlt évek intézményi átszervezéseinek elsődleges okai között – a demográfiai változások mellett – a következők voltak a meghatározók: a Közoktatási Törvény változása, a finanszírozás lehetőségei és a 2007-ben kiírt DDOP pályázati konstrukció⁴ létszámfeltételei (az intézmények ill. fenntartói abban az esetben tudnak jelentős infrastrukturális beruházást és ehhez kapcsolódóan tartalmi fejlesztést végrehajtani, ha szorgalmazzák egy kistérségi/mikrotérségi központhoz való csatlakozásukat).

A törvényi és finanszírozási változásokra adott intézményi illetve fenntartói válaszoknak különböző típusai mutatkoznak. Az egyik lehetséges válasz a megszűnés - Baranya megyében 7 településen (Bár, Homorúd, Matty, Máza, Szebény, Szentdénes, Zaláta) szűnt meg kisiskola a 2007/2008-as tanév kezdetére (ZSUPPÁN, 2007), ezt a 2008-as és 2009-es tanévkezdetre újabb bezárások követték (Alsószentmárton, Baranyajenő, Máriakéménd).

A teljes megszűnés/megszüntetés mellett másféle utak is kínálkoznak. A vizsgálati körbe vont, a 2007/2008-as tanévben 150 fő alatti létszámmal működő iskolák sorsát követve az alábbi fenntartói válaszokat tapasztaltuk:

- Az intézmény fennmaradásának egyik lehetséges módja a törvény által felkínált tagintézménnyé válás, nem egy esetben az 5-8. ill. a 7-8. évfolyam megszűnésével. A vizsgált intézmények esetében 2007-2009-ig összességében 32 intézmény vált tagiskolává, az 5-8. vagy 7-8. évfolyam megszűnése 9 iskolát érintett.

- A megyében találtunk példát arra is, hogy egy intézményfenntartó társulás egyik településén alsó, egy másik településén felső tagozatot működtet: Bikal és Egyházaskozár az országban elsők között volt, akik 1998-ban másik öt településsel összefogva ily módon hozta létre iskolatársulását.

- Országszerte tapasztalható tendencia, hogy a kistelepülések átadják iskolájukat más fenntartónak, ugyanis nem állami intézményfenntartókra nem vonatkozik az a jogszabályi kitétel, amely a 7. és 8. évfolyamos tanulólétszámot 15 fős minimummal határozza meg. A kisiskolák menekülési pályáját jelentheti az alapítványi fenntartás, melyre ugyan Baranya megyei példát nem találunk, országosan azonban megfigyelhető (LANNERT-NÉMETH-SINKA, 2008). Egyházi fenntartóhoz került ugyanakkor – egyúttal tagintézménnyé válva – Drávafook 80 fő alatti tanulólétszámmal működő iskolája.

- A kisebbségi oktatás bevezetése ill. alkalmazása – mivel a nemzetiségi oktatást folytató intézményekre nem vonatkozik az említett létszámhatár – szintúgy lehetőséget kínál arra, hogy a kislétszámú iskolák megmaradhasanak: az általunk vizsgált iskolák közül 52 helyen találoztunk nemzetiségi oktatással. Mivel Baranya megye lakosságára a nemzetiségi sokszínűség jellemző, az intézmények jelentős hányadában hagyományosan jelen van a kisebbségi oktatás valamely formája.

- Több település számára az iskola további működésének lehetőségét az kínálta, ha iskoláját kistérségi fenntartásba adja: 2009-re a vizsgálati körbe vont iskolákat tekintve 10 esetben ezt a megoldást tapasztaltuk.

Vannak fenntartók, melyek – a fenti lehetőségeket is figyelembe véve – az önállóság megőrzését tartják szem előtt, számuk azonban folyamatosan csökkent. A vizsgálati körbe vont intézmények

⁴ DDOP-2007-3.1.2./2F Integrált kis- és mikrotérségi oktatási hálózatok és központjaik fejlesztése

körében a 2006/2007-es tanév állapotához képest az önálló iskolák száma a 2009/2010-es tanévre harmadára apadt. Az önálló intézmények szinte mindegyikére jellemző volt a német/cigány/horvát nemzetiségi oktatás alkalmazása.

ÚJABB OKTATÁSPOLITIKAI TENDENCIÁK

Az iskolahálózat – elsősorban a 2006-os jogszabály-módosítások következtében történő – alakulása többféle anomáliát felvetett, s több tanulmány vizsgálja azt is, hogyan változott a kialakult új struktúrában a kisiskolák és a kistélepülések helyzete.⁵ A 2008-ban megjelent Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért szintén több ponton foglalkozik a kisiskolákkal: többek között célként fogalmazza meg, hogy „a tanulók érdekeit figyelmen kívül hagyó önkényes önkormányzati, társulási döntések elkerülése érdekében egyértelmű, számszerű kritériumokat is tartalmazó szabályozást kell kidolgozni arra nézve, hogy a kisiskolák és az alsó tagozatos tagiskolák milyen feltételekkel maradhatnak meg, illetve milyen feltételekkel zárhatók be.” (HAVAS, 2008: 136) Megjegyezzük, tapasztalataink szerint az önkényesnek ítélt önkormányzati, társulási döntéseket sok esetben a jogszabályi-financiális kényszerhelyzet határozta meg, valódi döntéshelyzetről így kevésbé beszélhetünk.

A 2010-ben végbement kormányváltást követően ismét középpontba került a kisiskolákról való gondolkodás az oktatásirányítás szakmai és politikai szereplői részéről egyaránt. A fókuszba kerülés pontosan mutatja: a kisiskolák kérdésköre nem csupán iskolaszervezeti kérdés⁶, hanem komplex társadalmi érintettséggel bír, sőt, politikai-ideológiai terheltsége is időről időre megmutatkozik látszik. A Közoktatási törvény tervezetének vitaanyaga⁷ – a jelenleg hatályos jogszabállyal ellentétben – foglalkozik a kisiskolák problémakörével is: egyrészt iskolák alapításaműködtetése, másrészt létszámminimumok, valamint osztatlan osztály szervezése terén fogalmaz meg előírásokat.

A 2007-től végbemenő, a közoktatási rendszert érintő intézményátszervezéseket, elsősorban az iskolabezárásokat kívánja felülmúlni az a tervezett változtatás, mely szerint amennyiben legalább nyolc szülő ezt igényli, működtetni kell alsó tagozattal rendelkező tagiskolát az adott településen. A létszámminimum általános iskolai osztályok esetében 13 fő, azonban a kistélepülések iskolái kivételt képeznek: 1-4. évfolyamon a minimális létszám 8 fő. (A jelenleg hatályban lévő törvény 1-4. évfolyamon 21 fő, 5-8. évfolyamon 23 fő átlaglétszámot ír elő.)

A törvénymódosítás hatályba lépése előtt, 2011. márciusában „Lekerülhet a lakat a bezárt iskolák kapujáról” címmel jelent meg a minisztérium honlapján az a pályázati felhívás, mely a bezárt kisiskolák újraindítását célozza. A pályázható 300 millió forintot a központi költségvetés biztosítja, a minisztérium nyertes fenntartónként maximálisan 30 millió forint támogatást biztosít. A kiírt pályázatra végül mindössze tíz önkormányzat vagy társulás jelentkezett, melynek számtalan oka lehet: finansziális (a fenntartók tartanak attól, hogy a későbbiekben nem tudják működtetni az iskolát), demográfiai (továbbra is csökkenő gyereklétszám), lokális társadalmat érintő (a helyi társadalom nem támogatja az iskola újraindítását) okokat egyaránt említhetünk. Mindenesetre a pályázat iránti alacsonyfokú érdeklődés újra felhívja a figyelmet arra, hogy a kisiskolák problémaköre nem csupán oktatáspolitikai kérdés – és felveti a területi-társadalmi folyamatok

⁵ A teljesség igénye nélkül, vö: IMRE Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistépülési iskolák. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új Kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest; VÁRADI Monika Mária (2008): Kistépülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In: Kovács Katalin – Somlyónc Pfiel Edit (szerk.): Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistépülések világában. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest

⁶ Ezt külföldi példák is mutatják, lásd többek között: FICKERMANN, Detlef – WEISHAUP, Horst – ZEDLER, Peter (szerk.) (1998): Kleine Grunschulen in Europa. Deutscher Studien Verlag, Weinheim

⁷ A vitairatnak szánt közoktatási koncepció 2010. december 3-án jelent meg. („Az új közoktatási törvény tervezetének vitaanyaga”)

kontextusába ágyazott, komplex vizsgálat szükségességét, a kisiskolák újraindítása vagy bezárása, folyamatos működtetése esetén egyaránt.

A pályázók közül négy fenntartó nyerte el a támogatást, s a nyertesek között található egy baranyai település is. Siklósnagyfalu alsó tagozatos iskolája 1976-ban szűnt meg – a felső tagozatosok már ezt megelőzően Egyházasharaszttiban tanultak – a körzetesítés következtében⁸, így esetükben nem egy néhány évvel ezelőtti bezárást negligál a nyertes pályázat, hanem egy harmincöt éve történt iskolamegszüntetést. Az egyházasharaszti általános iskolába a 2009/2010-es tanév statisztikai adatai szerint 191 tanuló járt, ebből 189 bejáró – kisebb részben Siklósnagyfaluról, nagyobb hányadban Alsószentmártonból. A diákok között 188 hátrányos, 167 halmozottan hátrányos helyzetű tanulót találunk.

A település 20 fővel tervezi indítani az iskolát a meglévő óvoda épületében, s az adottságoknak megfelelően Egyházasharaszti tagiskolájaként működne az intézmény.⁹ A faluban óvoda is működik (az alapító okirat szerint 2004-es alapítással). Az „Asta Pentru Noi” óvoda tevékenységei közé tartozik a cigány kisebbségi nevelés. Erre utal az óvoda beás neve („Ez értünk [van]”), amely a gyermekek és a település megóvását éppúgy jelöli, mint az ott élő beás néppesség cigány identitásának megőrzését. A 2007-ben jóváhagyott kistérségi közoktatási stratégia (Siklósi Többcélú Kistérségi Társulás Közoktatás-fejlesztési Terve) szerint várhatóan évente 5-9 óvodás kerül az intézménybe, ami az egycsoportos óvoda stabilitását biztosítja. Az óvodában bejáró gyermekek nincsenek, így várhatóan a helyi óvodások kerülnek majd a kialakított, új tagiskolába.

A többszörözött identitás-erő, melyről az óvoda kapcsán említést tettünk, valószínűsíthetően a saját iskola akarásában is megmutatkozik. Ennek nem csupán tényleges, gyakorlati társadalom-megtartó ereje sugárzik, ahogyan Forray R. Katalin és Kozma Tamás írja: „a közintézményeknek a kistelepülésekről való kivonulása nehezíti az ott maradók életkörülményeit, egyúttal megfosztja a településeket és lakóikat életfeltételeik későbbi fejlődésének esélyeitől is. Az iskola – meggyőződésünk szerint – egyike a legfontosabb helyi közintézményeknek”. (FORRAY-KOZMA, 2011: 122)¹⁰ De valódi szimbolikus erővel is bír, amint arra Forray R. Katalin rámutat: „Az iskola a társadalom szimbolikus jelenlétét fejezi ki, a kulturális tőkéből való részesedést, a gyermek sorsáért viselt társadalmi felelősséget. Hiánya pedig a mindentől való megfosztottság érzékelhető eleme.” (FORRAY, 2009: 250)

KISISKOLA ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET

A kistelepülési kisiskolákról szóló Oktatáspolitikai Elemzések Központja (OPEK) tanulmánya hangsúlyozza, hogy „a kistelepülések kisiskolái kénytelenek teljesen nyitott beiskolázási politikát folytatni, ugyanakkor a hátrányos helyzetű tanulók aránya ebben az iskolatípusban növekszik leginkább. Szintén a kisiskolában a legmagasabb a roma tanulók aránya.” (KISTELEPÜLÉSEK..., 2006: 8) Mindez összefügg a kistelepülésekre sok esetben jellemző szelektív migrációval, és gyakran a tanulói elvándorlással, az erősebb érdekérvényesítéssel rendelkező szülők iskolaválasztási gyakorlatával. Másrészt több elemzés kitér arra, hogy a kisiskolák gyengébb eredményességi mutatói a tanulók kedvezőtlenebb szociokulturális háttéréből adódnak.¹¹ Mindez elkerülhetetlenné teszi, hogy foglalkozunk az iskolák ill. általános iskolai feladat-ellátási helyek tanulói összetételével, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok jelenlétével.

⁸ Az egyházasharaszti iskola és körzetének részletesebb elemzését lásd: ZOLNAY János (2007): Kirekesztés, szegregáció és vákumhelyzet a drávaszögi kistérség iskolakörzeteiben. cök!k, Budapest

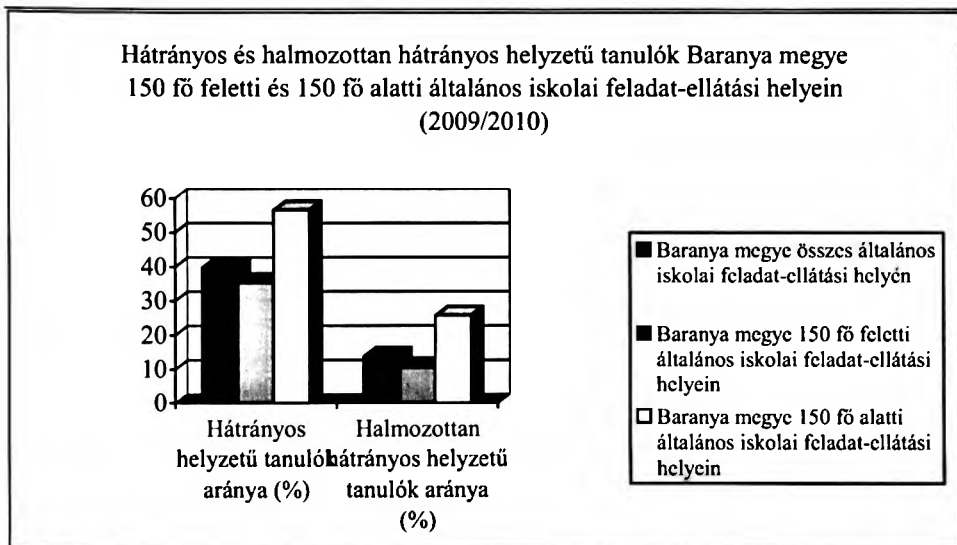
⁹ A siklósnagyfalui iskola újraindításáról a médiában is több hír megjelent. Máté Balázs: Ötödével kevesebb az általános iskolás c. írása Baranya megye közoktatása kapcsán szól az iskolanyitásról. <http://www.bama.hu/baranya/kozelct/otodevcl-kevesebb-az-általanos-iskolas-381906> [2011.06.10.]

¹⁰ A tanulmány eredeti megjelenése: FORRAY R. Katalin - KOZMA Tamás (1983): Lakossági érdekérvényesítés az oktatásban. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 95. Oktatáskutató Intézet, Budapest; módosításokkal: Kozma Tamás (szerk.) (1986): A tervezés és döntés anatómiája. Oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet, Budapest

¹¹ Az eredményesség-hatékony-ság-méltányosság problematikájával foglalkozik a kistelepülési kisiskolák kapcsán több elemzés, vö: VÁRADI, 2008; LANNERT-NÉMETH-SINKA, 2008; KISTELEPÜLÉSEK..., 2006.

A Baranya megyei statisztikai adatok a fenti tényt látszanak alátámasztani. Ennél erősebb állításunk talán az, hogy az iskolák adatsora olyan tüneti elemként is elgondolhatóvá válik, mely a település, kistérség, térség egészének társadalmi szerkezet-átalakításának szükségességére mutat rá. Baranya megyében a 2009/2010-es tanévben az általános iskolai diákok csaknem 40%-a hátrányos, közel 14%-a halmozottan hátrányos helyzetű. A 150 fő feletti tanulólétszámmal rendelkező feladat-ellátási helyek esetében a mutatók értéke 35,45% ill. 10,71%, míg a 150 fő alatti iskolák adatai ehhez mérten szignifikáns eltérést mutatnak (56,54%, ill. 25,74%). (lásd: 1. ábra)¹²

1. sz. ábra



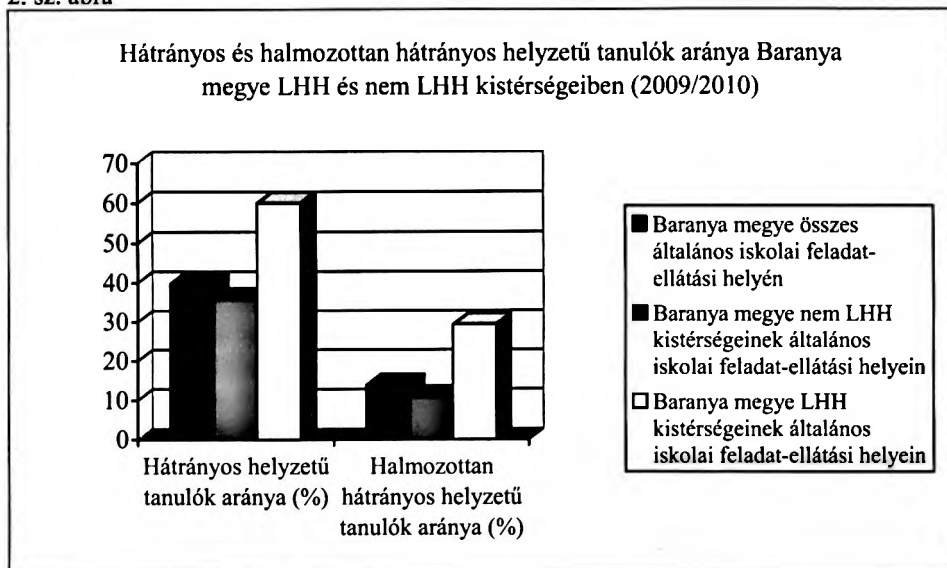
Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

Baranya megye kilenc kistérsége közül három, a Sásdi, a Sellyei és a Szigetvári kistérség – társadalmi-gazdasági és infrastrukturális mutatók alapján – az ország komplex programmal segített leghátrányosabb helyzetű kistérségei közé tartoznak. (Az LHH kistérségek listáját a 311/2007. (XI. 17.) Kormányrendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról című jogszabály tartalmazza.)

A tanuló-összetétel vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy a három kistérség iskoláiban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya (60,04%, ill. 29,33%) jelentősen meghaladja a megyében található általános iskolák hátrányos ill. halmozottan hátrányos helyzetű diákjainak arányát (39,84%, ill. 13,84%). Ennél is jelentősebb különbséget találunk, ha azoknak az iskoláknak az adatsorával (35,85%, ill. 10,78%) vetjük össze a mutatókat, melyek nem LHH kistérségben találhatóak. (lásd: 2. ábra)

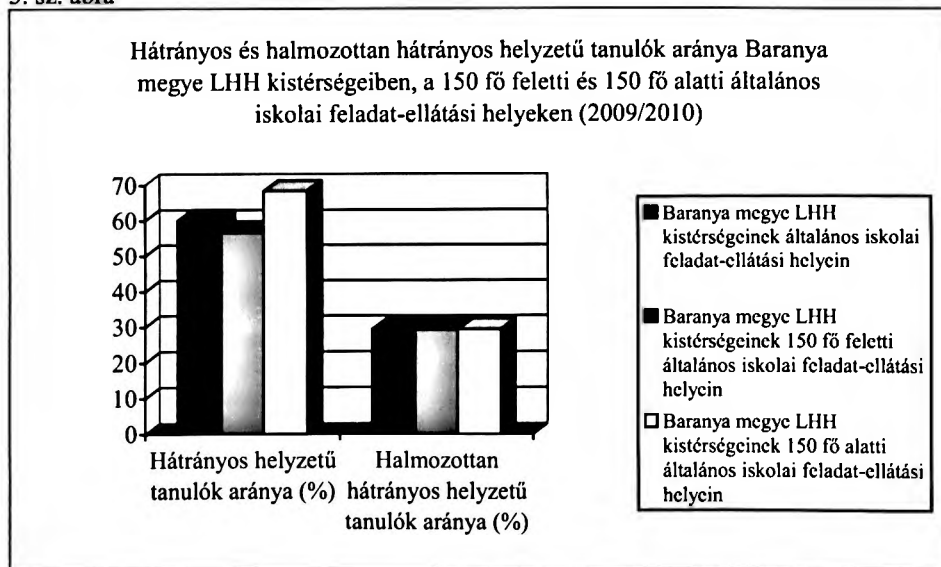
¹² Szerkesztés saját számítás alapján.

2. sz. ábra



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

3. sz. ábra



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák 2009.

Az előbbieken láthattuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók a 150 fő alatti iskolákban felülreprezentáltak, azonban az LHH kistérségek esetében csak a hátrányos helyzet vonatkozásában találunk – kevésbé jelentős – eltérést (56% ill. 68%), a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a 150 fő feletti és 150 fő alatti iskolákban közel azonos (29%). (lásd: 3. ábra) Az adott társadalmi hátrányban az mutatkozik meg, hogy bizonyos területek esetében az iskola végképp csupán elszenvedője az alakuló társadalmi folyamatoknak, leginkább a kollektív marginalizációnak. A 150 fő alatti és feletti iskolák bizonyos mutatóik tekintetében hasonlóak. Lényegében mindenki

hátrányos helyzetűvé lesz, az elszigetelődés általánossá válik a helyi társadalom minden regiszterében, színterén. Forray R. Katalin a kisiskolák kapcsán fogalmazza meg azt a kutatói tapasztalatot, amely vizsgálódásunk nyomán újraértelmezhetővé válik szélesebb körben: „Nem az iskolán belüli szegregáció itt a probléma, hanem a falu, a falusi közösség és az iskola, az iskolai közösség marginalizálódása.” (FORRAY, 2009: 253) Ezzel együtt a kistelepülési kisiskolák kapcsán megfogalmazott javaslat kiterjeszhetővé válik a leghátrányosabb kistérségekre: „Mivel az elszigetelődés kétségkívül a legnagyobb probléma, olyan megoldásokat kell keresni, amely nyitja a zárat, kapcsolatok hálóját építi ki.” (FORRAY, 2009: 253)

Summary

Presence and isolation – some aspects of the problems of small schools

The essay draws up some of the problems concerning small schools: it deals with the dilemma of using terms, with small schools themselves in the County of Baranya, with the latest tendencies of education policy, and with certain connection of small schools and disadvantage.

IRODALOM

1993. évi LXXIX. tv. a közoktatásról
311/2007. (XI. 17.) Kormányrendelet a kedvezményezett térségek besorolásáról
Az új közoktatási törvény tervezetének vitaanyag.
FORRAY R. Katalin (1998): A falusi kisiskolák helyzete. Educatio Füzetek, Kutatás Közben 220, Oktatáskutató Intézet, Budapest
FORRAY R. Katalin (2009): Falusi kisiskola és lokális társadalom. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új Kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest
FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2011): Lakossági érdekvégyesítés. In: Forray R. Katalin – Kozma Tamás: Az iskola térben, időben. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
FICKERMANN, Detlef – WEISHAUP, Horst – ZEDLER, Peter (szerk.) (1998): Kleine Grunschulen in Europa. Deutscher Studien Verlag, Weinheim
HAVAS Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas – Köllő – Varga (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. ECOSTAT, Budapest
IMRE Anna (1997): Kistelepülési iskolák. Educatio 1997/1.
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/211 [2009-06-02]
IMRE Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új Kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest
Kistelepülések kisiskolái. (2006) Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. sulinova Kht., Budapest
LANNERT – NÉMETH – SINKA (2008): Kié lesz az általános iskola? Kutatási jelentés a 2007 ősz elején lezajlott közoktatási intézményfenntartási változásokról. TÁRKI-TUDOK
MÁTÉ Balázs (2011): Ötödével kevesebb az általános iskolás.
<http://www.bama.hu/baranya/kozelet/otodevel-kevesebb-az-altalanos-iskolas-381906> [2011.06.10.]
VÁRADI Monika Mária (2008): Kistelepülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In: Kovács Katalin – Somlyóné Pfeil Edit (szerk.): Független. Köszolgáltatás-szervezés a kistelepülések világában. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest
ZOLNAY János (2007): Kirekesztés, szegregáció és vákumhelyzet a drávaszögi kistérség iskolakörzeteiben. eöklk, Budapest
ZSUPPÁN András (2007): Kicsengetés I-II-III. Heti Válasz 2007/49, 50, 51. sz.
<http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/K7.xml/kisiskola.html> [2009-06-03]

ARATÓ FERENC

REJTETT SZTEREOTÍPIÁK AZ EGYETEMI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Összefoglaló

2006 őszétől hat féléven keresztül Forray R. Katalin felkérésére Antirasszista és ahierarchikus oktatás címmel tartottam kurzusokat a Pécsi Tudományegyetemen tanár szakos és romológus hallgatók számára. Az elmúlt években többször is érdekes vitáink voltak a kérdéssel kapcsolatban, Kati felvetései, megközelítései további elmélyülésre sarkalltak. A professzorasszony egy amerikai kurzusról szóló könyvre is felhívta a figyelmet (DERMAN-SPARKS – PHILLIPS 1996), amely a szerzőpáros tíz éven át, hasonló témában tartott kurzusainak tapasztalatait foglalja össze. A szerzők által ajánlott tematika nagyon izgalmas volt, így ezt a tematikát is felhasználva terveztem meg saját kurzusomat. Az alábbiakban ennek a kurzusnak a tapasztalatait mutatom be.

A KURZUSRÓL RÖVIDEN

Egy-egy kurzus során a résztvevők attitűdjének feltárásával és társadalmi aktivitásának fejlesztésével kapcsolatban – nemzetközi és hazai szakirodalomra támaszkodva – dolgoztunk fel olyan fogalmakat, mint a rasszista biológiai érvrendszer, a kulturális színvakság, az etnocentrizmus, valamint a nyílt és fedett, egyéni és intézményesült rasszizmus, inkluzív pedagógia, kooperatív dekonstrukció stb. A kurzus gyakorlatorientált és kooperatív struktúrára épült, így a kooperatív tanulás szervezése (ARATÓ – VARGA 2008, ARATÓ 2010) alapelemeit is megismerhették és elsajátíthatták a résztvevők. Itt most nincs hely arra, hogy a kurzus teljes leírását megadjam, azonban ki szeretnék emelni néhány fontos tanulságot a hat félév tapasztalatai alapján.

A kurzusnak volt egy attitűdanalízisre épülő íve, amelyet alapvetően befolyásolt az amerikai (USA) Columbia Egyetem fent említett kurzusának anyaga, így volt alkalom a tengerentúli és hazai hallgatók körében megjelenő sztereotípiák összehasonlítására is. Az attitűdanalízis első része a hallgatók által használt nyílt és/vagy rejtett rasszista sztereotípiákra vonatkozott (biológiai rasszizmus, etnocentrizmus, áldozat okolása, kulturális színvakság... stb.). Röviden bemutatva ezeknek a sztereotípiáknak az érvrendszerét, s elemezve előfordulási gyakoriságukat a hallgatók körében, illetve példát mutatva arra is, hogy hogyan lehet ezeket a sztereotípiákat rejtett formájukból kibontani. A szemináriumi vizsgálat lehetőséget adott arra, hogy végigkövessem hat hallgatói csoport esetében a sztereotípiákra adott reflexió folyamatát egy-egy féléven keresztül, s ha általános tudományos következtetések levonására nem is, de a képzés továbbfejlesztési irányainak meghatározására talán elegendő adatot szolgáltatott ez a megfigyelés.

A hallgatói attitűdelemzés eszközei hasonlóak voltak az amerikai kurzus eszközeihez, így az összehasonlítás alapját részben az azonos eszközökkel begyűjtött anyagok képezték (selfreport, kérdőívek, szövegelemzések, viták). Ugyanakkor arra törekedtem, hogy a hallgatók a hagyományos egyetemi környezetnél inkluzívabb közegben, kooperatív tanulás szervezés keretei között legyenek képesek szembenézni ezekkel a sztereotípiákkal, feltárni azokat, s lehetőség szerint attitűdöt változtatni (BÁRDOSSY 2006, VARGA 2006).

Az inkluzívabb környezetet a kooperatív tanulás szervezés eszközeivel biztosítottam a szeminárium során. A kooperatív tanulás szervezés, mint a kurzus kerete az összehasonlítás alapjául szolgáló amerikai szeminárium esetében nem volt adott, azt a hazai adaptációban illesztettem a képzéshez. Ez azt jelentette, hogy számos olyan anyag született, amely garantáltan minden egyes résztvevő

részvételével készült jegyzetekből, dokumentumokból, és akciók dokumentumaiból áll és nem szerepel az amerikai kurzus leírásában, vagyis saját innováció. A szeminárium során születő hallgatói anyagok, egyéni és csoportos portfóliók kellő alapot adtak arra, hogy az attitűdváltozás és a kooperatív tanulászervezés összefüggéseire is bepillantást nyerhessünk közösen a hallgatókkal. Így az inkluzív tanulászervezési rendszerek hatásainak jelentőségére is személyes élményen alapuló figyelmet fordíthattak a hallgatók, – mint például az átélt kooperatív tanulászervezés vagy az általuk olvasott irodalmakban szereplő további módszerek, pedagógiai megközelítések (ARATÓ 2008b). Maga a kurzus ugyanis az inkluzív pedagógia tantárgycsoporton belül szerepelt a képzési programokban.

Az amerikai kurzusleírás alapján az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

1. A magyarországi hallgatók körében ugyanúgy fellelhetőek a rejtett rasszista sztereotípiák, mint a tengeren túli hallgatók körében, csak itthon a roma/cigány/beás csoportokkal szemben.
2. Vélhetően a véletlenszerűen kiválasztott alanyok – vagyis az adott kurzusra véletlenszerűen együtt jelentkező hallgatók – körében is széleskörűen elterjedt sztereotípiákat találhatunk majd.
3. A kooperatív tanulászervezés kellően együttműködő teret biztosít a sztereotípiák artikulálására, megértésére, a rájuk adott reflexióra és akcióra – ezt bizonyítják az elmúlt negyven év kutatásai.

A hipotézisek alapvetően a kurzus fejlesztését segítették, ezek adták az irányvonalat, amikor a kurzuson tapasztalt, megfigyelt viselkedéseket, beszélgetéseket, vitákat feldolgozva próbáltam kísérfni a csoport állapotának változásait. A hat félév alapján kirajzolódott egy ritmusa a kurzusnak, amely tükrözte a csoportfolyamatokat, és azt az ívet rajzolta le, amire a kurzust szántuk: szembesülés a sztereotípiáinkkal és reflektálás a saját gondolkodási kereteinkre. Itt most arra van módom, hogy egy összefoglaló táblázatban (1. ábra) mutassam meg, hogy az egyes célok milyen érzelmi ráhangolódással társultak a kurzus során? Érdemes összevetni egyébként más szervezetfejlesztési ciklusokkal (pl. Kolb ciklus, KOLB 1984), mert akkor kiderül, hogy nincs alapvető újdonság ebben a folyamatban, vagyis vélhetően célt ért a kurzus a hallgatók többségénél. A táblázat első oszlopa tartalmazza a kurzus képzési programját alkotó modulok sorrendjét, a második oszlopban feltüntetett képzési célokkal. Az érzelmi ívet a harmadik oszlop tartalmazza.

1. ábra A kurzus célrendszere

Sorrend	Fejlesztési célok	Érzelmi ráhangolódás
1.	ARTIKULÁCIÓ (egyéni kérdések, igények, csoportfejlesztés)	LELKESEDÉS, TÉTNÉLKÜLISÉG, ELFOGADOTTSÁG
2.	FELISMERÉS, MEGÉRTÉS, REFLEXIÓ	ELBIZONYTALANODÁS, KÉTELY, DEPRESSZIÓ
3.	KÉRDÉSFELVETÉS, MEGOLDÁSKERESÉS	KÖZÖS NEHÉZ-ÉRDEKES ÉLMÉNYEK, AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS ÖRÖME, ELFOGADÓ JELLEGE
4.	ÉLMÉNYSZERZÉS, -ELEMZÉS, MEGISMERÉS	REMÉNYKEDÉS, OPTIMIZMUS, TETTREKÉSZSÉG
5.	TUDÁSSZERZÉS	OBJEKTIVITÁS, TÉNYSZERŰSÉG
6.	EGYÉNI KUTATÓI KÉRDÉS KÖVETÉSE	VÁLLALKOZÓI HANGULAT
7.	ANTIRASSZISTA AKCIÓ	VÁLLALKOZÓI HANGULAT

Valójában a harmadik csoportnál tűnt fel, hogy a kezdeti depresszió mindig bekövetkezik – mindannyiunk részéről – az első néhány, elemző és reflektáló alkalommal. Azonban a kooperatív tanulászervezésnek, az inkluzív környezetnek, valamint a facilitátori szerepnek és asszertív

kommunikációnak köszönhetően ez mindig átfordult: valamilyen új minőség köszöntött be a kapcsolatunkban. Alapvetően a hallgatói, egyéni kérdezés-érdeklődés követhetőségének strukturális garantálása, a tényszerű ismeretek feldolgozása, további elemzések (pl. média, közoktatás, források elemzése a sztereotípiák szempontjából) segítettek a hallgatóknak a reflexióban, illetve az abban elért felismerések elmélyítésében. Volt, aki addig jutott, hogy felismerte saját nyílt és rejtett rasszizmusait, s arról adott visszajelzést, hogy kezdetben furcsán érezte magát, majd valamelyest megnyugodott, amikor látta, hogy egyrészt mindenki használ sztereotípiákat, másrészt ezeket ki lehet gyomlálni a gondolkodásunkból. Legalábbis a hallgatók a kurzus során felismerték ennek lehetőségeit, és kaptak esélyt megismerni olyan viselkedési-kommunikációs módokat, amelyek segítségével sztereotípiamentesen képes valaki gondolkodni bizonyos kérdésekről. A kurzus mindig valamilyen antirasszista akcióval zárult. Ez ugyanis az egyik többlete az antirasszista oktatásnak az interkulturális oktatáshoz képest, vagy annak jelentését elmélyítve, vagyis akció nélkül nincs antirasszizmus. Elképzelhető, hogy valakik szépen és akadémikusan eldiskurálnak a témában interkulturálisan, azonban akció nélkül mindez nem hiteles – az egyik sztereotípiát éppen az, hogy elég „jól gondolkodni és nem lesz rasszizmus” – itt azonban többről van szó, mivel strukturálisak a feltételek a fejekben és a társadalomban egyaránt. Mindenkinek a gondolkodáson túl cselekednie is kell, aki demokratikus, vagyis antirasszista alapokon kíván gondolkodni. Az antirasszizmus rámutat azokra a sztereotípiákra, amelyek rejtetten akadályozzák az interkulturális dialógust, bármilyen jó szándék, demokratikus és/vagy vallási meggyőződés, sőt „antirasszista” hozzáállás ellenére is. A sztereotípiák nem omlanak le egy felismerést követően, mert ezek különböző helyzetekhez, különböző tényekhez... stb. kapcsolt különböző klisék, amelyeket általában lépésről lépésre kénytelen magából az ember kigyomlálni, ha a többséghez tartozik, akkor azért, ha a kisebbséghez tartozik, akkor azért, ha nem volt szerencséje a családi és intézményi nevelés során elsajátítania az antirasszista gondolkodást. Egy kurzus nyilván csak az alapvető és tipikus formákat tárhatja fel – döbbenetes élmény volt, amikor szóról szóra ugyanazok a mondatok jöttek elő a hazai hallgatók munkáiból, mint a tengerentúliakéiból. Úgy látom, hogy egy kurzuson nincs is esély ennél tovább jutni, hanem talán transz-kulturális, és az egyetemi képzési programokban transz-curriculáris szempontként lehetne kezelni az antirasszizmus, az inklúzió kérdéskörét (lásd erről ARATÓ 2008). Az, hogy mindenki használt rejtett rasszista sztereotípiákat – néhány valóban aktívan antirasszista ritka kivételt leszámítva –, nem volt meglepő, mert a szakirodalom leírja, hogy ilyen elemzés során mire bukkanhatunk. A döbbenetes számomra az volt, hogy az érvrendszerek a mondatok szintjéig azonosak voltak. Az első kurzusra még vittem az angol mondatok fordításait, de később már láttam, hogy elég odaadni az angol verziót, s párosítani tudják a sajátjaikkal. Általában is elmondható, mutatnak rá a tanárképzésben dolgozó amerikai szerzők, hogy egy rasszista alapon is kizsákmányoló társadalomban¹³, ahol például szegregáltan élnek és tanulnak a gyerekek, általánosan elterjedt rejtett sztereotípiákkal találkozhatunk, s ezek ráadásul ugyanazok minden társadalomban és minden korban, csak az alanyok cserélődnek (DERMAN-SPARKS – PHILLIPS 1996).

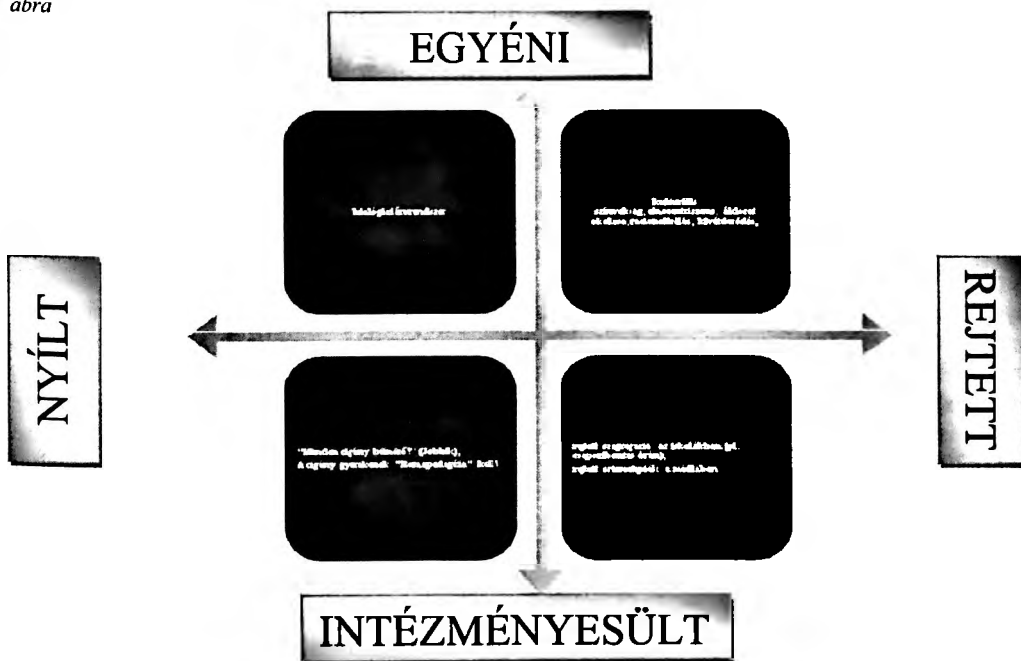
FELTÁRT ÉS REFLEKTÁLT SZTEREOTÍPIÁK

Az alábbiakban röviden felvillantom azokat a többnyire rejtett sztereotípiákat, amelyeket feltártunk a kurzus során a hallgatókkal közösen, kooperatív tanulásszervezési struktúrában alakítva a közös tanulást. Először egy összefoglaló táblázatban sorolom fel az egyes feltárt, tipikusan megjelenő rasszista sztereotípiákat a hazai roma/cigány/beás csoportokkal kapcsolatban. A 2. ábrán a Derman-Sparks – Phillips szerzőpáros által javasolt szempont-koordináták között mutatom be a minden

¹³Ahol is bizonyos – például külső rasszjegyek alapján is megkülönböztethető – társadalmi csoportok 66-77%-ban az iskolázatlan és szegény rétegben tolonganak, vagyis szociálisan is diszkriminatív módon megkülönböztetett helyzetűek. Másképpen: korlátozott és nem egyenlő a hozzáférésük a többi állampolgár hozzáférésehez képest a társadalom biztosította javakhoz, például az „ingyencs” vagy legalábbis „olcsó” iskoláztatás révén szerzhető magasabb életminőséghez (MELEG 2006).

egyes kurzuson megjelenő, illetve feltárt és így reflektált sztereotípiákat. Az egyik koordinátát a rasszizmus egyéni illetve intézményesült formái képezik, másikat pedig a nyílt-rejtett tengely. Már első ránézésre is világos lehet ebből a táblázatból az olvasó számára, hogy az egyéni rejtett sztereotípiák jóval nagyobb számban fordultak elő, mint az egyéni nyíltak. A másik tanulság pedig az volt, hogy mindenki rendelkezett rasszista sztereotípiákkal, függetlenül attól, hogy tudatosan antirasszista nézeteket vallott-e, vagy sem, vagy a többséghez/kisebbséghez tartozott-e, vagy sem. A táblázatot követően az egyes egyéni sztereotípiák rövid leírásait, példáit ismertetem alapvetően Derman-Sparks és Phillips leírásait követve.

3. ábra



A többséghez tartozó hallgatók sztereotípiái

KULTURÁLIS SZÍNVAKSÁG (COLORBLIND)

Ez a sztereotípiák az egyenlőségre hivatkozva nem biztosít egyenlő jogokat. Egészen pontosan a megkülönböztetés bármiféle formáját nehezményezi. A kulturálisan színvak gondolkodási sztereotípiák szerint, mivel minden ember egyenlő, ezért nem szabad megkülönböztetni az embereket a kulturális hovatartozásuk alapján. Ha nem különböztetjük meg őket, akkor nem lesz egyenlőtlenség.

Sérül a kulturális örökséghez, a szabad identitásvállaláshoz fűződő jog (pl. „janicsárképzés”, szocialista embertípus kinevelése). Nem veszi figyelembe a tudáselsajátítás kulturális különbözőségeit (ld. RÉGER 1990, DERDÁK – VARGA 1996, 2003). Így gátolja a különböző kulturális kötődésű egyének egyenlő hozzáférését és részvételét pl. a közoktatási rendszerekben, felnőttként társadalmi-gazdasági erőforrás-rendszerekben (FORRAY ÉS MTSAI 2001, FORRAY – HEGEDŰS 2003). Jogelvre hivatkozva gátol, jó szándékúan akár, jogegyenlőséget csorbít pl. a tudáshoz való hozzáférés demokratikus joga szempontjából.

A különbözőséget okolja a társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségekért. Ezért a különbözőségtől való eltekintésre szólít fel, ámde az egyenlőség alatt ugyanolyanságot ért. A „szőnyeg alá söpri” a többi problémát a negatív diszkrimináción kívül! Kiderült, hogy az egyedi

különbözőség (kulturális, családi, szociális háttér, egyéni tudáskonstrukció, egyéni kompetencia-állapotok) figyelembevételével dolgozó pedagógiai gyakorlat hozzájárul a teljesítmény, az eredményesség növeléséhez minden egyes résztvevő esetében, függetlenül kezdeti hátrányaiktól (WENGLINSKY 2000, 2002). A példákat az alábbiakban már minden további sztereotípiára esetén is csak a pedagógushallgatók szempontjából elemzem.

Példák a kulturális színvakságra:

„Nekem minden gyerek ugyanolyan, nem teszek különbséget közöttük, hiszen mindenki egyenlő.” Ezzel a megközelítéssel a pedagógushallgató saját látóteréből kiveszi az individualizációt, vagyis az egyéni haladási ütemre, egyéni tudáselsajátítási módokat figyelembe vevő fejlesztési gyakorlatra épülő pedagógiai eljárások lehetőségét. Megtagadja a lehetőséget a tanulásban résztvevőktől saját egyediségükhöz, egyetlenségükhöz és megismételhetetlenségükhöz, kulturális gyökereikhez stb.

„Nem az számít, hogy ki honnan jött, hanem, hogy hova tart!” Igaz lenne, ha mindenki egyenlő eséllyel indulna például a közoktatásban, sajnos az iskolázatlan és szegény szülők gyerekeinek kimutathatóan kisebbek az esélyeik a közoktatásban és a felsőoktatásban történő előrehaladásban, mint az előnyösebb helyzetben lévő társaiknak (KERTESI 2005, HAVAS ÉS MTSAI 2002, HAVAS – LISKÓ 2005, KEMÉNY ÉS MTSAI 2004, LISKÓ 2005, FAZEKAS ÉS MTSAI 2008). Így az alapján ítélni meg a gyerekeket, hogy hogyan haladnak előre, nem tekintve, hogy honnan indultak, megint csak az egyéni haladási ütem és tudáselsajátítási mód, tudáskonstrukció figyelembevételének a hiányához vezet.

„Szerintem a bajok forrása, hogy megkülönböztetik az embereket egymástól. Mindenki egyenlő, nincsenek különbségek az emberek között!” A bajok forrása nem az, hogy az emberek különbözőek, hanem, hogy a hozzáférés tekintetében is különbözőek, vagyis van, akinek nagyobb az esélye az iskoláztatás útján beszerezhető társadalmi tőke gyarapítására, egy magasabb életminőség elérésére (MELEG 2006). A probléma ott van, hogy bizonyos csoportok korlátozott pozícióit az oktatásban. Vagyis mindenki különböző, de nem mindenki egyenlő eséllyel fér hozzá a javakhoz. A megkülönböztetésnek, az egyéni és társadalmi csoportok szabadon kibontakozó, de különböző identitás-artikulációjának éppen az lenne a szerepe, hogy mindenki, hogy minden egyes tanulásban résztvevő a teljes személyiségében kaphasson ajánlásokat, kellően széles repertoárból választhasson és használhasson fel forrásokat, tevékenységeket a tanulás során. A baj nem a megkülönböztetéssel van, hanem az egyenlőség hiányával. A probléma nem az emberek különbözőségéből fakad, hanem abból, ahogyan erre személyesen és társadalmilag reagálunk. Egy jó megközelítés erre a dilemmára, hogy mindenki különböző, de mindenki egyenlő (ARATÓ 2008a)!

ETNOCENTRIZMUS

Az etnocentrizmus (ld. például Kozma 1993) saját kulturális szokásait, értékeit, normáit tekinti általánosnak, az emberiség igazi, olykor egyedüli normáinak, ezért nyíltan, vagy rejtetten asszimilál (ld. fasizmus, náciizmus, szocializmus, nacionalizmus, internacionalizmus). Jó példa erre, amikor az iskola „anyanyelvi nevelés” címen magyar irodalmat és nyelvtant tanít – a beás vagy romani nyelvet beszélő gyerekeknek (vagy a többi nemzeti kisebbségnek), vagy amikor azonosítják az állampolgárságot a nemzetiséggel: „Ha Magyarországon élsz, akkor magyar vagy!”. Az etnocentrizmus a szociális helyzettel összefüggésbe hozható társadalmi viselkedésmóddal azonosítja az övétől eltérő kultúrákat (nem dolgoznak, nem tanulnak, szemetelnek, szenvedélybetegségektől szenvednek stb.), bizonyítandó saját kultúrájának, normáinak felsőbbrendűségét.

Ez a gondolkodási keretrendszer a kulturális identitás szabad megválasztásához, a kulturális örökséghez, az anyanyelvhez, mindezek szabad artikulálásához és érdekképviseléséhez fűződő jogokat sérti. Alapvetően kulturális homogenizációhoz, (asszimiláció) vagy dekulturalizációhoz (pl. a szocialista embertípus kinevelése) vezet. A nyelvi és kulturális diverzitás megőrzését, artikulálását

és ápolását nem képes beemelni a pedagógiai gyakorlat látókörébe. Nem épít az egyén kulturális erőforrásaira, értékeire, normáira.

Példák az etnocentrizmusra:

„*Aki Magyarországon él, az szerintem magyar...*” Világosan az állampolgári identitással azonosítja a nemzeti-kulturális hovatartozást, vagyis asszimilál.

„*Semmilyen emlékem nincs arról, hogy hogyan alakult ki az identitásom, ... persze mi is mentünk koszorúzni március 15-én az oviban, meg minden ..., de számomra természetes az, hogy magyar vagyok.*” Az etnocentrikus környezet lényege, hogy nem engedi artikulálódni a kulturális sokszínűséget, így az identitás-képzés folyamata észrevétlenül marad az alanyok számára. Olyan lesz, mint a „szférák zenéje”: nem hallható, mert állandóan halljuk. Ez azt is jelenti, hogy az állampolgár nem is tud reflektálni saját nemzeti-kulturális identitására – így bármikor „hadra foghatóvá” válik.

„*A roma/cigány gyerekek sikertelenségének oka, hogy a szülők nem nevelik a gyermekeiket...*” Más kultúrák nevelési, tudáseljárás módjait nem úgy hagyja figyelmen kívül, hogy a kulturális színvonalhoz hasonlóan nem lát különbséget a nevelési hagyományok között, hanem egyenesen kulturálisan negligálja – vagyis az övétől eltérő nevelési hagyományokat, modelleket nem is tekinti nevelésnek.

AZ ÁLDOZAT OKOLÁSA

Ez a már négy évtizede megfigyelt és leírt (RYAN 1976) gondolkodási keret négy lépésből tevődik össze:

1. A probléma azonosítása egy társadalmi csoporton belül (pl. őslakos indián fiatalok lemorzsolódnak az amerikai közoktatási rendszerben, vagy magas az elítéltek száma a különböző roma csoportok képviselői között).
2. Az azonosított csoport és a csoportba nem tartozók közötti különbségek megállapítása (másképpen nevelik, vagy nem nevelik a gyerekeket, vagy sokkal többen vannak arányaikat tekintve közöttük az elítéltek).
3. A különbség azonosítása a sikertelenség okával (azért morzsolódnak le, mert rosszul nevelik, nem nevelik a gyermekeiket, vagy aki oda tartozik, az bűnöző, vagy arra hajlamos).
4. Társadalmi intézkedések, törekvések a problémában érintett célcsoportra vonatkoznak (felzárkóztatásra szorulnak, a szülőket meg kell nevelni, meg kell szakítani a többségi fiatalok érintkezését e társadalmi csoporttal – rejtett vagy nyílt szegregáció, elkülönített felzárkóztató oktatás).

A problémában érintett társadalmi csoportot teszi felelőssé a kialakult helyzetért. Nem reflektál a kialakult problémát okozó társadalmi berendezkedésre. Vagyis a felelősséget nem oda teszi, ahol van, függetlenül attól, hogy például az egyéni bűncselekményeket szükséges és demokratikus büntetőjognak megfelelően el kell ítélni. A közoktatásnak, mint szakmai szolgáltatásnak kell inkluzívá tenni az iskolákat ahhoz, hogy olyan gyerekek is sikerrel férjenek hozzá az iskoláztatással szerezhető javakhoz, akiknek a családjában nem ismerték fel az iskoláztatásban rejlő mobilitási lehetőségeket. A rendszert kell inkluzívá tenni, hogy bárki sikeres lehessen a segítségével. Ahogyan Derman-Sparks és Phillips fogalmaz: nem mentőövet kell dobni, hanem meg kell nézni, hogy ki vagy mi lökte be a vízbe őket, vagyis a rendszerszerű okokat szükséges megszüntetni.

Példák az áldozat okolására

„*A cigány családok számára nem érték az iskolai tanulás.*” Az iskoláztatás társadalmi előnyeitől elzárt csoportok számára valóban nem is tud értéként megjelenni, azonban ez a rendszer hibája – a jelenlegi közoktatás nem képes családi háttértől függetlenül minden egyes gyermek esetében hatékony és eredményes szolgáltatások biztosítására.

„Igazából nem akarnak integrálódni, nekik így kényelmes.” Az iskoláztatás által nyújtott lehetőségek strukturális akadályait (szegregáció, diszkrimináció) csak ritka kivételek és szerencsés véletlenek folytán tudja valaki pusztán az akarásával legyőzni.

„A gyerekek céltalanok, neveletlenek, fegyelmetlenek...” Nyilván a nem inkluzív közoktatási rendszerben, az iskolai tudáselsajátítási módokhoz közelebb álló családok gyermekeihez képest az iskolázatlan családok, az iskoláztatással megszerezhető javaktól elzárt gyermekei más életstratégiákat, tudáselsajátítási és identitásképzési módokat részesítenek előnyben. Azonban az inkluzív iskola feladata lenne segíteni ezeknek a gyerekeknek is felismerni az iskoláztatásban rejlő előnyöket, s biztosítani a sikeres iskolai teljesítményhez szükséges inkluzív pedagógiai környezetet. „Annyi támogatást kapnak, mégsem képesek integrálódni, még csak nem is hálásak.” A strukturális okokra visszavezethető problémák nem kezelhetők segélyekkel, ösztöndíjakkal, támogatásokkal, csak strukturális változásokkal. Ez tipikusan a „mentőöv” logika felháborodott kifejeződése.

BIOLÓGIAI RASSZIZMUS

A származás alapján rangsorol értelmi képességeket, tudáselsajátítási képességeket. Ennek legszélsőségesebb formája, amikor emberi fajokról, s azok hierarchiájáról beszél. Alaptalan állításokkal igyekszik tőle különböző társadalmi csoportok ellen fordulva, vagy azokat lenézve, kirekesztve fenntartani, sőt felerősíteni a hatalmi státusz quo-t, és fenntartani az ezekre épülő szegregációs stratégiákat, azaz fenntartani a társadalmi esélyegyenlőtlenséget.

Példa a biológiai rasszizmusra:

„A roma gyerekek sikertelenségének oka, hogy gyengébb képességűek...” Vagyis a származáshoz és a szociális helyzethez köti a szegény és iskolázatlan gyermekek iskolai tudáselsajátításhoz szükséges kompetenciákban való járatlanságát, ami ugye tudományos szempontból tarthatatlan álláspont, hiszen ezek a gyerekek is részesülhetnek hatékony, sikeres és társadalmi mobilitásukat elősegítő oktatási, tanulászervezési formákban.

ROMA/BEÁS/CIGÁNY KISEBBSÉGHEZ TARTOZÓ HALLGATÓK RASSZISTA SZTEREOTÍPIÁI

Racionalizálás

A kognitív disszonanciát, amely az identitása és az azt támadó sztereotípiák között feszül racionális, ezért elfogadható magyarázattal próbálja enyhíteni. Vagy úgy, hogy saját viselkedésében keres okokat, vagy a másik beszámíthatóságát kérdőjelezi meg. A sztereotípiákat nem sztereotípiákként fogadja el és fogja fel, hanem megmagyarázhatóvá tevő okot keres a sztereotíp véleménynyilvánítás és viselkedés mögött. Akadályozza az egészséges én-kép kialakulását azáltal, hogy folyamatosan igazolnia kell az igazolhatatlant.

Példák a racionalizálásra

„Előfordult, hogy egy boltban túl sokszor nyúltam a zsebembe, ezért jogosan vittek hátra megmotozni.” Egyértelműen a saját viselkedését teszi felelőssé a diszkriminatív aktus értelmezésekor.

„Egyszer hallottam valakit cigányozni..., de be voltak rúgva...” A racionálisan megfoghatatlant megpróbálja irracionális állapottal megmagyarázni.

Kívülre helyezkedés

Általában a magasabb szociális státuszt, társadalmi integrációt elérő családokban élő fiatalokra jellemző. A kulturális hovatartozást azonosítja a nehéz szociális helyzettel és a szegénységből fakadó életvezetési stratégiákkal. Ezért szociális helyzetére, tőkéjére hivatkozva kívül helyezkedik identitás szempontjából, függetlenül attól, hogy egyébként esetleg lelkiismeretes közösségi emberként segíti övéit. Saját identitását a többségi társadalom sztereotípiáihoz igazítja, vagyis a „jó

cigány” identitást valósítja meg, Berne-nél szólva pozitív „ellensorskönyvet” futtat (BERNE 2008), amelynek a fejezeteit nem saját, autonóm identitása, hanem a társadalom előítéletei írják. Gyakran párosul borderline kérdésfelvetéssel (se nem cigány, se nem magyar identitás), a pozitívan és gazdagítóan felfogott többszörös identitás helyett. Kapcsolatait a saját közösségével beárnyékolhatja, hogy pozitív identitásképét a többségi társadalom sztereotípiáihoz szabja.

Példák a kívülre helyezkedésre:

„*Én egy nem hagyományos cigány családból származom, édesanyám pedagógus...*” Nyilvánvalóan elfogadja azt a többségi sztereotípiát, hogy a cigányok szükségszerűen nem tanulnak tovább, nem jutnak magasabb státuszú foglalkozásokhoz.

„*Az én családom nem olyan, mint a többi cigány család a faluban...*” A többi családról – a többségi társadalom szemléletének megfelelően – éppen úgy differenciálatlanul gondolkodik, vagyis egy („roma”) „kalap alá veszi” a különböző, cigány származású családokat lakóhelyén.

További sztereotípiákat is feltártunk, de ezek voltak azok, amelyek minden szemináriumon előfordultak. A további sztereotípiák elemzése, illetve annak megvizsgálása, hogy vajon a kooperatív tanulásszervezési keretben zajló képzés hozzájárult-e az attitűdváltozáshoz egy másik tanulmány terjedelmét is kitöltő, ezért erre itt most nem térhetek ki. A hallgatók szemináriumi munkáiból viszont olvashat az érdeklődő egy kis válogatást (ARATÓ 2008b).

Summary

Covert Racist Stereotypes among University Students

From the Autumn of 2006 through 6 semesters I have conducted seminars titled as Anti-racist and Ahierarchical Education at University of Pécs for artsstudents and romology students for the request of Katalin Forray R. We had interesting debates about the issues of racism with Kati. Her questions and approaches encouraged me to continue the research of this topic. She had recommended me the books of Derman-Sparks and Phillips in which they have collected their experiences they gained from a ten years period of teaching students about the issues of anti-racist education. Themes recommended by the authors occurred very useful from the aspect of planning my own course as part of my seminar was based on their topic. I present here the experiences of these seminars.

IRODALOM

ARATÓ Ferenc (2008a): Egy konferencia margójára – létezik-e romológia? *Iskolakultúra*, 2008/3-4. 124-133. oldal

ARATÓ Ferenc (2008b): A kooperatív tanulás szerepe az IPR alapú intézményfejlesztésben. In: *Kooperatív tanulásszervezés az integráció szolgálatában*. szerk. Arató Ferenc (2008) Budapest: Educatio Társ. Szolg. Kht., 7-12. oldal

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. Első kiadás (2006) Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék 170 oldal, második kiadás (2008) Budapest: Educatio Társ. Szolg. Kht.

BÁRDOSSY Ildikó (2006): A befogadó iskola és környezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/3 35-45.

BERNE, Eric (2008): *Sorskönyv*. Budapest: Háttér Kiadó. 514

DERDÁK Tibor – VARGA Aranka (1996): Az iskola nyelve – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*, 1996/12. sz.

DERDÁK Tibor – VARGA Aranka (2003): A hátrányos helyzet tartósodása, *Educatio*, 2003/4.

DERMAN-SPARKS, Louise – PHILLIPS, Brunson Carol (1996): *Teaching/Learning Anti-Racism*. New York: Teachers College Press, Columbia University,

- FORRAY R. Katalin – CS. CZACHESZ Erzsébet – LESZNYÁK Márta (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In Báthory Zoltán – Falus Iván szerk. *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó, 111–125. oldal
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- HAVAS Gábor – KEMÉNY István – LISKÓ Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Kiadó
- HAVAS Gábor – LISKÓ Ilona (2005): *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet
- KEMÉNY István - JANKY Béla - LENGYEL Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971-2003*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- KERTESI Gábor (2005): *A társadalom peremén – romák a munkaerő-piacon és az iskolában*. Budapest: Osiris Kiadó
- KOLB, D. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey, Prentice Hall.
- KOZMA Tamás (1993): *Etnocentrizmus. Educatio, 2/2*.
- LISKÓ Ilona (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása* Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet, 73 oldal
- MELEG Csilla (2006): *Az iskola időarcai*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó, 240 oldal
- RÉGER Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- RYAN, William (1976): *Blamingthe Victim*. New York: VintageBooks.
- SALVIN, R. E. (1979) Effects of Biracial Learning Team son Cross-racial Friendships. *Journal of EducationalPsychology, 71.*, 381-387.
- SLAVIN, R. E. – KARWEIT, N. A. (1981). Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience. *Journal of Experimental Education, 50*, 29-35. oldal
- VARGA Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: Forray R. Katalin szerk. *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, 145-160. oldal
- WENGLINSKY, Harold (2000.) *How Teaching Matters – Bringingthe Classroom Back into Discussion of Teacher Quality*. Princeton: Education Testing Service.
- WENGLINSKY, Harold (2002) *How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance*. Education Policy Analysis Archives, 10/12.
- ZIEGLER, S (1981) The Effectiveness of Cooperative Learning Teams for Increasing Cross-Ethnic Friendship: Additional Evidence. *Human Organization, 40*. 264-268. oldal
- FAZEKAS Károly – KÖLLŐ János – VARGA Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért* Budapest: ECOSTAT
- ZSIGMOND Anna (2005) *Amerika. Társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Budapest: Gondolat Kiadó.

TANÁRKÉPZÉS A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN

Összefoglaló

A Pécsi Tudományegyetem és jogelődje a hosszú évek során több ezer hallgatónak adott tanári képesítést. A Neveléstudományi Intézet tanulmányi koordinátoraként tanúja voltam a tanárképzés szerkezeti és tartalmi változásainak. 2006 óta az ambiciózusabb hallgatók az akkor alakult Neveléstudományi Doktori Iskolában folytathatják tanulmányaikat Prof. Dr. Forray R. Katalin vezetésével, aki több éven keresztül a Neveléstudományi Intézetet- az Intézet keretein belül a Romológia és Nevelésszociológia Tanszékét-, és az Intézet akkor legfontosabb képzését a tanárképzést is vezette.

„Én azt hiszem, annál nincs nagyobb öröm, mint valakit megtanítani valamire, amit nem tud, és nagyobb jótétemény sem.” /Móricz Zsigmond/

RÖVID TÖRTÉNET

A tanárképzés minden társadalom életében kettős szerepet tölt be: egyrészt a felsőoktatás része, másrészt a közoktatás számára képez szakembereket (SZABÓ, 1998). A tanárképzés nemcsak oktatáspolitikai, hanem egyben társadalompolitikai kérdés is (KOZMA, 2009: 273-278). A folyamatos társadalmi és gazdasági változások következtében átalakuló iskolaszervezethez az oktatásnak, így a tanárképzésnek is alkalmazkodnia kell.

A középiskolai tanárképzés legkorábbi formái a 17. században jelentek meg. Ezek az intézmények a jezsuita rend által alapított collegium repentantiumok voltak, vagyis „az ismétlők tanulógyűjtései”, ugyanis a tanári pályára készülők átismételték a diákkorukban már tanult és majd tanítandó tananyagot is. 1632-ben állították fel az első collegium repentantiumot Leobenben, majd a XVII. sz. végén magyar területen is: Szokolcán, Nagyszombatban, Győrött. Az 1777-i Ratio Educationis az egyetem keretei között szerette volna megszervezni a collegium repentantiumot, de a terv nem valósult meg.¹⁴ A 18. században a tanári munka a teológus feladata volt, amelyet a papi szemináriumokon, később pedig az egyetemeken lehetett elsajátítani. A jezsuita rend feloszlása után a nevelés-oktatás irányítását egyre inkább az állam vette át. Az egyetemi tanárképzés megszervezésére 1773-ban került sor. Az osztrák egyetemeken és a pesti egyetemen sem a világi tanárképzés fejlesztésére, hanem a teológusképzés pedagógiai tartalmára helyezték a hangsúlyt. Fontosnak tartották a nevelést és az oktatás módszertanát. A nevelést a filozófiai kar hirdette meg, a többi tárgy oktatását pedig a gyakorlóiskolák tanárai végezték. A pesti egyetem bölcsész karának kari tanácsa 1852-ben javasolta az egyetemi tanárképzés német modelljének bevezetését. 1924-ben létrejöttek a tanárképző intézetek. Középiskolai tanári képesítést azok szerezhettek, akik valamelyik magyar tudományegyetem bölcsészettudományi karán és a tanárképző intézetben is tanultak (NÉMETH, 2009: 279-290).

A hazai pedagógusképzés történetileg háromszintű, ahogy a közoktatás is. Az alsó szint az elemi iskolai tanításra készített fel (tanítóképzés), mely képzés középfokú volt. A negyedik elemre épült a polgári iskola, azt ott tanító pedagógusok főiskolai tanárképzésben vettek részt. A harmadik szint a középiskolai rendszer, melyhez a tanárok képzése az egyetemen folyt. (NAGY, 2009: 291-305) A Pécsi Tudományegyetem jelenlegi tanárképzése is több változáson ment, meg is keresztül.

¹⁴ http://www.kislexikon.hu/collegium_repentantium.html

Pécsett több mint hatvan éves múltra tekint vissza a tanárképzés, mely kezdetekben főiskolai szintű volt, majd az egyetemi keretek között szerveződött.

1948. október 18-án jött létre Pécsi Pedagógiai Főiskola a mai Janus Pannonius utca 5. sz. alatt, november 11-én pedig közel száz hallgatóval tartották meg az első tanévnyitót. Ekkor az intézmény könyvtára is megkezdte működését. 1950. szeptember 1-jén költözött az intézmény a mai Ifjúság utcai épületbe. Ugyanebben az évben, október 1-jén megnyitotta kapuit az 1. sz. Gyakorlóiskola az Alkotmány utcában. 1976-ban csatlakozott a képzéshez a 2. sz. Gyakorlóiskola (ma Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola), 1989-ben pedig a Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola. A képzés- és a tanítási gyakorlat időtartama is többször változott az intézmény megalakulása óta. Míg 1950-54 között tanárképzés kétszakos képzés volt, ahol a két év után egy év gyakorlótanítás következett, addig 1954-59 között már hároméves kétszakos képzés folyt, a gyakorlóév pedig megszűnt. Az 1959-64 közötti időszak a négyéves háromszakos képzés időszaka. 1964-82 között a hallgatók négyéves kétszakos tanárképzésben vettek részt. A szerkezeti változásokon túl az intézmény elnevezése is többször megváltozott. A főiskola 1962. szeptember 1-jén felveszi a Pécsi Tanárképző Főiskola nevet. 1981-ben egy minisztertanácsi rendelet következményeképpen néhány társadalomtudományi szakpáron kísérleti jelleggel ötéves egyetemi szintű képzést indít, mely feljogosít mind az általános, mind a középiskolai oktatásra. 1982. január 1-én szervezeti összevonás miatt a Pécsi Tanárképző Főiskolából létrejön az egyetem harmadik karaként a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kara. Még ebben az évben a Tanárképző Karhoz kapcsolják a Szentlőrinci Kísérleti Iskolát. 1995 nyarán az intézmény a Bölcsészettudományi Kartól függetlenül Tanárképző Intézet néven működött tovább. A Neveléstudományi Intézet 2004-től a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egységeként működik. Jelenleg a tanárképzés felelőse a PKK (Pedagógusképzési Koordinációs Központ).¹⁵

A Tanárképző Intézetben kezdettől fogva volt pedagógia centrum, eleinte Pedagógia Tanszék, s ebből született a Neveléstudományi és a Pszichológia Tanszék. 1986-ban megalakult a Pedagógiai Intézet Pedagógia, Pszichológia és Közművelődési Tanszékekkel. A Pécsi Tanárképző Főiskola egyetemmé szerveződése során a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán az akkori önálló szervezeti egységként működő Neveléstudományi Tanszék és Pszichológiai Tanszék 1983-tól intézeti keretben Pedagógiai Intézetként, majd 1987-től a Közművelődési Tanszékkal kiegészülve Humán Fejlesztési és Tanárképző Intézetként tevékenykedett tovább.

A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET TANSZÉKEI 1996-BAN

A Pedagógiai Tanszék egyidős a pécsi tanárképzéssel. Kezdetben Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékként működött. A Pszichológia Tanszék önállóvá válását követően (1967) 1982-ben az intézményt karrá szervezték, így a tanszék intézeti keretek közé került, Neveléstudományi Tanszékként működött tovább. Az Oktatásmódszertani Tanszék 1994-ben alapította a Szenátus. A Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Kara megszűnt, létrejött a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Kar. A tanárképzési feladatok koordinálásához szükség volt egy egységre, ahol ezek a feladatok ellátásra kerültek. Így jött létre a korábbi Pedagógiai Tanszékből kiváló Oktatásmódszertani Tanszék. A Neveléstudományi és Oktatási Innovációk Tanszéke 1994-ben alakult. A tanszék az iskolafejlesztés, a nevelésügyi innováció és az iskolamenedzsment tanulmányozására, az ismeretkör kutatására és oktatására hozták létre. (MÁNYOKI, 1996.)

A NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET TANSZÉKEI 2004-BEN

A Nevelés- és Oktatásmódszertani Tanszék - a PTE BTK Neveléstudományi Intézete újjaalakult strukturájában - egyike azon tanszékeknek, amelyek a Pedagógia Tanszékből vált önálló egységgé

¹⁵ <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/19>

2004 áprilisában, a PTE szenátusának döntése alapján.¹⁶ A Nevelés- és Művelődéstörténet Tanszék a PTE Szenátusának döntése alapján 2004. április 1-én alakult, korábban (1995 óta) az intézetben létezett már egy neveléstörténeti munkacsoport. A tanszék széleskörű feladatokat vállal az egyetem nappali és levelező tagozatos egységes tanárképzésében, a diszciplináris MA képzésben és a pedagógus-továbbképzésben. Az egység kollégái számos különböző kurzust tartanak így a Pedagógia BA, a Tanári MA, valamint a Neveléstudomány MA szak diákjainak képzésében; ez utóbbi szaknak egyik szakiránya a Neveléstörténeti kutatások.¹⁷ A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék kezdetben a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék keretei között szerveződött meg mint Romológia Specializáció.¹⁸ A Neveléstudományi Intézet megalakulásakor a tanszék csatlakozott az intézethez. A Romológia és Nevelésszociológia Tanszék a Nevelésszociológia és Inkluzív pedagógia című tárgyak oktatásával vesz részt a tanárképzésben.

Az egyetem gyakorlóiskolái

Az 1. sz. Gyakorló Iskola jogelődjének az 1829-ben alapított, a Ferenci rend által működtetett Szigeti Külvárosi Népiskola tekinthető, amely 1857-ben kapott önálló épületet. A mai épületben 1901-től folyik oktatás. 1922-1949 között az elemi iskola mellett itt működött a Városi Fiú Felsőkereskedelmi Iskola. 1948-tól általános iskolában, 1950-től máig gyakorlóiskolában tanulnak diákjaink. Pécssett a tanárjelöltek gyakorlati képzését mintegy 20 évig az iskola végezte és irányította.¹⁹

A 2. sz. Gyakorló Iskola 1976. szeptember 1-én kezdte meg működését. Az első évben a Pécs Városi Tanács, azt követően a Tanárképző Főiskola, később a JPTE, majd a jogutód, a PTE 2. Sz. Gyakorló Általános Iskolájaként működött. 2002. szeptember elsejétől PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola néven működik. Az 1970-es évek elején az elavult családi házak helyén panelházak épültek, a városrész gyermekeinek iskolára volt szüksége. Az iskola kiváló fekvésének, a Tanárképző Főiskola közelségének, a kiváló szakmai felkészültségű tantestületnek köszönhetően az 1997/98-as tanévtől már a Pécsi Tanárképző Főiskola 2.sz. Gyakorló Általános Iskolájaként működött tovább, majd a jogutód, a Janus Pannonius Tudományegyetem (ma Pécsi Tudományegyetem) lett a fenntartó. 2007-re az intézmény tizenkét évfolyamos iskolává vált²⁰.

A Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskolát 1963-ban alapította Pécs Város az akkori újmecsekfaljai gimnáziumként. Mivel ekkor az iskolának önálló épülete még nem volt, a Bánki Donát Általános Iskolában folyt a tanítás. 1967 nyarán adták át a Veress Endre utcában az új gimnázium épületét. A gimnáziumi osztályok mellett zöldség-gyümölcs kereskedelmi, felvásárló és termeltető, földmérő, majd 1968 szeptemberétől postás szakközépiskolai osztályok indultak. 1967-ben Komarov úrhajós ezredesről nevezték el az intézményt. 1989-től a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem, majd a PTE gyakorló iskolája.²¹

Az egyetemnek mindig jó partneri kapcsolata volt a gyakorló iskolákkal. Már a kezdetektől előfordult, hogy a gyakorló iskolákban nem volt elegendő hely a hallgatók gyakorlótanítása lebonyolításához, így a város többi iskolájában is folyt, folyik a gyakorlótanítás. A gyakorlótanítás eleinte a szaktanszékek és a gyakorló iskolák közötti egyeztetéssel szerveződött, később a dékánhelyettes irányította, ezt követően pedig a Tanárképző Intézet, majd a Neveléstudományi Intézet kezében volt a koordináció. A szerkezeti változások következményeként, a TAMOP 4.1.2.-B felhívás keretében létrejövő regionális pedagógusképzési szolgáltató és kutató központok,

¹⁶ <http://nevtud.btk.ptc.hu/menu/20>

¹⁷ <http://nevtud.btk.ptc.hu/index.php?mid=18>

¹⁸ <http://nevtud.btk.ptc.hu/menu/21>

¹⁹ http://gyak1.ptc.hu/iskolai_dok/pcd_program_2011/pcd_program_2011.pdf

²⁰ http://www.deak.ptc.hu/files/tiny_mce/File/Dokumentumok/Nevelesi%20Program.doc

²¹ <http://www.babits.ptc.hu/iskolank/iskolatortnet>

egyetemünk esetében a Pedagógusképzési Koordinációs Központ kari koordinátorai végzik a gyakorlatitanítás szervezését, koordinálását.

A TANÁRKÉPZÉS CÉLJA, A TANÁRKÉPZÉST SZABÁLYOZÓ KORMÁNYRENDELETEK

A tanárképzés általános célja: általános képzést és szakképzést folytató intézményekben az 5-12. (13.) évfolyamok oktatására felkészítés, valamint iskolarendszeren kívüli képzésben a szakterületi képzettségnek megfelelő nevelő-oktató munkára történő felkészítés.²² 111/1997. számú kormányrendelet szerint, mely a tanárképzés egységes követelményeiről szól: „1. § (1) A tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés az általános pedagógiai-pszichológiai, a szakmódszertani és az iskolai gyakorlati képzést magában foglaló, egyetemi és főiskolai szintű alapképzésben, illetve kiegészítő alapképzésben folytatható olyan képzés, amely a tanári tevékenység gyakorlására készít fel.”²³ A tanári mesterképzés célja a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben az oktatási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra, továbbá a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására való felkészítés.²⁴ A 15/2006. (IV. 3.) számú, az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló OM rendelet szerint a szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas a tanulói személyiség fejlesztésére, a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére, a pedagógiai folyamat tervezésére, a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére, az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére.²⁵ Tanári szakképesítés a bolognai koncepció szerint csak mesterképzésben lehetséges. A közoktatás igényeit kielégítendő kevés kivételtől eltekintve, a tanárképzés kétszakos. Előképzettségtől függően - alapképzési szakjaira épülő tanári szakon, mesterfokozatot adó szakon nem tanári szakképzettség megszerzését követően vagy művészeti képzési területen mesterszakkal párhuzamosan felvett tanári szakon, főiskolai szintű tanári szakképzettség birtokában a tanári mesterfokozat, újabb, oklevelet adó tanári szakképzettség megszerzésére irányuló képzésben - a képzési idő kettő, három, illetve öt félév lehet (a szakmai és művészeti tanári szakképzettségek területén a csak egy szakképzettség megszerzésére irányuló képzés esetén 4 félév).²⁶ A kétciklusú mestertanár-képzés több ponton is különbözik a korábbi tanárképzéstől. A kurzusok teljesítésének ideje kapcsán abban, hogy míg korábban a tanárképzés tantárgyait a szakterületi tárgyakkal párhuzamosan, már a képzés első félévében is teljesíteni tudta a hallgató, addig a tanári mesterképzésben a tanárképzés tantárgyai csak a második ciklusban, az alapképzést követően a mesterképzésben vehetők fel.

A TANÁRKÉPZÉSRE ORIENTÁLÓ, TANÁRI ALAPOZÓ KURZUSOK

Azon hallgatóknak, akik már az alapképzésben eldöntötték, hogy tanulmányaikat tanári pályán szeretnék folytatni, már az alapképzésben lehetőségük nyílik ezt megalapozni. A tanári alapozó képzés öt kurzusból áll 10 (5x2) kredit értékben. A tanári alapozó kurzusok a Pécsi Tudományegyetemen a következők: Ember és gyermekismeret, Bevezetés a nevelés történetébe, Iskola és társadalom, Pedagógiai nézetek és Kommunikációs tréning.²⁷ A PTE-n a tanári alapozó kurzusokat a 2007/08-as tanév tavaszi félévében vették fel először az alapképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók. A 2008/09-es tanév őszi félévében már a levelező képzésben résztvevő hallgatók számára is meghirdetésre kerültek a tanárszakra orientáló kurzusok. 2007-ben csupán a Bölcsészettudományi Kar hallgatói vettek fel a Neveléstudományi Intézet és a Pszichológia Intézet által meghirdetett tanári alapozó kurzusokat, a Természettudományi Kar hallgatói pedig 2010-ben

²² <http://nevtud.btk.ptc.hu/mcnu/48/35>

²³ 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelethez. A tanári képesítés követelményei

²⁴ <http://www.btk.ptc.hu/mcnu/171/158>

²⁵ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

²⁶ 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

²⁷ <https://www.tr.ptc.hu/ctr3/tanterv.aspx>

csatlakoztak a képzéshez. A PTE tanári alapozó kurzusai létszáma a következőképpen alakult: a 2007/08-as tanév II. félévében 214 hallgató vette fel a tanári alapozó kurzusokat, a 2008/09-es tanévben 1396 fő, a 2009/10-es tanévben 1354 és a 2010/11-es tanévben 1241 fő.

MESTERTANÁRI SZAKOK A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN A 2010/11-ES TANÉVBEN

Mestertanári szakjaink: angoltanár, ének-zene tanár, franciatanár, horváttanár/horvát- és nemzetiségihorvát-tanár, latintanár, magyartanár, mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár, némettanár/német- és nemzetiséginémet-tanár, olasztanár, orosztanár, pedagógiatanár, romológianár, történelemtanár, biológianár, fizikatanár, földrajztanár, informatikatanár, kémiatanár, környezettan-tanár, matematikatanár, testnevelő tanár, filozófiatanár, hon-és népismerettanár, andragógus tanár, könyvtárpedagógia-tanár, tantervfejlesztő tanár, mérnök-tanár, zenetanár.²⁸

A TANÁRKÉPZÉS TANTERVEI

A tantervi módosítások következtében a teljesítendő kurzusok is többször változtak az elmúlt évek során. A tanárképzés tantárgyai 1995-ben, vagy korábban kezdett hallgatók számára a következők voltak: A kommunikáció pszichológiája (később Általános pszichológia), Fejlődés- és személyiségpszichológia, Szociálpszichológia, Pedagógiai lélektan (később Pedagógiai pszichológia 15 órás pedagógiai gyakorlattal), Bevezetés a pedagógiába, Neveléstörténet (és Nevelésfilozófia), Didaktika (15 órás pedagógiai gyakorlattal), Neveléstan (később Nevelésemélet 15 órás pedagógiai gyakorlattal), Speciális kollégium, Személyiség és képességfejlesztő kurzus, Szakmódszertan, Tanítási gyakorlat. 1996-ban a kurzusok sora kibővült a Közoktatástan című tárggyal, melyet 1999-ben Oktatásszociológia-oktatáspolitikai címmel hallgathattak a hallgatók. A 111/1997-es kormányrendelet szerint a hallgatók a szakos tanítási gyakorlaton kívül már egyéni külső iskolai gyakorlaton is részt vettek. Szintén e rendelet szabályozza az 1998-ban és ezután kezdett hallgatók számára a tanári képesítő vizsgát, mely tanári szakdolgozatot is tartalmaz. A tanári mesterképzésben a következő tárgyakat tanulják a hallgatók: Személyiségpszichológia, Fejlődéslélektan, Szociálpszichológia, Felnőttek képzése, Nevelés és művelődéstörténet, Nevelés és iskola, Tanulás és tanítás, Pedagógiai pszichológia, Nevelésszociológia, Inkluzív pedagógia, Szabadon választható ismeretkörök, Szakmódszertan – nem a tanári, hanem a szakterületi modulban található tantervileg, Csoportos tanítási gyakorlat (szakonként) – szakterületi tantervbe építve, Összefüggő egyéni szakmai gyakorlat, Kísérő szeminárium, Szakdolgozat: tanulmány, portfólió. Ha megnézzük a 2009-ben tanári mesterképzésben résztvevő hallgatók tanterveit (a pedagógia-pszichológia modul, és az iskolai gyakorlatok modul tantárgyait) a következő eltéréseket, újításokat találjuk. Amíg a 2005-ben és előtte kezdett hallgatók Általános pszichológiát, addig a mesterképzésbe járó hallgatók Személyiségpszichológiát tanulnak a Fejlődéslélektan és a Szociálpszichológia mellett. A tanári mesterképzésben nem szerepel a Bevezetés a pedagógiába című tárgy, viszont a tanári alapozó kurzusok között megjelenik a Pedagógiai nézetek című kurzus. A tanári mesterképzés kurzusai bővültek a Felnőttek képzése ismeretekkel. Az iskolai gyakorlatok modul bővült ki leginkább új elemekkel. A Szakos tanítási gyakorlat az új képzésben Csoportos tanítási gyakorlat néven fut, a gyakorlat óraszám 15 órával, így 45 órától 60 órára megemelkedett; az Egyéni külső iskolai gyakorlat helyét felváltotta az Összefüggő egyéni szakmai gyakorlat, mely egy hosszabb időtartamú, minimum 12 hét időtartammal több feladatra kiterjedő gyakorlat.

²⁸ <http://mesterkepzes.ptc.hu/mcnu/38>

ISKOLAI GYAKORLATOK A TANÁRKÉPZÉSBEN

A 2000-2005-ben kezdett hallgatók iskolai gyakorlatai:

a) *Iskolában vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat:* mely a képző intézmény gyakorlóiskolájában, bázisiskoláiban vezetőtanár irányításával csoportosan történik, az adott szakhoz tartozó iskolai tantárgyakkal kapcsolatos tanári munka megfigyelését, elemzését, továbbá az önállóan megtartott tanítási gyakorlatot foglalja magában.

b) *Szakos tanítási gyakorlat:* 45 óra, melyből az önállóan megtartott órák száma 15. A gyakorlat célja rendszerezett gyakorlati tapasztalatszerzés a nevelő - oktató munka megfigyelésével, önálló végzésével és elemzésével a szakórai, valamint az órán és iskolán kívüli tanári tevékenység legfontosabb területein.

c) *Összefüggő egyéni külső iskolai gyakorlat:* 60 órában, melynek célja széles körű tájékozódás és tapasztalatszerzés az oktató-nevelő intézményben folyó munkáról. A gyakorlat során a hallgató bekapcsolódik az intézmény mindennapi életébe, részt vesz a különböző pedagógiai szerepekhez kapcsolódó tevékenységekben is.

A 2009-ben kezdett, tanári mesterképzésben résztvevő hallgatók gyakorlatai:

a) *Csoportos (tanítási) gyakorlat:* iskolában, gyakorlatvezető tanár irányításával, az adott szakképzettség területén végzett csoportos (tanítási) gyakorlat, szakképzettségenként 60 óra, 15 önállóan megtartott óra/foglalkozás. A hallgató az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5-8., a másikat pedig a 9-12. évfolyamon köteles elvégezni.

b) *Egyéni (összefüggő szakmai) gyakorlat:* közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben, megbízott gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folytatott egyéni szakmai gyakorlat. Szakképzettségenként heti 2-3 órát tanítanak a hallgatók.

KOMPLEX PEDAGÓGIA-PSZICHOLÓGIA SZIGORLAT ÉS TANÁRI KÉPESÍTŐ- ILLETVE ZÁRÓVIZSGA

A 111/1997. számú kormányrendelet előírja a komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat teljesítését, a tanári mesterképzés nem tartalmaz pedagógiai-pszichológiai szigorlatot. Ugyanez a kormányrendelet írja elő a tanári képesítő vizsga (Előszőr 1849-ben ideiglenesen, majd 1856-ban törvényi szinten is bevezetésre került a tanári képesítő vizsga, NÉMETH 2009: 279-290) meglétét is, mely keretén belül kerül megvédésre a tanári szakdolgozat, és a hallgató komplex szóbeli vizsgát tesz. A tanári mesterképzés lezárásaként szintén tesznek a hallgatók záróvizsgát, melyet tanári záróvizsgának hívunk. A tanári záróvizsgára a gyakorlati félévet (ötödik) követő vizsgaidőszakban kerül sor. A tanári záróvizsga komplex szóbeli záróvizsgából, a tanári szakdolgozat, amely itt már két részes (tanulmány és portfólió) bemutatásából és megvédésből áll.

Summary

Teacher training at the University of Pécs

The training of teachers is an important question of every society, as it has effects on the public and the higher education and is related to educational- and social policies as well. At Pécs it has started in 1948. During these 63 years due to the economical, social and educational development it went through many changes. The biggest one affected the curricula and the teacher training practice. Nowadays the training of teachers is a part of the Bologna-process and become a master course. The study pays attention the main points of this more than 50 years old process.

IRODALOM

MÁNYOKI Endre (Szerk., 1996): Alkotó Pedagógia, Program és szerkezet, JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

- HEILMANN József (szerk., 1998): 50 éves a Pécsi Pedagógiai Főiskola, JPTE, Pécs.
- KOZMA Tamás (2009): A „Bolognai” tanárképzés, In. Educatio, 2009. ősz, 273-278 pp
- NAGY Péter Tibor (2009): Egységessülő képzés – differenciált tanártársadalom. In. Educatio, 2009. ősz 291-305.
- NÉMETH András (2009): A középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása 18-20. században. In: Educatio 2009. ősz, 279-290.
- SZABÓ László Tamás (1998): Tanárképzés Európában, Oktatáskutató Intézet, Educatio Kiadója, Budapest.

LETÖLTÉSEK

- <http://www.btk.pte.hu/menu/51/28> [2011-03-16]
- <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/19> [2011-03-16]
- <http://nevtud.btk.pte.hu/index.php?mid=18> [2011-03-16]
- <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/20> [2011-03-16]
- <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/21> [2011-03-16]
- <http://www.btk.pte.hu/menu/171/158> [2011-03-16]
- <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/48/35> [2011-03-16]
- http://www.kislexikon.hu/collegium_repentium.html [2011-03-16]
- http://gyak1.pte.hu/iskolai_dok/ped_program_2011/ped_program_2011.pdf [2011. 05. 28.]
- http://www.deak.pte.hu/files/tiny_mce/File/Dokumentumok/Nevelési%20Program.doc [2011-05-28]
- <http://www.babits.pte.hu/iskolank/iskolatortenet> [2011-05-28]
- <http://mesterkepzes.pte.hu/menu/38> [2011-03-09]

PSZICHOBIOGRÁFIA ÉS IRODALOMTANÍTÁS

Összefoglaló

A nevelésszociológiát is érintő probléma az, hogy a mai gyerekek nem olvasnak szépirodalmat, sőt egyáltalán nem olvasnak. Az irodalomtanítás mai kihívásainak csak akkor tudunk megfelelni, ha szakítunk az irodalomtanítás (egyébként tiszteletre méltó) hagyományaival. Számos, az irodalomtanítás megújítását célzó törekvés van jelen napjainkban, de az áttörés még várat magára. Ezekhez a megújító törekvésekhez szeretnék hozzájárulni magam is egy javaslatral a pszichológia területéről.

Amellett érvelek, hogy a középiskolások részére írt tankönyvekben az író-életrajzok hagyományos formáit a pszichobiográfiának kellene felváltania. A pszichobiográfia szoros kapcsolatot tételez az alkotó és alkotása között. Életszerű, lélektanilag hiteles portrét rajzol (szemben a szokásos lexikonszerű adatokkal), és hozzásegíti a tanulót ahhoz, hogy az íróhoz személyes viszonyt alakítson ki. Ennek legfőbb hozadéka éppen az, amire egy serdülő leginkább vágyik: mélyebb önismeret, fejlődés és érés. A pszichobiográfiák felkelthetik az írók művei iránti érdeklődést is, és így hozzájárulnának az olvasóvá neveléshez is.

HAGYOMÁNY ÉS MEGÚJULÁS AZ IRODALOMTANÍTÁSBAN

Hazánkban az irodalomtanításnak, éppúgy, mint az irodalom szeretetének nagy és tiszteletre méltó hagyománya van. Az elmúlt két évszázadban ugyanis egyre szélesedett annak a társadalmi rétegnek a köre, amelyet aktív olvasónak, „irodalomfogyasztónak” lehet tekinteni. Ehhez mérten is figyelemre méltó arányban voltak jelen az írók, az „irodalomteremtők”. Az irodalom képviselőinek (íróknak, szerkesztőknek) magas presztízse volt, legjobbjai hírnév és népszerűség tekintetében megelőzték a mai celebeket.

Az irodalomtanítás hagyománya irodalomtudományi, szakmódszertani, és a kánonnal kapcsolatos kérdéseket egyaránt érint. E hagyomány főbb jellemzői: a pozitívista (de egyúttal romantikus²⁹) igény, a kronologikus és történeti elkötelezettség, továbbá a kánon-centrikusság. A pozitívista irodalomtudomány, bármilyen elvitathatatlan érdemei is vannak, lássuk be, ma már sem a legmodernebb, sem a legjelentősebb irodalomtudományi törekvések közé nem sorolható. A pozitívizmus ráadásul egyfajta teljesség-igénnyel párosul: a magyar tanuló, akár akar, akár nem, irodalmi tanulmányai során találkozik a világ- és magyar irodalom legnevesebb alkotóinak munkáival az ókortól egészen napjainkig. A kronológia a történetiség szolgálatában jó vezérfonal lehet, ám a gyerekek érdeklődése és életkora tekintetében számos problémát vet fel (vö. ALABÁN, 2007). A művek szellem- és kultúrtörténeti kontextusokba ágyazása egyszerre érték és gúzsba kötő szemlélet: a szöveg helyett a szöveget determináló tényezők sorát tekinti elemzés tárgyának (vö. BÓKAY, 2002). A kánonok időről időre változnak ugyan (néha az irodalomtudomány, máskor inkább a politika aktuális széljársának megfelelően), de amint egy kánon tekintetében konszenzus alakul ki, megmerevednek, és „törvényerőre emelkednek”.

A hagyomány tehát, természetéből fakadóan konzervatív, merev, ellenáll a változásoknak. Az irodalomtanítás e hagyományos formája igen alkalmas volt arra, hogy a szépirodalmat rendszeresen olvasó tanulók fejében „rendet teremtsen”: időben és térben orientáljon, eligazítson az aktuális kánonban, és „helyére tegye” a népszerű, híres, vagy más okból jelentős alkotót és alkotást

²⁹ A romantikus vonás elsősorban az írók személyéncik eszményítésében, érdemeik felnagyításában, szuperlatívuszokban való méltatásukban érhető tetten.

az irodalom belső hierarchiájában. Előzetes ismeretekre és tapasztalatokra épített, nem kellett az olvasásra motiválnia a tanulókat. Nem az értő olvasás hiányával küzdött; legfőbb gondja volt az irodalmi-művészi ízlés színvonalának emelése, és a közös, magas műveltség-eszmény szolgálata.

Ezek a nemes célok ma háttérbe szorultak. Az irodalom társadalmi presztízsz-vesztése tény; a rendszeres olvasók száma elenyésző. A tanulók jobbra csak az irodalomórán találkoznak szépirodalommal. Szabadidős tevékenységeikben alig játszik szerepet az olvasás. Az irodalom világához nincs „közük”, éppúgy, mint a kémiához, vagy a matematikához. Az írók számukra élettelen szobrok, műveiket másodlagos forrásokból ismerik meg (rövidített kiadás, film-változat, tankönyvi ismertetés), ha muszáj. Ebben a társadalmi valóságban az irodalomtanításnak egészen új funkciója, szerepe, küldetése van. Szakmai körökben közhely, hogy korunk új társadalmi, irodalomtudományi és neveléstudományi kihívásaira csak úgy válaszolhatunk, ha szakítunk az irodalomtanítás eddigi (bármily nemes) hagyományával.

Az irodalomtanítás megújítását célzó törekvések számos formája fogalmazódott már meg elméleti szinten, és ezek némelyike a gyakorlatban is jelen van. A teljesség igénye nélkül hadd utaljak itt az élményközpontú (Fűzfa Balázs), a problémacentrikus (Arató László), a képességfejlesztő (Kelemen Péter), illetve a kooperatív (Pethőné Nagy Csilla) irodalomtanításra. Bóky Antal (2002) a posztmodern irodalomtanítás alapelveit fektette le. Az 1990-es évek óta számos különböző tankönyvcsalád küzd versengve az irodalomtanítás megújításáért a fenti elméleti alapok valamelyikének képviselőletében. Úgy tűnik azonban, hogy az „áttörés” egyelőre még messze van.

Ebben a tanulmányban, mint a szakterület elméleti vitáiban kevésbé kompetens személy, csak egy szerény javaslattal szeretnék élni, mégpedig nem az irodalomelmélet, hanem a pszichológia oldaláról. Lélektani érveket szeretnék felsorakoztatni az irodalom tanításában a pszichohistorikus, illetve a pszichobiografikus szemléletmód mellett, ami csak egy apró, de talán fontos összetevője lehet az „áttöréshez” vezető módszernek – ha lesz egyáltalán ilyen. Ennek megértéséhez azonban szükséges, hogy arról a korosztályról is részletesen szóljak, amely számára ezt a két szemléletmódot gyümölcsözőnek tartom.

A SERDÜLŐK ÉS AZ IRODALOM

Az irodalomtanítás megújításának kérdéséhez csak a középiskolás, serdülő korosztályt érintően szeretnék hozzászólni.

Paradoxonnak tűnik, de tény, hogy a serdülők ugyan keveset olvasnak, de annál többet írnak (BÁLINT, 2011a). A serdülőknek lélektani szükségletük az irodalom, pontosabban az irodalmat (is) saját lélektani szükségleteik kielégítésére tudják használni. „Fogyasztóként” ma már ritka, hogy a szépirodalmat választják (kézenfekvőbb számukra a film), alkotóként azonban gyakran „tévednek” irodalmi vizekre: verset, novellát, regényt írnak. Műveik segítségével externalizálják a bennük zajló, szubjektíve nehezen megérthető és kezelhető folyamatokat (amelyeket összefoglalóan *serdülésnek* nevezünk), és így némi kontrollt szereznek felettük. Belső megküzdési modelleket alkotnak, amelyek hosszú távon hozzájárulnak személyes identitásuk alapköveinek letételéhez (BÁLINT, 2011b).

A serdülőkornak (az irodalomtanítást szem előtt tartva) két fontos aspektusát kell kiemelnünk: a kognitív fejlődést és az identitáskeresést. Kognitív téren, Piaget modellje alapján, a serdülő képessé válik az absztrakt gondolkodásra, ami nemcsak az absztrakt fogalmak megértését, és újabb absztrakciók létrehozását teszi lehetővé, hanem hipotézisek felállítását és tesztelését is. A serdülőt nem a tények és a valóság foglalkoztatja, hanem a „mi lenne, ha”, és a „mi lett volna, ha” jellegű kérdések. Intellektuális kihívás és élmény számára minden probléma, ami ilyen formában vetődik fel. A serdülőt minden érdekli, ami fiktív, ami fikció. Az irodalomtanítás (és általában: az iskola) jó eséllyel aknázhatja ki az ebben rejlő lehetőségeket... A serdülőt foglalkoztatják továbbá az elméletek (és az ideológiák) is, és maga is tud lehetséges világokat teremteni (például nappali álmodozásai során, vagy amikor regényt ír) egy-egy elmélet tesztelése céljából.

Összehasonlításképpen (mert önmagát másokhoz méri) kíváncsi arra, hogy mások ugyanezekről a dolgokról mit gondolnak, hogyan gondolkodnak, milyen megoldásokra jutottak. Érdekli, hogy mások hogyan élnek, hogy boldogulnak, hogyan kezelik a problémákat. Ilyen szempontból érdekesek számára mind az írók, mind pedig hőseik viselt dolgai, hiszen ezek is lehetséges világok, lehetséges problémák, lehetséges megoldások.

Ami az identitáskeresést illeti, a fentiekkel szorosan összefüggő, ugyanakkor hosszú éveket igénybe vevő folyamatról van szó. A serdülőkor az öndefiníciók ideje, amelyeket kérdések végtelen sora előz meg. E kérdések nagy része szintén a fiktív „mi lenne, ha” formát ölti, de a válaszkérés nagyon is valóságos törekvés. A serdülők nappali álmodozásaik során tesztelik a lehetséges énjüket, és aktívan munkálkodnak alternatív identitás-tervek kidolgozásán. E terveket sokan regényhősként meg is írják: vagy egy saját maguk által kitalált történet keretébe ágyazva (regény), vagy behelyezve egy már kész fiktív világba (fanfiction) (BÁLINT, 2011a). Más esetben szerepjáték keretében öltenek fel és tesztelnek egy lehetséges ént. Összefoglalva: a serdülők rendkívül motiváltak arra, hogy mások bőrébe bújhassanak, azért, hogy önmagukat ismerjék fel és tanulmányozzák benne, és ezáltal egy mélyebb, intuitívabb, hitelesebb megértésre jussanak önmagukkal kapcsolatban.

A serdülőknek tehát „közük” van az irodalomhoz, amennyiben ahhoz segíti hozzá őket, amire leginkább vágyunk: az önismerethez, és ezen keresztül a fejlődéshez, éréshez. „Tálatás” kérdése az egész.

A PSZICHOHISTÓRIA MINT PARADIGMA

A pszichohistória az a tudomány, ami céljául tűzte ki a történelem és a lélektan szintézisét – történelem alatt értve mindazon diszciplinákat, amelyekben a történeti szál meghatározó, így az irodalomtörténetet is. A történelem hagyományos „mi történt” és „hogyan történt” kérdései mellett fontosnak tarja a lélektani motivációk feltárását, a „miért történt” kérdés megválaszolását is. A „miért” adekvát pszichológiai magyarázatára elsősorban a pszichoanalízis képes, mert egyedülállóan átfogó magyarázatot kínál a személyiség működésére. A pszichohistória így elsősorban a pszichoanalízis (mint módszer) beemelését sürgeti a történeti problémák interpretációjába.

A pszichohistória funkciója alkalmazásának kontextusától függ. Az irodalomtörténetben módszerként és szemléletként, az irodalomtudományban önálló paradigmaként jelölhetjük ki a helyét. Tény azonban, hogy a pszichohistória néhány elszigetelt kísérlettől eltérően sem tőlünk nyugatabbra, sem nálunk nem nyert még teret. Mind a történettudomány, mind az irodalomtudomány lényegében határsértésnek tekinti a pszichohistória (illetve a pszichológia) „beavatkozását” az interpretációs technikáiba, és „illetéktelennek” ítéli a jelenlétét a tudományukban. Az elhatárolódás háttérében a pszichoanalízissel kapcsolatos kételyek és előítéletek állnak, illetve a tudományterületek képviselőinek kompetencia-határai sem teszik lehetővé a termékenyebb párbeszédet. Az interdiszciplináris szemlélet követelménye ebben az esetben szinte kivitelezhetetlen (ritka az olyan szakember, aki egyszerre jártas például az irodalomtudományban és a pszichoanalízisben), illetve csakis a szakterületek képviselőinek közös munkája révén valósítható meg (vö. BOTOND, 1991).

Az irodalomtudomány azért is ódzkodik a pszichohistorikus szemléletmód befogadásától, mert még túl közel van ahhoz az immár „győzelemmel” zárt harchoz, amely során leszámolt a „mindenáron történeti” aspektussal. Lerázta magáról azt az évszázados kényszert, hogy a művet (és szerzőjét) történeti, eszmetörténeti, hatástörténeti kontextusokon, és csakis ezeken keresztül értelmezze. Győzött a naiv pszichologizálás és a spekulatív eszme-futtatások felett is, amellyel szerző és mű kapcsolatát illet felfejteni. Mindezen kötelékektől megszabadulva feltáruhat maga a mű, a szöveg, önmagában hordozott jelentéseivel, maga teremtette kontextusaival (vö. BÓKAY, 2002).

A pszichohistória ehhez képest, úgy tűnik, „visszalépést” jelent, a történetiség hangsúlyozásával, illetve a pszichologizálás alapos gyanújával. A pszichohistória történetisége azonban nem különbözik az irodalomtörténet vagy a történelem történetiségétől (azaz: történetileg értelmezhető jelenségeket vizsgál), igaz, nem kíván eltekinteni a kor- és eszmetörténeti tényektől, ha azok léteznek. A „pszichologizálás” naiv formáit elveti, és kizárólag a tudományos elméletekkel és tapasztalati tényekkel alátámasztható pszichológiai modellekkel operál (a pszichológia szakmai követelményeinek megfelelően). Nem egy már meghaladott irodalomértelmezést kíván rehabilitálni, hanem egy minden ízében újat felmutatni. A „mi történt”, „hogyan történt” kérdései helyett a „miért ez, miért így történt” kérdésekre keresi a választ.

A PSZICHOBIográfIA

A pszichobiográfia a pszichohistória egy speciális műfajának tekinthető³⁰, (vö. BOTOND, 1991) amely a pszichológiai motívumok feltárását célozza az élettörténetekben. Nagy történelmi személyiségek és jeles írók pszichobiográfiájának sokasága készült már el, tegyük hozzá, igen különböző tudományos színvonalon. A műfaj egyik legrégebbi darabja Freud *Leonardo da Vinci* életrajza, legismertebb példája pedig Erik H. Erikson *A fiatal Luther* című munkája.

A pszichobiográfia szoros kapcsolatot tételez fel az alkotó és alkotása között. Az alkotást az alkotó lélektanából vezeti le, és kölcsönösen, egyiket a másik segítségével magyarázza. Az alkotóban olyan lélektani motívációkat tételez fel, amelyek egyrészt létrehozzák a művet, másrészt kontextuálisan is jelen vannak a műben. Nem véletlenek, hanem pszichológiai szükségszerűségek sorozatának tekinti, hogy egy író éppen akkor, éppen azt a művét, éppen abban a formában hozta létre, és rámutat, hogy azt a művet akkor és úgy kizárólag az az író volt képes megalkotni. A pszichobiográfia szemléletmódként és módszerként hozzájárulhatna az irodalomtörténet megújulásához, és mintegy segédtudományként is szolgálhatná azt, amennyiben erre az irodalomtörténet oldaláról igény mutatkozna. Egyelőre azonban, legalábbis ami a hazai helyzetet illeti, a pszichobiográfiát (éppúgy, mint a pszichohistóriát) gyanakvással vegyes fanyalgás övezi.³¹

ÍRÓ ÉLETRAJZOK HELYETT PSZICHOBIográfIAK

A pszichobiográfia jelentőségét az irodalomban az író-életrajzok megkonstruálásában látom. A gyakorlat azt mutatja, hogy az irodalomtankönyvek ragaszkodnak ahhoz a hagyományhoz, hogy rövidebb-hosszabb életrajzot is közöljenek az írókról. Ezek azonban többnyire sematikus, lélekrajz nélküli, sokszor üres méltatásokban kimerülő vázlatok, amelyek élettelen szobrokat, fantomokat rajzolnak valódi személyiségek helyett.³² Az ilyen életrajz elidegenít: nem tesz kíváncsivá, sőt inkább elutasítást generál. Senki sem kíváncsi sablonokra, „tulajdonságok nélküli” emberekre, különösen nem a serdülők. Ami minden történeti és emberi kontextusban a leginkább érdekes, az a miértek, és a rájuk adott válaszok. Ezek teszik egyedivé, megismételhetetlenné mind az eseményeket, mind pedig az embereket.

Talán éppen ezért nagy ellenszele van irodalmi szakmai körökben is az író-életrajzok felhasználásának. A tanárok sokszor feleslegesnek tartják, nyűgnek érzik az alkotó személyével való foglalatoskodást. Az Iskolakultúra irodalomtanítással kapcsolatos vitaindító cikkében Halmai Tamás (2002) például az „írók, költők életrajzának szaktárgyi szempontból teljességgel érdektelen intimitásait” kárhozza, és úgy véli, ilyen formában az életrajzoknak nincs helyük a tananyagban.

Úgy vélem, értelmetlen lenne a gyereket is kidobni a fürdővízzel. Nem az életrajzok tényével van probléma, hanem a tartalmával. A pszichobiográfia személyiségrajzot ad, fejlődés-rekonstrukciót. Életszerű, „háromdimenziós” alakokat rajzol. Nem eszményít, nem túloz, nem

³⁰ Ma már egyre elterjedtebb az a nézet, hogy a pszichobiográfia a pszichohistóriától független műfaj, Ld. SCHULTZ, 2005. Dolgozatomban én inkább a kettő szoros kapcsolatát vallom, a kontextus is ezt követeli.

³¹ Kivétel talán ez alól a pszichológia, ahol lassan polgárjogot nyer a pszichobiográfia. E témában immár doktori értekezések sora készült: ld. BÁLINT ÁGNES (2005), TIRINGER ARANKA (2011) és KÖVÁRY ZOLTÁN (2011).

³² Tisztelet a kevés kivételnek, például Mohácsy Károly tankönyveinek.

értékel. Problémacentrikusan közelít, a „miértek” érdeklík. Összefüggéseket, okokat, következményeket tár fel, és mint egy puzzle darabjait rakja össze egésszé. Forrásai az írók önéletrajzai, levelei, naplói, művei, kortársaik jellemrajzai, és egyéb hiteles források. De forrás lehet (ha helyén kezeljük) az irodalmi pletyka és az anekdota is. Éppen az „érdektelennek” tűnő „intimitások” teszik izgalmassá, életszerűvé a pszichobiografikus életút-rekonstrukciókat.

Pszichológusként és irodalomtudományban is jártas emberként meg merem kockáztatni azt a kijelentést, hogy a serdülő korosztályt igenis érdeklí az író személye, amennyiben azt pszichobiografikus módszerrel előállított „hologram” formájában mutatjuk meg neki. Az így megismerhető íróval empátia vagy azonosulás segítségével „személyes” viszonyt alakíthat ki, „köze” lesz hozzá. Az írók által bejárt utak izgalmas alternatívákat nyitnak a serdülők képzelete előtt, azonosulási mintákat jelenthetnek, és a személyiségfejlődés egy-egy lehetséges útját modellezik számukra. Alkotó, teremtő, a világban nyomot hagyó egyéniségek már önmagukban is magukra vonzzák a serdülők figyelmét, hát még, ha emberi hibáikat, gyarlóságait, lélektani problémáikat (féltékenység, alkoholizmus, depresszió, stb.) is megismerhetik. A negatív példa is tanulságos. Hasonlatképpen: a celebek mindennapjainak, viselt dolgainak figyelemmel kísérése ugyanezt a lélektani igényt elégíti ki, csak más szinten. Íróink életrajzai, ha lélektani igényességgel alkotjuk meg, az emberről, a személyiségről, és az önmagunkról való tudást bővítik. Erre a tudásra nyitott, sőt éhes a serdülő korosztály. Ki kellene használni a kínálókozó lehetőséget, úgy, hogy közben ezt az igényt is kielégítjük.

De mi köze mindennek az irodalomtanításhoz? Ha az irodalomtanítás kizárólagos célja az irodalom tanítása, akkor nem sok. Ha azonban az irodalom a lehetséges világok értelmében gondolatkísérletek sokasága, akkor nagyon is sok.

Úgy vélem tehát, hogy a pszichobiografikus szemléletmód adekvát és célra vezető lenne az irodalomtanítás során is. Adekvát azért, mert nagyjából Freud óta nem lehet nem tudomást venni a lélektani motívumok mindent átható voltáról. A „miértek” még történeti kontextusban sem elhanyagolhatók, és valljuk be, talán ezek a legizgalmasabb kérdések. Célra vezetőnek pedig azért tartom a pszichobiografikus szemléletmódot, mert életszerűvé és egyúttal izgalmassá tenné az irodalmat a tanulók számára. Az írókon keresztül hozná közel őket az irodalmi művek (fikciók) világához: aki számomra érdekes, annak a gondolatai, produktumai is érdekelnek. Újabb esélyt teremtene arra, hogy a gyerekek olvasóvá váljanak. Eloszlatná a tantárggyal kapcsolatos közönyt azáltal, hogy a világ és az „én” jobb megismerésével kecsegtetne. A „rólam szól”, „enyém”, „közöm van hozzá” érzésével ajándékozna meg a tanulókat, akik fejlődési igényük kielégítését remélnék (és kapnák) tőle. Korunk neveléstudománya a személyiségfejlesztést tűzi célul – erre itt egészen direkt módon kínálkozik lehetőség.

Summary

Psychobiography and Literature Teaching

The problem that the children of our age do not read literary works, or tend to read nothing at all, has to do some with the sociology of education as well. We can cope with the challenges of literature teaching of our age only if we break with the traditional way (which is otherwise respectable) of teaching it. There are several significant suggestions for the renewal. I would like to contribute to these ambitions with a suggestion from the field of psychology.

I argue that the traditional phrases of the writers' biographies in the course books for adolescent students should be replaced by psychobiographies. Psychobiography hypothesizes a strong relationship between the author and his oeuvre. It depicts a life-like, authentic portrait of the author (in contrast to the common pure lexical data) that helps the students to form a relationship with the person. The benefits that the adolescents could get are those that they long for the best: deeper self-knowledge, development and maturation. Psychobiographies may arouse the interest

towards the authors' artistic work as well as they may contribute to the rise of the appetite for reading literature.

IRODALOM

- ALABÁN Ferenc (2007): Az irodalomértés táguló területei. Irodalmi Szemle.
http://www.jogazda.sk/szemle/index.php?option=com_content&task=view&id=93&Itemid=37
[2011.05.10]
- ARATÓ László (1998): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón. Pauz-Westermann, Celldömölk. 288-303.
- BÁLINT Ágnes (2011a): A Campbell-féle monomitosz a serdülők regényeiben. (Megjelenés alatt)
- BÁLINT Ágnes (2011b): A Mary Sue jelenség a serdülők regényeiben. (Megjelenés alatt)
- BÓKAY Antal (2002): Posztkulturális és irodalomtanítás. Iskolakultúra, 2002/11.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2002/11/VITA2002-11.pdf> [2011.05.10]
- BOTOND Ágnes (1991): Pszichohistória – avagy a lélek történetiségének tudománya. Tankönyvkiadó, Budapest
- FÜZFA Balázs: Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: SIPOS LAJOS (szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón. Pauz-Westermann, Celldömölk. 334-346.
- HALMAI Tamás (2002): Műveltség nélküli nemzedékek? Iskolakultúra, 2002/8.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00062/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_08_081-085.pdf
[2011.05.10]
- KELEMEN Péter: Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10-14 éves korosztály számára. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás az ezredfordulón, Pauz-Westermann, Celldömölk. 278- 287.
- KULCSÁR-SZABÓ Ernő (1994): Az esztétikai tapasztalat nyomában. Irodalmi tankönyvek az évtized nyitányán. In: KULCSÁR-SZABÓ Ernő: Az új kritika dilemmái. Az irodalomértés helyzete az ezredvégen. Budapest, 101-112.
- SIPOS Lajos (szerk.) (2006): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova, Budapest
- SCHULTZ, WILLIAM, TODD (szerk.) (2005): The Handbook of Psychobiography. Oxford University Press, New York.

SZENTLŐRINC – INTERPRETÁCIÓ

„Az együttműködések hálózata nemcsak horizontális, hanem – és főként – vertikális, a magasabb iskolafokozat támogatja szakmailag az alacsonyabbat, a térség felsőoktatási intézményeit is beleértve.” (FORRAY, 2008: 253.)

Összefoglaló

Az írás a fenti mottóban is jelzett együttműködés sajátos példáját vázolja fel. A szentlőrinci pedagógiai rendszer paradigmaticus vonásai mentén veszi sorra az iskolakísérletben létrehozott kutatócsoport működési területeit. Együttal felmutatja – a „pécsi iskola” egyik jellemzőjeként – az írásban tematizált együttműködés horizontális és vertikális mozaikját.

ELŐSZÓ

Nemrégiben jelent meg *Forray R. Katalin* és *Kozma Tamás* tanulmánykötete, mely izgalmas utazásra invitálja az olvasót. A kezdő szakember, fiatal kutató a felfedezés örömét, a korosabb pedig (mint e sorok írója is) a felidőzés élményét élheti meg. A három évtizedet átfogó válogatott írások nemcsak a tudományos, szakmai életút – tudományos kutatóként, oktatáspolitikai szakértőként, oktatásreformerként – meghatározó állomásait, produktumait szervesítik koherenciát, folytonosságot felmutató rendszerré, hanem számtalan ponton mai napig érvényes, üzenettel is szolgálnak. Már a kötet bevezető fejezetében – melynek a szerzők a „*Visszatekintés*” címet adták – rábukkanok arra a mondatra, mely belőlem is előhívja a több mint három évtizeddel ezelőtti történetet, és egyfajta „visszatekintésre” mozgósít. *„Mi olyan oktatási reformban gondolkodtunk, amely nem egyszerűen az iskolán belül folyik (...), hanem az emberi élet teljességét fogja át adott településen, térségben. Ezt neveztük tág értelemben 'művelődésnek'.”* (FORRAY ÉS KOZMA, 2011: 9.) Hogy e gondolat miként transzformálódott, miért hívta elő belőlem Szentlőrincet (pontosabban a szentlőrinci iskolakísérletet), s a Szentlőrinc-interpretációt (pontosabban a szentlőrinci kutatócsoportban megtapasztalt Szentlőrincet), erről írásom következő részében fogok szólni.

MIÉRT SZENTLŐRINC-INTERPRETÁCIÓ?

A Szentlőrinc-interpretáció a szentlőrinci iskolakísérlet egyik szegmensének – a kutatócsoport tevékenységének – személyes/szakmai tapasztalaton, ezáltal saját jelentésteremtésen, értelmezésen alapuló vázlatos felmutatására vállalkozik. *Forray R. Katalin* és *Kozma Tamás* fentebb idézett mondata a következőképpen mozgósította az egykori szentlőrinci létet.

Az emberi élet teljességének egyfajta szakmai/emberi élményét élhettem át akkor, amikor *Gáspár László* által 1969-ben életre hívott szentlőrinci iskolakísérletben 1978-tól – a kutatócsoport tagjaként majd vezetőjeként – kutatóként, fejlesztőként, oktatóként, képzőként szembesülhettem a szakmai kommunikáció és kooperáció sokféle hatásrendszerével és lehetőségével.

A szakmai/emberi élet teljességét tapasztalhatták meg az iskola pedagógusai, amikor alkotó, kritikus én-funkciókat is mozgósító részesei voltak az innovációnak. *Gáspár László* szerint *„csak akkor beszélhetünk tényleges innovációról az iskolában, ha a kutatás, a kísérlet és a képzés elemei a nevelési folyamat egészében belső mozzanatként mindvégig jelen vannak”.* (GÁSPÁR, 1984: 134.) Pedagógusok visszaemlékezései az iskola, az alkotóműhely számukra meghatározó értékeit tükrözik. *„A tanár-diák kapcsolat közvetlensége és az önállóság a két legfontosabb momentum. Óriási lehetőséget nyújtott az is, hogy a programot mi magunk hoztuk létre, és ez fejlesztett is mindenkit, aki benne volt.”* *„Én a kollégák jóviszonyát tartom a legfontosabbnak. Egyivásuák*

voltunk, értelmes, alkotó feladatot kaptunk. Számomra fontos volt az is, hogy nemcsak a szakmat taníthattam³³, hanem – önképzéssel, mások segítségével – módom nyílt más tárgyak megismerésére is. Igaz, az alkotás szabadságát sok küzdelem, munka árán lehetett kivívni, de megvan az eredmény is” (VARGA, 1989: 57-62.).

Az emberi (egyszeresmind tanuló/tanító) lét iskolán belüli és iskolán kívüli aktivitásait mondhatták magukénak azok a diákok, akik a tágran értelmezett tanulás tevékenységterületein – a tanítás és tanulás, a termelés és gazdálkodás, a közéleti tevékenység, a szabadidős tevékenység területein – teljesíthették ki önmagukat, s szerezhettek „nekikvaló” feladatvégzésekben, problémamegoldásokban, öntevékenységekben, együttműködésekben, egymástól való tanulásban sikerélményeket, ezáltal önbecsülést. Szentlőrincen a diákok az iskolai tevékenységrendszer különböző szinterein és szituációiban tapasztalhatták meg a tanulás/tanítás létélményét. Ma már szakirodalmi források is felhívják a figyelmet a következőkre. Amikor az emberi megismerési folyamatokat támogatjuk intézményesen – vonatkoztathatjuk ezt akár a közoktatásra, akár a felsőoktatásra, akár a pedagógus-továbbképzésekre –, nem hagyható figyelmen kívül az az emberi sajátosság, hogy az Ember (legyen szó diákról vagy tanárról) egyszerre tanuló és tanító lény (V.ö.: TOMASELLO, 2002; CSIBRA és GERGELY, 2007.). Diák-reflexiók arról tudósítanak, miként élték meg, miként értelmezték – a szentlőrinci tevékenységi térben – a tanulást, miként jelentődött meg egyfajta tágabb értelmezés-felfogásban számukra a tanulás jelentése, jelentősége. „Tanórán általában a kötelező tananyagot tanuljuk, könyvtárban plusz munkát végzünk, művelődünk.” „A könyvtárban olvasni, tanulni, kutatni lehet. A termelőmunkán megtanulunk dolgozni. A rádiószakkörön olvasást és a szép beszédet gyakoroljuk. Természetkutató szakkörön tudományos dolgokat ismerünk meg.” „A termelőmunkában a munkát tanuljuk meg. Megtanultam a baleset elkerülését, a szép, jó és folyamatos munkát.” „Az önkormányzatban megtanulunk szervezni, vezetni, jobban bevezetnek az iskola életébe.” „Tanórákon, vitákon, beszélgetéseken, fórumokon, különféle összejöveteleken lehet tanulni”. „Tudok tanulni az aktivisták klubján. Ezek kulturális jellegű tanulások” (BÁRDOSSY, 1983: 19-20.).

A SZENTLŐRINCI PEDAGÓGIAI RENDSZER PARADIGMATIKUS VONÁSAI ÉS A KUTATÓCSOPORT TEVÉKENYSÉGE

Az iskolakísérlet – kutatócsoport tevékenységét is átívelő – 1978-1985 közötti időszakából azokat az elemeket emelem ki, melyek a szentlőrinci pedagógiai rendszer négy paradigmaticus vonása mentén jeleníthetik meg a kutatócsoport tevékenységét, a diák, a kutató pedagógus és a pedagógus kutató együttműködését (V.ö.: BÁRDOSSY, 1997.).

(1) E pedagógiai rendszer egyik lényeges eleme – általános érvénnyel bíró paradigmaticus vonása – „a társadalmilag jelentős, objektíve fontos tevékenységekkel való nevelés. Tevékenységen nem elszigetelt műveleteket, vagy cselekvéseket értünk, hanem a valóságos társadalmi térben lezajló, célkitűző és megvalósító aktivitások egységét” (GÁSPÁR, 1995: 34.).

Miféle tevékenységek, miféle célkitűző és megvalósító aktivitások részese volt a kutatócsoport, s a velük együttműködő kollégák köre?

Az oktatási miniszter 61890/1978. XI. sz. rendelkezése a szentlőrinci iskolát tudományos elméleti és kísérleti kutatóhellyé nyilvánította. Bár az intézményben a kezdetektől fogva – azaz 1969-től – intenzív kutatás/fejlesztés folyt, mégis, amikor a kísérlet átívelte az összes korosztályt, amikor az első kísérleti osztály tanulói kiléptek a középfokra, amikor felvetődött az addigi tapasztalatok mások számára is hozzáférhető, felhasználható dokumentálásának, azaz az iskolakísérlet kiterjesztésének igénye és szükséglete, természetesen jelentkeztek új feladatok a kutatásban és fejlesztésben. Ily módon látott el az 1978-ban megalakult kutatócsoport retrospektív-elemző, helyzetfeltáró-értékelő, fejlesztő feladatokat egyaránt (V.ö.: KOVÁCS, 1982.).

³³ A szentlőrinci iskolakísérlet tantárgyi rendszere komplex, problémacentrikus tantárgyakból állt. Akkoriban a tanárképzési szakok autonóm tantárgyak tanítására készítették fel a tanárjelölteket.

A kutatócsoport tagjai belső munkamegosztás alapján fókuszáltak egy-egy tevékenységterületre (a tanítás és tanulás, a termelés és gazdálkodás, a közéleti, a szabadidős tevékenységterületre, továbbá a könyvtári tevékenységre és a végzett tanulók követő vizsgálatára). Ezen túl egy vagy két komplex tantárgy – anyanyelv, matematika, idegen nyelv, művészetismeret, természet és társadalom fejlődése, általános gazdasági ismeretek, születéstől a felnőttkorig, természetkutató foglalkozás vagy testnevelés tantárgy – elemzői, a vonatkozó kutató/fejlesztő tevékenységek koordinátorai voltak. E tennivalók mellett a csoport tagjai oktatói, taneszköz-fejlesztői feladatokat is elláttak. Fontos volt a „benne” és „mellette” követelmények szellemében történő munkavégzés, vagyis az, hogy a kutatók is átlássák, megtapasztalják a pedagógiai situációk teljes bonyolultságát, ugyanakkor objektíven tárják fel a rendszer működését. A kutatócsoport jelentős mozgási szabadságot kapott. A kísérlet koncepciójából, programjából önállóan bontotta ki feladatait. Minden tényhez, jelenséghez, adathoz korlátozás nélkül hozzájuthatott. Az elemzéseket, a fejlesztési tervre vonatkozó javaslatokat mindig az érintettekkel egyeztetették, s velük (szülőkkel, tanulókkal, munkacsoportokkal, vezetőkkel) közösen dolgoztak a fejlesztési programokon.

A pedagógiai programot kidolgozó, a helyi tanterv alapján működő, a létükért küzdő mai iskolák sem nélkülözhetik a belülről fejlesztési és hitelesen ellenőrizni-értékelni követelmények érvényesítését, a hiteles szakmai kommunikációt és kooperációt.

(2) Szentlőrinc másik paradigmatiskus vonásaként tételezte *Gáspár László* az emberi teljesség, a mindenoldalúság konkrét értelmezését. Ami – felfogásában – nem jelentett mást, mint „*a cselekvő egyén, az önálló döntésre képes és kész ember konkrét, személyes, gyakorlati, kritikus viszonyát a társadalmi tevékenység lényegi területeihez*” (GÁSPÁR, 1995: 35.).

Mit jelenthetett mindez a kutatócsoport, s a velük szorosan együttműködő kutató pedagógusok számára?

Egyrészt azt, hogy a szakmaiságnak – az akkori, s talán még a mostani viszonyoktól is eltérő – teljesebb tartalma érvényesülhetett. Az ott dolgozóknak oktatóknak, kutatóknak, fejlesztőknek kellett lenniük. A szakmai kompetencia a sajátos kognitív, szociális és személyes kompetencia egymást felerősítő hatásával érvényesülhetett, mert a rendszer szabadsága, autonómiája ezt stimulálta, lehetővé tette.

Másrészt azt, hogy az oktató, kutató és fejlesztő tevékenység „egymásra-vonatkoztatása” ösztönözte, mondhatni ki is kényszerítette a rendszerezésben való gondolkodást, a rendszerszemléletű, a curriculumszemléletű megközelítést. Mindez az ottani tanulás, alkotás, együttműködés során vált nyilvánvalóvá, a tanulás, alkotás, együttműködés folyamatának kézzelfogható eredményévé. Ez az igény jelentkezett többek között:

- a kísérlet elméleti háttérének mélyrehatóbb feltárására, fejlesztésére irányuló munkaanyagokban és publikációkban (például az iskolakísérlet kritikus pontjairól, a tanulás és motiváció kérdésköréről, a tantervkészítés elvi alapjairól, a személyiség fogalmáról és fejlesztésének értelmezéséről, a termelés és gazdálkodás elméleti koncepciójának történeti áttekintéséről készült anyagokban);
- a rendszer és környezete témakörhöz kapcsolódó munkákban (például a sajtótükör elkészítésében, a tanulók szociokulturális háttérét feltáró vizsgálatban, a termelőmunkához és a közéleti akciókhoz kapcsolódó esettanulmányokban, a külföldi és hazai reformtörekvések, valamint a szentlőrinci iskolakísérlet jellemzőit feltáró, összehasonlító anyagokban, az adaptációt, valamint a középiskolai kiterjesztést előkészítő anyagokban);
- az ún. rész kutatásokban a „finom relációk” irányába kibontakozó munkákban (például a tantervi dokumentáció tartalmi és formai követelményeinek kimunkálásában, az elkészített tanítási-tanulási programokban, az ún. helyi tantárgyi tantervekben, a tantárgyi könyvtárhasználat problémakörönkénti gyakoriságvizsgálatában, a termelő-gazdálkodó tevékenység és az általános gazdasági ismeretek tantárgy kapcsolatát feltáró anyagban, az iskolarádió hatásvizsgálatában, az időmérleg-vizsgálatokban);

- az iskolakísérelt és annak eredményessége értelmezésére, feltárására irányuló munkákban (például az ellenőrzés, értékelés általános problémáinak feltárásában, továbbfejlesztési esélyeinek megfogalmazásában, a szentlőrinci és nem szentlőrinci középiskolások értékelésének összehasonlításában, a Szentlőrincen végzett diákok követővizsgálatában, bevéls-vizsgálatában, a tantárgyi hőmérő vizsgálatokban, a tudásszint-vizsgálatokban, a motivációs vizsgálatokban, az életrajzokban és fejlődésrajzokban).³⁴

(3) Következő paradigmaticus vonásként emelte ki *Gáspár László* a pedagógiaailag szervezett iskolai reáltevékenységek viszonylagos teljességét. Ebből a szempontból a teljesség azt jelenti, hogy az iskolában életre hívott tevékenységrendszer „*egyszerre, egymással egységben képes érvényesíteni a társadalom szempontját és a gyermek szempontját*” (GÁSPÁR, 1995: 36.).

A kutatócsoport, s a vele együttműködő kollégák megkísérelték az iskolai reáltevékenységek viszonylagos teljességét átfogni – ahogy ezt a fenti példák is illusztrálták – úgy, hogy értelmezték, elemezték, értékelték azokat, s egyúttal fejlesztési alternatívákat dolgoztak ki. Tették ezt a „bentlévő” elkötelezettségével, a „kintlévő” objektivitásával, egyúttal az önmaguknak, s talán másoknak is értéket „termelő” elhivatottságával. A curriculum szemlélet jegyében, s egyfajta funkcionális megközelítésben, ahol a társadalmi és egyéni aspektusnak egyaránt szerepe van, ahol a gyermek észrevétetik a társadalomban (szűkebb, tágabb környezetében, saját intézményében), de a társadalom (a szűkebb, tágabb környezet) is észrevétetik a gyermek körül. Enélkül nem lehet létjogosultsága annak az intézménynek, amit iskolának nevezünk, enélkül nem lehet létjogosultsága annak az intézményrendszernek, amit iskolarendszernek nevezünk. Így válhat a szocializáció és a perszonalizáció hatékony eszközévé a tágran értelmezett, intézményesen szervezett, segített tanulás, az iskolai tevékenységrendszer.

(4) A rendszer ugyancsak paradigmaticus vonásának tartotta *Gáspár László* a „*standard programok és az individuális programok*” szerves egységét (GÁSPÁR, 1995: 38.).

Ez jelentette az egységes és differenciált foglalkoztatás jelenlétét, valamint az alpműveltséghez való eljutás, eljuttatás kötelezőségének, az egyéni kiteljesedés, az egyénileg lehetséges maximumhoz való eljutás lehetőségének dinamizmusát. Mindez legmarkánsabban a fejlesztő pedagógusok és a kutatócsoport tagjainak közös művében, a szentlőrinci tanítási-tanulási programokban – a komplex tantárgyak 1983-ra elkészült helyi tanterveiben – érhető tetten. A core curriculum, illetve a local curriculumok, a NAT, illetve a helyi tantervek, valamint a szentlőrinci tantervek értelmezésére, elemzésére, összefüggéseinek, ellentmondásainak feltárására ehelyütt nincs lehetőség. Pusztán annyit jegyzek meg, hogy mi már a szentlőrinci tantervet is olyan értékelő, folyamatorientáló dokumentumként értelmeztük, mely a céloktól az értékelésig a „mit?” és „hogyan?” egységére törekedve segíti, egyértelműsíti, összehangolja pedagógusok, külső segítők és tanulók tanulóstervező, tanulósszervező és értékelő munkáját (V.ö.: BÁRDOSSY, 1986.).

„SZENTLŐRINCISÉG” ÉS TANÁRKÉPZÉSI PROGRAM

³⁴ Lásd például: Kovács Sándor (szerk.): Beszámoló a szentlőrinci iskolakísérelt első évtizedét regisztráló és értékelő vizsgálatról. Szentlőrinc, 1982. 336 o.; Bakó Gyöngyi: A szentlőrinci továbbtanulókról – egy követő vizsgálat tapasztalatai. Pedagógiai Szemle, 1982. 10. sz.; Bakó Gyöngyi és Bárdossy Ildikó: Egy orosz nyelvi összehasonlító és beszédvizsgálat tapasztalatai. Magyar Pedagógia, 1982. 1. sz.; Gothár Ferencné: A tanulmányi teljesítmények és a termelőmunka minőségének összefüggései. Pedagógiai Szemle, 1982. 9. sz.; Porkoláb Dezsőné: Közéleti lehetőségek és megnyilvánulások a közélet egy konkrét tevékenységében. A Szentlőrinci 1. sz. Általános Iskola (A Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Kísérleti Iskolája) Tudományos Közleményei. Szentlőrinc, 1983. 2. sz.; Bárdossy Ildikó és Martin László: Gyermekvélemények a kísérleti iskoláról. A Szentlőrinci 1. sz. Általános Iskola (A Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Kísérleti Iskolája) Tudományos Közleményei. Szentlőrinc, 1984. 1. sz.; Bárdossy Ildikó és Martin László: Tájékoztató a szentlőrinci kísérleti iskolában működött kutatócsoport munkájáról (1978-1985). Pécs, 1985. 30 o.; Kovács Sándor: Az iskolakíséreltek értékelésének elvi, metodikai, szervezési és technikai kérdései. A Szentlőrinci 1. sz. Általános Iskola (A Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Kísérleti Iskolája) Tudományos Közleményei. Szentlőrinc, 1985. 6. sz.

A „szentlőrinciség” felsőoktatásba, tanárképzési programokba való „áthagyományozódásának”, a lehetséges szentlőrinci hatások szisztematikus számbavételének felvázolására sincs mód, ezért ebben az írásban csupán egy példa kiemelésére szorítkozom. A tanári mesterszak pedagógiai és pszichológiai moduljának tantervezése során az alábbi – a „szentlőrinciségből” és a „pécsi pedagógiai műhely” hagyományaiból táplálkozó – koncepcionális kiindulópontok voltak számomra meghatározóak.

A tanterv és a tantárgyak összeállítását, a tantervben rögzített tantárgyak tartalmát, működés módját a kompetencia-alapú képzési rendszeren belül az *elméleti (inter/diszciplinárisan alapozott) és gyakorlati (szakma- és fejlesztésorientált) kérdések integratív kezelése, az intézményközpontú és személyközpontú szemlélet megjelenítése, a hallgatók produktív (alkotó) részvétele és a reflektivitás* alapelvei orientálják.

Ebből következik az, hogy a pedagógiai és pszichológiai egység tanterve (programja) szervesíti rendszerébe azt a – képzésmódszertani konzekvenciákat is magával hozó – tantárgy típust, amit *komplex tantárgynak* (GÁSPÁR, 1978.) nevezhetünk, s amivel további garanciák teremődnek a tanári kompetenciák szisztematikus működtetéséhez és fejlesztéséhez:

- 1) A komplex tantárgy komplex rendszert (rendszereket), folyamatot (folyamatokat) vizsgál. Nem pusztán lead, közvetít, átad, hanem oktató-hallgató, hallgató-hallgató, hallgató-szöveg interakcióban megvizsgál, értelmez, elemez, összevet, megalkot, újrakonstruál, továbbgondol, felhasznál, működtet.
- 2) A komplex tantárgy nem (csak) leíró, rendszerező, hanem problémacentrikus karakterű. Problémák feltárására, megoldási alternatívák kidolgozására, interdiszciplináris alapozásra, elméleti és gyakorlati kérdések integratív kezelésére törekszik.
- 3) A komplex tantárgynak része az integráció, mivel a különböző inter/diszciplinák, tudásterületek készletéből azokat a tudni- és tennivalókat integrálja tananyagába, amelyek az adott tantárgy problémásávjába tartoznak. Átgondolt szereposztásban kíván rendszert képezni a képzés fejlődés-, személyiség-, és szociálpszichológiai, nevelés- és művelődéstörténeti, összehasonlító neveléstudományi, nevelésszociológiai, tanulás- és tanításméleti, nevelésméleti és iskolaelemzési, inkluzív pedagógiai, pedagógiai pszichológiai jellegű tantárgyaival.

Ebből – továbbá a kompetencia-alapú képzési és kimeneti követelményekből – következik az is, hogy egyes tantárgyakhoz iskolai gyakorlatok (is) kapcsolódnak, hogy egyes tantárgyak magukban foglalják az előadás és szeminárium szerves egységét, az elméleti és gyakorlati tudás (deklaratív és procedurális tudás) együttes mozgósítását. A kollokviummal záruló, s a tanulásszervezés keretében előadást megjelölő tantárgyak is magukban foglalnak szeminarizáló jellegű, a hallgatók produktív tanulását, alkotó tevékenységét magában foglaló elemeket. A gyakorlati jeggyel záruló, s a tanulásszervezés keretében szemináriumot megjelölő tantárgyak is magukban foglalnak előadást, illetve a hallgatók részéről is igénylik a kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez kapcsolódó információkezelési, szövegfeldolgozási, szövegalkotási és prezentációs képességek mozgósítását.³⁵

ZÁRSZÓ

A szentlőrinci iskolakísérlet, a szentlőrinci kutatócsoport létét, működés módját jelentősen befolyásolta szervezeti beágyazottsága. Az iskola ugyanis 1980-1988 között a Pécsi Tanárképző Főiskola, majd 1982-től a jogutód Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karának kísérleti iskolája, egyszersmind gyakorló intézménye volt. „A szentlőrinci kísérleti központtal kiteljesedett gyakorlóiskolai hálózat lehetőséget adott a szaktanszékek nagyobb mértékű aktivizálására. Rendszeressé váltak a szakmethodikusok körében szervezett curriculum-fejlesztéssel

³⁵ Vö.: Bárdossy Ildikó: A pedagógiai és pszichológiai egység tanterve, a tantárgyi programok leírása. Bevezető. Kézirat, Pécs, 2007. Lásd még: PTE tanári mesterszak akkreditációs anyaga. Pécs, 2008. 59; Bárdossy Ildikó: Általános kiindulópontok a pedagógusképzési programok (curriculumok) fejlesztéséhez. TÁMOP 4.1.2-08/1/B. Kézirat, Pécs, 2010.

kapcsolatos viták. Kisebb körben, de mindinkább kisugárzó hatást gyakoroltak az egyetemi szintű pécsi tanárképzés újraindításával kapcsolatos tervezetek. Ezekben már új típusú (interdiszciplináris) intézetek felállítása, új (integrált) tanárszakok³⁶ létesítése szerepelt. Mindehhez szervesen illeszkedett a Gáspár-féle iskola-modell is” (VASTAGH, 1997: 37.).

Az iskolakísérlet és az egyetem közötti együttműködés szervesen épült az eddigi hagyományokra, hiszen a pécsi egyetem és a jogelőd intézmények pedagógiai tanszékei mindig is érzékenyek voltak arra, hogy alkotó pedagógusokkal, iskolai pedagógiai műhelyekkel, önfejlesztő, kísérleti iskolákkal együttműködjenek, hogy az iskolai pedagógia praxis és a közoktatási igények kihívásaira lehetőségeikhez mérten reagáljanak. Már a pécsi tanárképzéssel egyidős – 1948-tól működő – pedagógiai és pszichológiai tanszéki koncepció megalapozta a kutató, fejlesztő, oktató munkában érvényesülő, érvényesítendő iskola- és személyközpontú szemléletet. Az 1970-es években került sor azon iskolai kutatóbázisok kiépítésére, amelyek egyrészt a tanárjelöltek számára adtak az elméleti tárgyakhoz hiteles tapasztalati anyagot, másrészt – az oktatókkal együttműködve – a meglévőnél alkalmasabb, hatékonyabb iskolakoncepciót, helyi nevelési rendszert igyekeztek kialakítani. A nyolcvanas évek a kutatások, fejlesztések intézményi bázisának kiszélesítését hozták, az iskolafejlesztésekben partnerként közreműködő intézmények, szervezetek, szakemberek összefogását, koncepciózus együttműködését eredményezték. A kilencvenes évek kutatásai és fejlesztései folytatták azt az irányultságot, amely az iskola és társadalmi környezete konkrét viszonyainak elemzésére alapozott nevelési rendszer, személyközpontú iskolák és programok kidolgozására vonatkozott.³⁷ Ezt az orientációt plasztikusan foglalta össze Vastagh Zoltán. *„A felsőoktatás és a közoktatás gondjai hasonló gyökerek. Belátható, hogy a pedagógusképzés átalakítása és az iskolafejlesztés egymásra ható folyamatok. Ez a két problémakör csakis egységes koncepcióban kezelhető. Egyfelől a hiányok feltérképezése alapján ki kell teljesítenünk a pedagógusszakma tartalmát, másfelől be kell építenünk a felkészítés folyamatába a mai iskola valóságos terepeit” (VASTAGH, 1995: 32.).*

A pécsi neveléstudományi műhelyben az intézményekre és szűkebb-tágabb környezetükre vonatkozó kutatások, fejlesztések további kiterjesztése Forray R. Katalinhoz kötődik, akinek – tanszékvezetőként, intézetigazgatóként, valamint az Iskola és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola alapítójaként és vezetőjeként – meghatározó szerepe volt abban, hogy a kultúrközi kapcsolatokra érzékeny szemléletmód, a neveléstudományokba a romológiát is szervesen beépítő nézőpont, a kisebbségi ismeretek nevelésszociológiába való beágyazása gyökeret verjen (FORRAY, 1998.). *„A neveléstudomány – újra formálódó – ’pécsi iskolájának’ hagyománya és sajátossága a romológia határozott bevonása az oktatásba és a kutatásba” (FORRAY, 2006: 64.).*

Summary

Szentlőrinc - interpretation

The paper as indicated in the above motto draws up this special example of cooperation. Along its pragmatic features, the pedagogic system in Szentlőrinc considers the operational fields of the study group created in the school experiment. At the same time it presents the horizontal and vertical mosaic of the cooperation as one of the characteristics of the school of Pécs.

³⁶ Az integrált szakok bevezetésének lehetséges indokairól lásd: Bárdossy Ildikó, Cserné Adermann Gizella és Gáspár László (1986.)

³⁷ A vonatkozó intézetek, tanszékcek, illetve a vonatkozó kutatások, fejlesztések vezetői, összefogói: Kélcmen László, Szántó Károly, Vastagh Zoltán, Gáspár László, Zsolnai József, Forray R. Katalin, Ambrusné Kéri Katalin, Bárdossy Ildikó

IRODALOM

- BÁRDOSSY Ildikó (1983): A tanulás és a motiváció néhány összefüggése. In: Kocsis József (szerk.): A Szentlőrinci 1. sz. Általános Iskola (a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Kísérleti Iskolája) Tudományos Közleményei. 1. szám.
- BÁRDOSSY Ildikó, CSERNÉ ADERMANN Gizella és GÁSPÁR László (1986): Az integrált természetismeret szakos tanárképzés bevezetésének indokai. In: Felsőoktatási Fejlesztési Kutatások a természettudományi szakember- és tanárképzés területén. ELTE TTK, Budapest.
- BÁRDOSSY Ildikó (1986): A szentlőrinci iskolakísérlet tantervi munkálatairól (1978-1983). Pedagógiai Szemle, 10. szám.
- BÁRDOSSY Ildikó (1997): A szentlőrinci iskola kutatócsoportjának eredményei. Embernevelés, 4. szám.
- CSIBRA Gergely és GERGELY György (2007): Társas tanulás és társas megismerés. A pedagógus szerepe. Magyar Pszichológiai Szemle, 6. szám
- FORRAY R. Katalin (1998): Cigánykutatás és nevelésszociológia. Iskolakultúra, 8. szám.
- FORRAY R. Katalin (2006): Romológia a nevelésszociológiában. In: Falus Iván és Kelemen Elemér (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- FORRAY R. Katalin (2008): Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest.
- FORRAY R. Katalin és KOZMA Tamás (2011): Az iskola térben és időben. Oktatás és társadalom sorozat. 10. kötet. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- GÁSPÁR László (1978): Egységes világnézet, komplex tananyag. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÁSPÁR László (1984): A szentlőrinci iskolakísérlet I. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÁSPÁR László (1995): Egy alternatív pedagógiai rendszer paradigmatiszta vonásai. Embernevelés, 1. szám.
- KOVÁCS Sándor (1982): Pedagógiai kutatók, kutató pedagógusok Szentlőrincen. Pedagógiai Szemle, 9. szám
- TOMASELLO, M. (2002): Gondolkodás és kultúra. Osiris Kiadó, Budapest.
- VARGA Dávid (1989): Miért jöttek, miért maradtak? Amit csináltak, személyes ügyükké vált. Baranyai Pedagógiai Körkép, 1. szám.
- VASTAGH Zoltán (1995): Fejlesztési feladatok a pedagógusképzés átalakítását szolgáló kutatások tükrében. Magyar Felsőoktatás, 5-6. szám.
- VASTAGH Zoltán (1997): A tanárképzés iskolai háttere. Tanárképzési követelmények és az iskolaközpontú képzés tapasztalatai. Embernevelés, 2. szám.

CIGÁNY LEGÉNYT, MINT MAGYARLEGÉNYT – JÁTÉK A FÉNYKÉP-TÁRGGYAL

Összefoglaló

Rövid esszémnek az alapját a cigány emberek által készített fényképek adják. Mi a különbség a valóság és a kép között? Ha a kép a valóságot kívánja megjeleníteni, mi a legvalósabb valóság?

A fényképkészítés egyik lehetséges szituációjának leírásából³⁸ indulunk. Ez annyiban játéka az írásnak, hogy így a kezdőmondatától képes ingázni a fénykép, a modell (a tárgy), a fényképész (a készítő), az elemző (a néző, a nézést leíró) között.

Az etnográfiai tárgyú dolgozat – amely tehát kiindulási pontja a jelen írásnak - hermeneutikai olvasatát nyilván nem adja a fénykép(ezés)nek, és nem is lehet célja ez. Ebben a történetben az elemző elmeséli, hogy a kiállításra kerülő fényképek egy része műtermi fotó. Olyan, ahol a fényképész kiszakítja figuráját, voltaképpen tárgyát saját életvilágából, tárgyi környezetéből. Ezeknek is utóbbi csoportját látom izgalmasabbnak, azt, amikor a cigány, roma ember önszántából belép tehát a műterembe, és fényképet kér magáról.

Ez a legtisztább viszony ugyanakkor a fényképész és a fényképezett között, ideológiamentes, kizárólag polgári szerződésen alapul - jegyzi meg Szuhay. Valóban erről van-e szó? Hogy tehát a fényképezett szabad akaratából, saját választása alapján dönt a megörökítés mellett, a fényképész pedig elvégzi munkáját? Azt hiszem, erről a tisztaságról beszél a szerző. Hermeneutikai értelemben azonban alighanem ez a legkevésbé tiszta viszony minden előtte felsorolt szituáció³⁹ közül. Először is érdemes gondolkodnunk azon a viszonyon, amely azon az elképzelt vizualitáson alapul, hogy a fotó rögzíti az általa látott valóságot.⁴⁰ Objektívál, vagy legalábbis azt üzeni, hogy dokumentumereje nagyobb azért, mert a valóságos háromdimenziós világot kétdimenzióssá transzponálja, nem értelmezi, hanem megjeleníti. Kétségtelenül ez a rögzítés ismerődik fel számunkra a valóság legjobb utáizataként. A családfotókhoz például oly módon viszonyulunk, hogy az általuk megörökített pillanatokot tekintjük narratívumunk alapjának, melyek közötti hézagokat az aktuális elmondással töltünk fel. Így a megörökített pillanat pillanatnyisága

³⁸ Egy kiállítás teremszövege a kiindulásunk (SZUHAY, é.n.).

³⁹ *Látható, hogy már az összegyűjtött anyag rendkívül szerteágazó, célját és szándékát tekintve egyaránt különböző. Mondhatnánk a fényképek különböző világlátással, különböző szemléletmóddal és különböző politikai céllal készültek. Jóllehet minden kép tárgya - vagyis minden képen valamilyen formában szerepel - a cigányság, de mivel a kép üzenete nem szükségszerűen azonos a kép tárgyával, valójában az alkióról szól. (SZUHAY, é.n.)* – ehhez képezt gondolja el az elemző „tisztának” az általa reflektált szituációt, hogy tehát a fénykép portréjának alanya a megrendelő, akkor ő határozza meg a kép rendjét, tehát hogy több közc van hozzá, inkább birtokosa a képnck. A továbbiakban éppen az lesz a dolgozat tárgya, hogy ezt a szentenciát cáfolja. Most csupán hétköznapi, mindannyiunk számára ismert szituációk kérdő formáit hagyom kipontozva: elégedettek vagyunk-e igazolványképeinkkel; a családi albumban a spontán képcck generálnak-e történeteket; elégedettek vagyunk-e mindannyiszor azokkal a fényképekkel, melyeket magunk készítettünk önmagunkról...

⁴⁰ A rögzített szituáció mint a szituáció előidőzője különösen izgalmas lehet. (Ez is olyan út, melyen az elemzés folytatható volna. Csupán a kaland kedvéért említem meg Capa képét, A milicista halála címűt. A fénykép elemzése során – amely a spontancitás-beállítottság vitára próbált válasz lenni – kiderül: valójában beállított képről van szó: Capa a milicista, Garcia Borell pózolását fotózza feltehetőleg a szieszta idején. Nem halálát, hanem életét állította be. A találat váratlanul érte a katonát, a fotóost egyaránt. Patetikus frázissal: a fénykép, amely halhatatlanságot biztosított, egyszersem életét is elvette a modellnek.) Ahogyan Entz írja elemző kommentárjában:

A kép így a kamera-figyver párhuzam elméletének is érdekes példája lehet. (ENTZ, 2009:15)

felfüggesztődik, helyette időben szétterebélyesedik és uralja a történetet. Nem a történetünkhöz válogatunk fényképeket, hanem a képekhez igazítjuk történeteinket⁴¹. (Benjamin a műalkotások létmódja felől⁴² jut hasonló következtetésre.) Pouyeto a mánusok jelvilágáról írt rövid tanulmányában⁴³ úgy találja meg a kapcsolatot fénykép és történet között, hogy a fényképet a Pierce-i index-kategóriába sorolja, szemben a szimbólumokkal. Pouyeto szerint a fényképek fontossága a vizsgált mánus közösségben ennek a közvetlen összetartozásnak tudható be: a megtapasztalható reprezentáció helyett (amilyen, mint írja, a festmény) a valóságos fizikai kapcsolat tapasztalata a fénykép, amelyen *a személy közvetlen kapcsolatba kerül a hordozóval*. (POUYETO, 2006:304)

Azt látjuk a fenti rövid példasorból, hogy eltérő befogadói stratégiák, használatba vételek különösen eltérő jelentéseket hoznak létre függetlenül attól, hogy a fénykép mit ábrázol.

Válasszunk el egymástól két időpillanatot a továbbiakban. Az egyik a fényképkészítés pillanata, az, amikor a fényképész és a fényképezett találkoznak az üzletben. Már itt, ebben a pillanatban és a műterem terében reprezentációk egymásra vetítésével, sorozatával és folyamatos viszonyba helyezéssel van dolgunk. Két megragadható jelentésadó centrum foglal helyet a masina két oldalán. Ezek a tevékenységük, a jelenetben elfoglalt szerepük alapján olyan entitások, melyek között nincs átjárás: egymás kizáró Másikjai egy nem-etnikus értelemben. A kölcsönös birtokbavétel történik meg: a fényképész a géphe belenézve modelljét látja, amit megragadni kíván, a fényképezett pedig fizetsége ellenében rendelkezik a fényképezéssel. A fényképész a maga által elképzelt feladatának akkor felel meg leginkább, ha megkísérli azt az értelmezési mezőt feltérképezni, amelybe megrendelője tagolja majd bele a róla készült fotográfiát. Azt az esztétikai normát kell érvényesítenie (legalább részben), mert olyannak kell fotóznia a figurát, amilyennek az magát szeretné látni. Meg kell találnia tehát ezt az idealizált önképet a Másiknak ahhoz, hogy azt tudja megörökíteni. Ám ez korántsem hoz létre kölcsönösséget vagy egalizáltságot, amint azt várnánk. A portré modellje értelmezés alá esik, egyszerűen abból adódóan, hogy kamera elé áll.⁴⁴ Olyankor is kiszolgáltatott, ha nem rendel fényképet, a fotós kifejezett kérésére áll kamera elé. Olyankor is egy félig-meddig megrendezett jelenetbe ül bele, a pillanatnyi idő örökké tágitása pedig a spontán fotók esetében is az önzonosság zavarát hordozzák, amelyben a modell felismeri magát, még ha nem is ismer magára⁴⁵.

⁴¹ Béres arról számol be, hogy életútinterjú készítése közben nagy hasznát vette a családi fotóalbumnak, mert interjúpartnere így tudta *rekonstruálni* a vele történetet. (BÉRES, é.n.)

⁴² vö. BENJAMIN, 1969. Benjamin a sokszorosított műalkotás narratív kiszolgáltatottságáról beszél azzal, hogy áthelyezhetővé válik: *a katedrális elhagyja helyét, hogy egy művészetbarát dolgozószobájában szemléljék*.

⁴³ bővebben: POUYETO, 2006, vö. még: POUYETO, 2008

⁴⁴ *There is a phrase that the camera loves a person and that's really true. I mean, there are people that, I'm looking through the camera at them and they are extraordinary and I look this way and they're not.* [Az, hogy a kamera szeret egy embert, nem csupán egy frázis, tényleg igaz. A kamerán keresztül rájuk nézve, akik átlagosnak tündek, már nem azok. – ford.: Beck Zoltán] *The man behind the secret* (interjú Jeff Madoff-fal). <http://reload.rebuild.tv/FASHION/FASHION34/fashion034.html>

⁴⁵ – *De szép voltál, mint Göndör Sándor. Égy áltó napig csinálták rullad a fotográfiát itt bent, Szögedön, a Lauscher fényképésznél, hogy megörökítsenek cifraszűben.*

– *Cigánylegényt, mint magyar legényt...- révedezett Pista is.*

(A későbbiekben látni fogjuk, hogy Szuhay a közösségiségről, emancipáció-vágyról hasonló módon gondolkodik, mint a főhős.) Azt látjuk, hogy ebben az egységben a romantizáló-idilli beszédmód stilizációja dolgozza ki azt a személyiségmodellt, a regénybeli Dankó Pistát (*Pista szemét elöntötte a könny, mert érzelmes volt, egész életében mindig*), akinek közösségi hérosszá válásához járulnak hozzá ezek a gesztusok. Az eposzi magasztosság a regényben azonban mindig együtt jár az iróniával. (CSEMER, 2001:187, 189)

Ez a kiszolgáltatottság-élmény jelenik meg Szécsi Magda szövegében: *Azzal a fényképezéssel az volt, hogy katonákkal jött és minden oldalról levett minket. Mindönket ám, még a karonülöket is! Mi meg örültünk. Nézegettük, hogy itt is vagyunk az életbe, meg ott is azon a valamin, ahol megint mi vagyunk. Ördögös szerkezet az a gép. Csodáltuk, hogy lemásol bennünket, mégse halunk bele.* (SZÉCSI, 2007:113) A kiszolgáltatottságot a szöveg többszörösen hangsúlyozza:

A műterembe belépő megrendelő, amint a kamera ráirányul, felfüggeszti megrendelői mivoltát. Modellé válik, aki arra törekszik, hogy maga a legjobb fényben tűnhessék fel maga és a képet néző, feltehetőleg közeli rokonsága előtt. Ugyanakkor a fényképezés helyzete olyan új helyzetet teremt, melyben kontextualizálnia kell magát, a fényképész utasításainak megfelelni úgy, hogy önazonosságát fenntartsa. Szuhay jegyzi meg a javarészt a '20-as években készült fotográfiák etimológiájáról: *a polgáriassult kinézetű cigányok rendeltek magukról képeket. A korabeli műtermi fényképezkedés szabályainak keretén belül itt mégiscsak úgy néznek ki a cigányok, ahogy az számukra kedves, s amellyel valóban üzeni akarnak a világnak és az utókornak: ezek és ilyenek vagyunk mi.* (SZUHAY, é.n.)

Megerősít bennünket az eddigiekben ez a máskülönbben erőteljes egyszerűsítés. Egyfelől ezeknek a fotóknak a java nem a nyilvánosság számára készült, ily módon üzenet-ereje és eredője is jóval individuálisabb, mint azt a szöveg feltételezi. Alighanem az értelmező nem számol azzal a benneállásával, amelynek tényleges szándéka bemutatni ezt a közös-et, amely kevéssé lehetett szándéka annak a szereplőnek, aki a képen látható. Ez inkább a kiállítás szerkesztőjének intenciója, aki az anyaggal való folyamatos bánás során egy pillanatra a képeken belülré került – ő az, aki egy pillanatra azzá a Mi-vé válik, aki a világnak és az utókornak üzeni kíván.

Ugyanakkor tényleges nyilvánossággént értelmezem – ily módon egyetértek Szuhayval – a fényképész világát, ahol ténylegesen, de nem a fotográfia tudományműalkotás által, hanem a fénykép modelljeként jelenik meg az üzeni akarás. Ebben a mozzanatban tudom csak elképzelni a p1-es jelentéssel való feltöltését is. A modell ugyanis a maga számára nem a cigány típusa, hanem saját egyedisége annak összes hozadékával. Azzal is, hogy ebbe a self-reprezentációba ún. nem-cigány elemeket épít bele, mint amilyenek a korabeli paraszti-polgári öltözék, a polgári tárgykultúra elemei, etc. Hiszen maga a fényképezkedés is ennek a polgári világnak, a technika korszakának eleme, amelybe magát szituálja. A fotózás hierarchikus viszonyát befolyásolja a Bausinger-i elgondolásból következően még egy mozzanat. Bausinger ismert felforgató erejű monográfiájában a technikai eszközöknek a népi kultúrába való bekerülését szakaszolja. Két létmódot különít el, a varázs és természetesség létmódját. Azt valószínűsíthetjük, hogy a műterem világába való belépés és a fényképezőgéppel való találkozás inkább a mágikusság, de legalább az ismeretlen idegenség felé mozdul,⁴⁶ amelyben a metonimikusan értett fotográfus figurája fölé helyeződik modelljének. Arról pedig talán nem is érdemes beszélnünk, hogy a műteremben lévők nem vesztik el mindeközben a helyi társadalom kontextusa által meghatározott társadalmi státuszukat, amely erőterben nagy valószínűséggel szintúgy a fényképész bír magasabb presztízzsel.

A következő időpillanatról, a befogadás aktusáról kevéssé akarok szólni a fénykép kapcsán: közhelyszerűségétől (attól függően, ki is nézi ezt a fényképet, sokféle módon olvásódik) nem tudnék elszakadni, hiszen a dolgozat téje most nem ennek a szempontnak a vizsgálatára.

Béres említett tanulmányában arról a narratív átalakulásról beszél, amely a családi fotóalbumból a kiállítóterem falára kerülés jelent, és erről Szuhay is szól. Ezek lényege egyszerűsítve a következőkben áll: a személyesség-intimitás megőrzése közben a jelentésszerű, esztétikai kisugárzó erő univerzalitása képes-e működésbe lépni? Ha ezt a fajta dialogicitást a fotó hagyja vagy felkínálja, akkor betölti feladatát, képes lesz részévé lenni a kollektív emlékezetnek. A fényképek

a *benri ember*-ként jelölt fényképész a társadalmi hierarchiában feljebb áll, katonák védik. A másik mozzanatról Bausinger is beszámol (vö. BAUSINGER, 1995) különösen: *A technika varázsa* alfejezet, 25-33.

⁴⁶ A Csenki testvérek marosvásárhelyi gyűjtésének anekdotáját meséli el Imre, amelynek számunkra érdekes végkifejlete a következő. Csenki Sándor így fordul a táborba visszatérő, fenyegetőző férfiakhoz: *Ti is énekelhetétek ebbe a masinába. Ez olyan szerszám, ami visszaadja a hangot. Hallgassátok csak! Megindította Ti is énekelhetétek ebbe a masinába. Ez olyan szerszám, ami visszaadja a hangot. Hallgassátok csak! Megindította Ti is énekelhetétek ebbe a masinába. Ez olyan szerszám, ami visszaadja a hangot. Hallgassátok csak! Megindította Ti is énekelhetétek ebbe a masinába. Ez olyan szerszám, ami visszaadja a hangot. Beng! (Ördög!) – kiáltotta az egyik. Bolond vagy, hé, hát nem hallod, hogy ez a feleséged nótája?*
A történet 1942-es keltezésű. (CSENKI, 1980:7)

kockázata magából a műtárgy létezéséből adódik. Az értelmezés, jelentésképzés számára viszonylag hozzáférhető művészeti tárgy a fotográfia, olyan, amelyből könnyen, evidensen vagyunk képesek megtermelni a magunk számára jelentéseket. Ikonikus stratégiánk magától értetődően működik, a fotográfiákat ez kevésbé hagyja megszólalni, a befogadói tudások aktiválódnak, hogy narratívává állhassanak össze fragmentált elemeink a fénykép apropóján, amint azt mindig is tettük a családi albumot lapozva. Kitöltjük az üres helyeket máshonnan származó tudáselemeinkkel, sztereotípiákkal, képzelettel – így olyan módon veszünk részt a történetképzés aktusában, hogy saját, eddig elmondott történeteink ne szenvedjenek csorbát. Ez azt is jelenti, hogy a cigányokról, romákról készült fotótörténeti szempontú reprezentáció nem a magyarországi, cigány tárgyú fotóművészet története, hanem sokkal inkább a cigányok története, amelyből azok a fényképek alkotják történetünk bázisát, melyekkel kapcsolatosan nem kell fölszámolnunk addigi elgondolásainkat. Végére a jelentések jellemzően nem a fotográfiára, mint entitásra, hanem annak tárgyára vonatkozóan képződnek meg.

A romológia (is) művelők számára – jelöljön bármilyen szövegteret, diskurzust a fogalom – alighanem innen érkezik a konkluzív mozzanat: képesek vagyunk-e arra a reflexivitásra, mellyel az írás nem téveszti el tárgyát, miközben tárgy és szöveg (az egyszerűség kedvéért így!) a tudományos diskurzusok között példátlanul komplex módon fonódnak össze, utalnak egymásra – és egymásra utaltak.

Summary

Gypsy lad as a Hungarian lad – game with the photography

The short essay found any photos about Romani/Gypsy people for itself. What is the different between the fact and the picture? If the intention of picture is the presentation of reality – what is the most realistic reality?

IRODALOM

- BAUSINGER, Hermann, *Népi kultúra a technika korszakában*, Osiris, Bp., 1995
- BENJAMIN, Walter, *A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korában*, In: BENJAMIN, Walter, *Kommentár és prófécia*, Gondolat, Bp., 1969
- BÉRES István, *Megjegyzések a családi fotográfiáról (úgyis, mint múzeumi tárgyról)*, http://www.igyfk.pte.hu/files/tiny_mce/File/szervezeti_egysegek/itnyi/beres_istvan_megjegyzesek.pdf (2009/06/23)
- CSEMER Géza, *Szögény Dankó Pista*, Polgart, Bp., 2001
- CSENKI Imre-CSENKI Sándor, *Cigány népballadák és keservesek*, Európa, Bp., 1980
- ENTZ Sarolta Réka, *Halálos szieszta?*, Műértő, Különszám, 2009
- POUYETO, Jean-Luc, *Mánus graffitik*, In: PRÓNAI Csaba szerk., *Cigány világok Európában*, Nyitott Könyvműhely, Bp., 2006, 301-307
- POUYETO, Jean-Luc, *Out of the Frame, Presence, Representation and Non-Presentability in a Community of Manushes in the South of France*, *Third Text*, 22/3, May, 2008, 397-406
- SZÉCSI Magda, *Cigánymandala*, Széphalom, Bp., 2007
- SZUHAY Péter, *Képek, cigányok, cigány-képek*, www.etnofoto.hu/cikkek/szuhay1.doc (2010/06/05)
- The man behind the secret* (interjú Jeff MADOFF-fal) <http://reload.rebild.tv/FASHION/FASHION34/fashion034.html> (2009/05/17)

TERÜLETI SZEGREGÁCIÓ OKAI ÉS KÖVETKEZMÉNYEI EGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ KISTÉRSÉGBEN

Összefoglaló

A leghátrányosabb helyzetű térségek/régiók kiterjedése is egyre bővül, és a társadalmi-gazdasági problémák egyes területi gócpontokban koncentrálnak. A térségi szegregáció immár nemcsak településen belül tapasztalható, hanem egész térségekre, régiókra jellemző. Az okok és következmények között szerepel: az adott terület alacsony foglalkoztatási rátája, a munkanélküliség magas aránya, a munkahelyek hiánya, a magas iskolai végzettséggel rendelkezők elvándorlása, s helyükre rossz (vagy rosszabb) helyzetben lévő, szegény népesség beköltözése, akik közt a cigány származásúak aránya magas.

Szeretnék köszönetet mondani Forray R. Katalinnak, aki tanárom, mentorom amióta Pécsen élek és elkezdtem a Ph.D. képzést. A doktori iskolában történő közös munka során rengeteget tanultam és folyamatosan tanulok általa. Az alábbi tanulmányt neki ajánlom, hiszen témaválasztásomban (területi egyenlőtlenségek, szegregáció) meghatározó szerepe volt s tanácsaival nagymértékben elősegítette a témában végzett eddigi kutató munkámat.

BEVEZETŐ

Magyarországon a területi- és társadalmi egyenlőtlenségek növekedése a rendszerváltást követően felgyorsult. A települések között nemcsak a népességszám tekintetében, hanem a lakosság társadalmi összetételére, munkaerő-piaci helyzetére vonatkozóan is jelentős eltérések tapasztalhatóak. A társadalmi csoportok közötti távolság egyre növekszik: megemelkedett a lemaradó és „szegregáló” települések aránya.

A területi szegregációval kapcsolatban gyakran olvasható, hogy a cigány népesség (és a tartós munkanélküliek, mélyszegénységben élők, stb.) területi elhelyezkedése, beköltözése, létszámának arányos növekedése miatt alakul ki. Kutatásom során ezzel ellentétes logikai előfeltevést fogalmaztam meg: a térségi szegregáció, az ún. funkcionális gettósodás (mely a települések közigazgatási funkciók elvesztése miatt hátrányos helyzetű térségek kialakulását jelenti) folyamata korábban jelenik meg a településeken, mint a cigány népesség arányszámának növekedése vagy megjelenése. Vagyis egyes településeken (aprófalvakban) a cigányság magas aránya inkább azzal magyarázható, hogy a település funkcióvesztése, hátrányos helyzete⁴⁷ miatt a helyi lakosság kitörési lehetőségei beszűkültek, helyben maradnak, s helyzetük konzerválódik (vagy rosszabbodik), s ezzel egy időben a szegregáció mértéke megnő. A fő kérdés, hogy a térségi szegregáció ok vagy következmény?⁴⁸

Hipotézisem és a kutatói kérdéseim pontosítása érdekében kutatást végeztem 2009 szeptember-december között, mely során a kiválasztott kistérségen belül a legnagyobb mikro-térség (vajszlói) településeinek vezetőit kerestem fel és készítettem félig strukturált interjúkat. Az összesen 13 polgármesterrel és 2 körjegyzővel készült interjúk alapján készítettem egy kutatási összefoglalót. Ezen feltáró jellegű kutatás eredményeinek összefoglalására törekszem jelen tanulmányban.

TÖRTÉNELMI ELŐZMÉNYEK

⁴⁷ Pl. munkanélküliség magas aránya, elmaradó infrastrukturális fejlesztések, közlekedési problémák, a település csökkenő vagy megszűnt közigazgatási szerepe, stb.

⁴⁸ A szegregáció okai között feltételezem a településszerkezet, társadalmi szerkezet változásait azok összefüggéseit, illetve a települések funkcióvesztésének következményeit.

Az 1950-es években a településfejlesztés nem vált a tervgazdaság részévé. 1959-ben először fogalmaztak meg kifejezetten területi célú fejlesztési politikát (az ipar decentralizálásának jegyében), melynek célterületei lettek a vidéki nagyvárosok (Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs, Győr). Következésképpen a vidéki munkaerőpiac átrendeződött, a napi ingázók száma dinamikusabban növekedett.⁴⁹ (VALUCH, 2001)

1959-61 között a mezőgazdaság kollektivizálása megváltoztatta a vidéken élők megélhetési stratégiáit. A korábban szabadfoglalkozású parasztokat az újonnan létrehozott mezőgazdasági termelőszövetkezetekbe irányították, a termelőszövetkezeteket először településenként, majd több települést összevonva centralizálták, a falvakat „körzetesítették”. Eközben a közigazgatási intézményeiket „magasabb rendű” településekre szervezték át, így a funkció (gyakran hivatal és oktatási intézmények) nélkül maradt települések helyzete fokozatosan hanyatlásnak indult. Önálló településpolitikai elképzelések 1962-ben születtek.

1971-ben törvény született az Országos Településhálózat-fejlesztési Konceptióról (OTK). A koncepció célja volt, hogy a különböző településtípusokon élők életkörülményeinek közelítése, a városiasodás kibontakoztatása volt. A hangsúlyt (az ipartelepítés mellett) az életviszonyok településhálózatán belüli kiegyenlítésére helyezték. (VALUCH, 2001) Egy-egy település helyzete attól vált függővé, mennyire erős lobbipozíciókkal rendelkezett a politika különböző szintjein. Az 1989 előtti években a leglényegesebb változás a helyi tanácsok önállóságának lassú növekedése.

Az 1960-as években indult meg a helyi lakosok elvándorlása, a nagyfokú iparosítás nyomán a képzetesebb, fiatalabb korosztály inkább az iparfejlesztés szempontjából „fejlődő” településekre költözött jobb munka és megélhetés reményében. A településeken maradt lakosság kizárólag a mezőgazdasági termelőszövetkezeteknél tudott elhelyezkedni, illetve később Vajszlón létrejött a Ganz műszergyár. Elsősorban azok maradtak, akiknek vagy nem volt más választásuk, vagy pedig a termelőszövetkezet létrehozói, korábbi birtokosok voltak. Ebben az időszakban az Ormánságról tömeges elvándorlás indult meg, a népességfogyás napjainkig jellemzi a településeket (néhány települést kivéve: pl. Piskó). A gazdasági helyzet megváltozásával és az elvándorlás miatt az ingatlanok többsége eladhatatlanná vált. Az üresen maradt házakba beköltözők a többnyire elszegényedett, helyben maradt lakosokhoz képest is sokkal rosszabb körülmények közül érkező családok, főként cigányok voltak. A munkalehetőségek csökkenése következtében a beköltözők sem találtak más megélhetési forrást, mint a helyi termelőszövetkezetet, főként idényjellegű munkákat végeztek, illetve napszámosként cselédmunkát vállaltak a helyieknél. A bevándorló cigányok korábban elsősorban fával, a fa megmunkálásával foglalkoztak.

CIGÁNY NÉPESSÉG

Korábbi források (Kiss Géza, Elek Péter, Hilscher Zoltán) is említik a települések mellett (pl. Kemse, Piskó, Hirics) felépített oláh cigány telepet, s hogy a cigány népesség a fa megmunkálásával, teknővájással foglalkozott.⁵⁰ A vajszlói mikrotérseghhez tartozó településeken az 1960-as években két nagyobb cigánytelepet találunk, az egyik inkább erdős területen, de ártéren, a másik kifejezetten víznyős, árterés területen épült. 1972 nyarán a Dráva folyón olyan árhullám keletkezett, ami a folyó menti településeken komoly kárt okozott.⁵¹ A térség déli részén, a Dráva

⁴⁹ Az 1980-as évektől, de leginkább a rendszerváltozás környékén a létrehozott munkahelyek többsége megszűnt, s a korábban ingázó munkások, munkanélkülivé váltak és visszatértek lakóhelyükre, ahol munkalehetőségek száma fokozatosan csökkent az 1960-as évektől, s az 1990-es évekre teljesen megszűnt a helyi munkaerőpiac, hiszen a munkavállalók jelentős része ingázó volt.

⁵⁰ Fontos itt megjegyezni, hogy a teknővájás elsősorban a beás cigány közösség tagjainak tradicionális mestersége, míg elnevezésük megtévesztően „oláh” vagyis a romani cigány közösséget feltételez. Jellemző, hogy a cigány népességet korábban egy népcsoportnak tekintették, így a különböző nyelvi csoportokat a hivatalos iratok nem is tartották számon.

⁵¹ Nagyobb kár főként a Dráva menti termelőszövetkezetekben esett. A vejti és baranyahídvégi TSZ épületekben okozott kár helyreállítását az állam fedezte. A vizsgálatban szereplő 13 település közül Vajszló és Vejti termelőszövetkezetét öntötte el az ár.

3. „Szegregálódó” települések: kutatásom során azon településeket soroltam e csoportba, melyek korábban nem rendelkeztek központi funkcióval, központi települések függésében éltek, majd a központi szerepét elvesztő település hanyatlásával párhuzamosan a település szegregációja súlyosbodott, és konzerválódott a szegénység és a kirekesztettség. A fejlesztések elmaradtak (Hirics, Lúzsok, Piskó).
4. Stagnáló települések: előregedő települések, ahol a népesség aránya évről évre csökken, a cigány lakosság aránya elenyésző, jellemzően a település minimális működéséhez szükséges feltételek megteremtése a cél, fejlesztést nem terveznek, csak a legszükségesebb tevékenységeket és feladatokat vállalja fel az önkormányzat (Páprád, Kemse).

A cigány népesség aránya⁶ a településeken nagyon differenciált, hasonlóan a területi tagolódáshoz: Sámód - 10%, Adorjás - 60%, Kísszentmárton - 40%, Baranyahídvég - 50%, Vejtő - 25%, Kóros - 50%, Zaláta - 25%, Hirics - 80%, Lúzsok - 70%, Piskó - 90%, Páprád és Kemse 10% alatti.

A területi tagolódás és a cigány népesség arányát vizsgálva megállapítható, hogy ahol a cigány népesség aránya meghaladja a 70 %-ot, ott a fejlesztések elmaradtak és a település már az 1970-es években, amikor a cigány lakosok nagy része beköltözött, hanyatlásnak indult. A tervgazdálkodás alapján az 1950-es évektől csak a szükséges fejlesztések valósultak meg, az 1971-es településhálózat fejlesztési koncepcióban pedig már egyértelművé vált, hogy ezek a települések fejlesztés nélkül maradnak. Mindezt súlyosbította a rendszerváltás után bekövetkezett gazdasági és társadalmi szerkezetváltozás.

Felmerül a kérdés: milyen okai lehetnek a települések helyzete közti különbségeknek?⁷ A település fejlettségi mutatójában a legnagyobb szerepet feltételezésem szerint a „vezető” (a polgármester) személye és a „vezető” vagy „elit” csoport tevékenysége, illetve a helyi társadalom (közösség) érdekérvényesítő szerepe játssza. E három tényező együttesen vagy akár külön-külön is eredményezheti a településen fejlesztések megvalósulását.

A térbeli szegregáció kialakulásának és folyamatának egyik oka a vezetői érdekek és a helyi „elit” érdekeinek ütközése vagy egyezése. A szegregációs folyamatot a polgármester egyéni érdekérvényesítési törekvései felerősíthetik vagy az egyéni és közösségi érdekek egyezése csökkentheti. E szempont szerint akár a helyi közösség érdekeitől és tevékenységétől függetlenül, elég a vezető döntéseinek következményeit vizsgálni: a szegregációs mechanizmusokat önmagában felerősítheti egy személy vagy egy szűk „elit” réteg érdekérvényesítése.

PROBLÉMÁK

A vizsgálatba bevont települések vezetőivel készített interjúk alapján megpróbáltam összefoglalni az általuk említett problémákat. A polgármesterrel, a jegyzővel és a hivatalseggeddel készítettem interjúkat, a válaszokban kirajzolódó hasonlóságokat, azonosságokat, összefüggéseket emelem ki a következőkben.

Munkanélküliség

Elsőként a magas munkanélküliséget, a munkahelyek és az emberi motiváció hiányát, a rossz közlekedést említették. Az általánosságok mellett vagy inkább azokkal ellentétben több település (főként a fejlődő szegletbe tartozók) vezetőinek elmondása alapján noha a települési statisztikában magas a munkanélküliek aránya, a valóságban a többség dolgozik, alkalmi vagy idegymunkát végez. Jellemzően feketemunkát végeznek, vagy alkalmi munkavállalói kiskönyvvvel dolgoznak.

„... ha szüksége lenne munkásra, mondjuk a földeken vagy építkezéshez és eljönne reggel ide a faluba, hiába mondaná, hogy van munka, alig jönne össze 1-2 ember, mert a portákon nincsenek, dolgoznak, persze munkanélküliek. Aki akar az tud dolgozni...” (polgármester) Egy másik település vezetője a közmunka programmal kapcsolatban azt mondta, hogyha valódi munkát nem tud adni,

⁶ A polgármesterek által becsült arányszám.

⁷ A termelészövetkezetek és a tanácsközpontok megszűnésén túl.

akkor inkább nem foglalkoztat minden „segélyezettet”, csak olyan számban vesz fel munkavállalókat az önkormányzat, melyre valóban szüksége is van.

Fontos kiemelni, hogy feketemunkát főként építkezéseknél és az épülő M6-os autópályánál vállalnak/vállaltak, de mindezek idényjellegűek, a 2008. évhez képest kevesebb a munkalehetőség is. Emiatt többen elfogadták a közmunkát, mivel a 2008. évi létszámhoz képest többszörösére emelkedett a közfoglalkoztatottak aránya, ezért az önkormányzat mint „foglalkoztató” nem tud valóban „*hasznos tevékenységet, munkát*” adni az embereknek. Így feladatok hiányában néhány ember kivételével a többiek „*...álldogálnak, ücsörögnek, de mi lesz télen...?*”⁹ A közmunkáért kapott bér, inkább a segély funkcióját látja el, ami nélkül valóban kilátástalan lenne a településen élők helyzete.

A térség legnagyobb foglalkoztatója a pécsi Elcoteq gyár, a többműszakos munkát szinte kivétel nélkül jó lehetőségnek tartják a helyiek, a munkahely legnagyobb előnyének a közlekedés – a munkába járás biztosítását tartják. A valóságban akár több órát is hajlandóak utazni a buszon munkahelyükre, a térségben a gyártól legnagyobb távolságra lévő települések 40-45 km-re találhatóak. A gyár 2008 végén és 2009 tavaszán csoport létszámcsökkentést hajtott végre, és sokan vesztették el munkájukat, azóta pedig más lehetőség nem adódott.

A közmunka szervezése kapcsán derült ki (szegregálódó településen), hogy gyakran a polgármester a munkaszervező is egyben, ez helyi szinten konfliktusokhoz vezet, a szerepkonfliktus a polgármester számára és a lakosok között is problémát jelent. Ennek következménye, hogy a polgármester által kiadott feladatokat a közmunkaprogramban résztvevők nem teljesítik, nem hajlandóak dolgozni, s a konfliktustól való félelem miatt a vezető nem szankcionálja a szabálysértéseket. E közösségben az együttélés szabályai megváltoztak, megjelent az erőszak, mint érdekérvényesítő eszköz, ami sajnos már a következő generációt is érinti.¹⁰

A MÁSODIK GAZDASÁG HIÁNYA

A rendszerváltás előtti időszakban, főként az 1960-80-as évek között az emberek jelentős része foglalkozott háztáji gazdálkodással. A háztáji gazdálkodás során megtermelték a család számára legszükségesebb zöldségeket, baromfit és sertést tartottak. A rendszerváltás előtti időszakban is már megfigyelhető volt, hogy a háztáji gazdálkodást egyre kevesebben folytatták. Feltételeztük, hogy a szegénység, a munka hiánya, a jövedelem hiánya miatt az emberek újra a háztáji gazdálkodás felé fordulnak, hogy megtermeljék maguk számára a szükséges zöldségeket és húst. Ezzel szemben a szociális földprogram nem működik, a próbálkozások kudarcba fulladtak, ami pedig működik, az alapvetően nem változtat a családok foglalkoztatási helyzetén, megélhetési problémákat ideig-óráig biztosítja, hiszen a családok számára a minimális szükségletek biztosítása is problémát okoz. A település vezetői a háztáji gazdálkodás hiányára vonatkozóan két meghatározó okot jelöltek meg: egyrészt az emberek már nem rendelkeznek a föld műveléséhez, a zöldségek termesztéséhez szükséges szaktudással, már a második generáció nőtt fel úgy, hogy a családi gazdálkodásról, a háztáji munkáról nincs gyakorlati tapasztalata. Másrészt az emberek értelmetlennek érzik munkájukat, mivel az a néhány ember aki háztáji gazdálkodást folytatott, a termést már nem tudta betakarítani, mivel ellopták, így motivációjuk a gazdálkodás iránt csökkent. A helyi konfliktusok egyik forrása a kertekből történő zöldség és gyümölcslopás.

A háztáji gazdálkodásra szükség lenne a megélhetés és a munkavégzés miatt is, de a rossz tapasztalatok (például: a rossz időjárás következtében tönkremegy a termés, vagy a megtermelt zöldséget ellopják a termelőtől) miatt kevesen vállalkoznak földmunkára, mindeközben a szegénység egyre nagyobb, a háztartás bevételei nem biztosítják a mindennapi szükségleteket. A helyi lakosok a zöldségeket és gyümölcsöket főként a helyi boltban vásárolják meg.

⁹ Polgármester interjúja alapján

¹⁰ Az iskola igazgatója szerint komoly problémák vannak a tanulók magatartásával, az intézmény falai között megjelenő erőszakra, verkedésekről beszélt.

KONFLIKTUSOK, ERŐSZAK A TELEPÜLÉSEKEN

A települések életében különböző módon és mértékben (pl. szóváltás vagy verekedés, stb.) jelennek meg konfliktusok, de nincs minden településen konfliktus. A helyi társadalomban megjelenő feszültségeket többnyire egy-egy kisebb közösség vagy csoport generálja, nem ritka, hogy a helyi „uzsorás” vagy „vállalkozó”, esetleg „bevándorló család”¹¹ (akit a falu lakossága nem fogadott be) irányítja e csoportot. A konfliktusok forrása elsősorban a segélyek – támogatások odaítélése és a közmunka programba való bekerülés. A segély típusú támogatások megítélésénél nem lehet igazságot tenni, mindig sérül valakinek az érdeke, a rászorultság megállapítása során a támogatásra jogosultak aránya többszöröse a támogathatóknak, s a kiválasztás konfliktushoz vezethet. A közmunka programban a jogosultak köre a korábbi évekhez képest 2009-ben a többszörösére növekedett, s a sorrend és a közmunkában töltött idő komoly ellentéteket hoz felszínre. A fentebb már említett szűkebb csoport, melynek tagjai rendszeresen hangoztatják elégedetlenségüket és akik az erőszaktól sem riadnak vissza, a közmunka programba kerülésüket természetesnek, valamiféle előjognak tekintik. Foglalkoztatásuk regisztrálása után viszont a rájuk kiosztott feladatokat elutasítják, mondván, hogy valójában amit kapnak, az egy magasabb összegű segély, s valódi munkát egyébként sem tud adni a polgármester. A fő problémát mégsem ez okozza, hanem a polgármester legitimitásának megkérdőjelezése: a polgármester, mint a közmunka program szervezője¹², feladatokat ad ki, mindeközben dönt a támogatások odaítéléséről és a támogatottak személyéről. A települések között különbség van a konfliktusok mértékét illetően, ugyanis a polgármester személye meghatározza a helyi viszonyokat, ha engedékeny, a konfliktusok gyakorisága nő és súlyosbodik, tekintélyelvű polgármester esetén a felháborodásuknak hangot adnak a szereplők, de tovább nem gyűrűzik a probléma. Fontos megemlíteni, hogy azokon a településeken ahol a konfliktusok megjelentek a helyi közösségben és gyakorivá váltak vagy esetleg elmélyültek, probléma esetén a rendőrség sem tesz hatósági intézkedést, előfordul. Másrészt sajnos arra is találunk példát, hogy a helyi „hangadókkal” jó kapcsolatot ápol a helyi hatóság, így a feljelentéseknek sincs értelme, hiszen a feljelentő jár porul, mivel az általa feljelentett „hangadó” tudomást szerez a feljelentésről és megtorolja. A helyi konfliktusokban egyre gyakrabban a 15-25 év közötti fiatalok aránya számottevő, ami a következő problémát is előrevetíti, hogy a faluban megjelenő konfliktusok az iskolára is hatással vannak, hiszen a helyi társadalomban megjelenő problémák tükröződnek vissza az iskola falai között.

POLGÁRMESTEREK – HELYI VÁLLALKOZÓK

A települések vezetőinek többsége a helyi „elit” tagjai, vagy felmenőik miatt már a születéskor eldölt státuszuk a helyi társadalomban, vagy egyéni mobilitásuknak, törekvésüknek köszönhetően jutottak vezetői beosztásba, az utóbbi elvétve fordult elő. A polgármesterek többsége (kivétel az idősebb 60 év feletti polgármesterek) hivatali pozíciója mellett családi, egyéni vállalkozást működtet a falu területén. Gyakran találkozni azzal, hogy a településen lévő kocsmát, boltot a polgármester vagy annak családja működteti, ha mégsem, akkor a helyi vállalkozás tulajdonosa, vagyis az önkormányzat mellett előfordul, hogy magánemberként foglalkoztató is. Jellemzően vendéglátó ipari, kereskedelmi egységeket működtetnek, vagy mezőgazdasági vállalkozást (pl. burgonyát, szóját termelnek, esetleg méhészete van, stb.) illetve az építőipari cég tulajdonosa. Ezek a családi vállalkozások igényjellegű (napszámos) munkát adnak a helyi lakosok számára a mezőgazdaság és az építőipar területén. A vezetők egyéni érdekei néhány esetben egyértelműen ellentétesek a közösség érdekeivel, például a helyi kereskedelmi egység (bolt) monopóliuma megszűnne, ha a lakosoknak lehetősége lenne havonta vagy kéthetente a közeli városba bevásárolni, de az utazás költségei és nehézségei (időigényes, vagy egyáltalán nem megoldható a közlekedés miatt) miatt nem vállalják. A polgármesternek nyilván nem célja hozzásegíteni a helyieket egy másik településen (városban) történő vásárláshoz, hiszen a családi kasszákat veszélyeztetné.

¹¹ Korábban másik településről beköltöző családok, személyek.

¹² A 2009. évi közfoglalkoztatásra vonatkozó információ, hiszen az interjúk ebben az időszakban készültek.

döntésével. Pedig jó példa is akad a térségben, ahol az alpolgármester, aki egyben falugondnok is a falubusz segítségével megszervezi hetente 1 napra a szomszédos városban történő vásárlást, ahol a lakosok olcsóbban tudnak vásárolni és több élelmiszert tudnak vásárolni. Fontos megemlíteni, hogy a helyi kereskedelmi szolgáltatások monopol helyzetét csökkenti a nemrégiben megjelent „mozgó árusok” rendszerre, akik teherautóból ajánlják friss áruikat és ezáltal elérhetővé teszik a termékeket, s nem utolsósorban a választás lehetőségét teremti meg. Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy a helyi „bolt” hitelt is biztosít, így a legrászorultabbak függő helyzetben vannak, s akkor sem választhatnak, ha több az áru kínálat. Másrészt többszörös elköteleződésről is van szó, hiszen a tulajdonos maga a polgármester (vagy családtagja, rokona), akinek mint vezetőnek „hatalma” van a faluban, így a következmények kétélűek is lehetnek. Csapda helyzetben vannak az emberek, a továbblépés nehéz. Félreértés ne essék, nem törvényszerűségekről beszélek, tehát nem minden polgármester esetében igaz, de vannak példák a fenti esetre.

További érdekesség, hogy a 2000-es évek elején a szociálpolitikai kedvezményt („szocpol”) a térség településeinek jelentős részén igényelték, változó számban, első körben távoli megyékből érkező építési vállalkozók építették a házakat, rossz minőségben és nagy haszonnal. Az egyik polgármester látva a lehetőséget építési vállalkozást hozott létre, majd helyben néhány család részére házakat építet, az építkezéshez helyi embereket foglalkoztatott segéd munkásként, másrészt az önkormányzattal lévő kapcsolata alapján az éppen közmunka programban dolgozó embereket is bevonta az építkezésbe. Az építkezéshez szükséges engedélyeket, illetve a szükséges közművesítést, sőt az építkezési telket is az önkormányzat biztosította, finanszírozta, vállalkozóként anyagilag haszonnal zárta a programot, ráadásul a helyi embereket is foglalkoztatta, „fedelt adott a fejük felé” így polgármesterként is ellátta feladatát. Azóta eltelt 6-7 év, de az épített ingatlanok többsége nagyon jó állapotú, láthatóan jó minőségű alapanyagokból készült és azóta karbantartott épületekről¹³ van szó. Az uzsorára vonatkozóan a vezetők részéről egy-két alkalommal érkezett válasz, mely szerint pontosan tudják, hogy kik az uzsorások, de véleményük szerint semmit sem tudnak ellenük tenni.¹⁴

ÖSSZEGRZÉS

A települési szegregációnak számos oka és következményei lehetnek, e tanulmány keretei között szerettem volna azokat a történeti és társadalmi előzményeket röviden felvázolni, melyek véleményem szerint befolyásolták a szegregáció létrejöttének területi dimenzióját. Továbbá a sellyei kistérségben végzett előkutatásom felhívta a figyelmemet arra a tényre, hogy a területi szegregáció és a helyi társadalomban felmerülő problémák erős összefüggést mutatnak a konfliktusok kialakulása és a társadalmi egyenlőtlenségek növekedése tekintetében. A társadalmi egyenlőtlenségek és a helyi társadalom változásait bizonyítja, hogy a legrosszabb helyzetben lévő települések népessége összességében fiatalodik, demográfiája alapján növekedés látható, ami a születések számának emelkedésével magyarázható. Nem előregedő kistelepülésekről van szó.

A 2009-ben a felmérés során szerzett tapasztalataim, megerősítettek abban, hogy a települési szegregáció kialakulásának nagyon összetett problematikája van, egyszerűen nem etnikai (kisebbségi) kérdéssről van szó. Mégis a településeken tapasztalt problémák arra ösztönöznek, hogy a témával kapcsolatban további kérdéseket fogalmazzak meg, melyek a településszerkezet – társadalomszerkezet változásaira és összefüggéseire keresik a választ.

¹³ A polgármester az építési vállalkozásában czekek az épített szocpolos házakat referenciaként használja.

¹⁴ E témáról nem szívesen beszélték. Egyetlen településen vállalták, hogy elmondják az uzsorás „kiskirály” a faluban, a pénzkölcsönön túl, mindennapos az crószak és a prostitúció.

Summary

The area of the most deprived regions expands and social-economic problems are concentrated in specific regions. Lately, territorial segregation has not only been located within towns and settlements, but also a characteristic of whole regions. Among the reasons and consequences of these processes, one can list the low employment rate, the high proportion of unemployment, the lack of workplaces, the migration of the educated and the arrival of poor, less well situated population in their place, many of whom are of Roma origin.

IRODALOM

2/1965. ÉM-PM együttes rendelet

Baranya Megyei Statisztikai Évkönyve, 1971. KSH Baranya Megyei Igazgatósága, Pécs, 1972.

BELÉNYI Gyula (1984): Településfejlesztési koncepciók az 1950-es évek elején. Honismeret, 5.

KISS Géza (1986): Ormányság. Gondolt Kiadó, Budapest

VALUCH Tibor (2001): Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében. Osiris Kiadó, Budapest

haladványhoz hasonlóan lehet növelni, ezért a népesség előbb vagy utóbb óhatatlanul akadályokba ütközik, különböző fékek lépnek fel, amelyek a népesség növekedését lassítják. A népesség szaporodása tehát gyorsabb ütemű, mint amilyen mértékben a termelés, és különösen az élelmiszertermelés növekedni képes. Ez szükségképpen halandósági katasztrófához vezet, melyet ún. külső korlátozó tényezők belépése idéz elő. Ez megjelenhet járványok, éhínség, vagy háborúk formájában is. Későbbi munkáiban elismerte Malthus, hogy a népesség lélekszámának csökkenése oly módon is megvalósulhat, hogy a népesség korlátozza a születések számát, mégpedig a késői házasságkötés, vagy a házasságkötéstől való teljes tartózkodás révén – ezeket tekinthetjük belső korlátozó tényezőeknek.

Azonban a fejlett európai országokban már Malthus életében megindult, majd az azt követő évtizedekben lezajlott demográfiai változások azt igazolták, hogy az európai népességek fokozatosan korlátozták a születések számát (kezdetben tényleg a házasságkötések időpontjának általános kitolásával, később azonban sokkal nagyobb mértékben a házasságon belüli születésszabályozással), tehát a népesség növekedési üteméhez mérten a termelés gyorsabban növekedett, az élelmiszer-ellátás javult, az általános életszínvonal emelkedett, és nem következett be a jósolt demográfiai katasztrófa.

A későbbi demográfusok fokozatosan felismerték, hogy a fejlett országokban Malthus elméletével ellentétes tendenciák jellemezték a XIX. század népesedési folyamatait. A halandóság javulási folyamata továbbra is érvényben maradt, ezt azonban később a termékenység csökkenése követte. A megfigyelés először Adolphe Landry francia demográfus elméletében került megfogalmazásra⁵³. Ezt az ún. demográfiai átmenet elméletet a második világháború utáni évtizedekben több kutató fejlesztette tovább (pl. Frank Notestein, 1945).

A demográfiai átmenet elmélete a különböző társadalmak, népcsoportok népesedési tendenciáit leíró modell, s azt elemzi, milyen törvényszerűségek jellemzik a társadalmak demográfiai viselkedését a történelem folyamán. Ez a demográfiai átmenet modellje. A népesedési mutatók - a születések száma, a halálozások mutatói, a természetes szaporodás, várható élettartam, átlagos gyermekszám, korszerkezet jellegzetességei - ugyanis nem véletlenszerűen változnak az idők folyamán. A demográfiai vizsgálatok igazolták, hogy e tényezők nagyon szoros összefüggésben állnak a mindenkorai társadalmi-gazdasági berendezkedéssel, fejlettséggel. Az adatok alapján jellemző szakaszokra bontható a népesség alakulása, s e szakaszok a társadalmi-gazdasági fejlettség bizonyos szintjein szabályosan követik egymást, minden szakasz a népesedési mutatók jellemző alakulásával írható és határolható le. Természetesen, ahogy a fejlődés sem egyidejűleg következett be minden országban, társadalomban, hanem a Föld egyes területein, s Európán belül is időben elcsúszva alakul, úgy a demográfiai átmenet modelljének szakaszai is más-más korszakokhoz köthetők különböző országokban, különböző népeknél, vagy népcsoportoknál, illetve az egyes országok lakossága a modell más-más szakaszainak jellegzetességeit mutatja az adatok tükrében.

A demográfiai átmenet elmélete szerint a népesség fejlődésének öt (mások osztályozásában négy) egymást követő fázisa van.

1. Az első fázisban a halálozási és a születési arányszám egyaránt igen magas. J. Blacker magas stacioner fázisnak nevezi. A két mutató egymás mellett halad az időben, ezért a népesség növekedése nem jelentős, lassan növekszik a populáció, esetleg stagnál annak száma. Ez a szakasz az agrártársadalmakat jellemzi, ahol a magas termékenység okait a gazdasági szerkezetben, a házasság és a család intézménye, a nevelési rendszer és a vallásos világnézet sajátosságaiban találhatjuk. Az asszonyok előtt álló lehetőség a korai férjhez menés és a gyakori terhesség, hisz ez részint a létfenntartás módját (sok gyerek = sok munkaerő és biztos öregkori eltartás), valamint az asszonyi élet beteljesedését jelenti.(NOTESTEIN) Ebben a szakaszban a halálozások magas száma és

⁵³Adolphe Landry: La révolution démographique. Paris, Sirey, 1934.

aránya annak köszönhető, hogy fejletlen a gazdaság, alacsony a mezőgazdaság ellátó képessége, s ezzel együtt az élelmiszerellátás hatékonysága, rosszak az életkörülmények, fejletlen az egészségügyi ellátórendszer és az orvostudomány. Rövid születéskor várható élettartam, magas csecsemőhalálozás, illetve a későbbi életkorokban is magas halálozási ráta határozza meg e korszakot. Ilyen körülmények között a népesség lélekszámának szinten tartását a magas születési arányszám biztosítja, a sokgyermekes családmodell a követendő norma. Jellemzően Európa országai ebben a fázisban az ipari forradalom korszakáig voltak, s a népesedési folyamatokban a változást az iparosodás, a gazdaság fejlődése és ezzel együtt a társadalmi rend átalakulása, a modernizáció hozta el.

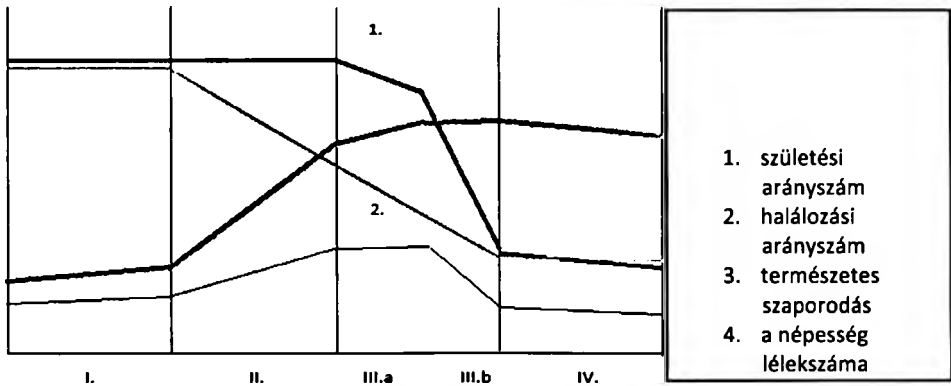
2. A második fázisban (korai népességnövekedési fázis) a halálozási mutatók fokozatosan javulni kezdenek, a termékenység ekkor még változatlanul magas marad. A halálozási mutatók javulása az ipari forradalom után felgyorsuló gazdasági fejlődésnek köszönhető. Ipari tömegtermelés biztosítja a népesség életszínvonalának javulását, a mezőgazdasági termelés korszerűsödése az élelmiszerhiány, az éhínségek megszűnését, az orvosi technológiák fejlődése, védőoltások megjelenése a várható élettartam kitolódását és a halálozási mutatók csökkenését okozzák. Az ipar miatt a városokba áramló népesség az urbanizáció, a lakás- és életkörülmények javulását indítja el. A születések száma azonban továbbra is magas marad, mert a gyermekvállalási szokásokat nem annyira a kemény gazdasági, vagy egészségügyi mutatók, sokkal inkább a társadalom érték- és normarendszere határozza meg. A halálozási és a születési mutatók eltávolodása miatt kinyíló demográfiai olló következtében a népesség szaporodásának üteme felgyorsul, demográfiai forradalom, ún. népességrobbanás következik be.

3. A modell harmadik szakasza (késői növekedési szakasz) a halálozási arányszám további csökkenését mutatja, ebben a fázisban azonban már a születési mutatók is csökkenésnek indulnak. A népesség növekedése továbbra is gyors, bár lassan csökken annak üteme. A termékenység csökkenése mögött a kutatók okokként a modern társadalmi-gazdasági fejlődést, az iparosodást, az urbanizációt, a tradicionális gondolkodásmód néhány nemzedék alatti átalakulását, az életszínvonal emelkedését, az iskolázottsági mutatók javulását, s ezekkel összefüggésben az emancipációt, a női szerepek megváltozását sorakoztatják fel. Összefoglalva a tradicionális sokgyermekes családmodellről a társadalom átvált egy kevés gyerekes modellre.

4. A következő szakaszban (alacsony stationer szakasz) a halálozási mutató javulása előbb csak lelassul, majd megáll. A születési arányszám tovább csökken, így a két mutató közötti rés beszűkül, a demográfiai olló csukódik, ezért a népesség növekedési üteme lelassul. A modell 3. és 4. szakaszát a demográfiai átmenet elméletének bizonyos közléseiben, ismertetéseiben a szerzők összevonják és egy szakasz keretein belül tárgyalják.

5. A modell utolsó fázisát (természetes fogyási szakasz) a halálozási arányszám és a születési arányszám alacsony szinten történő stabilizálódása jellemzi, a népesség növekedése megáll, sőt egyes országokban, ahol a halálozási mutatók a születési mutatók fölé kerülnek, még a népesség csökkenése is bekövetkezik. Ez jellemzően a posztindusztriális társadalmak népesedésének tendenciája.

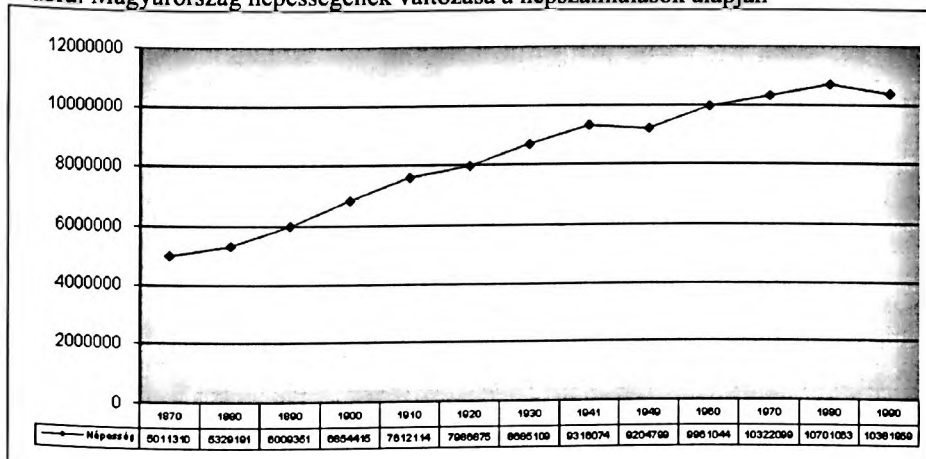
I. ábra: A demográfiai átmenet modellje



A demográfiai átmenet modelljével kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy azt az egyes országok tendenciái kisebb-nagyobb eltérésekkel követték. Franciaországban például már az 1780-as évtizedben megindult a termékenység csökkenése, a hasonló társadalmi-gazdasági fejlettségi fokon álló Angliában, csak 1890 körül. Az 1700-as évek végén Franciaországban az angliainál sokkal magasabb volt a mezőgazdaságban foglalkoztatott népesség aránya, alacsonyabb volt a városi népesség aránya, a városiasodás szintje, kisebb volt az írni-olvasni tudók aránya a népességből, vagyis a társadalmi-gazdasági fejlettség alacsonyabb fokán elindult a demográfiai átalakulás. Tehát a fent említett okok a termékenység csökkenése mögött nem tekinthetők mindenhatónak, azok fontossági sorrendje, egyes okok fontosabb, vagy kevésbé meghatározó szerepe nem jelenthető ki. Mára a demográfiai átmenet minden fejlett országban - így Magyarországon is - végbement, s elérte 5. szakaszát.

A magyar népesedési folyamatokra is értelmezhető a fenti modell. Hazánk demográfiai tendenciái azt mutatják, hogy a magyar népesség a XIX. század közepéig az első szakaszban volt, az ekkor kibontakozó iparosodáshoz és társadalmi fejlődéshez köthető, hogy elkezdődik a lakosság számának gyorsabb emelkedése. A XX. század közepétől egyre meghatározóbb trend lesz a születések számának gyorsuló csökkenése, egyértelműen a 3.-4. szakaszban van már a magyar népesség, míg a XX. század vége már a fogyó népesség és ezzel az utolsó fázis jellemzőit hordozza.

2. ábra: Magyarország népességének változása a népszámlálások alapján



Kérdés, hogy a magyarországi cigányság népesedési folyamatai illeszthetők-e a fent vázolt összefüggésrendszerbe? Feltételezésünk, hogy igen, hiszen e népcsoport demográfiai viselkedését is az általános társadalmi-gazdasági tényezők befolyásolják. Nehezebb azonban a hipotézis bizonyítása, hiszen miközben a tudományos kutatás alapkritériumainak (rendszeresség, összehasonlítható, azonos módszertan, reprezentativitás, a minta kellő nagysága) a magyar népesség statisztikái megfelelnek, ezenközben nincsenek rendszeres és folyamatos, megbízható statisztikáink a különféle társadalmi mutatókról a cigány népesség esetében. Különösen a korábbi századok a felmérései terhesek a módszertani hibáktól, a becslésekből származó tévedési lehetőségektől, de a XX. század során nyert adatfelvételek sem mentesek ezektől, elég csak a különféle definíciós kísérletekből (a népszámlálások során használt önbesorolás módszeréből, a Kemény-féle iskola külső környezet ítélete alapján történő cigány meghatározásából, vagy a KSH 1993-as cigány életvitel definíciójából⁵⁴) eredő eltérésekre utalnunk. (CSERTI CSAPÓ, 2006:164-165) Ezen módszertani eltérések miatt meglehetősen szeszélyesen ugrándozó adatokat kapunk a vizsgált népcsoport lélekszámára vonatkozóan.

1. táblázat: Magyarország cigány népességének lélekszáma különböző adatforrások alapján

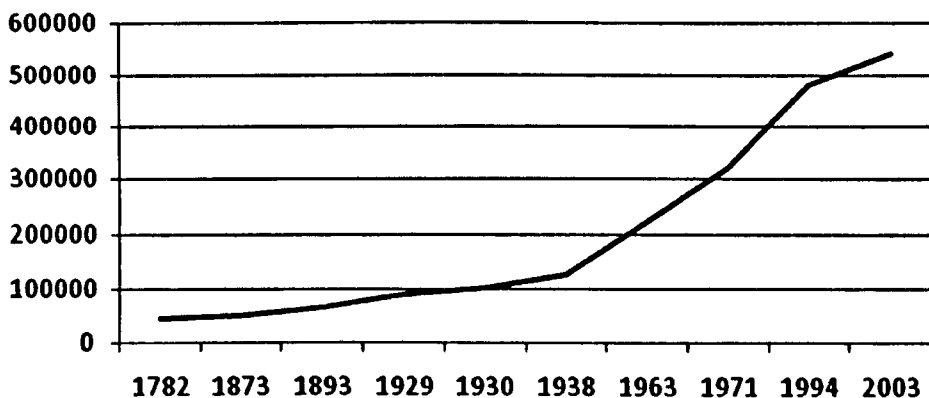
év	forrás	anyanyelv szerint	nemzetiség szerint	minősítés szerint
1782	összeírás			43 738
1873	összeírás			50 040
1893	összeírás			65 000
1900	népszámlálás	5 662		
1910	népszámlálás	9 799		
1920	népszámlálás	6 989		
1929	Gesztelyi Nagy László			80-100 000
1930	népszámlálás	7 841		
1930	Kemény Gábor			100 000
1938	Drózdny Győző			100-150 000

⁵⁴ A cigányság helyzete, életkörülményei. Központi Statisztikai Hivatal, 1994

1941	népszámlálás	18 640	27 033	
1949	népszámlálás	21 387	37 598	
1960	népszámlálás	25 633	56 121	
1963	KSH reprezentatív adatfelvétel			222 000
1970	népszámlálás	34 957		
1970	Megyei Tanácsok becslései			220-250 000
1971	MTA Szoc. Kut. Int. Reprezentatív adatfelvétel			320 000
1977	Megyei Tanácsok becslései			325 000
1980	népszámlálás	27 915	64 040	
1990	népszámlálás	48 072	142 683	
1993	KSH reprezentatív adatfelvétel			394 000
1993-94	MTA Szoc. Kut. Int. Reprezentatív adatfelvétel			482 000
2001	népszámlálás	48 685	190 046	
2003	MTA Szoc. Kut. Int. Reprezentatív adatfelvétel			540 800

Ebből kifolyólag nem vesszük most számításba a népszámlálások mindenkori aktuálpolitikától, kisebbségpolitikától, közhangulattól erősen függő cigány adatközléseit, csupán a különböző szakértők, kutatói csoportok (hangsúlyozottan nem azonos módszertannal, definícióval és csoporttal kapott) becsléseit. Mégis olyan diagramot kapunk így, amely illeszkedik a korábban megismert modell görbéinek jellegzetes futásirányaihoz.

3. ábra: Magyarország cigány népességének változása a becslések alapján

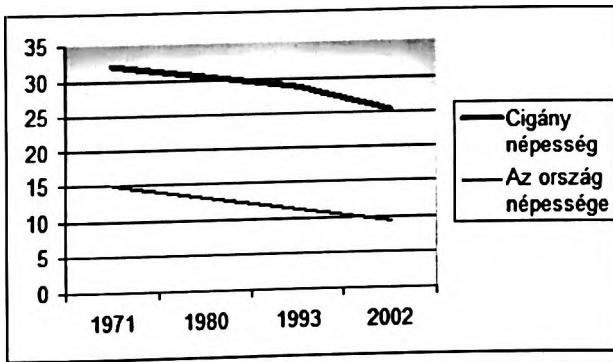


A görbe első szakasza egészen a második világháború végéig a demográfiai átmenet modelljének első szakaszát idézi fel lassan növekvő népességszámával. A második világháború után a háborús vérvésztést követő természetes demográfiai folyamatok arra utalnak, hogy a diszkrimináció megszűnésével és az életkörülmények javulásával összhangban egy lassan csillapodó demográfiai forradalom zajlott le a hazai cigányságon belül. A mai államterület cigány lakosságának száma az elmúlt évszázadban több mint hétszeresére nőtt, s ez egyértelműen a második világháborút követő évtizedek rendkívül magas születési arányával és egyre csökkenő csecsemőhalandóságával magyarázható. (KOC SIS K.-KOVÁCS. 1999:13-20) Ez talán az a korszak, amely a demográfiai átmenet 2. szakaszának felel meg.

Kemény István 1971-es adatai szerint az ezer lakosra jutó születési arányszám a cigányoknál 32 ‰, az össznépeességben 15‰. E mutató 1993-ban 28,7‰ a cigány népességben, illetve 11,3‰ az

ország egészét tekintve. (KEMÉNY-JANKY-LENGYEL, 2004) Némileg csökkenő tendenciát jelez tehát a cigányság mutatója (bő 20 év alatt 3,3‰-nyit). Ugyanakkor ezen időszakban a teljes népesség születési adataiban valamivel nagyobb a változás (-3,7‰). 2002-ben a hivatkozott kutatás 25,3‰-es születési arányszámot rögzített a cigány népességben (tehát tovább csökkent a mutató, most szűk 10 esztendő alatt -3,4‰ a változás). Ebben a periódusban az adat az ország népességére nézve 1,8‰-kel csökkent, a 2002. évi mutató ugyanis 9,5‰ volt a KSH adatai alapján. Az ország népességében tehát a tendencia tartós, tulajdonképpen változatlan intenzitással folytatódott a születési arányszám csökkenése. A változás ütemét az időszakok hosszához arányosítva azonban azt jelzi, hogy a cigány mintában a folyamat felgyorsult. Úgy tűnik, ez a népcsoport is csúszik a demográfiai modell 3. szakaszába.

4. ábra: A születési arányszám változásának tendenciái Magyarországon, illetve a hazai cigány népességben



Magyarországon az élveszületések száma 1993-ban 116 ezer volt, ebből a Kemény-féle felmérés szerint 13 ezer volt cigány származású, a teljes magyarországi gyermekszám 11%-a. A 2002-ben született cigány gyermekek számát 15 ezer körülre becsülték Keményék, ez már kb. 15%-os arányt jelent (a KSH népmozgalmi adata az élveszületések számára vonatkozóan 2002-ben ugyanis 96 804 jelent). Jelzik az adatok, hogy míg az ország népessége ebben az időszakban évről-évre csökken (a fő). Jelzik az adatok, hogy míg az ország népessége számának folyamatos csökkenése jellemzi, a magyarországi népességet 1980 óta a születések számának folyamatos csökkenése jellemzi, a cigány csoportban növekvő gyermekszámokat figyelhetünk meg (1993-tól 2002-ig kb. 15%-os növekedés a született cigány gyermekek éves számában), s az egyes években megszületett gyermekeknek ezért mind nagyobb hányadát adja a cigány közösség, a fiatalabb korosztályokban egyre magasabbá válik a cigányok részesedése. Miután azonban egyre nagyobb számú és fiatalos korszerkezetű cigány populációt vizsgálunk, egyre növekvő népességre vonatkoztatjuk a fenti növekvő gyermekszámot, nem mond ellent fenti megállapításunknak az az állítás, hogy a gyermekvállalási jellegzetességek valamennyire csökkenő intenzitással jellemzik a cigány népességet napjainkban is. A csökkenő intenzitás a gyermekvállalási kedv valamelyest mérséklődő tendenciájában mutatkozik meg. Ezt más kutatások is megerősítik.

Neményi Mária 1997-ben végzett kutatást „Terhesség – szülés – gyermekgondozás - cigány anyák és az egészségügy kapcsolatrendszerében” címmel a három legjelentősebb magyarországi cigány etnikai csoport körében. Bár a minta eléggé kis méretű volt - 80 fiatal roma nővel készítették interjút -, adatai közül néhány számunkra is érdekes lehet.

A cigányság gyermekvállalási szokásainak lassú változását támasztják alá a kutató vizsgálati is. A mai szülőképes korban lévő korosztályt a szülői generáció termékenységéhez viszonyítva a

válaszadók gyermekvállalási szokásai radikális változást mutattak, átlagosan mintegy felére csökkentve a családonkénti átlagos gyermekszámot. (NEMÉNYI, 1999)

2. táblázat: A testvérszám és a gyermekszám alakulása a nők körében a három magyarországi cigány csoportban (Forrás: NEMÉNYI, 1999:103-138)

	Beás cigányok	Oláh cigányok	Romungrók
Testvérszám átlaga	6,0	6,3	5,8
Gyermekszám átlaga	3,1	3,1	2,4

Lehetséges, hogy itt, a XX. század vége felé ragadhatjuk meg tehát azokat a tendenciákat, amelyek a cigányság demográfiai viselkedésének átalakulását jelzik, utalva talán arra, hogy bár a magyar társadalomhoz képest jelentős késéssel, de e népcsoport is halad előre a demográfiai átmenet modelljében, s immár a 3. fázisban tart. Zajlanak ugyanis azok a cigány társadalmat is átszervező és normaváltásra ösztönző folyamatok, amelyeket többek között a szocialista évtizedekben a munkaerőpiacra-történő bekapcsolódás, a települészámolásokkal elinduló városodás és életkörülmények javulása, ezzel együtt a tradicionális értékek lassú oldódása, az ekkor elinduló, de majd csak a rendszerváltás után erősödő iskolai előrelépés hordoznak magukban.

A NEMZEDÉKEK KÖZÖTTI VAGYONÁRAMLÁS ELMÉLETE

Caldwell⁵⁵, elsősorban Afrikában szerzett kutatási tapasztalatai alapján, a demográfiai átmenet elméletét úgy próbálta újrafogalmazni, hogy a családi és házastársi kapcsolatok változásait emelte ki. Ezt a termékenység vagyónáramlási elméletének nevezte. A vagyón viszont nem a tárgyi vagyont, hanem az összes anyagi és nem anyagi javakat és szolgáltatásokat jelentette, amit a szülők és gyermekek adnak egymásnak. A szülés és a gyermeknevelés terheinek túlnyomó részét a nők hordozzák, a döntés azonban a férfiak kezében van. A javak és a szolgáltatások a gyermekektől a szülők és a nagyszülők felé áramlanak. (ANDORKA, 2005) Azokban a társadalmakban, ahol a termelés családi keretek között folyik, rendszerint magas a termékenység, mivel a nagyszámú gyermek is hozzájárul munkájával a családi jövedelem növeléséhez – mégpedig többel, mint amennyibe nevelése kerül, ugyanis ezen társadalmakban a gyermeknevelés költségei csekélyek (mivel nincs vagy csak nagyon rövid az iskoláztatás). (POLÓNYI) Ez akkor változik meg, amikor a családi termelés helyére fokozatosan a bérmunka vagy a munkaerőpiacon keresztül szervezett termelés lép. Ekkor a fiatalabb nemzedékek jövedelme saját kézbe kerül, a bérmunkássá vált fiatal ugyanis saját bérét maga akarja felhasználni. A nőknek a férfikkal szembeni alávetett helyzete is mérséklődik, ha a háztartáson kívüli munkahelyen jövedelemhez tudnak hozzájutni. A fiatal nemzedékek felnevelése költségesebbé válik, mivel az iskolázás ideje egyre hosszabb. Ezért a vagyón nemzedékek közötti vándorlási iránya megfordul, korábban a családon, nemzedéken belüli vagyónáramlás a gyermektől a szülők felé történt, most a szülőktől áramlik a gyermekek felé a szülők fordítanak több kiadást, érzelmet, munkát a gyermekeikre. Amikor ezt felismerik, áttérnek a nagy gyermekszámról a kis gyermekszámra. Amilyen mértékben érzik e változás nyomását az emberek, s amilyen mértékben kívánják fokozni a gyermekek oktatását, olyan mértékben kell lemondani saját igényeikről, illetve kell korlátozniuk gyermekeik számát. Ez az elmélet tehát a családi kapcsolatokat tekinti a gyermekszámot közvetlenül meghatározó tényezőnek.

Az elmélet alapján szintén értelmezhető a cigányság demográfiai viselkedésében észlelt, prognosztizált átalakulás. A hagyományos cigány közösségben a nők viselik a szülés és

⁵⁵Caldwell, John. C. 1978: A Theory of fertility: From high plateautode stabilization. Population and Development Review, December 1978.

gyermeknevelés körüli teendők többségét. A gyermekek serdülőkoruk után bekapcsolódnak a családi munkamegosztásba, a lány anyaszerepet tanul, a fiú a férfi jövedelemszerző szerepébe tanul bele. Az iskoláztatás rövid idejű, a szerepek, minták átadása a közösségekben történik. Az átalakuló, modernizálódó közösségek stratégia váltása értelmezhető, úgy, mint a nő munkába állása, a gyermekek iskoláztatásának növekedő igénye, a költségek növekedése, így gyűrűzik a demográfia területére a csökkenő gyermekszámokkal, s talán ezt a folyamatot, vagy legalábbis annak elejét tudjuk megragadni napjaink kutatási eredményekkel fentebb alátámasztott tendenciáiban.

A TERMÉKENYSÉG KÖZGAZDASÁGTANI ELMÉLETEI

A demográfiai átmenet elmélete nem ad támpontot az átmenet befejeződése utáni termékenység magyarázatához. Az utolsó két évtizedben az átmenet véget ért, a születési és halálozási arányszám egymáshoz közeli alacsony szintre süllyedt a fejlett világban. A klasszikus és a neoklasszikus közgazdaságtan az emberek fogyasztói viselkedésének magyarázatában néhány alapvető tételből indul ki:

1. Az emberi viselkedés célja a minél magasabb szintű szükséglet kielégítése.
2. A szükségletek kielégítését a rendelkezésre álló erőforrások korlátozzák.
3. Az egyes szükséglet kielégítésben általában érvényesül a csökkenő határhaszon törvényszerűsége⁵⁶.
4. A különféle javadalmak egymást helyettesíteni képesek a szükségletek kielégítésében.
5. Az egyén a rendelkezésére álló erőforrásokkal megszerezhető fogyasztási javak összetételének megválasztásakor úgy igyekszik eljárni, hogy a lehető legnagyobb szükséglet kielégítést, hasznot érje el, racionálisan jár el.

A fenti elvek figyelembevételével a közgazdaságtan talaján álló demográfiai elméletek a csökkenő termékenység magyarázatát, s a közgazdaságtan fogyasztási modelljét, a következőképpen fogalmazták át: az első javadalmi kör az egyén gyermekeinek száma, második javadalmi kör az összes többi anyagi javak és szolgáltatások együttesét jelenti. Harvey Leibenstein, a közgazdasági elmélet első modern megfogalmazója feltételezi, hogy amikor a szülők a következő gyermekük születéséről döntenek, a gyermektől várható hasznokat és tág értelemben vett költségeket mérlegelik. A gyermekek három féle hasznát különbözteti meg Leibenstein:

1. a fogyasztási hasznot, vagyis a gyermek örömeinek forrása a szülők számára,
2. a munka- vagy jövedelemhasznot, azt, hogy a gyermek majd munkaképessé válik és keresetével vagy a családi gazdaságban végzett munkájával hozzájárul a szülői család jövedelméhez,
3. a biztonság hasznot, amely abból származik, hogy a gyermek potenciális biztonsági és segítségforrás a szülők számára öregkorukban. (ANDORKA, 2005)

A költségek tekintetében két típus különböztethető meg: 1. táplálkozás, lakás, ruházás, és nevelés közvetlen költségei, 2. közvetett költségek, melyeket a szülők elszalasztanak bizonyos

⁵⁶A határhaszon megmutatja, hogyan változik egy fogyasztó összhaszna egy adott javadalomból, ha egy egységgel növeli a fogyasztását. Rendszerint az első egység elfogyasztása jár a legnagyobb haszonnal, az ezután következő egységek már kevésbé hasznosak, így kisebb mértékben növelik az összhasznot. Előfordulhat, hogy egy n-edik egység fogyasztása már csökkenti az összhasznot.

Ezt hívják csökkenő határhaszonelvénck (vagy Gossen I. törvényénck), mely szerint az egymást követő egységek fogyasztásakor a teljes haszon egyre kisebb mértékben nő.

(<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cachc:At-9Dpf2HkYJ:ccopedia.hu/hatarhaszon+hat%C3%A1rhaszon&cd=5&hl=hu&ct=cink&gl=hu&source=www.google.hu>)

[2011.06.06.]

jövedelmezési vagy más lehetőségeket, mert erőfeszítéseiket a gyermek gondozása és nevelése köti le.

G. Becker (1960: 209-231) az ún. chicagói iskola képviselője, aki a fenti elvek alapján fogalmazta meg elsőként a termékenység közgazdaságtani elméletét. Abból indul ki, hogy a gyermekek számára vonatkozó döntéseik mérlegelésekor egy házaspár hasonlóképpen gondolkodik, mint amikor egy-egy tartós fogyasztási cikk megvásárlása kerül szóba. Számba veszik azokat az örömeket és hasznokat, amelyeket a gyermekek által nyernek, a gyermek nevelésének költségeit, illetve a család jövedelmi helyzetét. A gazdasági fejlődéssel párhuzamosan növekszik a család bevétele, így több gyermeket engedhetnének meg maguknak. Ugyanakkor növekednek a gyermekvállalás költségei is (hosszabb az iskoláztatás, magasabbak az igények), s miután a gyermekek később válnak keresőkke, s a modern társadalombiztosítási keretek között a szülők amúgy sincsenek rászorulva idős korukban gyermekeik támogatására, tulajdonképpen csökkennek a gyerekekből származó hasznok. A nők kereseti lehetőségei a modern társadalmakban részben az emancipáció, munkába állás, másrészt javuló iskolázottságuk miatti egyre nagyobb jövedelmük következtében egyre számszerűbbek, nő az a kereset kiesés is, amit a gyermekvállalás során a munkaerő-piactól való távolmaradás jelent. (ANDORKA, 2003:273) Azt a társadalmi ténytet, hogy a szegényebb családokban több gyermek van, először a születéskorlátozási módszerek eltérő fokú ismeretével próbálta magyarázni a kutató. Feltételezte, hogy a szegényebb családok általában kevésbé tájékozottak a születéskorlátozás módszerereiről, ezért több gyermekük születik. Későbbi magyarázata a gyermekek minőségére hivatkozott. A magasabb jövedelmű családok nemcsak több, hanem jobb minőségű tartós fogyasztási javat vásárolnak. De több és jobb minőségű gyermeket is kívánnak. A gyermekek minősége általában oktatásuktól és a rájuk költött pénzmennyiségtől függ. Jacob Mincer a közvetett költségek és az elszalasztott lehetőségek miatti jövedelem-kiesés szerepét finomította. Minél magasabb a nők bére, minél kisebb a férfi-nő bérkülönbség, annál kisebb a gyermekszám. Ahol a nő magasabb végzettségű a kisebb számú gyermekek minőségére helyezik a súlyt.

Willis: ha a szülőknek nem kell gyermekeikre támaszkodniuk öregkorukban, hanem számíthatnak arra, hogy a társadalom gondoskodik róluk nyugdíj formájában és más módon, akkor a gyermekektől várt haszon lényegesen csökken, ezáltal a családok gyermekszáma kisebb.

A hazai cigány népességre vonatkozó szociológiai ismereteinkkel összevetve az elmélet alaptéziseiről a következőket állapíthatjuk meg: Bizonyosan igaz, hogy a tradicionális közösségben a gyermek öröme forrása a szülők számára. A munka- vagy jövedelemhaszon szintén fontos elem, hiszen a serdülő korú fiatalok igen korán bekapcsolódnak a családi tevékenységbe, amely a kistestvérré történő felügyeletől a gazdasági tevékenységekhez való tényleges hozzájárulásig terjed. A gyermekek hamar munkaképesé válnak és akár keresetükkel, akár a családi gazdaságban végzett munkájukkal hozzájárulnak a szülői család bevételeihez. A biztonság haszon, amely abból származik, hogy a gyermek potenciális biztonsági és segítségforrás a szülők számára öregkorukban szintén fontos lehet, mert a hagyományos közösségben, ahol a dolgozó férfiak, s a nők sem feltétlenül a legális gazdaság társadalombiztosítási ellátási körébe tartozó tevékenységet folytatnak, de a nők tradicionálisan nem is dolgoznak, hanem az otthoni ünkatát végzik, fontos lehet a nyugdíjpótló hozzájárulás. De nem kevésbé fontos azokban a családokban sem, ahol a tartós munkanélküliség miatt az idősödő generáció nem számíthat majd elégséges öregségi nyugdíjra. Viszonylag szűk rétege az a magyarországi cigányságnak - tudjuk jól foglalkoztatottsági mutatóikból -, ahol olyan sikeres a munkaerő-piaci beilleszkedés, vállalkozás, legális tevékenység, hogy arról a gazdasági és jóléti felemelkedésről beszélhetnénk, amelyről az elmélet azt mondja, hogy bár anyagilag több gyermeket engedhetnének meg maguknak, mégsem teszik, mert olyannyira növekednek az igények és ezzel együtt a gyermeknevelési költségek. Hiszen az iskolastatisztikai mutatókból azt is tudjuk, hogy bár elindult egy iskolai expanziós folyamat a cigány közösségeknél is, ez azonban napjainkban még nem olyan átütő, hogy tömegek esetében beszélhetnénk a lényegesen hosszabb iskoláztatási időről, a magasabb szintű iskolákban történő tanulás magasabb

költségvonzatáról, a magasabb igényekről. Azokban a családokban, ahol megtörtént egy ilyen szemléletváltás, stratégiaváltás, ott bizonyára igazak az elmélet tézisei, hogy miután a gyermekek később válnak keresőkkel, s a modern társadalombiztosítási keretek között a szülők amúgy sincsenek rászorulva idős korukban gyermekeik támogatására, tulajdonképpen csökkennek a gyerekekből származó hasznok, s ennek eredőjeként majd statisztikailag a gyermekszám is. Azon nők esetében, akik tényleg bekapcsolódnak ezekbe a modernizációs folyamatokba - továbbtanulnak, s sikeresen elhelyezkednek a munkaerő-piacon, s emiatt jövedelmük fontos bevételi forrás a családi kasszában - nő az a kereset kiesés is, amit a gyermekvállalás során a munkaerő-piactól való távollémaradás jelent. Ám ez is csak szűk rétege a vizsgált közösségnek. Az elmélet tehát értelmezhető, de megint csak azt mondhatjuk, az átalakulási, modernizálódási szakasznak valahol az elején tart a cigányság, még kisebb részét érintik a változások, de ezek jelentkezhetnek a gyermekszámok csökkenésének megindulásában.

A TERMÉKENYSÉG SZOCIOLÓGIAI ELMÉLETEI

A termékenység szociológiai elméletei szerint viszont a családok nem gazdasági kalkulációk alapján döntenek gyermekeik számáról, hanem követik azokat az értékeket és viselkedési normákat, amelyeket társadalmi környezetükben elfogadnak (ha ezek sok gyermeket tartanak kívánatosnak, akkor a legtöbb család sok gyermekre vállalkozik, vagy fordítva). A szociológiai elméletek azonban csak akkor adnának teljes magyarázatot, ha az értékek és normák változásának okait is ki tudnák mutatni. Ezeket az okokat feltételezhetően a gazdasági helyzet változásában kell keresni. A prosperáló gazdaság, a kedvezően megítélt jövőbeni kilátások emelik, a tartósan depressziós közgondolkodás, a pesszimista gazdasági és társadalmi jövőkép csökkenti a normák szintjén körvonalazódó ideálisnak tartott gyermekszámot. Itt megint csak a hagyományos normarendszer és a modern gondolkodás szembenállásáról van szó. Valószínűleg a cigány közösségben még a tradíciók hatnak erősebben, de egyre erősebben begyűrűzik a makrotársadalom gondolkodásmódja is. Hogy ennek jelenleg még kisebb a szerepe, gondolhatjuk abból, hogyha a kedvezőtlennek ítélt jövőbeni kilátások, a depressziós közgondolkodás, a pesszimista gazdasági és társadalmi jövőkép csökkenti a normák szintjén körvonalazódó gyermekszámot, akkor a közösség mostani gazdasági, anyagi helyzete, lehetőségei, társadalmi megítélése közepette jobban kéne közelíteni e születési mutatóknak a magyar valósághoz.

R. A. Easterlin próbálta meg összekötni a termékenység magyarázatának közgazdaságtani és szociológiai megközelítését. A második világháború utáni bébi hullámhegyet vizsgálta és a levont általánosításoktól jutott el az elméletéig. Ebben elfogadta a termékenység közgazdaságtani elméletének elemeit. Nála is a rendelkezésre álló jövedelem a gyermekek haszna és költségei, közöttük az elszalasztott lehetőségek miatti jövedelem kiesés, a gyermekek felneveléséhez szükséges javak és az egyéb javak egymáshoz viszonyított arányai határozzák meg a gyermekszámot. Easterlin elméletében az ízlések és a család jövedelemváltozásai együttesen alakítják ki a házaspárok számára a gyermekszámra vonatkozó döntéseit. (ANDORKA, 2005) A házaspárok számára az életszínvonalra és a gyermekszámra vonatkozó elképzelései, igényei, preferenciái nemzedékről-nemzedékre változnak. 40-50 éve egy házaspárnak aligha jutott eszébe, hogy inkább egy tartós fogyasztási cikk – mondjuk egy személygépkocsi – megvásárlása mellett döntsön, ahelyett, hogy újabb gyermeket vállalna. A fiataloknak az elérni vágyott életszínvonalra irányuló elképzelése gyermekkorban, a családi szocializáció folyamán tapasztalt értékek alapján körvonalazódik, alakul ki. Azon időszakokban, amikor a pályakezdő fiatalok munkavállalási és kereseti kilátásai kedvezőbbek a korábbi nemzedékek helyzeténél, a fiatal házaspárok több gyermeket vállalnak, viszont ha ezek a kilátások rosszabbak, mint gyermekkorukban, szüleik nemzedéke esetében megtapasztalt munkaerő-piaci lehetőségek, akkor alacsonyabb a gyermekvállalási kedv. (ANDORKA, 2003:274) Nos, ebben az esetben is azt mondhatjuk, a családi szocializáció valószínűleg meghatározó. Az, hogy milyen életszínvonalat lát az egyén gyermekkorában, milyen igény szintet sajátít el, valószínűleg meghatározza saját ambícióit és döntéseit. Miután a cigány

gyermek nagyobb része anyagilag rosszabb helyzetben lévő, a magyar átlagtól alacsonyabb életszínvonalon élő családokban nevelkedik, motivációik, kapott mintáik talán nem arra ösztönzik őket, hogy gyermekek helyett inkább továbbtanulást, karrierépítést, luxuslakást, vagy csúcscategóriás fogyasztási cikkeket hajszoljanak, s ez valószínűleg fékezi a demográfiai váltást. A másik oldalról az elmélet azt mondja, ha a most szülővé váló nemzedék kilátásai rosszabbak a szülői generációénál, az csökkenti a gyermekvállalási kedvet, de ezek a kilátások a cigány családok jó részénél nem sokat javultak az elmúlt évtizedekben. Ez fékezheti a hagyományos nagycsalád modell megvalósulását.

ÖSSZEGZÉS

Láthatjuk, hogy a felvonultatott elméletek mindegyike leírja a demográfiai átalakulást, a stratégiaváltást, ám azt más-más indokokkal magyarázzák. A demográfiai átmenet modellje elsősorban az életkörülmények javulását, az egészségügy fejlődését helyezi előtérbe. A közgazdasági elméletek viszont a racionális döntésekre, a ráfordítás-haszon kérdésére alapoznak, míg a szociológiai modellek a normák, értékek váltásának mezején kutakodnak.

Bármelyik elméletet is fogadjuk el, az valószínűsíthető, hogy a statisztikai adatok és kutatások összecsengenek a tekintetben, hogy valamiféle lassú átalakulás megindult és érzékelhető a hazai cigányság gyermekvállalási döntéseiben is. Tény, hogy ezek az adatbázisok nem mindig reprezentatív nagy mintás kutatásokból születtek, módszertanilag egynémelyikük megkérdőjelezhető, ám eredményeikben mégis összecsengenek és megengedik ezt az óvatos következtetést. Valós és a magyarországi cigányság helyzetére talán leginkább reflektáló magyarzattal véleményünk szerint a demográfiai átmenet modellje szolgál.

Bármelyik modellt is vesszük alapul, az leszögezhető, hogy előbb-utóbb ennél a közösségnél is bekövetkezik a nagyobb mértékű váltás a demográfiai viselkedésben, s ez azt eredményezi, hogy nem kell azoktól a médiában napjainkban gyakran felröppenő jóslatoktól tartanunk, amelyek hamarosan az ország etnikai arányainak teljes megfordulásáról és egy tragikus jövőképről szólnak.

Néha tudományos publikációk is közölnek prognózisokat a jövőbeni folyamatokról, ezek általában nem rugaszkodnak el oly mértékben a tényektől és nem annyira riogatók. A Kemény-féle kutatócsoport 1998-ban közzétett becslései szerint 2020 körül 9,6-9,7 millió körül várható az össznépeség alakulása, ha a mostani tendenciát nem sikerül megfordítani. Ezzel szemben a romák létszáma, ha a jelenlegi értékekkel számolunk 650 000 körül mozog majd, vagyis meghaladja a lakosság 6,5%-át. (KEMÉNY, 1998)

A roma népesség demográfiai jellemzőiről és létszámának 2050-ig várható alakulásáról szól a KSH és a Népeségtudományi Intézet szakanyaga. (HABLICSEK, 2000:243-276) Különböző kutatások becslési módszereire alapozza az anyag a mai cigány lakosság nagyságának megállapítását. Az MTA Szociológiai Kutatóintézetének 1971-es és 93-as, Kemény István által vezetett kutatásai, valamint a KSH 1993-as reprezentatív adatfelvétele segítségével korrigálja az 1990-es népszámlálási adatokat, és egy 3,5-ös szorzót alkalmazva jut el a cigányság "bázisnépeségének" nagyságához. Fontos momentuma a számításnak, hogy feltételezi: "a roma népességet sem az asszimiláció, sem a nemzetközi vándorlás érdemben nem fogja érinteni", tehát a szerző zárt népességgel számolt. Ugyanígy a kiindulópontok között szerepel a termékenység és halandóság mai aránya, azaz a 3,1-es termékenységi arányszám (100 roma nő átlagosan 310 gyermeket szül élete folyamán - ami az országos átlag több mint kétszerese) és a roma férfiak és nők születéskor várható átlagos élettartama, amely szintén hatalmas, 8-10 évnyi különbséget mutat az országos adatokhoz képest. A becslések szerint ugyan a roma népesség termékenysége és halandósága is csökkent az 1990-es években, de ezzel együtt még ma is 2%-os (belső) szaporodás jellemzi ezt a populációt. Azt feltételezi a kutató, hogy a termékenységi arányok a továbbiakban is jelentősen eltérnek a többségi arányoktól. Ez megint csak abból a statikus szemléletből fakad, hogy a cigánynak tekintett populáció tagjai körében az elkövetkezendő években sem fog jelentősen növekedni az iskolázottság, a szakképesítés megszerzése, ezen belül különösen a nőké nem. Hiszen ha e téren történne változás,

ugyanaz következne be, mint Európa legkülönfélébb kultúrájú, vallású, nemzetiségű népeinél a XX. század folyamán, ahol ez az egyszerű összefüggés (magasabb iskolai végzettség - alacsonyabb termékenységi ráta) mindenütt a gyermekszám radikális csökkenését eredményezte.

A szakanyag által felkínált három alapfogatatókönyv és két kiegészítő scenárió közül távlati tervezés céljára az alapváltozatot javasolja, amely "reálisan mutatja be az etnikum jövőbeni létszámváltozásait, és alapot ad a demográfiai létszámokra épülő más, így iskolázottsági, foglalkoztatási következtetések levonására is." Ennek megfelelően kimondja: a roma közösség létszáma mintegy kétszeresére emelkedhet a következő ötven évben, és mivel az országos népesség-előreszámítás 2050-re 8 milliós lakossági létszámot valószínűsít, a roma népesség aránya akkorra a mai 5%-ról 15%-ig emelkedik. A roma csecsemők aránya a mai egyhatodról több mint egynegyedre fog emelkedni, a roma fiatalok aránya is eléri a korcsoportjuk 24%-át. A munkaképes korúak (20-64 évesek) körében a mai 4%-os arányuk 2050-re eléri majd a 16%-ot, vagyis minden hatodik potenciális munkavállaló roma lesz a jövő században, olvashatjuk. Összességében - számolva az évtizedenkénti 100-120 ezres gyarapodással - a jövő század közepére a roma kisebbség létszáma reálisan elérheti az 1,2 millió főt.(HABLICSEK, 2000)

A cigány népesség lélekszámának alakulását azonban előre vetíteni inkább gondolat kísérlet, mint tudományos tény. Sok társadalmi-gazdasági mutató alakulásától függ ugyanis a népesség alakulása, s azokat külön-külön is prognosztizálni kell. Az életkori megoszlás, valamint szociológiai jellegzetességei - iskolázottság, területi elhelyezkedés, lakásviszonyok, családszerkezet, gyermekszám, gazdasági aktivitás, stb. mind-mind olyan tényezők, amelyek külön-külön is befolyásolják egy populáció demográfiai viselkedését a jelenben és a jövőben. S akkor még nem beszéltünk a családpolitika, gazdaságpolitika hosszabb távra szintén nehezen jósolható alakulásáról. Sok helyen becsúszhat tehát hiba a prognózisba, s ha csak egy tényező is eltér a várttól, már nem helytálló az előrejelzés egésze. Meg kell állapítani ezen kívül egy kiinduló, bázis népességet, amelyre a későbbi számítások vonatkoznak, ez már önmagában is problematikus a cigányság esetében.

Ezért azt mondhatjuk, az elméletek téziseit elfogadhatjuk, hiszen csupán a társadalmi gazdasági folyamatokhoz, azok változásaihoz kötik az átalakulást (életszínvonal növekedés, urbanizáció, emancipáció, stb.). Ezek a folyamatok viszont nagy valószínűséggel azokat a mintákat követik, amelyek akár a nyugati társadalmakban, akár hazánkban már bekövetkeztek (nem tudjuk, milyen gyorsan és milyen ütemben).

A konkrét prognózisok azonban e folyamatok tényleges, számszerű mutatóit elemzik és kötik azokhoz a demográfiai tendenciákat. E konkrét számszerű mutatók és azok változása viszont nehezen jósolhatók előre, ezért e prognózisokat nem tekintjük tudományos tényeknek.

A magyarországi cigányság jövőbeni alakulása (nem ismerve ezen jövő valós bekövetkezési idejét) az elméletek szintjén értelmezhető és valószínűsíthető a csökkenő születési kedv, a növekedő várható élettartam és a lassan idősödő populáció.

Summary

Using different theories of fertility on the demographical examine of hungarian gypsy population

Different disciplines of social sciences examine the equestions and drifts of demography. We empha emphasize three out of the many theories dealing with the topic: the theory of demographical changes treated mostly by social geography, the model of fertility given by economy and the theory of sociology. We examine how to interpret the demographical tendencies and future of hungarian gypsy community regarding the different theories. Datas related to the gypsies show that at the end

of 20. century this community represents that changes on demographical behaviour which we repassed over by the european populations and developed countries former. To set the gypsy community against hungarian society they has remarkable lag, but the changes on norms and thinking, the modernisation are started and the future is imaginable based on the mentioned theories.

IRODALOM

ANDORKA Rudolf (2003): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest

ANDORKA Rudolf (2005): Gyermekszám a fejlett országokban.

<http://deszocpol.atw.hu/demografia/AndorkaRudolf.doc>. [2011.05.30.]

BECKER, Gary S. (1960):Economicanalysis of fertility. In:Demographic and economic changes in developed countries. Princeton University Press, Princeton

CSERTI CSAPÓ Tibor (2006): Szociológiai, szociális tényezők a cigány népesség vizsgálatában. In: Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. (szerk.: Forray R. Katalin) HEFOP 3.3.1-P.-2004-09-0134/1.0 Bölcsész Konzorcium, PTE, Budapest

GÁBOS András-TÓTH István György (2000): A gyermekvállalás támogatásának gazdasági motívumai és hatásai. <http://www.c3.hu/scripta/szazadveg/19/gabtort.htm> [2011.06.05.]

HABLICSEK László (2000): Kísérlet a roma népesség előreszámítására 2050-ig. In: Cigánynak születni. (szerk.: Horváth Ágota-Landau Edit-Szalai Júlia), Új Mandátum Kiadó, Budapest

KEMÉNY István (1998): A magyarországi roma (cigány) népességről. In: Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. (szerk.: Kovalcsik Katalin), Tanítók kiskönyvtára 9., Budapest

KEMÉNY István-JANKY Béla-LENGYEL Gabriella (2004): A magyarországi cigányság 1971-2003. Gondolat Kiadó - MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest

KOCSIS Károly - KOVÁCS Zoltán(1999): A cigány népesség társadalomföldrajza. In: A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón - Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián. MTA, Budapest

LANDRY, Adolphe (1934): La révolutiondémographique. Sirey, Paris

MALTHUS, Robert (1902): Tanulmány a népesedés törvényéről. Politzer, Budapest

NEMÉNYI Mária (1999): Biológia vagy kultúra? Termékenységgel kapcsolatos szerepviselkedések a roma nők körében. in: A cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón - Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián. MTA, Budapest,

NOTESTEIN, Frank Wallace: A demográfiai átmenet elmélete.

<http://www.tankonyvtar.hu/gazdasagtudomany/oktatas-gazdasagtana-080904-53>. [2011.05.30.]

POLÓNYI István: Az oktatás gazdaságtana. <http://www.tankonyvtar.hu/gazdasagtudomany/oktatas-gazdasagtana-080904-158>. [2011.05.31.]

A cigányság helyzete, életkörülményei. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1994.

„MÁR NINCS NAGYON MIT BESZÉLGETNÜNK”

Összefoglaló

A rendszerváltást követően a roma/cigány fiatalok bekerülése a középfokú oktatásba új kutatási területet generált az érintettek identitás harcainak tematizálásával (CORREIA 2002, CARR 2003, FORRAY-HEGEDŰS 2003, FORRAY 2004, ORSÓS 2006, DEZSŐ 2008). Tanulmányomban e területhez kapcsolódóan cigány/roma származású, középfokú oktatásban sikeresen részt vett fiatalok identitásának áttekintésére vállalkozom két beás cigány származású fiatal diplomadolgozata és egy országos felmérés vonatkozó eredményei tükrében. Másodelemzésem példái a pécsi Gandhi Gimnázium és a PTE BTK roma/cigány alumni diákjainak nyelvhasználatával kapcsolatos identitás-elemeket, illetve identitásharcaikat mutatják be.

A GANDHI GIMNÁZIUM EGY KÍVÜLÁLLÓ CIGÁNY FIATAL SZEMSZÖGÉBŐL

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 2009-ben egy alapképzésben résztvevő magyar szakos hallgató szakdolgozatában a Gandhi Gimnáziumban tett „pedagógiai és szociolingvisztikai vizsgálódásait” összegezte. A dolgozat „különösen nyelvi vonatkozásban” vizsgálja, hogy „mik az előnyei avagy hátrányai egy cigány nemzetiségű iskolának, ahol célul tűzték ki maguk elé a roma kultúra ápolását”, valamint „hogyan miért jelentkeztek a Gandhi Gimnáziumba járó diákok olyan iskolába, melynek egyik specifikuma a cigány nyelvek tanítása, és hogyan viszonyulnak az ott tanuló diákok a cigány nyelvek oktatásához” (SZÖRÖS 2009:7-8).

Az ifjú kutató kérdőíves és interjú technikával folytatott vizsgálatot – igen szűk körben –⁵⁷ hipotézise, hogy „a tanulók többsége azért jelentkezett cigány nemzetiségű iskolába, mert fontosnak tartja a kultúra ápolását és [valamelyik] cigány nyelv megtanulását” (SZÖRÖS 2009:9). Cigány fiatakként Szörös fontosnak tartja, hogy a gimnázium a nemzetiségi nyelvek tanítása által hozzásegíti diákjait a nyelv megőrzéséhez. Kiemeli, hogy a nemzetiségi kultúra fenntartásában hangsúlyt kapnak a tanórán kívüli tevékenységek: „a gimnáziumban művészeti oktatás is folyik, a Fund Cigány Alapfokú Művészetoktatási Intézménnyel, illetve az Eck Imre Alapfokú Művészetoktatási Intézménnyel együttműködésben” (SZÖRÖS 2009: 29). Üdvözli, hogy a Gandhi Gimnáziumban tanuló diákok részesülhetnek nemzetiségi tánc- és zenei képzésben egyaránt. E nemzetiségi mutatók kiemelése egyértelműnek tűnhet, ugyanakkor visszaigazolja, hogy melyek azok a nemzetiségi értékek, melyek megőrzését egy egyetemista cigány fiatal fontosnak tart.

Bár Szörös nem reprezentatív kutatást végzett, vizsgálata azt mutatja, hogy az általa kérdezett végzős tanulók fele motivált a nyelvtanulásra: azért tanulnak cigány nyelveket, mert fontosnak tartják a cigány kultúra ápolását, illetve céljuk a nyelvvizsga megszerzése valamelyik cigány nyelvből. A kérdezettek többsége fontosnak tartja a cigány nyelvek tanulását, a diákok fele számára könnyebb valamelyik cigány nyelv használata, mint a magyaré, annak ellenére, hogy mindannyian magyar anyanyelvűnek vallják magukat. A cigány nyelveket azok a tanulók is használják családi körben és baráti társaságukban, akik direkt kérdésfeltevéskor nem hangsúlyozzák e nyelvtudásuk jelentőségét, továbbá „céljuknak tekintik családról családra átörökíteni azt a nyelvet, melyet a sajátjuknak tekintenek” (SZÖRÖS 2009:35).

⁵⁷ Szörös szakdolgozatában 18 végzős gimnazistát kérdezett 2008 decemberében: „A kérdőívet kitöltők saját bevallásuk szerint roma származásúak. A kérdőívetket tizenegy beás, három lovári és egy magyar tanuló töltötte ki. Továbbá hárman főleg lovári és főleg magyar származásúnak vallották magukat” (SZÖRÖS 2009:31). A 2008/2009. tanévben a gimnázium nappali tagozatán sikeresen érettségizettek száma ennek háromszorosa: 57 (DEZSŐ 2009)

A kérdőzet tanulók iskolaválasztásának okait csoportosítva elmondható, hogy a legtöbben pszichológiai okokkal magyarázták azt (nem érzik magukat diszkriminálva), többen hangsúlyozták az iskola nemzetiségi voltát, s akadtak olyan tanulók is, akik a szociális juttatásokhoz való hozzáférés lehetőségét nyomatékosítják. Nem jellemző, hogy a tanulók az iskola továbbtanulásra felkészítő voltát hangsúlyozzák – holott ez a mutató az alapítói és fenntartói célok között prioritást élvez.

Szörös kérdőíves vizsgálata és interjúi a szülők vélekedését is mutatják: „a Gandhiba járó diákok szülei már rájöttek arra, hogy először szakmát kell tanulni gyerekeiknek ahhoz, hogy később a munkaerő-piacon el tudjanak helyezkedni. A megkérdezett tanulók szülei fontosnak tartják az iskolázottságot. Az iskola és a család ellentétei itt nem annyira kiélezettek..., egy cigány nemzetiségű iskolához a szülők máshogyan állnak, mint egy nem cigány nemzetiségű iskolához. Tudják azt, a cél többek között a nyelv megőrzése, és ha ők teljes mértékben nem is, de az iskola átadja majd nekik [gyerekeiknek, azaz a gimnázium diákjainak] ezeket az ismereteket” (SZÖRÖS 2009:34).

„SENKI FÖLDJÉN LEBEGVE” – IDENTITÁSKÜZDELMEK AZ ÉRETTSÉGIZETT GANDHISOK KÖRÉBEN
A Gandhi Gimnázium második érettségiző évfolyamának tagjaként Orsós Anna⁵⁸ személyes érintettsége okán választotta egyetemi szakdolgozatának témájaként a fiatal cigány értelmiség identitás-küzdelmét. Írása a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán készült 2008-ban, szociálpolitika egyetemi szakon.

Orsós munkájának célja hogy „feltárja azokat a bonyolult hatásmechanizmusokat, melyeket az oktatás hoz egy roma fiatal egyetemi hallgató életében” (2008:1). Hipotézise, hogy „az egyén mobilitása nem eredményezheti egy elítélt, sztereotipizált népcsoport pozitív, kollektív helyváltoztatását a társadalmi ranglétrán” (2008:5), mivel az identitásválságból fakadó „lebegő helyzet” megakadályozza a társadalmi elvárásoknak való megfelelést. Érdeklődésének fókuszában álló dilemmát a szerző így írja körül: „A tanult fiatal birkózzon meg azzal a feladattal, hogy a családjá, népe kivetni magából, s tanulja meg a roma kultúrát egyesíteni a megszerzett tudásával, s fogadja azt is el, hogy a társadalom hiába kínálta fel számára a felemelkedés lehetőségét, mégsem fogadják be. Sem ide, sem oda nem tartoznak, lebegő helyzetbe kerültek.” (ORSÓS 2008:45)

A dolgozat cigány származású egyetemi hallgatókkal készített célzott és félig strukturált interjúk elemzését is tartalmazza. Orsós tíz interjú alanya között a Gandhi Gimnázium első két évfolyamán érettségizett hallgató nem található, mivel a kutató kizárólag olyan adatközlőkkel szándékozott együttműködni, akikhez nem fűzte személyes ismeretség. Vizsgálatában öt férfi és öt nő, négy beás cigány, öt oláh cigány, három romungró – szociálpolitika, szociális munkás, szociológia, romológia-pedagógia, biológia, angol, történelem szakos – hallgatók vett részt, akiknek többsége 1980 után született, a Gandhi Gimnáziumban végzett, illetve más támogató programban vett részt.

Az interjú idézetek között több olyan megnyilatkozással is találkozhatunk, melyek alátámasztják a Gandhi Gimnázium pozitív roma/cigány identitás-erősítő szerepét, s a már többször hivatkozott alapítói célt – népéhez és kultúrájához kötődő cigány értelmiségi réteg megteremtése – visszaigazolni látszanak:

„Egyértelmű volt mindig számomra, hogy cigány vagyok, de a romaságról kialakult identitásomat a pécsi Gandhi Gimnáziumban szereztem meg. Ott tanultam meg, hogy a roma hagyományok sokszínűek, szépek és értékesek...”

⁵⁸ Nem azonos a PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia tanszékének vezetőjével, Dr. Orsós Annával.

„... Aztán 12 évesen kerültem a Gandhibába, ahol mindent megtanultam... Itt tudtam meg, hogy mely cigány csoport tagja vagyok, itt sajátítottam el a nyelveket. Ennek köszönhetően családjamban is erősödött a roma identitás, édesapám tud kivel beszélni...”

„... sokat gondolkodtam azon, hogy mi vezérelt a szociális szféra iránt. Azt hiszem, genetikailag van belénk kódolva az, az üzenet, hogy feladatunk segíteni a romákon, a közösségünkön. A Gandhi, ha nem is tudatosan, de erre rátett egy lapáttal. Mindig kiválasztottként kezeltek bennünket (s talán azok is vagyunk), s e millió készített bennünket arra, hogy a romákról kialakult társadalmi kép megváltoztatására nekünk van esélyünk...” (ORSÓS 2008: 38-40)

Orsós visszaemlékezése szerint (2008:44) a Gandhi Gimnáziumban gyermekként olyan dolgokkal is találkozok a cigány származású fiatal, mely a „magyar” [középosztálybeli] normarendszert közvetíti felé – példaként a fogmosás rendszerességét, a személyes zóna-határok mértékét említi.

Az ifjú szociálpolitikus szakdolgozatának következtetéseit azzal a kritikai megjegyzéssel vonja le, hogy mivel az általa vizsgált fiatalok bentlakásos intézményben folytatták középiskolai tanulmányaikat, korai leszakadásuk a családról torzította identitás-meghatározásaikat. Javasolja az általa folytatott vizsgálat elvégzését szélesebb körben, országos mintán, középiskolások és második esély típusú oktatási formákban résztvevő cigány származású felnőttek körében is „annak érdekében, hogy szociálpolitikai és társadalompolitikai koncepciók hatékonyabbak lehessenek” (ORSÓS 2008:55).

Erikson (1991) pszihoszociális én-fejlődést modellező szakaszai sorában a középiskoláskorúként felfogható 12-20 éves életkor etnikai hovatartozástól függetlenül az identitás avagy szerepkonfúzió periódusa. A serdülők ekkor Erikson szerint egyfajta személyes identitást alakítanak ki a társas csoport részeként, vagy összezavarodnak abban a tekintetben, hogy kik ők, és mit akarnak az életben. Úgy tűnik, ez a kettősség a cigány értelmiségi fiatalok körében nem az Erikson által meghatározott hozzátétőleges korban zárul, hanem az egyetemi tanulmányok befejezése után is folyamatosan fennáll, s így feltorlódnak a későbbi életszakaszok jellemző pszichikai küzdelmei, feladatai – az intimitás vagy izoláció (társválasztás) illetve az alkotókészség vagy stagnálás (tevékeny magán- és szakmai életpálya megteremtése) – mellé. Orsós Anna szakdolgozatának jelentősége, hogy rámutat e szociálpolitika által kevésbé fókuszált pszichológiai dimenzió problematikájára. Legfontosabb következtetéseiként az alábbiakat fogalmazza meg:

- „1. Az értelmiségi lét eredményeként a romák paradox módon az integrálódás helyett egy „lebegő helyzetbe” úgymond, a senki földjére keveredtek. Ennek okát az identitásuk ön-meghatározásában, az idegenként való meghatározásukban, a csoporttudat hiányában lelhetjük fel.
2. A senki földjére való kerülés megakadályozásának egyik lehetséges módja, a társadalmi tagság biztosításának feltétele, ha felelevenítjük az elismerés politikáját, s ezen elmélet tükrében dolgozunk ki olyan programokat, szociálpolitikai programokat, amelyek figyelembe veszik az identitás mibenlétét.
3. A roma értelmiségi lét válságai miatt az egyénre terhelt társadalmi elvárások teljesíthetetlenek.
4. A szociálpolitikai ágazati szemléletben, demográfia, oktatás, lakás-, egészségügyi helyzetet nem elegendő pusztán anyagi-szociális-szegénységi problémának tekinteni. Fontos az előítéletek miatt, a romakérdést etnikai dimenzióban végiggondolni, hiszen az integráció, vagy a multikulturalizmus sikeressége ebben rejlik” (ORSÓS 2008:54-55).

EGY ORSZÁGOS FELMÉRÉS RELEVÁNS ADATAI

Egy az Erasmus Kollégium Egyesület és a Romaversitas Alapítvány által felsőoktatásban tanuló roma fiatalok körében készített mélyinterjú kutatás (HAVAS 2007) eredményei szintén tárgyalásra érdemesek témánk kapcsán. Az 58 interjúalany között önálló utakat bejárt és támogatott cigány

fiatalok megnyilatkozásait egyaránt megtalálhatjuk, ez utóbbi kategóriába tartozók közül 17-en jártak a Gandhi Gimnáziumba. A volt gandhisok és a roma önazonosság tárgykörében a rögzített interjúk (HAVAS 2007:131-133) arról tanúskodnak, hogy a cigány identitás formálódása már akkor megkezdődött a fiatalokban, mikor gyermekként az iskola munkatársai megkeresték őket a gimnáziumi tanulási lehetőség bemutatásával. A kérdezettek beszámolnak arról, hogy első identitás-ütközeteiket ebben az időszakban élték meg:

„Mert így ott álltam, tők sokan voltunk ott 5-től fölfelé, ugye aktuálisan akik bekerülhettek volna a Gandhihoz, vagy a Gandhibá. (...) Hát nekem ez előtt sosem kellett szembesülnöm ezzel óvodában, iskolában, hogy én cigány vagyok, És mellettünk, P-én van egy 600 fős cigány telep, ahol a cigány az nem olyan értelemben cigány, mint L-en, sokkal pejoratívabb, mint egyébként. És akkor, voltak a cigányok, meg én. Ugye az érdemes, meg értelmetlen, amiket így szoktak nyomni. (nevet) Hogy azt éreztem, hogy akkor most nem tudok ebből a helyzetből kitörni. Nem tudok ebben a helyzetben semmit reagálni, meg így ez van, igen és kész.” (1)

„szerintem bírt engem előtte az osztályfőnököm, amint kiderült, hogy elmegyek én egy cigány iskolába, így az ellenségemmé vált, rossz jegyeket adott, nem szólt hozzám, ilyen dolgokat csináltak. A matek tanárunk az, így lehordott minket a sárga földig, szerintem ő rasszista is volt, csak ő előtte nem mutatta ki, ő volt a fociédzőnk is, és nem nagyon szívlelte, ha cigányok játszottak a foci csapatban. Ő órán azt mondta, hogy olyan hülyék vagyunk, hogy meglátszik, hogy cigány iskolában van a helyünk, úgyhogy menjünk a francba, meg hogy ha még egy szót szólunk, akkor beír nekünk egy egyest, holott előtte semmi baj nem volt velünk. Onnantól kezdve, hogy megtudták, hogy elmegyünk, akkor ott szúrtak meg minket, ahol tudtak, megváltoztak, előtte, meg tanulmányi versenyekre jártunk, meg mindenhová.” (2)

„És akkor megtetszett nekem, és oda akartam járni, és akkor itt volt az első nagy meccs. Mert nem akartak elengedni. Mert én hazajöttem a táborból, és elkezdtem cigány dalokat énekelni. (Nebet) „A gyerek agymosáson ment keresztül. Úristen, ez meghibbant.” (...) És a szülők is inkább ellene dolgoztak ennek a történetnek, hogy ne énekelj má’, fejezd má’ be, nehogy azt hidd, hogy oda elengedlek. Nekem az egy pokoli nyár volt.” (3)

„És akkor elkerültünk ebbe a táborba, és akkor ott döbbsentem rá, tanultuk, a cigányság eredetét, és ott találkoztam az Orsós Annával, aki aztán tanított is, meg kutató, nyelvész, és ő vezetett rá engem, meg másokat, hogy mi honnan származunk, meg melyik népcsoport. És akkor lényegében így tudatosult bennem, hogy én igen, cigány vagyok, beás cigány vagyok, és van egy kultúra, ami felderítetlen számomra, mert én egészen addig magyar vagy a többségi társadalomnak megfelelően neveltek.” (4)

Ezek az idézetek főként az érintett tanulók (1), a szülők (3) illetve az általános iskola (2) negatív reakcióiról számolnak be a hangsúlyossá vált cigány identitás megjelenésekor. Akad azonban olyan visszajelzés is (4), amely a cigánysággal történt tudatos gyermekkori azonosulást nem negatív felhanggal mutatja be. Ez az életszakasz tehát elég intenzívnek tekinthető az egyén etnikai önazonosság-élményében.

Havas kutatásának egyik következtetése, hogy a Gandhi Gimnáziumban a roma kategória megtelik pozitív jelentésekkel, továbbá az intézmény egy olyan pozitív roma értelmiségi jövőképet vetít a diákok elé, amelyben az etnikai önazonosság központi jelentőséget kap – miközben maga az intézmény védett a cigányellenes (5) megnyilvánulásoktól:

„Meg az oké, az egy jó feladat, hogy hogyan tudjuk csökkenteni az előítéleteket, hogyan tudunk ahhoz hozzájárulni, hogy a nem cigányok jobb szemmel nézzenek ránk, bizonyítsunk, tanuljunk, és

ha kiérlelődött az értelmiségi réteg, akkor ezen változtassunk. Viszont kevés segítséget kapunk abban, hogy miként küzdjük le ezeket a támadásokat. Meg sem említik, és ez nagyon rossz.” (5)

Ugyanakkor a kutatás kiemeli az Orsós (2008) által leírt senki földjén lebegő identitás megjelenését is: a családi diszfunkciók tekintetében a támogatott roma egyetemisták – köztük a volt gandhisok – családi miliője, integritása lényegesen nagyobb mértékben sérül, a kapcsolatok nagy mértékben megromlanak. A roma fiatalok bekerülése a felsőoktatásba nem csupán átmenetileg, hanem tartósan megbomlasztja a családi kötelekeket (HAVAS 2004:57-60). A fiatalok eredeti és célcsoportja között hatalmas szakadék tátong, ám a főbb különbségek oka az interjúrészetek (6), (7) tanúsága szerint nem az etnikai identitás eltérése, hanem a szociális különbségek.

„Nyilván más életet élek, mint ő. Mások a mindennapjaim, és ezt nehéz megértenie. És azt mondom, hogy nem is láthat bele, hogy én most itt ülök, és 300 Ft-os capuccinot ittam meg az előbb. Tehát ő ezt soha nem fogja tudni megtenni. Tehát be fogok menni a Media Marktba, és meg fogok rendelni egy hetvenötezer forintos automata mosógépet. Jó, egy évig spóroltam rá, meg dolgozom érte, tehát szó se róla, de hogy ő neki lehetősége sincs. Tehát tényleg annyi lehetősége sem lenne, hogy ide üljön. Tehát, hogy... Meg a mindennapjaink is másról szólnak. Mások a kapcsolati rendszereim, máshogy látjuk a kapcsolatokat. (...) Hát azáltal már, hogy én elkerültem a Gandhibát, azt gondolom, hogy eltávolodtam a családomtól. Nyilván eltávolodtam tőlük. De most a feladat, hogy most megértettük, hogy miért, kábé látjuk a másik érzelmi világát, az életét, a mindennapjait, a gondolkodását, mert azt gondolom, hogy ez teljesen más. Most feladat, hogy ezt fent tudjuk tartani. Nehéz. Baromi nehéz, nagyon nagyon nehéz, de igaz. Tehát azt gondolom, hogy valóban eltávolodtam tőlük, azáltal, hogy más életet élek.” (6)

„Hát ők azt hitték, hogy ribanc vagyok az utcán, 12 éves koromban, amikor eljöttem Pécsre. Anyám bátyja, tehát a nagybátyám kikiabált, hogy pécsi, meg németországi, meg parlamentes kurva, tehát én már minden voltam. Majd fogalmazd meg magadnak szépen. Nem tudják, hogy mit csinálók. Rossz érzés volt, nagyon rossz érzés volt, de én elfogadom. Tehát nem tudják, hogy van ilyen. Nem tudják, mi az hogy gimnázium, vagy ha azt mondom, hogy egyetem. Tehát fogalmuk sincs róla. (...) Érted, csak nem voltam otthon, nem tudták mit csinálók, mert nem ismerték ezeket az intézményeket és lehetőségeket, innentől kezdve én voltam a ribanc.” (7)

Az interjúrészetek között találunk a korlátozott és kidolgozott nyelvi kódok (BERSTEIN 1971) használatából eredő konfliktushelyzetek megjelenésére is (8). Bár a beszámoló megfogalmazója nincs tisztában e fogalmi kategóriákkal, feltehetően a Gandhi Gimnáziumban és felsőfokú tanulmányai során átment a bersteini kódváltáson:

„A családon belül nem, mert úgy nőtem fel, hogy mindig iskolába jártam, nem érzem azt, hogy másképp viselkednek velem, de így falun belül így teljesen mások lettek az ottani haverjaim, most így hülyén hangzik, de nem tudok így elbeszélgetni velük már. Akkora hülyeségeket tudnak mondani, hogy nem lehet velük beszélgetni. Megmaradtak ők azon a falusi beszéden, mit tudjam én, már nincs nagyon mit beszélgetünk.” (8)

A volt gandhis fiatalok tehát mint fizikailag, mint érzelmileg kiszakadnak korábbi környezetükből. E változás egyrészt megváltozott világképüknek tudható be, másrészt tudatos döntés eredménye is – például amikor a fiatalok érettségi vizsgát követően a munkahelyük vagy felsőfokú tanulmányaik helyszínének megválasztásáról döntenek (HAVAS 2007:63).

Orsós (2008) és Havas (2007) releváns vizsgálatai közt a fő különbséget abban láthatjuk, hogy míg a volt gandhis diáklány a fiatal értelmiségi cigány identitást csapdaszerűen

válsághelyzetként értelmezi, addig az országos merítésű kutatás gandhisokra vonatkozó adatai az érintettek tudatosan vállalt szerepvállalását, felelősséggel megélt identitásváltozását hangsúlyozzák.

Fiatalfelnőttek és gimnazisták vallomásaiba nyert betekintést az olvasó, láthattuk, hogy a mobilitás ára jellemzően az eltávolodás a családotól, s az identitáskeresés kitolódása. További kutatói feladatként megfogalmazható a középiskolát végzett roma/cigány származású diákok identitás formálódásának utókövetése hosszabb távon, s az érett identitás-vallomások rögzítése a mindenkori célcsoportok pszichoszociális énefejlődési szakaszainak figyelembe vételével.

Summary

„We don't have much to talk about any more”

After the regime change in Hungary a slight improvement can be traced concerning the education of the Roma/Gypsies. Due to this phenomenon a new topic has emerged for educational researchers: the identity struggles of the Roma/Gypsy youth who has started to become more educated than their parents (CORREIA 2002, CARR 2003, FORRAY-HEGEDŰS 2003, FORRAY 2004, ORSÓS 2006, DEZSŐ 2008). The present study is a secondary analysis of a bachelors and a masters thesis of two Boyash Gypsy students at the University of Pécs and also that of a nation-wide survey. The focus of the study concerns identity struggles of the target group and the role of their language use in it.

IRODALOM

BERSTEIN, Basil (1971): Társadalmi osztály, nyelv, szocializáció. Valóság 11. sz. 47-58.

CARR, Helen (2003): The Reconstruction of Roma Identity in the Republic of Hungary. PhD Dissertation. Oxford, Wadham College.

CORREIA, André Cláudia (2002): Social Integration of the Roma in the Hungarian Society. Manuscript. Lisbon, Lisbon Nova University.

DEZSŐ Renáta Anna (2008): Hogyan látjuk egymást? In: Kereszty Orsolya (szerk.): Képzés és Gyakorlat Konferenciák II. Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában. Kaposvár, KE PFK 39-51.

DEZSŐ Renáta Anna (2009): Minority Nationality Education – a True Marker of Democracy. In: Tarrósy István – Milford, Susan (szerk.): Regime Change and Transitions across the Danubian Region: 1989-2009 Pécs, Publikon 103-126

ERIKSON, Erik (1991): A fiatal Luther és más írások. Budapest, Gondolat.

FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Budapest, Új Mandátum.

FORRAY R. Katalin: (2004): Cigány gyermekek közösségeikről. *Iskolakultúra*. 8. sz. 130-140.

HAVAS Gábor (szerk.) (2007): Utak a felsőoktatásba. Roma mobilitási pályák és a támogató intézmények. Budapest, Erasmus Kollégium Egyesület.

ORSÓS Anna (2008): A senki földjén, „lebegve”! (Az első generációs roma értelmiség és a társadalmi elvárások viszonya). Szakdolgozat. Pécs, PTE BTK.

<http://www.romapage.hu/hircentrum/article/114123/73/> [2009. 02. 20.]

ORSÓS Anna (2006): Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Ph.D. értekezés. Pécs, PTE BTK „Oktatás és társadalom” Doktori Iskola.

SZŐRŐS Zita (2009): Cigány gyerek és cigány nyelv a Gandhi Gimnáziumban. Pedagógiai szociolingvisztikai vizsgálódások. Szakdolgozat. Pécs, PTE BTK.

TÖRTÉNETÜNK

Összefoglaló

Tanulmányom, amelyben az élettörténekről, a narratív történetformákban található megnyilatkozásokról összefoglalóan írok, Forray R. Katalin születésnapjára ajánlom. Ezen ünnepi alkalom egyben lehetőség is a személyes és a közös történetünk újragondolására és formába öntésére. A téma feldolgozásához az ő bátorítása és támogatása nélkülözhetetlen volt.

Kulcsszavak: történetünk szerepe az identitásunkban, élettörténet, történetmondás, narrativitás, tanulás

Tanulmányomban belső énünk történeteink általi újra és újraértelmezésével foglalkozom. Életünk folyamán nincs olyan időszak, amikor nem az önmegvalósítás útján járunk, mivel állandó jelleggel újraértelmezzük énlünket. Történeteink sosem ugyanazok a történetek. Nemcsak az én történetem különbözik a másétól, de alakilag is különbözik attól, ami 10 évvel ezelőtt, egy napja, vagy egy órája volt. Történeteink tehát változnak már csak azért is, mert minden egyes év, nap vagy óra elteltével hosszabbak lesznek, s így értelemszerűen többlettartalommal telnek meg. Történeteink (külső történet) már kialakulásuk pillanatában is jelentős eseményeket tartalmaznak, melyek fontossága felértékelődik, amikor tapasztalattá válnak (belső történet). Egy elképzelt folyamatnak köszönhetően nagyon sok eseményt újra átélünk, és átformáljuk azokat tapasztalatokká.

AZ IDENTITÁS TÖRTÉNETI JELLEGE

Az identitáselmélet szociálpszichológiai megközelítése szükségszerűen a narrativitás dekonstruktív értelmezéséhez vezet (KRAUS, 2006). Funkcionális nézőpontból tekintve a szociálpszichológia identitáselméletére, szükséges bemutatni a posztmodern társadalomban működő identitásalkotást. A modernkori elméletek az identitáskonstrukció formális aspektusainak történeti jellegét hangsúlyozzák.

A narratív identitás közelebbi viszonyban van az énkonstrukció értelmezésével, mint a narratívákkal. Az értelmezéshez a narratológia nyújt segítséget. A narratológiai elemzések többsége az irodalmi narratívumok perspektíváját vizsgálja. Általában azt vizsgálják, milyen variációi vannak az elbeszélő nézőpont érvényesülésének. A szövegekben a legfontosabb az elbeszélő és a szereplő nézőpontjának érvényesülése (PÓLYA 2007). A narratológia az elbeszélések kompozícióját illetően véges számú alkotóelemet, és ezeknek az alkotóelemeknek véges számú variációját írja le (LÁSZLÓ 2005). Az egyes alkotóelemek, illetve változataik a szöveg szintjén megbízhatóan azonosíthatók. Ugyanakkor az elbeszélés így meghatározott komponenseihez élményszintű pszichológiai jelentések társíthatók. Az elbeszélés véges számú strukturális elemet tartalmaz, amit ugyancsak véges számú, pszichológiailag jelentésteremtő tartalommal lehet kitölteni, miközben a felszíni szöveg végtelenül változatos. A narratív pszichológiai tartalomelemzés a számítógépes nyelvészet eredményeire támaszkodva ezt az összefüggést aknázza ki. A narratológiai dekonstrukció az olvasónak aktív szerepet szán, aki a jelentésteremtésben a ko-konstruktőr szerepét vállalja. A diszkurzivitás áll a narratív pszichológiai paradigma középpontjában (BAMBERG 2005: 226).

Az identitásnak két fő aspektusa a személyes és a szociális identitás. Az előbbi a „ki vagyok én?“, az utóbbi a „hova tartozom?“ kérdésre adja meg a választ. A szociális identitás fogalma Tajfel (1978) alapján viselkedéses konstrukció, amely a személy csoporttagságából fakadó viselkedéseket foglalja magába. Az identitás két aspektusa azonban kölcsönösen határozza meg egymást. Az alábbiakban a szociális identitás oldaláról közelítve, de a személyes identitást is szem előtt tartva használom a fogalmat.

Az éniesség az egyén viselkedésébe beépülő társadalmi szabályok, elvárások, életcélok, értékrend választásának és érvényesülésének szabályozója. Lasch (1978) mondja, hogy a „szocializáció folyamatában elsősorban a család, másodlagosan pedig az iskola és a jellemformálás egyéb közvetítői révén az emberi természet módosul, hogy hozzáidomulhasson az uralkodó társadalmi normákhoz“. Az általános éniesség magában foglalja a foglalkozási identitást is.

Ideális esetben az egyén sikeresen és aktívan alkalmazkodik a társadalmi környezethez, ehhez azonban szükséges, hogy el tudja magát helyezni a folytonosan változó környezetben. Az identitás tehát folyamatos önmeghatározás, vagy amint előzőleg elhangzott, állandó szerkesztés eredménye.

Jerome Bruner (2004) állításaira támaszkodva mondhatjuk, hogy a narratívum a gondolkodás egy módja, a kulturális világnézet kifejező eszköze. Saját narratíváinkkal megformáljuk önmagunkat, elhelyezzük magunkat a világban.

Pólya (2007) rámutat, hogy az identitás szociális oldala ritkábban jelenik meg a narratív pszichológiai megközelítésekben, mint az identitás személyes oldala. A csoportok történeteit két aspektusból vizsgálják. Az egyik aspektus szerint a csoportok történeteit felölelő narratívumok, mint például a nemzeti történelmet elbeszélő történetek, amelyek sajátos mintázattal rendelkeznek (LÁSZLÓ –EHMANN– IMRE 2002). Vizsgálatok kimutatták, hogy a nemzeti identitás alapvető jellemzői kimutathatók a történelmi narratívumokból, amelyek alátámasztják azt az elképzelést, amely szerint a csoport történetét elbeszélő narratívumok alapján következtethetünk a csoport szociális identitásának jellemzőire.

A másik aspektus szerint a csoporttagok egyéni történeteit kell vizsgálni. A csoporttag egyéni élettörténete az elbeszélő személy csoporttagságának megfelelő szociális identitás jellemzőit is magán viseli (PÓLYA 2007: 14) Bruner és Feldman (1996) szerint, ennek hátterében a személyes és szociális identitás összefonódása áll. Az egy csoportba tartozó személyek egyéni élettörténete alkotja a csoport szociális identitását, és a csoport szociális identitása hatást gyakorol az egyének személyes identitására. A szociális kapcsolatok elengedhetetlenek a személyes identitás kialakulásához.

A 20. század legvégén született meg Dan McAdams (1985) révén az identitás élettörténet modellje. E modell – a serdülőkorától a fiatal felnőttkoron át – azt az integratív folyamatot írja le, amely magába foglalja a rekonstruált múltbeli és az elképzelt jövőbeli eseményeket. Ez az integratív folyamat törekszik bizonyos szabályok szerint az események közötti kapcsolatok koherenciájának megteremtésére. A legfontosabb egyéni különbség a személyek közt a tematikus különbség, amelyben a narratív identitás bújik meg. Ilyen különbségek adódnak az események, szereplők, színek, képek és témák eltéréseiből. McAdams és Tomkins (2006) is létrehozta a maga modelljét, de mindkettőben fontos elem, hogy a személyiség mindig koherenciára és konzisztenciára törekszik, legyen az forogatókönyvszerű vagy élettörténetszerű modell. A koherenciára és konzisztenciára törekvésben azonban tudatos és tudattalan folyamatok egyaránt érvényesülnek. Továbbá mindketten hangsúlyozzák, hogy az élettörténet integratív ereje abban rejlik, ahogy a személy a saját történetében az alkotóelemeket összeilleszti. Ez az integratív erő mutatja meg, hogy a személyek magatartását és tapasztalatait legalább annyi belső, mint külső tényező befolyásolja.

Az élettörténeti elbeszélések mindig az élet struktúrájáról és rendszeréről szólnak, elhelyezve az egyént az élet kontextusában. A narratív perspektívára a selfszociálkonstruktivista

megközelítése hatott nagyon erősen, mely szerint az élettörténet függ a kulturális diskurzustól. Az élettörténeti konstrukció utal a szerepeinkre, társadalmi helyzetünkre, stb.

A kutatók számos vizsgálatban kerestek választ arra a kérdésre is, hogy milyen egyedi értékek és morális sajátosságok tükröződnek vissza, vagy maradnak árnyékban, ha élettörténeteket, családtörténeteket vagy akár társadalmi mítoszokat elemezzük. Az élet narratív megközelítése lehetőséget ad annak a vizsgálatára is, hogy a nehézségeknek, a nagy döntéseknek, a változásoknak milyen hatása van a személyiségfejlődésre.

A történetalkotás időbeli tapasztalataink strukturálásának egyik módja. A történet az idő által alkotott, mert az életünk, amelyről a történetünk szól, az időtől elválaszthatatlan. Paul Ricoeur (1980) szerint a narrativitás és az időbeliség szoros kapcsolatban állnak. Az időbeliség a létezésünk struktúrája, amelynek a narrativitásban a nyelv, – amelynek időbelisége van, és az életünkről szól – ad kifejezési lehetőséget.

Jerome Bruner (1987:12) szavaival élve, nincs más lehetőségünk leírni és megőrizni az általunk megélt időt, mint a narratív forma.

Polster (1987:96) találóan fejezi ki a történet és az ember kapcsolatát: „Amikor egy idős ember meghal, az olyan, mintha leégne egy könyvtár.” Peter Berger (1963:57) szociológus szerint pedig „annyi életünk van, ahány szemszögből látjuk a történeteinket”.

Nagyon sok történetünk van, amelyeket témakörökbe rendezhetünk, mégis talán a fikciók köre lehet a legbővebb (RANDALL 1997:185). Történeteink egy része elmondatlan marad. Aztán vannak hosszú történeteink, de léteznek gyakran elmondott epizódjaink is. Az évek múlásával a többször ismételt történeteinket kiszínezzük, változatosabbá tesszük. A történeteink közül helyzettől, célcsoporttól, kultúrától, függően válogatunk. Az élettörténeteink változatai kapcsolatban állnak egymással, keverednek. A történeteimet sorolhatom a belső világomhoz tartozók közé, például az intraperszonális és interperszonális történetek közé. Sorolhatom a külső világhoz kapcsolódásom jelzői közé, például az intézményes történeteim.

Az intézményes történetek egyik halmaza a család köré szerveződik. A család történetek gyűjteménye. Moore (1992) érdekes megközelítése: „Amikor a családról beszélünk, karakterekről és témákról beszélünk, melyek együtt formálják az identitásunkat. A család, amely oly konkrétan látszik, mindig csak egy elképzelt valóság.” McGuire (1990: 222) gondolata is idetársítható: „Aki nem ismerik az elbeszéléseinket, nem részesei ugyanannak a világnak, mint amelyben mi vagyunk.”

Az intézményes történeteink is keverednek, egymásba ágyazódnak valahogy így: a család története a városéba, a városé az ország vagy nemzet történeteibe és végül a történetek összessége alkotja a világ történetét (HALL 1982).

Az antropológusok és szociológusok szerint bonyolult kapcsolatrendszer van a kultúra és a benne élő személyek között (MCADAMS, 2006.). McAdams idézi Ruth Benedict gondolatait, mely szerint a „személy azon kultúra mikrokozmosza, amelyben él, és a kultúra maga a legszélesebb értelemben vett személyiség...” A pszichológia iránt érzékeny antropológusok napjainkban is hangsúlyozzák, hogy a kultúra nem véletlenszerű csoportok együttese, hanem az adott kultúrában a csoportok koherenciát és szervezettséget mutatnak. Történeteik közös elemeket tartalmaznak, a történeteket kölcsönösen megosztják egymással. A történeteken keresztül hagyományozódik a csoportra az elődök kultúrája.

KAPCSOLATUNK A TÖRTÉNETÜNKKEL

A létezésünk első szintje, hogy mi történt velünk a múltban. Az életem története ezen a szinten egyszerű összessége azoknak, amelyeket valaha tettem, mondtam, gondoltam vagy éreztem tudatosan vagy tudattalanul. Ez az, amit Jonathan Glover az életem egész történetének hív: minden szó, minden mozgás, minden érzelmi megnyilvánulás és minden lélegzetvétel története. Ez az életem, a tények tükrében (RANDALL, 1997).

Az életem egész történetének kezdetét lehetetlen elválasztani a környezetem történetétől. Ez több értelemben is igaz: fizikailag és szociálpszichológiailag. Ahogy David Carr (1986) filozófus

mondja: „az én történetem már megvolt szüleim képzeletében és testében a megszületésem előtt”. Mindemellett a létezésem és mások létezése közti fizikai határt lehetetlen ábrázolni. Végül a szociálpszichológia felől, ahogy Tennyson mondja: „én mindannak egy része vagyok, amivel valaha találkoztam” (RANDALL, 1997:49). Általában véve az életem egész története, a tényleges létezésem elmondhatatlan, kiértékelhetetlen, elérhetetlen apró részek összessége térben és időben egyaránt. Vagyis a külső történet, amely körülölel, nem a teljes történet, de igaz történet.

Más szinten a tapasztalatok az élet egész történetét szervezik. Hozzáférhetővé válnak, bár nem önálló történetként. Ez az „életem”, ahogy a közhely mondja: „az élet az, amivé teszed azt.” Ez az „életem”, nem szó szerint, hogy „milyen” vagy „milyen volt”, de Jerome Bruner (1987) szerint: „ahogy értelmezik, és újra értelmezik, mondták és ismételték azt. Ha létrehozunk egy előzőtől különböző történetet, azzal együtt egy különböző életet is megalkotunk.” Ez a kognitív elméletekkel foglalkozó tudósok birodalma, az előhívott önéletrajzi emlékek terepe. Ulrich Neisser szerint az élettörténeti emlékezés olyan eseményekből áll, amelyeket mi magunk valaha tapasztaltunk. Ez a belső történet szintje, idézi Randall (1997:50). A belső történet nem a ténylegesen megtörtént dolgok összessége, hanem az emlékek és benyomásoké, a teljesség nem csupán az események összessége önmagukban, hanem az események, melyeket személyesen átéltem. Azok az események érdekesek, amelyekkel személyes kapcsolatban álltam, érzelmeket, gondolatokat ébresztettek bennem.

Más megközelítésben a belső történet az, amit a külső történetből csinállok, amit a külső történettel teszek. Azonban a külső és a belső történet kapcsolata problematikus. Van egy furcsa különbség köztük, amelyek különlegessé tesznek bennünket: a titoktartásunk, az öncsalásunk, a képmutatásunk, a humorunk, az iróniánk, az érzéseink és félelmeink, a gondolkodásra való alkalmasságunk. A belső történet úgy viszonyul a külső történethez, mint a tudomány a természethez, vagy a művészet az élethez. A belső történet az én alkotásom. Ez az, amit létrehozok az elmémben és a szívemben a létezésem nyersanyagából. Ez a képzeletem terméke, mely átalakítja az életet nyers eseményeire emlékeztető tapasztalatokká. Együttvéve ezeket az eseményből átalakított élményeket, a belső történet egyszerűen az én élményem (SACKS 1985: 105).

Elképzelhetjük, miként változnak történeteink pusztán azért, hogy végiggondoljuk regényünk (életünk) cselekményét. Nemcsak több eseményt illesztünk bele, de több személyt is beleszövünk, több mellék-cselekményt illesztünk a fő irányvonalba, új motívumok jelennek meg, az értelmezhetőség többféle módozatával találkozunk, és sokrétű szimbolikus összekapcsolódással szembesülünk. Történeti világunk úgy távol, mint egy folyó, mely közeledik az óceán felé, mélyül, sűrűsödik, s válik egyre összetettebbé. S mindez oly fokozatosan megy végbe, hogy alig észleljük. Ahogy a folyónak folyónia kell, úgy a mi történetünk szerkesztése sem állhat meg (SCHANK, 1990).

Ahogy felnövünk, „megküzdve” testvéreinkkel és szüleinkkel, viselkedésünk meghatározott úton halad, lényünk megtelik értékekkel s énképünk egyre kifinomultabb formát mutat. Emellett életünk összetettebbé válik. Érdeklődési körünk és tevékenységünk folyamatosan változik, s ez mind hatással van jövőnk változásaira. Aztán ott vannak még azok a lassan, de biztosan befolyásoló mindennapi események, melyek meghatározzák, alakítják világlátásunkat. Egy hivatás vagy karrier légrében kialakuló erkölcsi világgép ugyanúgy változthat karakterünkön, világnézetünkön és énképünkön (RANDALL 1997:184).

Társas kapcsolatokban vagy házasságban élettörténeteink összefonódnak: a másik élete összekapcsolódik a sajátunkkal. Gyermekvállalással és egyéb személyek megjelenésével életünk egyre tartalmasabbá válik. Megismerni valakit és hagyni, hogy ő is megismerjen minket – összetett esemény – tulajdonképp egy „detektív” folyamat: kitalálni egymás külső és belső eseményeit. Ez a bonyolult folyamat nem csak mély és régi kapcsolatokban lehetséges fel, hanem jelen van az alkalmi ismeretségekben is. A beszéd, állítja a pszichoanalitikus Glover, hatással van énkép alakulására (RANDALL, 1997). Amikor beszélgetünk, tanulunk/gazdagodunk a másik személy nézeteivel, véleményével, amely gyakran különbözik a mienktől. Így életünk egész pályája, a kezdettől az

öregségig állandó változásokból és újrendeződésből áll össze. Az élet változások hosszú sora, mely külső és belső világunk által formálódik (BRUNER 1987:15).

A szükségletek hierarchiájában az önmegvalósítás a legmagasabb szint az egyéni célkitűzések között. Maslow (1989) szerint az önmegvalósítás és én-alkotás tényleges két végpontja/pólusa egy általános folytonosságnak. Továbbá feltételez egy részleges megértést az idő és az élet kapcsolatában. Jean-Paul Sartre és más filozófusok önmagunkat egy tervnek gondolják, amit az ember folyamatos és önkényes választásai hoznak létre. Részben a személy saját alkotása az én, és minden ember egyben a maga terve is. Edward Lindaman felkínál egy illusztrációt, hogyan reagál az önmegvalósítás és az énalkotás az idő különböző értelmezéseiben, amelyre a makk (tölgyfa termése) képét használja fel, bemutatva az ember lehetőségeit (RANDALL, 1997:34). Ha minden makk csodálatos veleszületett képességére gondolunk, hogy lehetősége van egy szétterülő tölgyfává válni, arra emlékeztet bennünket, hogy a tölgyfa csupán a makk jövője.

Az embernek is természetesen van jövője, de nem ugyanilyen módon. A jövő ismeretlen. Az ember jövője nem programozott, mint a makk jövője. Az emberi lehetőségek már a kezdetektől fogva nemcsak kijelöltek, hanem alakulnak is életünk során. Az önmegvalósítás és az önalkotás is mutatja, hogy befejezetlenek vagyunk, nem vagyunk teljesek. Hogy befejezzük magunkat, először is a múltba kell néznünk, aztán a jövőbe kell tekintenünk, amely még nem alakult ki, és néhány mozzanata elképzelhetetlen.

John Dewey (1966:53) az önmegvalósítást úgy látja, mint amely meghiúsítja az individualitást. Nézőpontja magába foglalja napjaink talán legalapvetőbb problémáját. Azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy ami történik, az csupán egy térbeli átrendezés azok közt, ami létezett korábban, vagy éppen magában foglal valami minőségileg újat. Röviden, az önalkotás olyan fogalom, amely rámutat arra, hogy önmagunk sajátmagunk számára nem adomány, hanem egy építkezés eredménye. A megközelítés filozófiailag és pszichológiailag is konstruktivista, amely úgy látja az ént, mint amelyet folyamatosan átalakítunk, különböző értelmezésekkel jobbra vagy rosszabbra formálunk. A self nyitott rendszer. Az ember a tiszta létezésében egy felfedezés. Mit jelent megalkotni önmagunkat? Az énalkotás olyan érzést kelt, mintha az élet folyamán egy regény formálódna. A behaviorista énalkotás azt jelenti, hogy alkotjuk magunkat, legalábbis határok között. A határok a genetikai örökségünk, a nemünk, családjunk, kultúránk, amelyből származunk, a társadalom és történelem, amelyben születésünk pillanatában találtuk magunkat.

Jonathan Glover (1988:110) szerint az identitásunk nemcsak valami, amit kaptunk, hanem olyasvalami, amit mi magunk alkotunk. Az, hogy az emberek mivé válnak, rajtuk kívül álló dolgokon, és belső folyamatokon is múlik. Először is az életünk genetikailag kódolt része, amit nehezen változtathatunk meg. Másodsor az öntudatunk, amely azt befolyásolja, hogyan éljük az életünket. A társválasztásunk, munkánk és hivatásválasztásunk, lakóhelyválasztásunk, és mindezek együttesen hatnak önalkotásunkra. Harmadszor, hogy miként gondolkodunk a múltunkról, önmagunkról, hogyan meséljük történeteinket és a történeteink közül melyeket mondunk el másoknak.

ELMONDATLANUL HAGYOTT TÖRTÉNETEINK

Sissela Bok Titkok (1984:21) című, mélyreható tanulmányában az egyén halálát egy univerzum kihalásához hasonlítja. Az embereket, mondja, soha nem lehet teljes mértékben megérteni, egyszerre minden perspektívából feltárni, átlátszóvá tenni akár önmaguk, akár mások számára. Az emberek nemcsak egyediek, de feltérképezhetetlenek is. Az emberekben nemcsak egy könyvtára van a történeteknek (másoké és az egyéni létezésről), hanem egy történet-univerzum, hiszen nagyon kevés történet van, amely valamely módon nem kapcsolódik hozzánk vagy a történetünkhöz. Mégis, a nagyon sok történetből, amit magunkról mesélhetnénk, viszonylag keveset mondunk el. A megélt tapasztalatok nagy része elmondatlanná válik. Semmit sem kezdünk velük. Polster szerint: „A történetek nyersanyaga állandóan keletkezik. Az emberi élet minden pillanata végtelen számú eseményt tartalmaz, mégis e kincs bősége ellenére viszonylag kevés történet tör felszínre vagy kerül

elmondásra” (RANDALL 1997:281). Az elmondatlan történet a meg nem élt élet. Minél több elmondatlan dolgot tudunk tapasztalattá változtatni, és minél több elmondatlan tapasztalatot tudunk kifejezni, annál alaposabban tudjuk önmagunkat megalkotni, annál nagyobb fennhatóságunk van a saját életünk történeteinek meg-, és újrafogalmazásában.

Amennyiben az élet, az élet tapasztalatait jelenti, akkor, aki nagy intenzitással többet tapasztal, többet él (JOURARD, 1971). Ha az önmegvalósítás olyan, mintha az élet egyetlen szerző regénye volna, ahogy Jonathan Glover állítja, akkor minél tágabb ennek a regénynek a világa, annál gazdagabbak lesznek az önmagunkkal kapcsolatos tapasztalataink: az életünknek annál nagyobb része lesz „mélyen megélt” (NIN, 1981). Ha a megélt élet elválaszthatatlan az elbeszélte élettől, ahogy Jerome Bruner tartja, akkor minél több mindent tudunk kifejezni, annál előbbek lehetünk, annál alaposabbak és összeszedettebbek, rendezettebbek. Végül, ha „én vagyok a történet, amelyet saját életemről mondhatok”, akkor minél művészebb összefüggésű és etikailag kielégítő a történetem, érzelmileg annál inkább kiteljesültnek kellene éreznem magam (CUPITT 1991:67).

Nem kell minden történetünket másoknak elmondani, mert dönthetünk úgy is, hogy megtartjuk azokat magunknak. Azonban csak a történetesített tapasztalatokat tarthatjuk meg. Minél nagyobb tudatossággal közelítünk a saját történeteinkhez, annál erőteljesebben tudunk kötődni másokhoz. Mások „sztoriotipizálnak”⁵⁹ bennünket, vagyis megismerik történetünket, és később csupán a történet felidézésekor ránk ismernek. Mindeközben mi is megtanuljuk kezelni a sztoriotipizálás által bennünk keletkezett érzéseket, a rólunk keringő történeteket is befogadjuk. A „narratív titok” fokozza a szöveg varázsát, gazdagítja a mondanivalóját, sűríti a szöveg világát (KERMODE 1980:79). Mindez a mi történetünkre is igaz, mert mindannyian rendelkezünk titkokkal, amelyekre szükségünk van. Azok meghatároznak bennünket, valamiféle varázst kölcsönöznek nekünk.

Ha nem lennének elmondatlan történeteink, akkor átlátszóak lennénk, akár az üveg vagy egy festmény háttér nélkül.

Summary

The story which is Ours

It is meaningful to speak of life as a story, it is meaningful to speak of living as an art, for a story is an art form. As the famous psychologist, Jerome Bruner says: „a life as lived is inseparable from a life as told” (1987: 31).

Narrative paradigm influenced education in the last decades of the 20th century. In fact, it seems to be inescapable taking into account that modern and postmodern do exist simultaneously nowadays, and postmodern can be identified by narrative paradigm in some sense. Narrative paradigm is present in pedagogy in many ways: as a method, as an approach and as a research methodology. The role of narrative is to maintain culture and to structure individual life. Moreover, it has a major role in structuring the identity too.

I believe I contribute to such reflection and point in the direction of theoretical framework.

Keywords: creation of the Self, story of our life, storytelling, narrativity, learning

IRODALOM

BAMBERG, M. (2004): Talk, small stories, and adolescent identities. *Human Development*, 47 (6): 366-369.

⁵⁹ Mások elhelyeznek bennünket a saját történettípusaik között. Amikor ránk gondolnak, azonnal a mi „történetünk” jut eszükbe. A történetünk (sikértörténet, dráma, stb.) mint séma jelenik meg. (saját megfogalmazás)

- BERGER, P.L. (1963): Invitation to sociology: A humanistic perspective. Anchor: New York
- BOK, S. (1984): Secrets: on the Ethics of Concealment and Revelation. Vintage Paperback Editions, New York.
- BRUNER, J. (1987): Life as narrative. *Social Research*, 54 (1): 11-32.
- BRUNER, J.-FELDMAN, C. F. (1996): Group narrative as a cultural context of autobiography. In: RUBIN, D.C.(szerk.): Remembering our past. Studies in autobiographical memory. Cambridge University Press, Cambridge. 291-317.
- BRUNER, J. (2004): Az oktatás kultúrája. Gondolat Kiadó, Budapest
- CARR, D. (1986): Time, narrative, and history. Indiana University Press, Bloomington
- CUPITT, D. (1991): What is a story? SCM Press, London
- DEWEY, J. (1966): Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. Free Press, New York
- GLOVER, J. (1988): The philosophy and psychology of personal identity. Penguin, London.
- HALL, D. (1982): Whotellsthe world's story? *Interpretation*, 36 (1): 47-53.
- JOURARD, S. (1971): The transparent self. Litton Educational Publishing, New York.
- KERMODE, F. (1980): Secrets and narrative sequence. In: MITCHELL, W.J.T. (szerk.): On narrative. Chicago University Press, Chicago. 79-97.
- KRAUS, Wolfgang (2006): The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative Inquiry*, 16 (1): 103-111.
- LASCH, C.(1978): Az önimádat társadalma. Európa Kiadó, Budapest
- LÁSZLÓ János – EHMANN Bea – IMRE Orsolya (2002): Történelem történetek: A történelem szociális reprezentációja és a nemzeti identitás. *Pszichológia*, 22 (2): 147-162.
- LÁSZLÓ János (2005): A történetek tudománya. ÚMK, Budapest. 97-126.
- MASLOW, A. (1989): Elmélet az emberi motivációról. In: OLÁH A.- PLÉH CS. (szerk.): Szöveggyűjtemény az általános és a személyiségpszichológiához. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MCADAMS, P. D. (2006): The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16 (1): 11-18.
- MCGUIRE, M. (1990): The rhetoric of narrative: A hermeneutic critical theory. In: MCLEAN, C. K. - PRATT, W. M (2006): Life's Little (and Big) Lessons: Identity Statuses and Meaning making in the Turning Point Narratives of Emerging Adults. *Developmental Psychology*. 42 (4): 714-722.
- MOORE, T. (1992): Care of the soul: A guide for cultivating depth and sacredness in every day life. Nebraska symposium on motivation. (26), HarperCollins, New York.
- NIN, A. (1981): The personal life deeply lived. In: STONE, A. E. (szerk.): The American autobiography: A collection of critical essays. Englewood Cliffs, New Jersey. 157-165.
- POLSTER, E. (1987): Every person's life is worth a novel. Norton, New York.
- PÓLYA TIBOR (2007): Identitás az elbeszélésben. ÚMK, Budapest.
- RANDALL, W. L. (1997): The Stories We Are: An Essay on Self-Creation. University of Toronto Press, Toronto.
- RICOEUR, PAUL (1980): Narrative time. In: MITCHELL (szerk.): On narrative. University of Chicago Press, Chicago. 165.
- SACKS, O. (1985): The man who mistook his wife for a hat, and other clinical tales. Summit, New York.
- SCHANK, R.C.(1990): Tell me a story: A new look at real artificial memory. Scribner's, New York.
- TAJFEL, H. (szerk.) (1978): Differentiation between Social Groups. Academic Press, London.
- TOMKINS, S. S. (1979): Script theory. Nebraska symposium on motivation. 26. University of Nebraska Press, Nebraska.

MIT JELENT AZ EURÓPAI DIMENZIÓ A TANKÖNYVEKBEN?⁶⁰

Összefoglaló

Az úgynevezett „európai dimenzió” már a Római szerződés óta szerepel az uniós közbeszédben és dokumentumokban, melyekben megfogalmazódik az a kíváncsi, hogy Európát, az Európai Uniót a tagállamok polgárai érezzék magukénak és hogy „emberarcú Európa” formálódjon. Ez utóbbi szándék fontos pedagógiai üzenet nekünk, tanároknak, hiszen az, hogy hogyan tesszük vonzóvá, emberarcúvá azt az Európát, amelyben élünk, és hogyan formáljuk mindannyiunk közös európai identitását, az nagyban függ attól, hogy kisiskolás kortól kezdve milyen ismereteket nyújtunk a tanulóknak Európáról, az Európai Unióról, hogyan töltjük meg tartalommal az oktatás „európai dimenzióját”.

2011 tavaszán, a bölcsészkar Ifjúság úti parkjában meséltem az oktatás európai dimenziójáról e kötet ünnepeltjének, Forray Katalin professzor asszonynak. E tanulmánnyal – melyben arra kerestem a választ, hogy mit jelent az „európai dimenzió” a tankönyvekben – őt köszöntöm, és kívánok mindenképp jó egészséget, további kutatási terveihez erőt, energiát, és hogy rendületlen munkakedve még sokáig gyarapítsa pedagógiai tudásunkat.

Habár az úgynevezett „európai dimenzió” már a Római szerződés óta szerepel az uniós közbeszédben és dokumentumokban, az oktatásra vonatkoztatva gyakorlatilag az 1990-es évektől célszerű vizsgálni azokat az uniós dokumentumokat, amelyek vagy először említik, vagy pedig valamilyen markáns kontextusban jelzik az oktatásnak, képzésnek, a tankönyveknek ezt a bizonyos európai dimenzióját.

1993-ban jelent meg az Európai Bizottság által összeállított, ún. „zöld könyv”⁶¹, amely kifejezetten az oktatás európai dimenziójáról szól, habár a bizottság által összeállított dokumentumban ez a megközelítés különösen az európai identitásnak a formálására, azon belül is a nyelvtanulás szükségességének a felhívására irányult. Itt fogalmazódott meg az elvárás, hogy az uniós polgároknak idegen nyelvet kell ismerniük. Először hangzik el az, hogy egy idegen nyelvet el kell sajátítani a leendő európai polgároknak ahhoz, hogy kommunikációjuk minél érdemibb legyen. Az is megfogalmazódik ebben a dokumentumban, hogy nem feltétlenül a történelem, vagy a társadalom és állampolgársági ismereteknek, vagy a földrajz-könyveknek, illetve a történelem-, és földrajz-tanításnak a feladata ennek a bizonyos dimenzióknak az erősítése, hanem minden tantárgynak kötelessége európaiság közvetítését, mint pedagógiai feladatot szem előtt tartani, az európai identitásra illetve, annak elsajátítására való felkészítést szolgálni.

A 2006. év a következő állomás, az ún. „fehér könyv”⁶², amely az európai országok közösségének kommunikációs politikájáról szól. Az Európai Unió működése közben jelentkező problémák (mindenekelőtt a szervezetek bürokratizmusa, lassú döntéshozatala, az állandó

⁶⁰ Jelen, rövidített írás alapját egy előadás képezte, amely 2011. május 21-én „A keresztény Európától az Európai Unió magyar elnökségéig” című, a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata által szervezett konferencián hangzott el. Az előhangzott előadás teljes, szerkesztett szövege megjelent: FISCHERNÉ DÁRDAI ÁGNES: A tankönyvek európai dimenziója. IN: A keresztény Európától az Európai Unió magyar elnökségéig. A Történelemtanári Továbbképzés Kiskönyvtára LV. Budapest, 2011. 50-68.pp

⁶¹ Green Paper on the European Dimension of Education COM(93) 457, 1993. szeptember

⁶² Fehér könyv az európai kommunikációról. COM (2006) 35 végleges. Brüsszel, 1.2.2006.

érdekkellentétek és érdekkonfliktusok) miatt a polgárokból Európa szerte kétségek fogalmazódtak meg az Unió előnyeiről és hátrányairól, amelyet a következő ábrák szemléltetnek.

Az „euro-szkepticizmus”, az „Európa-fáradtság” a fent jelzett problémák miatt az Unió lakosságának nem elhanyagolható százalékában jelentkeztek, amely arra készítette az unió szakembereit, hogy az európai népek közötti kommunikációra hangsúlyosabban koncentráljanak, illetve tegyenek konkrét intézkedéseket azért, hogy Európát, az Európai Uniót a tagállamok polgárai magukénak érezzék, és hogy „emberarcú Európa” születhessen meg. Ez utóbbi szándék fontos pedagógiai üzenet nekünk, tanároknak, hiszen az, hogy hogyan tesszük vonzóvá, szimpatikussá, emberarcúvá azt az Európát, amelyben élünk, hogyan formáljuk mindannyiunk közös európai identitását, az nagyban függ attól, hogy kisiskolás kortól kezdve milyen ismereteket nyújtunk a tanulóknak Európáról, az Európai Unióról, hogyan formáljuk európai identitásukat, azaz mennyire tudjuk realizálni, és megtölteni tartalommal az oktatás „európai dimenziójának” kívánalmát.

A 2006-os „fehér könyv” tehát az európai polgári ismeretek oktatásának fontosságát hangsúlyozta, melynek eredményeként különösen az alapító országok tankönyveiben, mind a történelem, mind pedig az állampolgári és társadalmi ismeretek tankönyvekben, tantervekben az európai polgári érték, az „európai dimenzió” erős hangsúlyt kapott.

Es végül meg kell említeni a legfrissebb dokumentumot, a 2009. december 1-ei keltezésű Lisszaboni szerződést⁶³, annak is a 165. cikkelyét, amely a korábbi 149. cikkelyt váltotta ez fel. E dokumentum szerint „...az Unió a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésével hozzájárul a minőségi oktatás fejlődéséhez ... ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamoknak az oktatás tartalmára és szervezeti felépítésére vonatkozó hatáskörét, valamint kulturális és nyelvi sokszínűségüket”. Nincs tehát változás abban, hogy az oktatás továbbra is a tagállamok saját hatáskörében van, sőt kifejezett kíváncsóság, hogy tiszteletben kell tartani a tagállamok kulturális és nyelvi sokszínűségét. Az Unió a tagállamok közötti együttműködés ösztönzésével és szükség esetén tevékenységük támogatásával hozzájárul a minőségi oktatás fejlesztéséhez, ugyanakkor teljes mértékben tiszteletben tartja a tagállamok önálló oktatási sajátosságait és jogosultságát, tehát az Unió fellépésének célja az európai dimenzió fejlesztése az oktatásban, különösen a tagállamok nyelveinek oktatása és terjesztése során.

MIT JELENT AZ EURÓPAI DIMENZIÓ A TANTERVEKBEK, TANKÖNYVEKBEK?

A következőkben arra a kérdésre keressük a választ, hogy az uniós oktatási szakemberek tulajdonképpen mit is értenek európai dimenzió alatt. Milyen kritériumokkal kell rendelkeznie egy európai dimenzióval rendelkező tankönyvnek ahhoz, hogy a jóváhagyási procedúrában zöld jelzést kapjon. Az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006-os határozatában⁶⁴ például a következő feladatok olvashatók:

- (31) Az európai integrációs folyamatra és annak fejlődésére vonatkozó ismeretek és párbeszéd iránti növekvő igény kielégítése végett fontos az e téren folyó oktatásban, kutatásban és reflexióban a kiválóság ösztönzése;
- 12.cikk a) az Európán belüli kulturális és nyelvi sokszínűség fontosságával, valamint a rasszizmus, az előítéletek és az idegengyűlölet elleni harc szükségességével kapcsolatos tudatosság előmozdítása;
- 17.cikk e) a tanárképzés minőségének és európai dimenziójának fokozása.

A németországi tagállamok tanterveit az Európai Bizottság felkérésére egy német kutatócsoport 2002-ben abból a szempontból vizsgálta meg, hogy a hatályos németországi történelem, földrajz, társadalom és állampolgári ismeretek, gazdasági ismeretek és német nyelv tanításának tantervei

⁶³ http://europa.eu/lisbon_treaty/index_hu.htm

⁶⁴ Az Európai Parlament és a Tanács 1720/2006/EK határozata (2006. november 15.)

hogyan jelenítik meg az európai dimenziót.⁶⁵ E kutatási jelentés szerint az európai dimenzió akkor van jelen egy oktatási dokumentumban, ha a tankönyv tartalmaz ismereteket Európa földrajzi sokszínűségéről, politikai, társadalmi struktúráiról, Európa közös történeti teljesítményéről, különösen a jog, az állam és a szabadságeszme, a szabadság-gondolat terén. További kritérium, hogy szerepeljen a tankönyvben Európa soknyelvűsége, kulturális sokszínűsége, az Európa-gondolat, az integrációs törekvések, a gazdasági, politikai, szociális problémák, az európai intézmények feladatai, és legyen szó a tankönyvekben az európai szimbólumokról (a kék színű zászlóról, és a 12 sárga csillagról, Európa és a bika, himnusz stb.).

Tehát ezek az ún. ismeretjellegű tartalmak, amelyek az európai dimenzió meglétét bizonyítják egy tankönyvben. Nem csak tartalmakat közvetítünk azonban a tanítványainknak, hanem beállítódásra ösztönözzük őket, illetve bizonyos készségeknek a kialakulását várjuk el tőlük. Az egyik fontos feladat annak megvalósítása, hogy az Európai Unió országainak tanulói tudják, hogy mit jelent Európa-polgárnak lenni, hogy ennek megfelelően viselkedjenek, érezzenek. Tudjanak különbséget tenni a nemzeti, illetve európai identitásuk között, illetve a kettő között találják meg az átmenetet. Rendelkezzenek saját nemzeti identitással, de tudják, hogy ez a nemzeti identitás összhangban tud lenni, illetve összhangban kell lennie az európai identitással. Értsék meg és fogadják el, hogy Európa sokszínű, mind kultúrájában, vallásában, etnikai sokaságában, mind pedig történeti múltjában. Az európai dimenzió annak elvárását is jelenti, hogy a diákok legyenek képesek arra, hogy az Unió működésének bonyolultságát, a polgárok mindennapjait megkeserítő bürokratikuságát akár a humor felől közelítve megértsék, napilapokban, a sajtóban megjelenő az Unióval kapcsolatos karikatúrákat, vicceket⁶⁶ érteni és dekódolni tudják, mellyel a létező konfliktusokat ily módon feldolgozni, kezelni tudják.

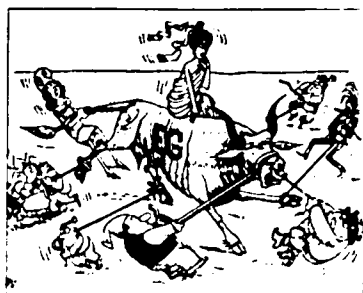
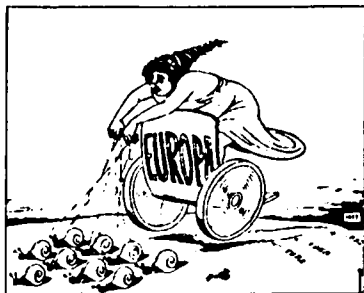


⁶⁵ Die Europäische Dimension in den Lehrplänen der deutschen Bundesländer. Vergleichende Studie im Auftrag der Europäischen Kommission – Vertretung in Deutschland. Europäische Akademie, Berlin, 2002. 339.p.

⁶⁶ A lentebb olvasható szöveg elmesélése, majd a tanulókkal közös értelmezése kitűnő alkalmat biztosít arra, hogy a tanulók megértsék, és kellő távolságtartással kezeljék az Unió működésének bonyolult jogi szabályozottságát, és az ebből fakadó, gyakran „életidegen”, mosolygóni való szabályokat, melyet az alábbi vicc szemléltet. Uniói húsvét 2004-től.

Dr. Bernát W. Aurél európai uniós szakértő szerint jövőre gyökeresen megváltozik a húsvét. Az EU-szabványok szerint a hagyományos locsolást elve csak felforralt vagy kémiai úton tisztított vízzel lehet végrehajtani, tekintettel arra, hogy a felhasznált vízmennyiség miatt közcélú fürdésnek minősül a tevékenység. A locsoláshoz kötelező lesz lábmosó biztosítása és a felhasznált víz elvezetéséről és tisztításáról is gondoskodni kötelesek a legények. A víz hőfokát 35 Celsius fokban minimalizálták, amit az ÁNTSZ szűrőpróbaszerűen ellenőriz. A diszkriminációmentes locsolás érdekében mind a férfiakat, mind a nőket meg kell locsolni. A nem hagyományos locsolóknál fontos garanciális szabály, hogy az embernek elidegenítetlen joga van hozzá, hogy saját szagát megválassza. Ezért kizárólag olyan parfümmel lehet locsolni, amelyet a locsolandó is írásban jóváhagy. Nem hagyhat jóvá azonban ő sem olyan parfümöt, amely freon hajtógáz vagy pedig nem engedélyezett állatkísérletek igénybevételével készült. A sonka és a tojás kizárólag a szükséges hatósági engedélyk birtokában lesz fogyasztható, amelyeket a terméken elhelyezett pecsétek és egyéb hamisítás gátló biztonságtechnikai eszközök garantálnak. A tojásokon kötelező lesz a fémszál, a pecsét és a vonalkód használata, míg a sonkát leplombálva, a szükséges hatósági engedélyekkel ellátva lehet majd csak forgalomba hozni. A kannás bor és a házi pálinka fogyasztása előtt javasoljuk, hogy lépjenek kapcsolatba az EU kék számával vagy olvassák el az EU elsődleges vagy másodlagos joganyagának irányadó részét.

(A szöveg forrása: http://www.cuvonal.hu/index.php?op=hozzaszolas&topic_id=56)



Forrás: DUPCSIK Cs.-REPARSKY I.: Történelem IV. XX.század. Műszaki Kiadó, 2005. 179.o.

Nagyon fontos elvárás a diákokkal szemben, hogy Európa leendő polgárai legyenek nyitottak más népek és kultúrák iránt, amelynek kialakításában az iskolai oktatásnak fontos szerep jut. Saját kulturális identitásukat tudatosan éljék meg, viszont előítélet-mentesen viszonyuljanak másokhoz, és rendelkezzenek rugalmas kompromisszumkészséggel, hiszen az Európai Unió nem szól másról, mint arról, hogy a döntést közösen kell meghozni, majd elfogadni, akkor is, ha azzal nem értünk egyet, vagy a döntés éppen a saját országunk érdeke ellen van. Tolerancia, szolidaritás, illetve az európai jogállamiság elfogadása és követése, ezek olyan elvárások, amelyek mi Nemzeti Alaptantervünkben is benne vannak, elsősorban a preambulumban. Az „európai dimenzió” beemelése a tanítás folyamatába minden tantárgyat tanító tanár számára előírt olyan nevelési feladat, nemcsak a történelem-, és földrajztanároké.

MAGYAR TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK „EURÓPAI DIMENZIÓJA” – EGY 2001-ES KUTATÁS EREDMÉNYEI

Ezek után egyébként kérdés, hogy vajon az európai dimenzió, ezek a fentebb felsorolt ismeretek, és a készségek kialakítását segítő pedagógiai eszközök vajon jellemzik-e tankönyveinket? Egy 2001-es kutatásban vizsgáltam meg ezt, és ott két kérdést tettem fel: a történelemtankönyvek mennyi és milyen információt adnak az európai integrációról, Európáról, illetve, hogy a vizsgált tankönyveknek van-e európai integráció, illetve Európa képe, és rendelkeznek-e pedagógiai dimenzióval. A pedagógiai dimenzió alatt azt érttem, hogy tankönyveink érintett fejezetei, illetve az abban foglalt tartalmak jövő orientáltak-e, tehát motiválják-e a tanulókat arra, hogy az Európai Unióban élni jó, nekünk ez előnyös dolog.

17 tankönyvet vizsgáltam annak idején, tehát 10 évvel ezelőtt, az 1990 és 2000 között kiadott általános- és középiskolai könyveket, 7 németet, 3 osztrákot, 3 svájcit és 4 magyart. E kutatásból csak a legfontosabb következtetéseket emelem ki azért, hogy viszonyítani tudjunk a 10 évvel később elvégzett, ugyanilyen tárgyú kutatáshoz.

A 2001-es kutatás kapcsán megállapítható, hogy valamelyest növekedett az ezzel a témával foglalkozó fejezetek száma, viszont tény, hogy nincs kialakult tudáskanonja az európai integrációs témának. Ahány tankönyv, ahány ország, annyiféleképpen tárgyalják a tankönyvszerzők a témát, tehát volt még kikristályosodott a téma. A következő megállapítás pedig az volt, hogy nagy különbségek vannak az egyes országok európai integrációs és Európa képe között, és ez azzal korrelál, hogy milyen az Európai Unióhoz való viszonya egy-egy országnak. A német tankönyveknél abszolút pozitív volt az Európa kép. Az osztrákoknál is világosan lehetett ezt látni, nem problematizálták az Unióhoz való viszonyukat, bizonyára azért, mert a tagságukból inkább előnyük származott. Ellentétben Svájjal, amelynek egy nagyon hűvös, távolságtartó, ha nem is egyértelműen negatív, de ahhoz közelítő Európa-képe volt.

Ami a magyar tankönyveket illeti, megállapítható, hogy a kutatás évében (2001) még nem léptünk be az Európai Unióba, bár az azt megelőző években Magyarország egyértelműen deklarálta

az Európai Unióhoz való csatlakozási szándékát, viszont ez nem volt összhangban azzal, hogy a tankönyvekben erről abszolút nem volt információ. Tehát Magyarország publikálta deklarációs szándékát más médiákban, viszont nem tartotta fontosnak, hogy ezek a tankönyvekben is megjelenjenek.

TANKÖNYVELEMZÉS TÍZ ÉVVEL KÉSŐBB, 2011-BEN

A kérdés tehát az, hogy 10 évvel később a korábbi kép változott-e, és ha igen, milyen irányban? Arra nem volt lehetőség, hogy a kutatást teljes terjedelemben és apparátussal lefolytassuk, mert erre sem idő, sem pedig források és eszközök (különösen a külföldi tankönyvek) nem álltak rendelkezésre. Ezért a kutatásba csupán a 2005 és 2010 között megjelent magyar tankönyveinket⁶⁷ vontam be, amelyek a Korona, a Mozaik, a Nemzeti Tankönyvkiadó, az Apáczai és a Kalibra Kiadónál jelentek meg a könyveit vizsgáltam.

Az elemzés módszere a következő volt: ún. rasztert, egy elemző sémát készítettem⁶⁸, amelynek összeállításánál figyelembe vettem a korábbi (2001-es) kutatás módszertani apparátusát, másrészt a már hivatkozott európai uniós szakirodalmakat, amelyek az „európai dimenziót” érintették. Az elemzés három fő kategóriára, és azon belül alkategóriákra terjedt ki:

1. EURÓPA: fogalma; határai, természeti viszonyai; kulturális, nyelvi, vallási sokszínűsége
2. EURÓPAI UNIÓ: az integráció története 1945-től; érdekellentétek és érdekegyeztetések; az európai intézmények és szervezetek; az Unió bővítése; európai szimbólumok; problémák eredmények távlatok
3. ÉRTÉKEK: identitás; tolerancia; kompromisszumkészség; emberi jogok;béke

Az értékelést egy ötfokú skálával végeztük el:

1 – nem kerül szóba, hiányzik; 2 – alig kerül szóba, hiányos kifejtés; 3 – szóba kerül, közepesen kifejtve; 4 – jól kifejtve, részletes; 5 – nagyon jó kifejtve, nagyon részletes

⁶⁷ Az elemzett tankönyvek listája az 1.sz. mellékletben található.

⁶⁸ Lásd a 2. számú mellékletet.

AZ ELEMZÉS LEGFONTOSABB KÖVETKEZTETÉSEI

Összegezve a legfontosabb következtetéseket:

- 1) Az európai integrációs folyamatokról, az Európai Unióról szóló tartalmak terjedelme a tankönyvek összes terjedelméhez viszonyítva csekély, 2 tankönyv esetében 1% alatti, 4 tankönyvnél 2 % alatti. Kivételt képez a Mozaik Kiadó 2 tankönyve (a szakiskolásoknak, és a középiskolásoknak), amelyben a terjedelem átlagon felüli (5,3 illetve 6,48%)⁶⁹.
- 2) Európa fogalma az összes tankönyvben definiálatlan. Nincs szó az elemzett történelemtankönyvekben Európa hatáiról, arról hogy Európa mást és mást jelentett az egyes történelmi korszakokban. Nem említik meg a tankönyvek azt sem, hogy geográfiai szempontból melyek a kontinens főbb paraméterei. Feltételezhető, hogy történelemtankönyveink szerzői nem kívánják megismételni a földrajzokban leírtakat Európa földrajzi viszonyairól, viszont jelezni kell, a földrajzi ismeretek felidézésére a tankönyvek többsége nem hívja fel a tanulók figyelmét. Az hogy Európa földrajzi szempontból sokszínű, és hogy ez érték, ezt igazából csak a Korona és két Mozaik tankönyv említi, az összes többiben még csak jelzés szinten sincs meg. Ugyanez a hiány említhető meg az európai állam-, jog- és szabadságeszme gondolatát illetően. Nincs semmilyen utalás arra, hogy ez érték, hogy mi európaiak büszkék vagyunk az európai államok, nemzetek eme teljesítményére.
- 3) Tankönyveink viszonylag részletesen tárgyalják az európai integráció történetét, különösen a kontinens II. világháború utáni, illetve a hidegháború történetébe ágyazva. Az azonban, hogy mik az európai értékek, nem kerül szóba. Hogy vannak ilyen értékek, és mi ezekre büszkék vagyunk. Arról van szó, hogy nemzeti identitásunk is van, amire büszkék vagyunk, de hogy ez összhangba hozható-e az európai identitással, ez a kérdés nem kerül szóba.
- 4) Szinte minden tankönyv foglalkozik az Unió bővítésének kérdésével, mégpedig pedig úgy a csatlakozást topográfiai és kronológiai rendben teszik meg. Majd minden tankönyv vagy térképet hoz, vagy hozzá egy évszámmal illusztrált leírást ad az Unió bővítéséről, de az, hogy ez milyen konfliktusokkal jár, hogy kik azok, akik csatlakozni szeretnének és miért, erről nincs szó. Nincs tehát aktualizálva a téma, ami miatt a diákok számára nem válik világossá, hogy miért hozott a schengeni határok megnyitása olyan migrációs, és szociális problémákat, amelyekkel szinte minden európai országnak foglalkoznia kell. A csatlakozással kapcsolatos problémák, a csatlakozási feltételek számbavétele, illetve e fontos kérdések aktualizálása (kik a belépni szándékozók) sem kerülnek szóba.
- 5) A magyar tankönyvekben az Unió inkább történelmi konstrukció. A mai problémák, a jelenkor a kérdései, a mindannyiunk életlehetőségeit befolyásoló főbb európai sorskérdések, problémák, és az ezek megoldására hozott alternatívák nem jelennek meg. Ezt azért tartom sajnálatos dolognak, mert ez olyan történelemszemléletet sugall, mintha a múltnak és a jelennek nem lenne egymáshoz köze.
- 6) Ebből következik talán, hogy az Európai Unió a tankönyvekben inkább, mint az uniós intézmények bonyolult szövete jelenik meg. Szinte minden tankönyv szól az uniós szervezetekről és intézményekről, ezeket elég részletesen ábrával is illusztrálva, hiányzik viszont annak bemutatása, hogy tulajdonképpen miért fontos, hogy tudjunk ezekről az intézményekről. Miért jöttek létre, hogyan működnek, mennyibe kerül a fenntartásuk? Az intézményeknek a pusztá leírása, egy uniós szervezeti hierarchiában való elhelyezése szerepel ugyan, de arról, hogy esetleg egy jogsértés esetén hogyan tudunk fordulni bármelyik bírósághoz, mi a tétje annak, ha elmegyünk (vagy éppen nem megyünk el) az európai parlamenti választásokra, erről nincsen szó. Údító kivételt jelent a Mozaik Kiadó szakiskolásoknak készült társadalomismeret tankönyve, amely nagyon gyakorlatiasan hívja fel a leendő munkavállalók figyelmét arra, hogy az Unióban való munkavállalásuk esetén hogyan kell(ene) egy állásinterjún bemutatkozni, jó szerepelni, hogyan kell egy önéletrajzot elkészíteni. E

⁶⁹ A 2001-es kutatásban ez az érték egy 3,8%-os átlagszám volt.

tankönyv abból a szempontból is pozitív kivételt jelent, hogy megemlíti és magyarázza, továbbá illusztrálja az Európai Unió jelképeit (zászló, európai himnusz, Európa napja, Európa jelszava)

5) Hiányzik az egyén perspektívája az elemzett történelemtankönyvekben. Miért fontos, hogy én európai polgárként gondolkodjak, viselkedjek, mert esetleg a munkaerőpiacon eséllyel indulhatok el, és ha elindulok, milyen veszélyek leselkednek a számomra. Mintaszerű itt a Mozaik tankönyvnek az előbb is említett szakiskolai tankönyve, amely olyan situációt modellál, például egy állásinterjúval való részvételt, ahol a tanulók nagyon hasznos ismereteket kapnak.

Összegzésként megállapítható, hogy a 2001-es vizsgálatnál feltett kérdésre adott válasz sajnos ugyanaz maradt 10 év múltán is: a vizsgált történelemtankönyvek Európáról keveset mondanak. Az európai integrációról valamivel többet, de inkább történeti tényismeretet közölnek csak. A másik következtetés, hogy a tankönyvek európai integráció képe sajnos statikus, nem rendelkezik pedagógiai dimenzióval, egyáltalán nem jövő-orientált, és nem ösztönzi a tanulóinkat arra, hogy nekünk valami közünk van Európához, és hogy ezért magunknak is sokat kell tennünk.

I. számú melléklet: Az elemzett tankönyvek listája

1. Balla Árpád: Történelem. Az általános iskola 8. osztálya számára. Második javított kiadás. Budapest, Korona, 2005.
215 p.
2. Bencsik Péter, Horváth Levente Attila: Történelem. A huszadik század története. Állampolgári ismeretek. Szeged, Mozaik kiadó, 2009.
199 p.
3. Horváth Péter: Történelem 8. Az általános iskolások számára. Budapest, Nemzetközi Tankönyvkiadó, 2009
199 p.
4. Bánhegyi Ferenc: Történelemtankönyv. Az általános iskola 8. osztálya és a 14 éves korosztály számára. Hatodik kiadás. Celldömölk, Apáczai Kiadó, 2008.
176 p.
5. Dupcsik Csaba, Repárszky Ildikó: Történelem IV. XX. Század. Tankönyv általános iskolásoknak. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 2005.
190 p.
6. Balla Árpád: Társadalomismeret 10. A szakiskolák számára. Szeged, Mozaik Kiadó, 2010.
103 p.
7. Kukorelli István, Pozsár-Szentmiklósy Zoltán: Állampolgári Ismeretek. Középközeliskolások számára. Szeged, Mozaik Kiadó, 2010.
271 p.
8. Száray Miklós-Kaposi József: Történelem IV. Középközeliskolák, 12. évfolyam. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005.
268 p.
9. Bihari Péter-Doba Dóra: Történelem a 12. évfolyam számára. Budapest, Műszaki Kiadó, 2006.
255 p.

Summary

What does it mean the European dimension in the textbooks?

The notion of „European dimension” has been part of European Union discourse and documents since the Treaties of Rome expressing the wish to make the citizens of Member States feel citizens of Europe and to create a „human face” for this continent. This latter wish conveys an important pedagogical message for us, teachers: The way how we make our Europe more attractive and human and how we create a common European identity depends to a great extent on the contents we provide about Europe and the European Union for pupils from primary school on, i.e. on the contents that make up „European dimension” at schools.

In spring 2011, in the park of the Faculty of Humanities at Ifjúság street I had an interesting discussion on European dimension at school with Prof. Katalin Forray, our excellent colleague, celebrated by this book. With my paper, exploring the notion of European dimension in textbooks, I would like to express my sincere greetings to her wishing, above all, good health for her future research plans. May her unbroken energy further enrich our pedagogical knowledge.

GÉCZI JÁNOS PEDAGÓGIAI LAPOK SAJTÓFOTÓI A CIGÁNY TANULÓKRÓL

Összefoglaló

A Forray R. Katalin vezette Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában néhány doktorandusz figyelme az általam folytatott ikonológiai/ikonográfiai kutatások irányába fordult. A tanulmányban e termékeny együttműködés egyik részproblémáját járom körül: a szocialista nevelésügy miként mutatta be képeken a sajtófotókat is közreadó szaksajtóban a cigány származású gyermekeket.

A magyarországi cigány népesség oktatásának kérdéseit a hazai neveléstudományi kutatások – Forray R. Katalin szisztematikus tevékenysége eredményeként is – az 1970-es évektől állították fókuszpontba. A nemzetközileg elismert teljesítmények után az utóbbi években olyan kutatások is jelentkeztek, köztük az ikonológiai-ikonográfiai vizsgálatok, amelyek lényeges új szempontokat ugyan nem vetnek fel a hazai romológiában, de a munkálkodás metodológiai újdonsága és tematizációja érdeklődésre számot tartó adatokkal szolgálhat a szakma számára. E dolgozat a magyar neveléstudományi szaklapok azon részének vizsgálatán alapul, amelyben sajtófotók szerepelnek. A szocialista nevelésügy központilag szerkesztett négy kiadványa – az *Óvodai Nevelés*, *A Tanító*, a *Köznevelés* és az *Úttörővezető* – ha nem is rendszeresen, de időszakonként a cigány származású tanulók oktatási-nevelési sajátosságait tematizálja. A problematizáció ritmusa harmonikusan illeszkedik a szocialista nevelésügy gócpontokkal határolható szakaszaihoz (KELEMEN 2002; KELEMEN 2003), s az oktatáspolitikai átalakulás nyomán 1962 után jelentkezik, majd a reform eredményeként az 1970-es években elmélyül. Munkánk a hatvanas-hetvenes évekbeli szaksajtó dokumentumfelvételeinek vizsgálata nyomán – a felvételek antropológiai tereinek értékelése révén – a cigány, tanköteles korban lévő gyermekek vizuális megjelenítését járja körül. A beszámoló előzményeihez a saját ikonológiai és a tudásátadás világképi meghatározottságával kapcsolatos kutatásokon túl nagyban hozzájárultak azok a vizsgálatok és publikációk, amelyek az elmúlt évtizedekben megjelenítették a szocialista pedagógia sajátosságait, a gyermekkép alakulását, az antropológiai jellegzetességeket (KEMÉNY 1974, CZEIZEL 1981; FORRAY–HEGEDŰS 1989; MAKAI–TRENCSÉNYI 2000; VÁRNAGY 1981; BOGDÁN 2011).

E dolgozat arra a kérdésre ad választ, miként is láttatták a cigány tanulókat a szocialista pedagógia azon időszakában, amikor az első sajtófotókat közölték róluk a szaksajtóban. A vizsgálatba – az ikonológiai elemzés módszertanát követve, s a fő képelemek azonosítását biztonságossá téve – csak azokat a felvételeket vontuk be, amelyekhez a cigány tanulók oktatási lehetőségeit ismertető közlemények társultak, így a sajtóképek a publikációk tartalmához illeszkednek.

AZ ANTROPOLÓGIAI TEREK

A pedagógiai kutatások számára fontossá vált kép feltárásának az utóbbi időszakban standardizálódó metódusához, a kép leírásához hasznosan társíthatóak az evolúciókutatás, az etológiai, a néprajzi, illetve a történettudományi antropológia helyel-közzel alkalmazott, a test térhasználatának feltárásához kapcsolt módszerei. Felhasználhatóak ezek annak ellenére, hogy az emberi testről, a test által képviselt biológiai, viselkedési, illetve szociológiai sajátosságokról más-más elképzelései és ideái konstruálódtak meg e tudományoknak. Annyi azonban közös a vélekedésekben, hogy a testet történeti alakzatokként látatják, amelyek valamilyen eseménysorok folyamatában konstruálódnak meg, legyenek azok történelmi, csoportos vagy pedig egyéni életrajzi szempontsorok szerint elmondhatóak. Evolúciós produkció, történelem, kultúra, szocializáció képviselője az emberi test, amelynek önmagában nincs jelentése, de a test bármelyik szemlélője

saját maga összetett meghatározottságai alapján képes olvasni, s a test és a néző kialakuló viszonya révén értelemmel ellátni. A különbözőképpen kiformázódó test végső soron leginkább embercsoportok rituáléinak és kultuszainak terméke (CSÁNYI, 2009; WULF, 2007).

A test megjelenésének vizsgálata az ember viszonyrendszereiben létező világát és a környezetét egyidejűleg tárja fel – az ikonológia emiatt fordult a képek leírása során az antropológiai terek megragadásával feltáruló tartalmak felé, s emiatt érdeklődik a képként felfogott test rendezésének és megjelenítésének nyelvi kifejezései iránt (NAGY 2005; GÉCZI 2008; SZTOMPKA 2009). Az észlelt test struktúrájának és funkciójának rögzítéséhez az elsődleges, a másodlagos és a harmadlagos antropológiai tér leírása, majd pedig azok értelmezése járul hozzá. Az ember elsődleges antropológiai terét a testfelszíne képezi. Az egyszerre kínálja az azonosító számára a biológiai és a társadalmi-szociológiai referenciákat. Az antropológiai, anatómiai sajátosságok, azok megformálása és alakíthatósága, s e jellegzetességek hangsúlyozása és elkendőzése, továbbá a testfelületen viselt termékek az emberi csoportok és a saját közösség számára értelmes jelentéssel bírnak, nyilvánuljanak azok meg akár az agykoponya, illetve az arc átalakításában (frizúrával, festéssel pl.), a tetoválásban, ékszerek avagy ruházat hordásában, továbbá a testfelület és a környezet összhangját megteremtő testhordozásban. Az ember másodlagos antropológiai terét az emberi testet vagy a testek tömegét magába fogadó kisebb tér képezi. E térben történik a pillanatnyi, jelen idejű cselekvés. A – világképi, antropológiai, műveltségképi, nevelési és egyéb szempontokat megjelenítő – iskolai terek, az osztályterem, a tornacsarnok, a könyvtár, az ebédlő vagy az iskolaudvar mind ilyen, funkcionálisan szeparálható második antropológiai térnek tekinthetők. A cselekvésre leginkább alkalmat adó terek – amelyekhez hozzátartozik a lakás, a mozgalmi élet helyszínei, a hivatalok, a közterek, a járművek, akár pedig maga a település – a mindennapi tevékenykedés közegét adják, amelyekben meghatározott módon képviselt, s képvisellete által jellemzett a test. Természetesen a test által a tér is hozzájut a maga kollektív tartalmához. A harmadlagos antropológiai térnek az a földrajzilag bejárt térség tekintendő, amelyet az emberi egyed az élete során átjárt és használt.

Az antropológiai terekben a cselekvést performáló terek és a test együtt létezik. Az emberi test hiányában nem szokás antropológiai térről beszélni, bárha az embertestet jellemző tárgyak, térségek, emberre utaló források jelzései is bőséges mennyiségű adatot szolgáltathatnak a jellegzetességekről, s a vizuálisan nem érzékelhető használatról.

AZ ISKOLÁZTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ GYERMEKET BEMUTATÓ KÉP

A szocialista világ iskolaügyét reprezentáló gyermeket a különböző pedagógiai lapok sajtófotói azonosan ábrázolják, legfeljebb abban különböznek, hogy más-más arányt mutatnak a különböző tereket elfoglaló gyermekek képei. Az *Óvodai nevelés* a portrékat kedveli, *A tanító* című folyóiratban 1963-tól fogva a sajtófotók között az első és a második antropológiai teret együttesen bemutató dokumentumok száma a legmagasabb. A *Köznevelés* a portrékat és a társas, cselekvést hangsúlyozó felvételeket egyként kedveli, de a társas cselekvést ábrázoló képek közül már a felnőtteket (főként az iskola világát fenntartó tanárokat) is felvillantó képek száma a különböző politikai-oktatási határozatok és folyamatok szerint ingadozó. A sok felvételt közlő *Úttörővezetőben* sem látszik másnak a képszerkesztés gyakorlata.

A szocialista korszak hazai pedagógiai szaklapjaiban megjelent sajtófotók gyermekképe részben az európai kultúra folyamatának, részben a szocialista-kommunista (utópisztikus, történelmi) világkép lenyomata. Megjelenik benne a kulturális hasadások legutóbbijának eredményeként létrejött, a katolikus és protestáns sajátosságokat képviselő vallási emberkép nem egy sajátossága, amelyekben azonban közös, hogy a gyermeket a jövő letéteményesének, a tiszta idea megvalósítójának, a kor java értékei továbbvivőjének látta, illetve a keresztény antropológiai hagyomány értelmében a gyermeket mint a tiszta értékeket képviselni képes megváltót mutatja be. A szocialista utópia is épít a „gyermek mint a társadalmat megváltó” szerepre. Ennek a gyerekek azonban többnyire a kollektív érdekek képvisellete a szerepe, s feladata e szerep munkával és

tanulással történő elérése (KÉRI 2003; SZABOLCS 2004; GÉCZI 2006). E szerepkör kialakulására az állam fenntartja az intézményeit és meghatározza, felügyeli a műveltség tartalmát. A gyermeket ábrázoló, önmagukat dokumentumképnek maszkírozó sajtófelvetelek sajátosságait többnyire az első és a második antropológiai tér közöse révén jelenítik meg. A harmadik antropológiai tér képviselőjére nagyon ritkán vállalkoznak a lapkészítők fényképészei. S amíg az első antropológia terében az antropológiailag és szociológiailag konstruált lény jól képes képviselteni magát (azaz kulturális összetevőit), a második antropológiai térben a teret létrehozó társadalom s a közös cselekvés uniformizál.

A szocialista ideától áthatott neveléstudomány szaklapjaiban a gyermek első antropológiai tere többnyire mellkép alapján vizsgálható. Ilyenkor a gyermek arcával jellemződik a tanuló. Ritkábban a gyermek teljes teste látható, de a hangsúly ilyenkor a fiatal cselekvésére tevődik. Ugyan ez a konvenció az európai kultúrában a reneszánsz korszakban formálódik meg, 1948-tól a kilencvenes évekig korszaki sajátosságokkal is kiegészül (GÉCZI–DARVAI, 2010). A – látható vagy a képen láthatatlan – iskolai terek valamelyikében elhelyezkedő diák a korszak nevelési gyakorlatának tárgya, illetve résztvevője.

A gyermek a hatvanas évek közepéig ápolt, gondozott, ruházata a saját nemi szerepköre szerint, családjának szociológiai-társadalmi helyzete és az iskolai szerep által alakított. A képi szereplő iskolai tevékenységei közül főként a tanulással jellemződik, ír, olvas, számol, s nevelői utasítások szerint tevékenykedik. A hatvanas évek közepétől, miután a frontális oktatás gyakorlata fellazul és a tanterem téri elrendeződése változásokon esik át, az egyéni és a csoportos tevékenykedtetés változatai kerülnek előtérbe. Az értelmes tekintetű, visszafogottan bár, de igényesen öltöztetett, tanulói szerepkörének megfelelő, tanár által vezényelt társas tevékenység résztvevője sugározza az iskoláztatás örömét. A jövőjére tudatosan felkészülő gyermek egyre többet lesz részese a kollektív – s felügyelt és szabályozott – tevékenységnek.

A hatvanas évek végétől a pedagógiai képzeteket tanulóportrékkal reprezentáló sajtófotók mellett az önmegvalósításukat a közösségben kiteljesítő tanulók cselekvéseit ábrázoló – az első és a második antropológiai térben tevékenykedő, a második antropológiai tér által szabályozott első antropológiai térrel rendelkező diákokat mutató – önálló sajtófotók magas száma teremti meg a szaklapok képvilágát.

A sokoldalúan művelt, ügybuzgó, a társadalmi kötelezettségeiket vállaló gyermekek – a társadalom nevelésügye által ugyancsak értékelt értelmi, esztétikai, erkölcsi, politechnikai és testi sajátosságainak – képi megjelenítésében fáradhatatlannak és találékonyak bizonyulnak a sajtó munkatársai. A tanulásra és a munkára nevelődő individuum értékei a közösség számára lényegbevágó változatokban mutatkoznak meg.

A CIGÁNYOKTATÁS PEDAGÓGIAI PROBLEMATIZÁLÓDÁSA

Mint arról Darvai Tibor egyik előadásában beszámolt, *A Tanító* című, az általános iskola alsó tagozatán oktatók számára készített képes periodikában 1963-ban már tematizálódik a szocialista pedagógiában fontossá váló cigányság képzése (DARVAI, 2011). 1963-ban egy, 1964-ben ugyancsak egyetlen, majd egy év szünet után, 1966-ban három romaoktatási közlemény is napvilágot lát. Ez a szám majd 1972-től kezd emelkedni *A Tanító*-ban, s a továbbiakban évente 2–7, e kérdéskört is érintő szócikk jelenik meg, némelykor (1969, 1970, 1972–74, 1976–1978), a problémakört hangsúlyozva, vezércikként. 1971-ig többnyire tanítók adnak számot személyes tapasztalataikról és elköteleződéseikről. Közös vélekedéssé, központi gondolatá érlelődik, hogy a tanköteles cigány származású gyermekek nem ismerik annyira a magyar nyelvet, hogy a kortársaikkal együtt zajló oktatási-nevelési helyzetbe vonhatók lennének. Utóbb az a felismerés vált ki nagy visszhangot, hogy a kiegészítő és egyéb, szeparálásra alkalmas iskolák váltak a halmozottan hátrányos helyzetű cigánygyermek legfőbb befogadó intézményeivé.

1965-ben a *Köznevelés* lapjain „Integráció vagy szegregáció” címmel egy budapesti általános iskolai tanár, Sziklai Imre beszámol a Bécsi úti iskolában az 1962–63-as tanévben

általános és kísérleti jelleggel létrejött 1–4. összevont cigányosztály működéséről (SZIKLAI, 1965). A kísérletre a közelmúltban ismét nemzetközileg is a figyelem középpontjába kerülő megoldatlan európai cigányhelyzet miatt került sor. A csoportot ebben az intézményben azért hozták létre, mert 1962-ig az iskola cigány gyerekei közül egy sem jutott feljebb a 3. osztálynál. A szerző beszámol arról, hogy a Magyarországon élő kb. 220 000 cigány eredményes iskoláztatása várat magára. A beiskolázási körzet cigány gyerekeiről az állítja, hogy seregnyien lemaradtak a testi fejlődésben, kortársaiktól szellemileg is elmaradnak, fogalomkészletük eltér a nem cigányokétól, s a tanulók szülei nem képesek arra, hogy az iskola oktató-nevelő munkáját segítsék. E gyermekek jellemzője az akulturált és soktagú család, ők maguk hiányos és gyatra öltözetűek, 90 százalékuk tetves, s mindez rossz lélektani hatást vált ki mind bennük, mind iskolatársaikban. Mindezekért a cigánygyermek szocializációját az államnak, főként az oktató-nevelő munkát ellátó iskolának kell ellátnia. Azonban a kísérleti osztályban ambiciózus pedagógusokkal végzett munka eredményeként a rossz mutatók sikerrel javíthatóak.

A CIGÁNYTANULÓ KÉPE

Amíg a szocialista pedagógia közösségi nevelését irányzatosan vállaló úttörőmozgalom és az *Úttörővezető* úgy tűnik, sosem fókuszált a hazai nemzetiségi oktatás részének tekinthető cigányoktatásra, például az 1974-től rendezett „nemzetiségi úttörőfesztivál”-ra sosem kapott meghívást cigány csoport, a hazai képes sajtóban a hatvanas évek elejével, ha nem is rendszeresen, de időről időre megjelennek a cigány származású tanulókat érintő sajtóközlemények, ismeretterjesztő cikkek, s ritkábban fényképfelvételek. *A Tanító* 1964-ben közöl két olyan sajtófotót (SZOBOSZLAY 1964. 11. 8–9.), amelyen – a képaláírás értelmében – cigány tanuló látható. Azonban egyetlen neveléstudományi szaklap sem lesz, amely az évente megjelenő lapfelület képein olyan mértékben képviseltetné ezt a réteget, amilyen arányban jelen vannak az iskolákban. *A Tanító* fényképei részben azt állítják, hogy iskolai padokban ülnek a romagyermek, részben pedig, hogy ők, első antropológiai terük alapján nem különböznek a társaiktól. Ugyanúgy ápoltak, hasonló öltözködésűek, úttörőnyakkendőt és fehér inget hordanak, legfeljebb néhányuk hord melegítőt.

A Tanító 1973. évi második számában háromtagú képsorozat lát napvilágot:



1. kép: Iskolában zuhanyozó cigány származású gyermekek. *A Tanító*, 1973. 2.



2. kép: Úttörő kislány. A Tanító, 1973. 2.



3. kép: Iskola étkeztetés. A Tanító, 1973. 2.

A sorozat képei közül egy az első, kettő az első és a második antropológiai tér bemutatása révén a cigány származású tanulók szocializációjának helyszíneit és elveit jeleníti meg. Az iskola olyan otthon szerepét vállalja, amelyben a jelenlevőknek a szocialista világkép elképzelésének megfelelő közösségi normák elsajátítására nyílik lehetőség. De ezek a felvételek egyebek között azt is képviselik, hogy abban a szegénységben és elhanyagoltságban, ahonnan a tanulók érkeznek, a higiénia elve betartására nincs lehetőség, a gyermekek családja kirívóan szegény, az étkezés is gond, továbbá, hogy a szocializáció kizárólag a nemzeti többség normáiba való bevezetődés útján történhet.

Az 1974. 4. számban, ugyancsak *A Tanító*ban megjelenő képek sem tanúsítanak egyebet. Az iskolai tér a gyermekek kreativitását jelző fali táblákkal, a televízióval nem csak a szorgalmazott pedagógiai elveket, de az információközlés módjával egy jövőképet is felvillant. A fürdőkádban mosakodókat ábrázoló felvétel sem egyéb, mint az iskola egyik hasznának – és normájának – megjelölése és képviselése.



4. kép: Képszekvencia. *A Tanító*. 1974. 4.

Az 1976-os egyik közleményhez (1976. 1. sz. 15–17. MÁTYÁS Gáborné: *Befogadták, megszerették*) kapcsolt illusztráción a gyermekruházat sajátossága elárulja – a korábbi felvételekkel ellentétben – a tanuló cigány származását, az 1978. 2. sz. 2–4. közleménye (BUJDOSÓ Éva: *Palócföldön*) pedig vall a tanuló számkivetettségéről és szegénységéről. Az arcok nem az iskolásokat eddig bemutató arcok rokonai: a fáradt, komoly tekintetek nem képviselik a gyermekkorban lévő személyek önfeledtségét.



5–6. kép: A cigány származás képi megjelentetése az első antropológiai tér révén. A Tanító. 1976. 1. 15–17. és 1978. 2. sz. 2–4. közleményeinek sajtófotói

1978-ban, a *Köznevelésben* kap nyomdafestéket Jászai Csaba két felvétele, azon terjedelmes vezércikk mellett, amelyet *Cigánytanulók az általános iskolában* címmel Balázs Mihály, az Oktatási Minisztérium pártbizottságának titkára jegyezték (BALÁZS, 1978). Balázs már 1976-ban is, a *Köznevelés* 43. számában előlegezte e tárgykört.

Az 1978-as tantervi reform eszméi hatják át az írásművet, s az az oktatáspolitikusi aggodás, amelyet a magyarországi háromszázhuszezer fős cigánynépesség mintegy hetvenezer általános iskolai korú gyermekének (az általános iskolai korosztályba tartozók 9,2 százaléka) iskolai hajlandósága iránt érez. Hiszen a tanulók többsége nem jut el nemhogy a nyolcadik osztály befejezéséig, de a felső tagozatig sem. Tény, hogy a közoktatási rendszer ebben a tekintetben nem működik eredményesen. Az iskolarendszer csapdájává lett, hogy a lemaradókat különböző okokkal kiszűrik, s ők értelmi fogyatékosokkal foglalkozó kisegítő iskolák neveltségé válnak.

Ettől az időponttól kezdve a pedagógiai szakmák és képviselők valamennyi szintje megnyilvánul arról, hogy különböző nevelési modellek segítségével miként integrálható a többségi társadalomba a roma kisebbség gyermekcsapata. Ennek a buzgalomnak lesz majd a következménye, hogy 1978 és 1982 között csupán a *Köznevelésben* 49 olyan közlemény jelenik meg, amely különböző mélységben ugyan, de tárgyalja vagy éppen csak felemlíti a pedagógiainak, szociálisnak és kulturálisnak egyszerre láttatott kisebbségoktatást. Bogdán Péter dolgozata az 1978–1982 között e lapban megjelent roma tárgyú anyagokat a tartalomelemzés módszere segítségével csoportosítja, s arra a megállapításra jut, hogy a szalonképtelen nézetek éppúgy napvilágra kerülnek, mint az integrációt, illetve a szegregációt szorgalmazóak néhány változata (BOGDÁN, 2011). Balázs Mihály akkurátus munkája azt a társadalmi érdeklődést tükrözi, amelyben még valójában eldönthetetlen, milyen álláspontot fog képviselni egy utópisztikus világkép érdekében a többségi társadalom.



7. kép: Babával játszó cigány származású gyermek. *Köznevelés* 1978. 34. 22. Jászai Csaba felvétele



8. kép: Ismerkedés a színes ceruzákkal. Az integráció lehetősége az azonosan használt antropológiai térben történő közös cselekvés. Köznevelés 1978. 34. 22. Jászai Csaba felvétele

ÖSSZEZÉS

Együtt vagy külön? – tette fel a kérdést a pedagógiai sajtóban tizenöt év alatt szórványosan közölt cigány származásúak nevelése kapcsán született közlemények után Balázs Mihály, miután sorra vette a hazai cigányság kapcsán a nevelésügyben megfogalmazódó nézeteket. Az neki sem tűnt fel, hogy se e közlemények száma, se az összes terjedelem, se a hozzájuk kapcsolódó fényképek mennyisége nem reprezentálja számarányuknak megfelelően a hazai cigány származású népességet.

A nagyon kevés dokumentumfotó, amely az iskolázásban részt vevő cigánygyermekeket mutatja, minden esetben iskolai térben készült – a lehetségesnek tartott szocializálódás bizonyítékaként. S amíg kezdetben, az 1960-as években a képek közreadói nem érzékeltették az első antropológiai tér által képviselt etnikai sajátosságokat, utóbb ettől már nem zárkoznak el a lapkészítők. A második antropológiai tér, amely a cselekvések színtere, ugyanazokba az oktatási-nevelési folyamatokba enged bepillantást a cigánygyermek-ábrázolások és a nemcigánygyermek-ábrázolások eseteiben is, bár kezdetben a szegregált, utóbb az integrált oktatást jelentik meg.

Summary

Photos of Roma pupils in pedagogical journals

The questions about the teaching of the Hungarian Roma population have been in the focus of national educational research since the 1970s, partly as a result of Katalin Forray R.'s systematic work. In the past few years, after the internationally acknowledged results, iconological and iconographic studies have appeared that may provide interesting data for the profession -- although lacking in significant new points of views in Hungarian Roma studies and because of their innovative methods and themes. This article is based on investigating those educational journals that published press photography. In the socialist education era, four central publications -- Óvodai Nevelés (Kindergarten Education), Tanító (Teacher), Köznevelés (Public Education) and Útörővezető (Pioneer Chief) -- covered the special educational topics of the Roma pupils from time to time. The rhythm of problematization blended harmoniously with the most important stages of socialist education, and, as a result of the educational change, it appeared after 1962 and then in the 1970s it deepened as the result of the reform. Our study describes visual representation of school-aged Roma children, based on the analysis of the 60s-70s documentary photos of the professional press and by evaluating the anthropological spaces thereof.

IRODALOM

- BALÁZS Mihály (1978): Cigánytanulók az általános iskolában. *Köznevelés*, 1978. 34. 22. 3–6.
- BOGDÁN Péter (2011): Cigánygyerekek a Köznevelés című folyóirat tükrében (1978–1982). *Iskolakultúra*, 2011. 6–7. 71–86.
- CZEIZEL Endre (1981): A cigánygyermek adottságai és az öröklődés. *Köznevelés*, 1981. 31. 9.
- CSÁNYI Vilmos (1999): *Az emberi természet*. Vince Kiadó, Budapest.
- DARVAI Tibor (2011): *Cigány gyerekek a Tanító c. neveléstudományi folyóiratban. 1963–1980*. Iskola a társadalmi térben és időben II. 2011. május 17–18. Pécs, PAB székház
- FORRAY R. Katalin – HEGEDŰS T. András (1989): *A cigány kultúra esélyeiről*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest,
- GÉCZI János (2006): A szocialista gyermekfelfogás s a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. *Köznevelés. Magyar Pedagógia*, 2006, 2. sz., 147–168.
- GÉCZI János (2008): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest, 180–193.
- GÉCZI János – Darvai Tibor (2010): A gyermek képe az 1960–1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában In: Géczy János: *Sajtó, kép, neveléstörténet*. Gondolat, Budapest 1–221.
- KELEMEN Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest.
- KELEMEN Elemér (2003) Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19–20. században. *Iskolakultúra*. XIII. évf. 2. 47–56.
- KEMÉNY István (1974): A magyarországi cigánylakosság. *Valóság*, 1974. 1.
- KÉRI Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla szerk. (2003) *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Bp. 229–245.
- MAKAI Éva – Trencsényi László (2000): A romapedagógia előzményei és jelene. *Iskolakultúra*, 2000. 20. 11. 87–92.
- NAGY Nóra (2005): *Comenius beszélő képei*. OTDK-dolgozat. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet. Pécs
- SZABOLCS Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*. XIV. évf. 3. 27–31.
- SZIKLAI Imre (1965): Integráció vagy szegregáció? *Köznevelés* XXI. 21. november 5. 846–848.
- SZTOMPKA, Piotr (2009): *Vizuális szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- VÁRNAGY Elemér (1981): Torzító optika nélkül. *Köznevelés*, 2011. 37. 3. 7–8.
- WULF, Christoph (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest

OKTATÁSPOLITIKAI MOZGÁSTÉR A KIS TELEPÜLÉSEKEN

Összefoglaló

1990 óta a helyi hatóságok feladata, hogy megoldják településük tanulóinak általános iskolai oktatását. Bár iskolát nem kötelesek fenntartani, gyakran vállalják ennek terhét akkor is, ha kevés a tanulójuk, kevés a pénzük, s az oktatás tárgyi feltételei is szegényesek. A kormányok gyakorta hoztak olyan pénzügyi és jogi intézkedéseket, amelyek révén megpróbálták a kis iskolák számát csökkenteni. A tanulmány azt mutatja be, hogy a helyi hatóságok miként próbálják megmenteni iskoláikat a gyakorta kiforrotlan kormányzati intézkedésekkel ellentétben. Politikájukban gyakorlati megfontolások, és az iskolának tulajdonított szimbolikus elemek egyaránt szerepet játszanak. Forray R. Katalin évtizedeken keresztül sokat foglalkozott ezzel a témával, árnyaltan bemutatva a problémakör egészét, s adott esetben rámutatva az országos oktatásirányítás abszurd elemeire, de mindenkor szem előtt tartva a minőségi oktatás igényét. E tanulmány szerzője is magáénak érzi ezt a megközelítést, már csak azért is, mert több mint két évtizedes – részben az Oktatáskutató Intézethez, részben a Pécsi Tudományegyetemhez köthető – együttműködésük során sokat tanult az ünnepi kötet címzettétől, amiért ezúton is hálás köszönetét fejezi ki neki.

Az iskolák térszervező ereje a kontinentális rendszerű oktatással rendelkező országokban, így Magyarországon is mindig is nagy jelentőségű volt. Mivel a népoktatás XIX. századi kiépülése során a települések szinte mindegyike rendelkezett legalább egy elemi iskolával, így ez a térszervező erő főként a középiskolai oktatásra volt értelmezhető⁷⁰, de a huszadik század második felének eseményei során mind inkább felszínre került a most már nyolcosztályosra bővült alapfokú képzés térstruktúráját alakító szerepe is. Amellett, hogy az iskola szakembereket telepített le, a szakembereken keresztül értékmintákat közvetített a városoktól elzárt falusias térségekben, s mint intézmény szerepet játszott a település kulturális életében is. Mindez hozzájárult ahhoz, hogy szimbolikus szerepe is felértékelődjön egy olyan korszakban (a huszadik század hatvanas, s főként hetvenes éveiben), amikor az ország politikai vezetése települések sorsáról azok lakosságának megkérdezése nélkül döntött, s ebben a téralakítási folyamatban komoly szerepet szánt az iskolahálózat módosításának is. A módosítás során mindenekelőtt a külterületi iskolákat és a legkisebb települések iskoláit érintették a körzetesítések: ezeket szüntették meg, vagy csatolták tagiskolaként valamely más, sok esetben más település iskolájához.

A kistelepülési kisiskolák helyzete a későbbiek során is fontos kérdése maradt az oktatáspolitikának. Az iskolák megmaradása mellett – elsősorban szimbolikus jellegük miatt – érzelmi okok is szólnak, ezek viszont megnehezítik a racionális megfontolásokat. A racionális megfontolások, vagyis a hálózat megújításának igénye elsősorban az utóbbi fél évszázad gazdasági, társadalmi, demográfiai változásaival hozható összefüggésbe. A városok felé irányuló (majd részben megforduló) belső migráció, a falusi lakosság összetételének változása, iskolázottságuk javulása, tanulási igényeik módosulása, valamint a születések számának visszaesése léptékében és minőségében is megváltoztatta az intézmények működési feltételeit. Mindez a kisebb iskolákat különösen érzékenyen érintette, mert kis létszámú tanulólétszám-változás is veszélyeztette fennmaradásukat. E változások hozzájárultak az iskolahálózat rendszerváltás előtti évtizedekben megvalósult átalakításához, de az átalakításnak politikai okai is voltak. A rendszerváltást követően azonban, amióta a helyi fenntartók hozzák meg az iskoláikkal kapcsolatos legfontosabb döntéseket,

⁷⁰ Lásd erről KOZMA, 2006.

a működési feltételek megléte, vagy hiánya szükségszerűen felértékelődött a helyi oktatási döntéseknél.

Országos szinten ez azt jelenti, hogy az iskolai térhálózatot érintő kérdések átgondolásra szorulnak, nem lehetett, s ma sem lehet a több évtizeddel korábbi struktúrából kiindulni. Ezt jelezte már a nyolcvanas évek végén, hogy az - igaz, csak óvatos, s felemás - oktatáspolitikai visszalépés ellenére sem történt lényeges változás az iskolahálózatban (FORRAY, 1989).

Az utóbbi két évtized oktatásirányítása ahelyett, hogy átfogó, s az érdekeltekkel egyeztetett módon alakított volna ki az iskolahálózat tekintetében valamilyen koncepciót, vagy érzelmi alapon közelített a kérdéshez, támogatva a megszűnt települések iskoláinak újraindítását, vagy pedig valamilyen szempontot egyoldalúan előtérbe helyezve avatkozott be az iskolahálózat alakulásába, többnyire kedvező helyzetbe hozva a nagyobb intézményi egységek létrejöttét, megnehezítve ezzel a kis iskolák működését. E célt szolgálta például a gazdaságosság igényének emlegetése, illetve a hátrányos helyzetű tanulók többiekkel integrált oktatásának preferálása. Az oktatásirányítás beavatkozásait ugyanakkor részben az korlátozta, hogy az oktatás felelősségét, s ezzel kapcsolatosan az oktatást érintő jogok jelentős részét két évtizede az önkormányzatok kapták meg, részben pedig az, hogy politikai megfontolásokból nem volt könnyű felvállalni történeti okokból érzékeny, településszerkezeti hatásokkal is összefüggésbe hozható döntéseket. Erőteljesebb változást indukáló döntéshozatal akadályoz az is, hogy mind a mai napig nem tudjuk pontosan azt sem, hogy miről beszélünk. Sem a kistélepülés, sem a kisiskola fogalma nem egyértelműen meghatározott, így azt sem lehet számba venni, hogy mi ezek előnye, hátránya. A különböző fogalmi definíciókra Forray R. Katalin (2008) mutat rá, mintegy jelezve ezzel, hogy vagy definiálnunk kell magát a fogalmat, vagy más megközelítésben kell az iskolai térszerkezettel foglalkozni.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2010 tavaszán végzett kutatás⁷¹ nem a kistépülési kisiskolák helyzetét, hanem a demográfiai változásokra reagáló helyi oktatáspolitikák feltárását vette célba, de a kutatás terepéül választott hét kistérség közül három kifejezetten aprófalvas térszerkezettel jellemezhető, s további három térségben is találkoztunk olyan településekkel, amelyek az aprófalvas térségek oktatását érintő oktatáspolitikai szándékokkal szembesültek az elmúlt évtizedben. A kutatás alapján lehetőségünk nyílik arra, hogy a hat térség tapasztalatait felhasználva betekintést nyújtsunk ezek kisebb településeinek oktatásukat érintő törekvéseibe. E tanulmány az első tapasztalatokat összegzi, mindenekelőtt az iskolák térszerkezetét érintő törekvéseket bemutatva⁷². A megközelítés indokolja a címben szereplő *kis település* kifejezésben a két szó különírását, jelezve, hogy nem egy pontosan definiált településkörrel beszélünk, hanem a településhálózat kisebb településeinek mozgásteréről adunk közre néhány gondolatot.

1. táblázat

A kutatás terepéül szolgáló hat kistérség jellemzői

	A kistérségek egésze			A kistérségek központi településeik nélkül		
	A települések száma	A települések népessége	A települések átlagos nagysága	A települések száma	A települések népessége	A települések átlagos nagysága
Települések száma	189	236 028	1249	183	128 297	701

⁷¹ A demográfiai változásokra reagáló helyi oktatáspolitikák című kutatás a TÁMOP 3.1.1. program keretében. A felhasznált esettanulmányok 2010 tavaszán készültek. Szerzőik: Andl Helga, Bocsi Veronika, Hordósy Rita, Marton Melinda, Meixner Boglárka, Paku Áron, Szabó Ákos, Szabó Fanni Mária, Szöke Krisztina, Vásárhelyi Bálint.

⁷² A kutatási anyag részletes feldolgozása Korlátok közt szabadon. Demográfiai folyamatok és helyi oktatáspolitikák címmel e cikk megírása óta megjelent. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011.)

A KIS TELEPÜLÉSEKET ÉRINTŐ HATÁSOK A 2000 UTÁNI ÉVTIZEDBEN

Bár a kutatás címében a demográfiai folyamatokra általánosságban utaltunk, nem utalva a folyamatok irányára, a térségek kiválasztását a negatív irányú demográfiai folyamatok határozták meg, mert a térségek túlnyomó többségére ez a jellemző. Mivel a települések képezték vizsgálati egységünket, a kistérségeket pedig csak vizsgálati keretnek tekintettük, ezért olyan térségeket választottunk, amelyek központja is érintett a népességsökkenésben. A népesség számának visszaesése minden esetben a tanulólétszám csökkenésével párosult, így településeink mindegyikének szembesülni kellett a kieső oktatási normatívák következményeivel. Bár célzatosan nem vizsgáltuk, de a helyi bevételi források nem igazán tették lehetővé, hogy a kieső állami támogatást könnyen pótolják: a hat térség közül mindössze egy gazdasági helyzete tekinthető – kilábalva a kilencvenes években kezdődő gazdasági válságból – stabilnak, a többi évtizedes, vagy annál is hosszabb recesszióval küzd. Mindez azt jelenti, hogy településeink számára kifejezetten fontos az állami költségvetésből megszerezhető pénzforrás nagysága. Ebben a helyzetben – s ez volt kutatásunk egyik hipotézise is – az országos oktatásirányítás viszonylag könnyen képes az oktatási folyamatokat, így az iskolahálózat alakulását is, elképzelései szerint alakítani.

A normatív támogatások szerkezetet befolyásoló szerepét felismerve az országos oktatásirányítás 1994-től kezdve mindig is élt ezzel az eszközzel. Jelzik ezt a normatívák ezredforduló utáni változásai is.

2. táblázat

A kis települések általános iskoláit érintő kiegészítő normatívák alakulása 2000–2009 (Ft/fő/év)

	A bejáró gyerekek támogatása	Az intézmény- fenntartó társulás támogatása	A kis települések támogatása ha a település lakossága:				
			– 1100 fő	– 1500 fő	1100– 2999 fő	1500– 3000 fő	2999– 3499 fő
2000-02	14 000	20 000	46 000	–	24 000	–	12 000
2003	22 500	33 900	46 000	–	24 000	–	12 000
2004	25 000	36 400	50 000	–	25 000	–	12 500
2005	25 000	45 000	50 000	–	25 000	–	12 500
2006-07	15 000	45 000	–	45 000	–	25 000	–
2008	–	45 000	–	–	–	–	–
2009	–	42 800	–	–	–	–	–

Forrás: FEHÉRVÁRI, 2009.

Az adatok azt tükrözik, hogy a finanszírozási rendszer elsősorban az intézményfenntartó társulások irányába igyekezett eltolni az intézményszerkezetet, s ezzel párhuzamosan egy ideig a bejáró gyerekek utáni normatívát is növelte. Az előbbi a közös intézményfenntartást preferálta, az utóbbi pedig a formális összevonások helyett a tanulók tényleges átjárásával járó összevonást támogatta. A mindezekkel részben ellentétes szerkezeti hatások irányába mutató kistéplési normatíva ugyanakkor alig növekedett az évtized folyamán. Bár lényegét tekintve mindegy, miként definiáljuk a támogatásokat, kiegészítő normatívákat adunk-e valamilyen feltétel teljesítése esetén, vagy büntetjük a fenntartót valamilyen feltétel teljesülésének hiánya miatt, mégsem egészen mindegy a megközelítés üzenete. A 2007-ig működő rendszer még jutalmazta a feltételeknek megfelelő fenntartókat, szemben az ezt követő finanszírozással, amely megadott osztálylétszámhoz kötötte az alpnormatíva teljes összegének kifizetését, a kiegészítő normatívák jó részét pedig eltörölte.

A finanszírozáson túl a jogszabályok is beavatkoztak a rendszerbe: a 2006. évi törvénymódosítás értelmében 2008-tól csak azok az iskolák maradhattak önállóak, amelyek mind a

nyolc évfolyamon önálló osztályt tudtak indítani, minden osztály esetén elérve a maximális osztálylétszám felét.

A KIS TELEPÜLÉSEK INTÉZMÉNYFENNTARTÓI TÖREKVÉSEI

Tapasztalataink azt mutatják, hogy annak ellenére, hogy a tanulólétszám csökkenése mindenhol problémát okoz, ez a témakör nem, vagy alig jelenik meg a ritkán készülő helyi, s a mindenhol megtalálható kistérségi koncepciókban. Ez utóbbiak – kevés kivételtől eltekintve – inkább csak a fejlesztési források megszerzése érdekében kötelezően elkészítendő feladatoknak számítanak, mintsem iránymutatásnak, s az intézményszerkezetet érintő kérdéseket nem is fogalmazzák meg. Ennek hátterében egyrészt az áll, hogy a kistérségnek semmilyen eszköze nincs a tervek betartására, egy közösen kialakított intézményi struktúra dokumentumba kerülése pedig irreálisan csökkentené az önkormányzatok mozgásterét. E mozgáster megőrzése láthatóan fontos a települési önkormányzatok számára, hiszen az országos oktatáspolitikában nincsenek olyan stabil pontok, amelyekre építeni lehetne. A jogszabályok, a pénzügyi szabályozók újabb és újabb döntésre készítetik a fenntartókat, emiatt azok nem akarják megkötni saját kezüket. A bizonytalanságban természetesen a helyi folyamatok is szerepet játszanak, hiszen a viszonylag kis intézmények nagyon érzékenyek a tanulói mozgásokra is. Mindezek miatt nagyon jellemző a kutatás keretében készült egyik tanulmány megállapítása: *„nem a koncepció szabja meg az irányt, hanem az éppen aktuális szabályozásbeli változás, pénzügyi helyzet, pályázati kiírás szabja meg a 'koncepciót' ”* (SZABÓ 2010: 4).

Az igazi koncepcióalkotást többnyire az is nehezíti, hogy az intézményeket érintő alapvető kérdések átpolitizáltak. Az iskola, vagy legalábbis néhány iskolai osztály megtartása alapvető cél. Ebben a kérdésben a településeken belül közmegegyezés van: a tanárok, a szülők ezt várják a polgármestertől, a képviselőktől, így azok még akkor sem tehetnek nagyon mást, ha netán nem értenek ezzel egyet. Egy ilyen politikai cél szűkíti a tényleges mozgásteret, az aktuális (országos) oktatáspolitikához való igazodást viszont erősíti. Ez utóbbit nem abban az értelemben, hogy a helyi elképzelések mindenáron megfeleljenek annak, hanem abban, hogy a helyi szereplők minden esetben az országos oktatáspolitikai eszköztára által megfogalmazottakat figyelembe véve keresik a megoldásokat. Ez a pragmatikus alkalmazkodás nem könnyű az országos oktatásirányítás gyakori irányváltása, s a legkisebb iskolák működését gyakorta veszélyeztető lépései miatt. Az egyik kánváros polgármestere így fogalmazta meg ezt a helyzetet: *„...a nagyobb pénz reményében az önkormányzatok beléptek (az intézményfenntartó társulásba – GYZ), mert a normatívák így magasabbak. Beléptünk, eltelt egy pár év, és visszajöttek az eredeti források. Nem volt korrekt. Demokrácián belül nem a pénznek kellene döntenie”*.

A legfőbb cél mellett már kirajzolódik egy másik, nem kevésbé fontos települési cél: a lehető legtöbb normatíva megszerzése. Ez egyértelműen kulcskérdés ma már a városokban is, a gyengébb anyagi helyzetben lévő községekben pedig különösen. Gazdasági előnyök érdekében a kis települések ma már szinte minden jogszerű lépésre hajlandók, természetesen alárendelve ezt az iskola megtartásának. *„Az oktatási reformok mindig azzal jártak, hogy tanár marad, diák marad, és egyébként az intézményt változtatjuk annak megfelelően, hogy hol tudunk a gazdálkodásunkkal a legjobban kijönni.”* – fogalmazta meg egy aprófalvas kistérség egyik, az ipar visszafejlődése miatt recessziós jeleket mutató településének polgármestere, mintegy kijelölve a lehetséges taktikai lépéseket. Vagyis: feladva az önállóságukat (ha eddig még nem tették), ahhoz az iskolához csatlakoznak, amely a csatlakozás révén a legtöbbet ígéri számukra, s amely – természetesen – hajlandó együttműködni velük. Az iskola önállósága, amely a hetvenes években még fontos helyi politikai kérdés volt, mára másodlagossá vált.

A (szinte) minden áron való túlélés, és a gazdasági racionalitás bonyolult fenntartói rendszerhez vezetett. Nevezhetnénk a fenntartói rendszert színes rendszernek is, ha ennek pozitív kicsengése elsősorban szakmailag racionális döntésekkel párosulna. A szakmai jellegű céloknak azonban csak alárendelt szerep jut. Az iskola fenntartására és a lehető legalacsonyabb költséggel

melletti működtetésére nem azért van szükség, mert ez a helyi tanulónak jó, hanem azért, mert ezzel lehet a helyi közvéleményt megnyugtatni. Jellemző példája ennek az az iskola, amelynek tanulói között a helybeliek már kisebbségben vannak. A helybeli diákok közül sokan inkább a közeli kisváros vonzóbb általános iskoláiba járnak, a helyi iskolában pedig többségben vannak a várossal átellenes irányban fekvő kis települések jelentős részben hátrányos helyzetű tanulói.

Kutatásunk tapasztalatai szerint a kis települések az évtized során folyamatos mozgásban voltak. Mind a normatívák rendszerében bekövetkező változások, mind a tanulók számának csökkenése érzékenyen érintette őket, s arra készítette, hogy keressék a számukra lehető legjobb megoldásokat. Az útkeresések az évtized vége felé megélnékülni látszanak, új szövetségek kötődtek, időnként felrúgva a korábbi partneri viszonyokat, annak érdekében, hogy minimalizálják a bevételcsökkenést. E folyamat egyik jellegzetessége, hogy miközben a helyi szereplők száma csekély, hiszen párhuzamos intézmények e településeken nincsenek, s nagy az érdekazonosság közöttük, a mozgástér alapvetően településközi kapcsolatokra helyeződik.

A kilencvenes évek elején az egy iskola, egy önkormányzat rendszer dominált, ebbe avatkozott be a kilencvenes évek második felének finanszírozási rendszere, amely az intézményfenntartó társulások létrejöttét szorgalmazta. A kétezer utáni évtizedben jelentek meg a többcélú kistérségi társulások, amelyek egy része iskolafenntartóvá vált⁷³. A vizsgált kistérségekben az iskolák fenntartását alapvetően e három szervezet közül látja el valamelyik: kettőben tart fenn iskolákat többcélú kistérségi társulás, kettőben az önkormányzati fenntartású iskolák dominálnak, s kettőben fordul elő vegyesen az önkormányzati és az intézményfenntartói társulás. A települési viszonyok ezeket a megoldásokat alig magyarázzák. Az egyik inkább nagyobb – ezer–kétezer fős – falvakkal jellemezhető körzetben például az önkormányzatok a közeli kisváros önkormányzatának adták át iskoláikat, mintsem társulásba tömörültek volna, vagy maguk kísérleteztek volna a fenntartással, két másik, főként apró, ezer főnél kisebb lélekszámú falvakkal jellemezhető térségében pedig inkább tartják fenn maguk az iskolákat, esetleg intézményfenntartó társulásba lépnek be. A többcélú kistérségi társulás viszont csak ott jelent meg, ahol a fenntartandó iskolák száma csekély. Összességében – annak ellenére, hogy a finanszírozási rendszer a társulások fenntartást preferálja – még mindig az önkormányzati fenntartás a jellemző (lásd a 3. táblázatot). Az alapítványi, egyházi, kisebbségi önkormányzati fenntartás egyelőre csak színesíti a rendszert, de az ebbe az irányba történő elmozdulás már tetten érhető: mindhárom irányban történt olyan fenntartóváltás, amely egy-egy iskola megmentését, vagy másféle fenntartói rendszer elkerülését célozta.

Maga a rendszer nagyon nehezen leírható, mert egy-egy önkormányzat nem csak a saját területén fekvő iskolát tart fenn, hanem saját iskolájához más települések iskolái is csatlakoznak tagiskolaként. A többcélú kistérségi társulás is tömörítheti a térség iskoláinak egészét egy, vagy több szervezetbe, ezek az iskolák pedig lehetnek önálló igazgatásúak, vagy tagiskolák központjai. A tagiskolai státusz nem feltétlenül jelent nyolc évfolyamnál kevesebb iskolát, ugyanakkor a fő szabály ellenére egy-egy nyolc évfolyamosnál kisebb iskola megőrizhette önállóságát. Nemzetiségi iskolának nyilvánítva magát ugyanis erre is lehetőség van. A helyzetet tovább színesíti az iskolák óvodákkal, esetleg kulturális intézményekkel való összevonása. Nehéz olyan szempontrendszert találni, amely hitelesen leírja az intézményhálózat alakulását. Mint az egyik interjúalanyunk mondja: *„Az iskola mindig ugyanott van, mindig ugyanott dolgozunk, de mindig változott. Volt már általános nevelési központ, azután lett nemzetiségi általános iskola, majd kistérségi intézmény által fenntartott társulás iskolájának tagintézménye.”*

A helyi oktatáspolitikai repertoár a fentiek szerint széles, s ezt tovább bővítik az iskola működési feltételeit érintő további lehetőségek: az osztályok számának csökkentése, iskola nélküli települések diákjainak szervezett formában történő átirányítása, vagy valamilyen vonzó feltétel, vagy tevékenység segítségével történő átcsábítása, vagy akár olyan megoldás is, amely a

⁷³ E társulások működtetésével szintén állami támogatáshoz lehet jutni, de működésüknek csak egyik lehetséges területe az iskolafenntartás.

településen élő iskoláskorúak számának növelését eredményezi⁷⁴. Bonyolítja a helyzetet, s egyben lépéskényszert jelent az iskolafenntartók számára, hogy az általuk fenntartott rendszerbe nem csak belépni, hanem kilépni is lehet: a szülők elvihetik a gyerekeiket más településre.

3. táblázat

A hat vizsgált kistérség általános iskolái fenntartók szerint

A fenntartó	A fenntartók száma	Önálló igazgatású iskolával rendelkező települések	Tagiskolával rendelkező települések	Önálló igazgatású iskolák egy településen belül	Az iskolák száma a több iskolával rendelkező településeken	Tagiskola a központtal azonos településen	Az iskolával rendelkező települések száma
Többcélú kistérségi társulás	1	1	1				10
		1	1				
	1	1	–				
		1	4				
Intézményfenntartó társulás	8	8					27
	5	5	5				
	1	1	2		3		
	1	1	2		2		
	1	1	1		8		
	1	–	1				
Önkormányzat	11	11					42
	6	6	6				
	1	1	7		2		
	1	(1)		3			
	1	10			1		
Egyház	2				2		1
	1	–	1				
Kisebbségi önkormányzat	1				1		–
Alapítvány	1	1					1
Összesen							81
Település / iskola							2,3

ÖSSZEZÉS

A helyi oktatáspolitikai törekvések látszólag ma ugyanarról szólnak, mint több évtizede: az iskolák megtartásáról. A látszat ellenére azonban nagyon sok változás történt, s nem csak az iskolák működési feltételeit tekintve. A legfontosabb változás a rendszerváltásból fakad: a helyi oktatáspolitikai törekvések nem csak a kulisszák mögött fedezhetők fel, hanem többé-kevésbé nyilvánosak, a törekvések felvállalhatók, s nem kell retorziótól tartani akkor sem, ha nem egyeznek ezek az országos szándékokkal.

A kilencvenes évek elejéhez képest a helyi döntési lehetőségek egyszerre szűkültek és bővültek. Szűkültek, mert a jogszabályok és a normatív támogatások mindenkorai rendszere egyre inkább meghatározza, hogy mi történjen helyi szinten, ugyanakkor bővültek is, mert a fenntartók keresik a kikapukat, s keresik a településközi együttműködéseket, amely teret nyit a helyi oktatáspolitikának. A települések közötti kapcsolatok ezzel megerősödtek. Ez egyes esetekben

⁷⁴ Az egyik községben az önkormányzat a nevelőszülői rendszer elterjesztését szorgalmazza cbből a megfontolásból.

egymással korábban szembenálló, rivalizáló települések együttműködéséhez is elvezetett. Egyre kevésbé az a kérdés, hogy melyik település iskolája nyeli el a másikat, sokkal inkább az, hogy az országos intézkedések és a csökkenő bevételek ellenében miként lehet közösen megőrizni valamit a helyi oktatásból. Nem állítható, hogy mindenhol áttörés van ezen a területen – jelzi ezt a még mindig sok egyedi iskolafenntartás –, de azt igen, hogy nagyon sok esetben oldódott a korábbi bizalmatlanság. Mindez a korábbinál sokkal színesebb politikai játéktérhez vezet, olyanhoz, amelyben már nem a körzetközponti pozíció megszerzése, illetve a körzetesítés elleni küzdelem a cél, hanem olyan összefogások kialakítása, amely a kölcsönös előnyök kiaknázásán alapul. Igaz, ez sokszor megakadályozta az országos oktatásirányítás által elképzelt folyamatok megvalósulását, de igazi helyi politizálást tett lehetővé, olyat, amelyben közel egyenrangú felek megtanulnak egymással együttműködni.

Mindez azt jelenti, hogy az iskola szimbolikus jelentősége valamelyest visszaszorult, az irányítás területén már alig észlelhető, a működés területén viszont mindenképpen, de az ezzel kapcsolatos megfontolásokat is átszövik racionális érvek. E racionális érvek alapvetően pénzügyi jellegűek, s érthető okokból nem az oktatás hatékonyságát, hanem a helyi költségvetés racionalitását tükrözik.

A mindinkább elterjedő intézményi integráció, bár szakmai indoka gyakorta nincs, pénzügyi racionalitásáról pedig senki nem rendelkezik átfogó adatokkal, lassanként valamilyen érdemi együttműködést is elindíthat a társult intézmények között, ami egyrészt költségcsökkentést eredményezhet, másrészt a szakos ellátottság javulása révén szakmai hatása is lehet. Ma még kevés ilyen példával találkoztunk a kis települések esetében, de csírájában már elfordul. Jelenleg mind az érintett önkormányzatok, mind az iskolák a szervezeti integráció ellenére az intézmények korábbi szakmai önállóságának megmaradására törekednek. Ha az érdemi integrációt hozó városi minták beválnak, akkor talán lesz előrelépés a kis településeken is, szükség utaztatva a tanárokat, a diákokat. Mindennek ma még a feltételei sem állnak mindig rendelkezésre, s komoly szakmai aggályok is felmerülnek.

Az említett, részben még bizonytalanul kirajzolódó előnyök mellett két komolyabb problémát említhetünk. Az egyik nagy problémának azt gondoljuk, hogy hiába került az évtizedekkel korábbinál racionálisabb alapokra a helyi iskolaügy, a racionális megfontolások alapvetően pénzügyi jellegűek, ahelyett, hogy a szakmáról, a tanulók oktatásáról, az oktatás eredményességéről szólnának. A másik probléma az, hogy az országos szinten megfogalmazott célok és a helyi célok között nincs semmilyen összhang az iskolahálózatot, az iskolák fenntartói rendszerét érintő kérdésekben. Az országos oktatáspolitikai eszközök nem a helyi kezdeményezések felkarolását, támogatását szolgálják, s ahelyett, hogy finom eszközökkel terelnék egy általánosan elfogadott struktúra irányába a helyi szereplőket, sokkal inkább kényszerhelyzetbe hozzák őket, olyan helyzetbe, amelyben szükségszerűen a kiskapuk keresése, s a formális megoldások dominálnak. Amellett, hogy mindez azt jelzi, hogy nehéz olyan oktatáspolitikai akaratot rákényszeríteni a társadalomra, amely a helyi döntéshozók ellenállását váltja ki, arra is utal, hogy ma még (még mindig) egy sor tisztázatlan kérdés van ezen a területen. Még mindig nem látható például, hogy a kis települések kis iskoláinak milyen népességmegtartó szerepe van, vagy, hogy a kis iskolák esetleges szakmai hiányosságai és kis közösségek társadalomformáló ereje miként hozható egyensúlyba. A nyitott kérdéseket pedig lehet sorolni. Az utóbbi évek számtalan kutatása jó alapot teremt a kérdések megválaszolásához, de csak további, az iskola és a társadalom kapcsolatát is szisztematikusan elemző kutatás tudna csak koherens válaszokat adni.

Summary

Educational policies in small villages in Hungary

Since 1990 local authorities, even in small villages have had responsibility for education on primary level of their pupils. They do not have to run own schools, but they often want to do it even

they hardly have pupils, do not have enough financial sources or their schools have poor equipment. Governments often tried to reduce the number of small schools by both financial and legal manners. The study introduces how local authorities have tried to save their schools in contrast to the not enough matured government measures because they mean both practical and symbolical meaning to have own educational institutions.

IRODALOM

- FEHÉRVÁRI Anikó (2009): Az iskolák finanszírozása 2000 után. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- FORRAY R. Katalin (1989): "Visszakörzetesítés?" Aprófalvak harca az iskoláért. Valóság, 9. 109-116. p.
- FORRAY R. Katalin (2008): Falusi kisiskola a lokális társadalomban. In: Kozma Tamás, Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 245-254.
- KOZMA Tamás (2006): Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- SZABÓ Ákos (2010): Oktatáspolitikai F. térségében. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

REGIONÁLIS FOLYAMATOK A DÉL-DUNÁNTÚLON

Összefoglaló

Dr. Forray R. Katalinnal már több mint 20 éve végzünk olyan regionális kutatásokat együtt, melyek elsősorban a nevelésszociológia tudományterületéhez kapcsolódnak. Irányításával számtalan közös munkában vettünk részt, melyek során mindig számíthattam szakmai tanácsaira, megértő hozzáállására, támogatására a saját kutatásaimban és az élet más területén is. Jelen írás szintén egy közös kutatás keretében készült. A tanulmány a regionális kutatás módszerével elemzi a dél-dunántúli régió néhány társadalmi, iskolázottsági és szociális adatát felvázolja a területi kutatás módszerét, jellegzetességeit és lehetőségeit. A dél-dunántúli régió általános áttekintése után a térség demográfiai helyzetét elemzi. Egy kistérségeket ábrázoló térkép segítségével mutatja be a népesség számának változását az elmúlt 10 évben. Ezután a foglalkoztatottság helyzetét elemzi szintén kistérségi szinten, összevetve az ország egészével. A népesség végzettségét két iskolázottsági szintet bemutató példán keresztül elemzi. Ezek a teljesen iskolázatlan népesség és a legalább érettségivel rendelkezők. Az iskolázottságot két, az országot lefedő kistérségi térkép segítségével elemzi. Végül pontokba foglalva mutatja be a régió társadalmi-gazdasági adottságait.

BEVEZETÉS – TERÜLETI KUTATÁSOK

Dr. Forray R. Katalinnal végzett közös kutatásaink zöme regionális kutatás volt, ami a társadalmi jelenségeket és folyamatokat térben elhelyezve jellegzetesen más megismerési módszertant igényel. A társadalmi jelenségeknek és folyamatoknak makroszintű feltárásától és az esettanulmány jellegű leírástól eltérő eredményt kapunk. A területi kutatások közös jellemzője, hogy a társadalmi folyamatok térbeli megnyilvánulási formáit tárja fel. Célja a területi egységek megismerése, egymással való összehasonlítása, illetve annak feltárása, hogy a társadalmi folyamatok milyen formában jelennek meg az ország különböző területein. Ebből következően a terület adottságait mindig a környezeti feltételrendszer elemének tekinti. Abból a hipotézisből indul ki, hogy a térbeli környezet elemei befolyást gyakorolnak a köztük zajló társadalmi folyamatokra. A területi kutatásokban a társadalom térszerkezete rajzolódik ki, közös jellemzője, hogy a társadalmi folyamatok térbeli megnyilvánulási formáit törekszik feltárni.

A területi kutatások egyik jellegzetessége, hogy a konkrét, földrajzi térben meghatározható képződményeket, szervezeteket, intézményeket, alakulatokat, közösségeket stb. vizsgálja, hiszen ezek kötődnek egy-egy adott térséghez és ebből alakítja ki a sajátos társadalomképét. A területi kutatás sokkal inkább a "népességet" (lakosság, közösség stb.) vizsgálja. Innen e kutatások erős kapcsolódása a demográfiához, azonban a demográfiát tágabban értelmezi, nem pusztán egyes legfontosabb népesedési mozgások vizsgálatára korlátozódva. Ebben az értelmezésben a demográfia a szociológiai tények megjelenési formája. Az olyan demográfiai adottságok ugyanis, mint például a népesség korszerkezete, a család nagysága, a gyermekek száma, a nemek szerinti megoszlása stb. társadalmi tényekhez, szervezetekhez, magatartásformákhoz kapcsolódnak, és e kapcsolódás folytán szociológiai tényezőkké válnak.

A 2000-es évek közepén részt vettem Forray R. Katalin egyik területi kutatásában, amely a cigány/roma fiatalok munkaerőpiaci esélyeit elemezte. E vizsgálatban én Baranya megye és tágabb értelemben a dél-dunántúli régió társadalmi hátterét, iskolázottságot, településszerkezetet elemeztem a területi kutatások módszerével, az akkor fellelhető adatokból kiindulva. Ez az írás az akkori eredmények egy részét eleveníti fel és frissíti, aktualizálja a mai állapotnak és adatoknak megfelelően. Az elemzés alapját a KSH 2001-es népszámlálás, 2005-ös mikrocenzus és a KSH

területi statisztikai évkönyvek kistérségenkénti és településenkénti adatbázisa alkotja. A felhasznált adatok demográfiára, iskolázottságra és foglalkoztatásra vonatkoznak. A 2001-es népszámlálási településenkénti adatokból kistérségekre vonatkozó aggregált adatok készültek, ezeket statisztikai feldolgozás, viszonyszámok kialakítása után térképek segítségével elemzem. A kistérség az a területi egység, az ország egész területét lefedő (nem közigazgatási), megyehatárokat át nem lépő rendszer, amely a települések közötti valós munka-, lakóhelyi, közlekedési, közép fokú ellátási (oktatás, egészségügy, kereskedelem stb.) kapcsolatokon alapul. A kistérségi területi egységek jól kezelhetően és áttekinthetően mutatják be a területi különbségeket az országban. Elég sok és kicsi ahhoz, hogy ne átlagolja a különbségeket, de elég nagy ahhoz, hogy vizuálisan jól értékelhető legyen. (HÍVES 1994: 14)

A területi különbségek bemutatása kartografikus módszerrel, térképek segítségével történik, így a számszerű adatok vizuálisan megjeleníthetők, és gyorsabban, objektívebben és pontosabban lehet feltárni a társadalom helyzetét és az ott lezajló folyamatokat.

A DÉL-DUNÁNTÚLI RÉGIÓ

A dél-dunántúli régió gazdasági fejlettsége közepes színvonalúnak tekinthető, megközelíti az országos átlagot. Az utóbbi évtizedek társadalmi-gazdasági változásai jelentősen átforgalmazták – az országoshoz hasonlóan – a régió gazdaságát. Az ipari termelés egy lakosra jutó értéke alapján a dél-dunántúli régió az ország hét területi egységét tekintve az utolsó volt, míg az iparban alkalmazásban állók 1000 lakosra jutók számának tekintetében az ötödik helyet foglalta el, jelentősen elmaradva – mindkét mutató esetében – az országos átlagtól. A régió legnagyobb része kifejezetten mezőgazdasági térségnek tekinthető. Az ipari térségek egy része jelenleg is komoly válsággal küszködik, a mecseki szén- és uránbányászat visszafejlődött, vagy leállt, jelenleg a rekultiváció folyik. A régióban az egy főre jutó GDP messze az országos átlag alatt marad, a nyugat-dunántúli értéknek csupán 3/4-e. Különösen alacsony a befektetett külföldi tőke. Az egy főre jutó befektetett külföldi tőke az országos érték 1/3-ánál is kevesebb, az észak-magyarországi régió értékének a fele, és ennek is a legnagyobb részét (2/3-át) Baranyában fektették be, míg Tolnában szinte nincs is jelen külföldi befektetés.

A Dél-Dunántúl közlekedés infrastruktúrája fejletlen más régióval összehasonlítva. Az elmúlt évek legnagyobb fejlesztése az M6-os autópálya azonban jelentősen javított ezen, ezzel könnyebben elérhetővé vált több nagy centrum, Paks, Szekszárd és Pécs, a régió „fővárosa”. Azonban ezen kívül a közutak állapota és hossza jó ideje változatlan és a gazdaság fejlődésének ma már komoly akadályát képezi. Baranya megye közlekedési viszonyait meghatározza a domborzat változatossága és az aprófalvas településszerkezet. A települések közötti kapcsolattartást nehezíti, hogy még mindig viszonylag nagy a bekötőút végi úgynevezett zsáktelepülések száma. Az ilyen jellegű zsáktelepülések nyilvánvalóan hátrányos helyzetben vannak a csomóponti fekvésű településekhez képest. A közlekedési hálózat minden irányból a főváros felé orientált, kivételt csupán a körzet peremén áthaladó sopron-pécsi vasútvonal jelent, amely a Kisalfölddel teremt kapcsolatot. Az Alföld felé Baranya megyéből a bajai hídon, vagy a mohácsi kompon át lehet eljutni. Horvátország felé több fontos nemzetközi határátelöhelyel rendelkezik. Pécs mellett található egy kis kapacitású repülőtér, mely kisebb gépek fogadására alkalmas. Baranya megye infrastruktúrájában jelentős szerepet tölt be a mohácsi nagy nemzetközi hajókikötő, ezzel a tengereket összekötő Duna-Majna-Rajna hajóút jobb kihasználása lehet a jövő Közép-Európájának legfőbb teherszállítási lehetősége, és jótékony hatással lehet a térség gazdaságára is.

DEMOGRÁFIAI HELYZET

A 21. század az öregedés százada lesz. A század elejére jelentősen megváltozott az egész világ, de elsősorban a fejlett társadalmak népességi szerkezete, felgyorsult a világ népességének öregedése. Fokozottan igaz ez Magyarországra is. Magyarország népességének száma az elmúlt három évtizedben folyamatosan csökkent, ami a rendkívül alacsony születésszámnak és a kiugróan magas

halálozási aránynak tulajdonítható. A születések száma a 2000-es években érte el a történelmi minimum szintet, azóta enyhe hullámmal ezen az alacsony szinten maradt (9 ezrelék). A halálozási arány, bár némileg csökkent az elmúlt évtizedekben, de alapvetően magas maradt, így a népesség számának csökkenése felgyorsult. A születések számának alakulásában az elmúlt évtizedekben két eltérő, jelentős hatás különíthető el. Egyrészt a születésszám csökkenése, amely hosszabb távon létszámcsökkentő az oktatás számára. Másrészt a születési hullámok – például az 1970-es évekbeli népessépolitikai program hatása – kialakulásával rövidebb távon korcsoportok létszáma is erősen hullámzik. A demográfiai hullám az 1990-es évek végére elhagyta a középfokú képzési hálózatot és elérte a harmadfokot. Napjainkra azonban lassan a felsőoktatáson is végigvonulva, az utolsó nagyobb lépszámú korcsoport a harmincas éveiben jár. Jelenleg nem várható újabb születési hullám kialakulása, és az alacsony születésszám miatt egyre kevesebb tanuló fog iskolákba járni.

A dél-dunántúli régió hagyományosan az ország demográfiaiban rosszabb helyzetű térségéhez tartozik. A 2009-es demográfiai mutató tekintetében a régióban a születések száma az országos átlagnál alacsonyabb (8,8 ezrelék), a halálozás magasabb (13,7 ezrelék), a népesség fogyása nagyobb volt (-4,9 ezrelék). A régió belül a legrosszabb demográfiai mutatókkal Somogy megye rendelkezik (1. táblázat)

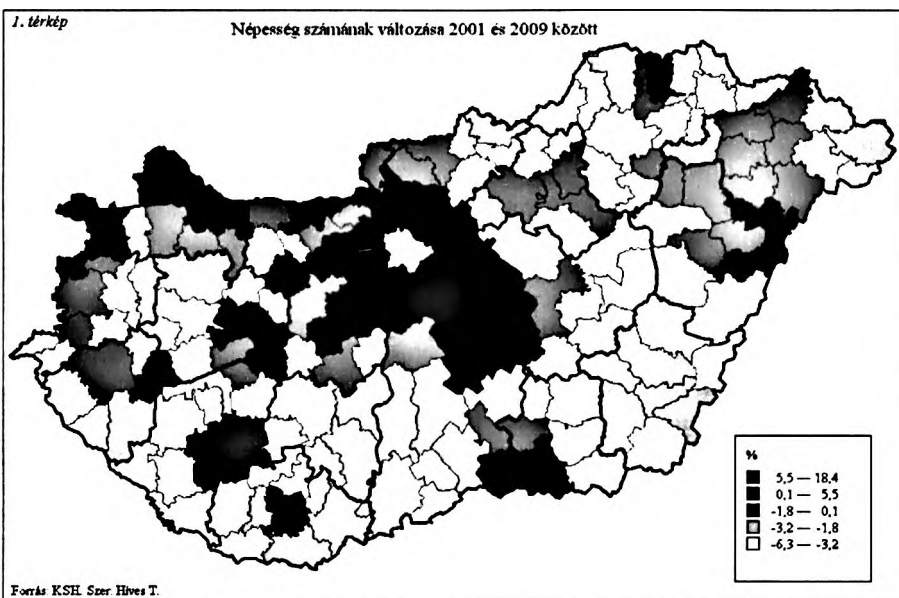
Az elmúlt évtizedben országosan a születések száma nem változott, azonban a Dél-Dunántúlon csökkent, különösen Somogy megyében. A halálozási arányszám országosan némileg csökkent, de Dél-Dunántúlon növekedett, különösen az előregedő Somogy megyében, ahol országosan is az egyik legmagasabb. Természetes szaporodásról Magyarországon nem lehet beszélni, inkább természetes fogyásról, az országos értékhez képest e tekintetben is ellentétes, kedvezőtlen tendencia látszik Dél-Dunántúlon. Egyedül a csecsemőhalandóságban mutatkozik jelentős, az országos értéket meghaladó javulás, különösen Tolna megyében.

1. táblázat
Dél-dunántúli régió demográfiai mutatói

	Ezer lakosra jutó élveszületés		Ezer lakosra jutó halálozás		Ezer lakosra jutó természetes szaporodás, fogyás (-)		Csecsemőhalandóság	
	2000	2009	2000	2009	2000	2009	2000	2009
Baranya	9,2	9,1	13,1	13,1	-3,9	-4,0	9,8	4,5
Somogy	9,6	8,5	14,3	14,8	-4,7	-6,2	8,0	6,6
Tolna	9,1	8,7	13,6	13,3	-4,5	-4,6	11,8	3,9
Dél-Dunántúl	9,3	8,8	13,6	13,7	-4,3	-4,9	9,7	5,0
Országos értékek	9,6	9,6	13,3	13,0	-3,7	-3,4	9,2	5,1

Forrás: KSH. Magyar statisztikai évkönyv, 2009

Ha kistérségenként vizsgáljuk a népesség számának változását, feltűnik, hogy Siófok kistérséget kivéve mindenütt csökkent a népesség száma a régióban, még hozzá kiugró mértékben 3-6%-al (1. térkép). Három kistérségben (Kaposvár, Pécs és Balatonföldvár) volt a csökkenés csupán kisebb, mint az országos érték, itt kevesebb, mint 1,8% a népesség csökkenése. Erőteljes népesség növekedés csak a főváros agglomerációs övezetében volt, ami a fővárosból való kiköltözésből adódott. A népesség száma növekedett még az észak-nyugati határmenti térségekben is, valamint néhány Balaton környéki, keleti és Szeged környéki kistérségben. Másol a csökkenés mértékében van különbség.



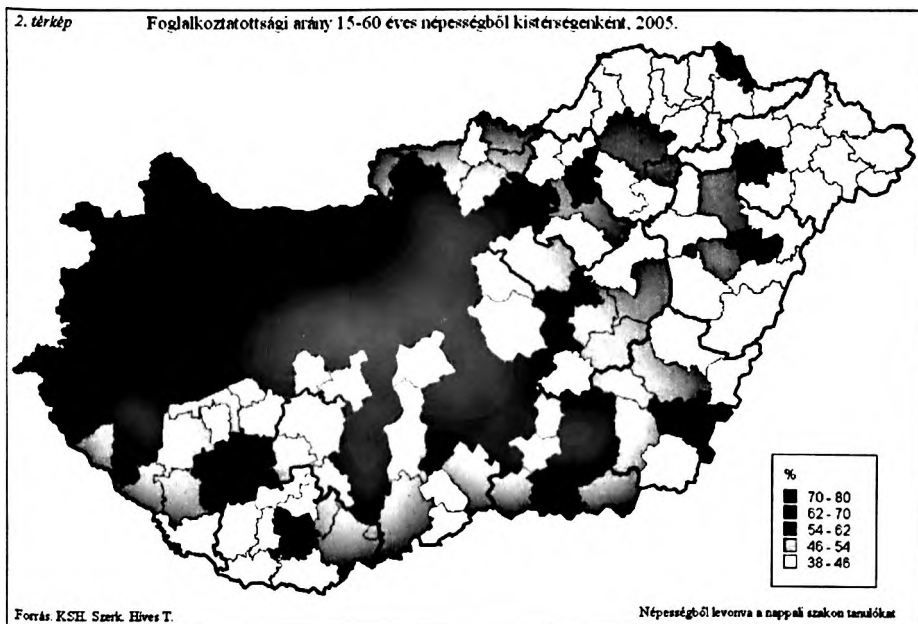
FOGLALKOZTATOTTSÁGI ARÁNYOK

A dél-dunántúli régió nem tartozik az ország fejlett részéhez. Bár itt található Pécs, amely gazdasági és kulturális centrum, valamint Paks, amely a hazai elektromos áram jelentős részét adja. A gazdasági fejlettség egyik mutatójának tekintett egy főre jutó GDP tekintetében messze elmarad az országos értéktől. Ha az országos átlagot 100-nak vesszük, a Dél-Dunántúlon 68 ez az érték a 2009-es adatok szerint.

A dél-dunántúli régióban 2008. év végén mintegy 38 600 munkanélkülit regisztráltak, ez a 10,3%-os munkanélküliségi ráta az országos értéknél (7,8%) lényegesen magasabb volt. A régión belül a három megye mindegyikében lényegében minimális különbséggel, 10% körül alakult. A munkanélküliek túlnyomó többsége (85%-uk) a fizikai, kisebbsége (15%-uk) pedig a szellemi foglalkozásuk köréből került ki. (Országosan arányuk 82, illetve 18% volt.) Az egykori fizikai dolgozók közül a szakmunkások váltak legnagyobb számban munkanélkülivé, 2008-ban az állástalanok 37%-át ők tették ki. A szakmunkásokat a segéd-, illetve betanított munkások követték közel azonos, 24-25%-os arányukkal.

A régióban lényegesen alacsonyabb a foglalkoztatottsági arány (45% 2008-ban), mint az országos érték (50,3%). A 7 régiót vizsgálva a második legalacsonyabb érték, alig több mint a legrosszabb észak-magyarországi (44%). A régión belül Tolnában a legmagasabb (47%) és Baranyában a legalacsonyabb (44%) a foglalkoztatottsági arány. Ami még rosszabb, hogy 2000-től vizsgálva az adatokat országosan némileg emelkedett a foglalkoztatottak aránya (49,6-ről 50,3%-ra, míg a dél-dunántúli régióban csökkent (46,9-ről 45,1%-ra).

A 2. térképen a foglalkoztatottsági arányt látjuk kistérségenként. A térkép magáért beszél. Az ország kistérségei között jelentős területi egyenlőtlenségek vannak. Az ország mintegy kettéválík, a magas aránnyal rendelkező, főleg középső, északnyugati és nyugati kistérségekre, valamint a világgal jelölt alacsony foglalkoztatottságú kistérségekre. A dél-dunántúli kistérségek e mutató tekintetében leginkább az ország északkeleti-keleti kistérségeihez hasonlítanak. Különösen alacsony a foglalkoztatottság Baranyában, ahol, ha a sötét színnel jelölt Pécs nem tekintjük, a többi kistérség országosan is az egyik legalacsonyabb értéket mutatja.



ISKOLÁZOTTSÁG

A régió népességének iskolázottsági szintjét a népszámlálásokból és a 2005-ös mikrocensusból ismerjük. A 2005-ös mikrocensusból csak megyei szintű összesített adatok állnak rendelkezésre. A legutóbbi, 2001-es népszámlálásból azonban hozzáférhetők településenkénti és kistérségenkénti adatok is. 2001 és 2005 között nem változott alapvetően a népesség iskolázottsági szintje és a megyék közötti iskolázottsági arány, bár növekedett az iskolázottsági szint.

A dél-dunántúli régió iskolázottsági szintje az országos átlaghoz viszonyítva alacsonynak mondható. Magasabb az iskolázatlan népesség, alacsonyabb a felső végzettséggel rendelkezők aránya (2. táblázat). A diplomával rendelkezők aránya (9,8%) országosan a második legalacsonyabb érték és messze elmarad az országos 13%-tól. A régió belül Somogy megyében a legalacsonyabb az iskolázottsági szint, ennek demográfiai okai is vannak, itt a legmagasabb az idős népesség aránya. A régió három megyéje közül Baranyában volt a legkedvezőbb a lakosság iskolázottsága. A Pécssett működő iskolák a képzés minden szintjén tág lehetőségeket kínálnak nemcsak a kistérség, hanem az egész régió fiataljai számára. Ez a rendelkezésre álló munkahelyek, ezen belül is elsősorban a kvalifikált munkaerőt igénylők viszonylagos bőségével párosulva hozzájárult ahhoz, hogy a képzett szakemberek helyben maradjanak, növelve ezzel a számukra munkát adó szűkebb és tágabb környezet lakosságának műveltségi szintjét. A megye előnyösebb helyzete valamennyi végzettségi szint esetében kitűnt, legszembetűnőbben a középfoknál, mellyel a 15 éves és idősebb baranyai lakosoknak 26%-a rendelkezett, arányuk a Tolna, illetve Somogy megyeinél 3-4 százalékponttal nagyobb.

A kedvező helyzet összefügg a képzési kínálattal. Pécssett működik a Dunántúl legnagyobb felsőoktatási intézménye. Az országosan is jelentős intézmény széles oktatási kínálattal és több mint 26 ezer hallgatóval rendelkezik, akik közül 18 ezren nappali képzésben vesznek részt.

2. táblázat

15 éves és idősebb népesség legmagasabb iskolai végzettsége, 2005-ben, %

	nincs semmilyen végzettsége	Általános iskola		Középiskola érettségi nélkül, szakmai okl.		Felsőfokú diploma
		1-7.	8.	érettsé- givel		
Közép- Magyarország	0,3	5,0	26,6	14,1	33,9	20,0
Közép-Dunántúl	0,4	7,2	33,8	21,9	26,1	10,6
Nyugat-Dunántúl	0,5	7,0	31,9	21,8	28,2	10,8
Dél-Dunántúl	0,7	8,3	35,4	21,8	23,9	9,8
Baranya	0,6	7,3	34,3	21,3	25,8	10,7
Somogy	0,7	9,3	36,2	21,9	23,1	8,7
Tolna	0,8	8,5	36,2	22,5	22,0	10,0
Észak- Magyarország	0,7	10,1	34,3	19,1	26,2	9,5
Észak-Alföld	0,8	10,6	35,5	19,6	23,4	10,0
Dél-Alföld	0,6	9,6	34,5	20,1	25,2	10,0
Ország összesen	0,5	7,8	32,1	18,7	27,8	13,0

Forrás: KSH Mikrocenzus 2005.

ISKOLÁZATLAN NÉPESSÉG

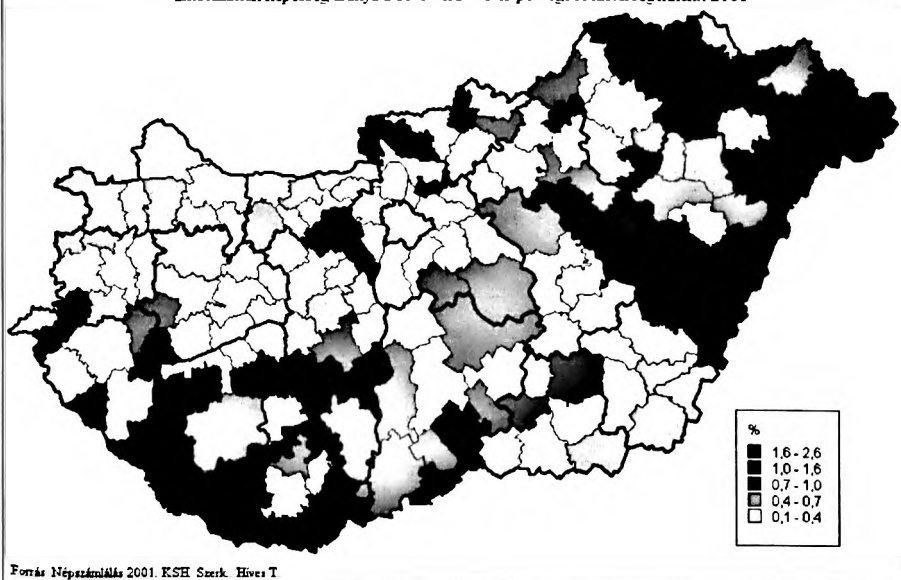
A 3. térkép az iskolázatlan (0 osztályt végzett) népesség arányát ábrázolja a 2001-es népszámlálás szerint. Bár arányuk nagyon alacsony (0,1-2,6%), azonban a térképen jelentős területi eltérések láthatók. A semmilyen iskolát nem végzettek részben idős, rendkívül rossz szociális körülmények között élő emberek, legtöbbször cigányok (FORRAY, 2007: 10). A cigányság egyik alapvető problémája a szociális és kulturális hátrányok mellett az iskolázatlanság. Körükben nagyságrenddel magasabb az analfabéta, mint a nem cigány népességben. Elmondható, hogy a teljesen iskolázatlan népesség nagyobb része a cigányság köréből kerül ki, ezért az ezt ábrázoló térkép durva közelítéssel feltételezhetően támpontot nyújthat a cigányság területi megoszlására is, természetesen nem százalékos értékben.

Az analfabéták 1-2%-os aránya a régióban Baranya és Somogy határmenti térségében viszonylag magas: Barcs (1,8%), Sellye (1,7%), Szigetvár (1,4%); valamint Marcali és Lengyeltóti kistérségekben (1,8-1,7%). Ezen térségek értékei országosan is a legmagasabbak közé tartoznak, csak az ország néhány északkeleti kistérségében fordul elő még ennél is magasabb érték (pl. Nyírbátor térsége 2,3%). A legkevesebb iskolázatlan a Balaton menti kistérségekben, valamint Pécs, Pécsvárad, Dombóvár térségekben él.

Az iskolázatlanokat ábrázoló térképen is látszik egy kettős tengely, ami egyrésztől északkeletről délnyugatra tart, másrésztől északnyugatról délkeletre látszik, középen az értékek összecsúsznak. E két tengely mentén lakó népesség társadalmi, szociális és foglalkoztatottsági helyzete sok szempontból hasonló. (FORRAY-HÍVES, 2003: 37)

3. térkép

Iskolázatlan népesség aránya a 15 éven felüli népességből kistérségenként, 2001

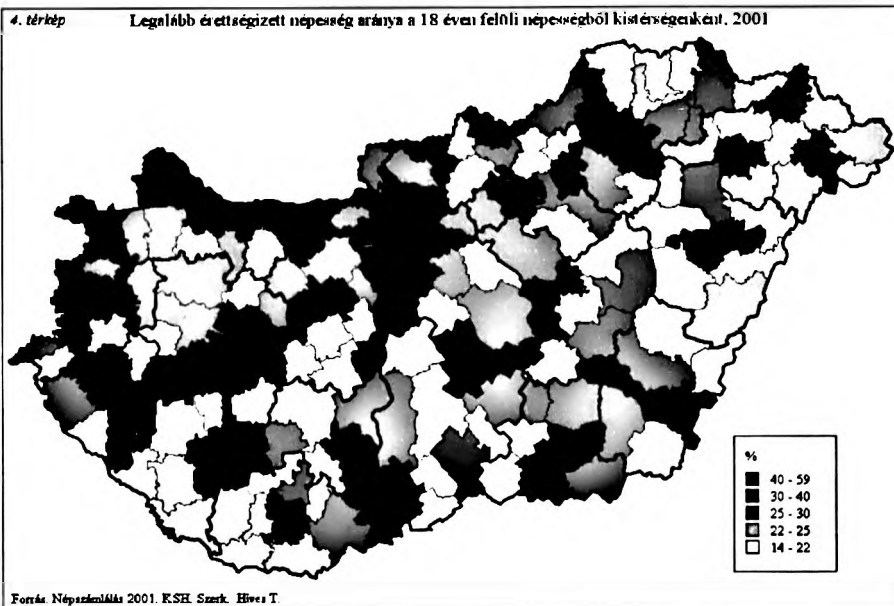


Forrás: Népszámlálás 2001. F.S.H. Szerk. Héves T.

ÉRETTSÉGIZETTEK

A középiskolát (érettségizettek) vagy felsőoktatási intézményt végzettek együttes arányát mutatja a 4. térkép. Ez a mutató jól szemlélteti a magasabb iskolai végzettségűek területi megoszlását. Ha csak a diplomával rendelkező népességet ábrázoljuk, akkor regionális eltérések kevésbé látszanak, inkább a településszerkezet, a nagy városok, a felsőoktatási intézményekkel rendelkező kistérségek kiugró értékei. Ennek az iskolázottsági mutatónak a tekintetében elmarad a dél-dunántúli térség az ország átlagától. Tolna megyében növekedett a legdinamikusabban a középfokú végzettségű népesség aránya. Tizenöt év alatt 1990-től 2005-ig 23%-ról 32%-ra, így a megye Somogy elé került, ahol valamivel kisebb volt a növekedés mértéke. A legmagasabb az arány a nagyvárosok, megyeszékhelyek területén, a legmagasabb Pécs térségében (45%). Ez a tény könnyen értelmezhető, azonban ha nem ezekre figyelünk, akkor a térképből érdekes megállapításokra jutunk. Somogy megye mezőváros térségeiben igen kevesen érettségiztek, szemben a Balaton parti térségekkel, ahol viszont sokan. De ha eltávolodunk a Balaton parti kistérségektől jelentősen csökken az iskolázott népesség aránya. A régióban a legalacsonyabb Tab (21%), Sásd, Sellye, és Lengyeltóti kistérségekben. Viszonylag magas a legalább középfokú végzettséget megszerzettek aránya Dombóvár, Paks, Mohács és Komló térségében.

Ha az ország egészét nézzük, megint látható egy északkelet-délnyugati tengely, ahol alacsonyabb a magasan iskolázott népesség aránya. A sötét foltokkal jelölt magasan iskolázott népességgel rendelkező térségek a megyeszékhelyek, főleg azok, ahol jelentős felsőoktatási intézmény van. Valamint magas az arány a budapesti agglomerációban, ahova a fővárosból több százezen költöztek ki az elmúlt évtizedekben, jelentős számban az iskolázott népesség.



A RÉGIÓ TÁRSADALMI-GAZDASÁGI ADOTTSÁGAI

- A Dél-Dunántúl térszerkezete szélsőséges. A közepes városok hiánya és az elaprózott településszerkezetű falusias térségek a régióknak erősen rurális karaktert kölcsönöznek. A falvak nagy számának és a városok alacsony lélekszámának köszönhetően a községekben élők aránya közel 10 százalékponttal felülmúlja az országos arányt. (ARANY-GYUROKNÉ 2002: 4)
- A régió az ország átlagához képest társadalmi és gazdasági mutatóit tekintve kevésbé fejlett.
- A rendszerváltást követően végbement gazdasági átalakulás következtében a régió kistérségei erőteljesen polarizálódtak, a korábbi területi egyenlőségek tovább nőttek. Ezt a polarizálódást az elmúlt 20 évben nem sikerült sem megszüntetni, sem csökkenteni.
- A régió infrastruktúrája, a közlekedési hálózat fejletlensége kedvezőtlenül hat a gazdasági fejlődésre. Az elmúlt években jelentős javulást hozott az M6-os autópálya megépítése, ez azonban csak a települések egy részét érinti, főleg a régió keleti oldalán. Sok elzárt, zsák kistelepülés található a régióban, ahol a kedvezőtlen összetételű gazdaságstruktúra, a mezőgazdaság a meghatározó.
- Kedvezőtlen gazdasági környezetet teremt a szétszabdalt, aprófalvas településszerkezet. A települési hátrányokat tovább súlyosbítja a helyben elérhető intézmények, szolgáltatások hiánya, melyet a többségében funkcionálisan gyenge kisváros-hálózat sem képes kompenzálni. Ezzel szemben a megyeszékhelyek erős népességkoncentrációja és funkcionális (gazdasági, intézményi) dominanciája jellemző.
- A gazdaságfejlődésének előnytelen feltételrendszere miatt az országos átlagot meghaladó a munkanélküliség, alacsonyabb a foglalkoztatottság, a gazdasági aktivitás.
- A régió népességének a gazdaság változásához történő alkalmazkodó képességét nehezíti az országos átlagnál alacsonyabb iskolai végzettség.
- A régióban az iskolázottság szintje alacsonyabb, mint az országos átlag, különösen a diplomások száma kevés, azonban a régió centrumának számító Pécs egész Dunántúl legnagyobb egyetemével és a legszélesebb oktatási kínálatával rendelkezik, ami jelentősen javít a kedvezőtlen helyzeten. A régió kutatási központjának fejlesztésében Pécs egyetemi

város jellege adhatja a legnagyobb esélyt. E tekintetben talán mindenekelőtt az ottani természettudományos kutatásképzési kapacitások fejlesztése látszik perspektivikusnak, ami összekapcsolható a térség iparának fejlesztésével. (FORRAY-KOZMA 2011: 147)

- A népesség korösszetétele az országos átlaghoz képest is kedvezőtlenebb. Alacsony a születésszám és az átlagnál rosszabb halálozási arány, valamint a régióra az elvándorlás is jellemző. Főként a válságterületek népességmegtartó képessége gyenge, és jellemzően ezen - főként aprófalvas - térségekben érhető tetten a települések „gettósodása”. (FORRAY 2007: 7)
- A régióban jelentős a különböző etnikumok jelenléte: Baranyában cigány, horvát és német nemzetiségűek élnek. Egyes településeken jelentős, illetve meghatározó a cigány/roma lakosság részaránya. Körükben a hátrányok halmozódása gyakrabban figyelhető meg, mint a nem cigány/roma lakosság között. (FORRAY 2007: 7)
- A társadalmi-gazdasági szempontból kedvezőtlen, hogy a gyakoribb egyenlőtlenségek előfordulásának kezelésére a régió szociális ellátórendszere felkészületlen, hiányos a kiépítettsége. A települések - főként a kistépülések - jelentős hányadában a legalapvetőbb szociális szolgáltatások sem hozzáférhetőek. Az egyes ellátások elérhetőségében is indokolatlan területi egyenlőtlenségek keletkeznek.
- A régió népességének szociális helyzetét meghatározó, többnyire kedvezőtlen tényezők megváltoztatásához az egyes ágazatok önmagukban képtelenek. Eredmények eléréséhez más ágazatok, szakpolitikák – a területfejlesztés, a regionális, a gazdaság-, a foglalkoztatás-, az oktatáspolitikák, az egészségügy – szoros együttműködésére, komplex fejlesztésekre van szükség. (FORRAY 2007: 7)
- A 90-es évek fordulóján lezajlott rendszerváltozást a szegénység alakulásának területi, így regionális különbségének növekedései is kísérte. A Dél-Dunántúlon élő 18-74 éves népesség körében – Észak-Alföld és Észak-Magyarország után – a leggyakoribb a szegénység előfordulása. A szegénység kiterjedtségét nehéz megragadni. A hiányzó adatok miatt csak a szegénységbe kerülést valószínűsítő faktorokon (alacsony iskolai végzettség, a szervezett munka világától való átmeneti vagy tartós kirekesztődés, demográfiai tényezők, háztartás szerkezete, nagysága) keresztül közelíthető meg a szegénységben élők területi elhelyezkedése, a probléma nagysága. E tényezők előfordulása alapján a szegénység koncentrálódása a régió több kistérségében (marcali, lengyeltóti, szigetvári) valamint a peremvidékein, a Dráva folyó mentén (barcsi, siklósi, sellyei) fekvő kistérségekben valószínűsíthető.

Summary

Regional trends in the Southern-Transdanubian Region

We have been conducting regional research projects with Dr. Katalin R. Forray for more than 20 years, most of which were specifically designed to focus on the sociology of education. I have participated in several projects implemented under her management and could always rely on her professional advice, empathy, thoughtfulness and support both in my own research projects and other spheres of life. This paper was also prepared in the scope of our joint research project. Using the method of regional analysis, this study examines specific data regarding the socio-economic situation and the level of education in the Southern-Transdanubian Region, while also giving an overview of the method, particulars and opportunities of regional research. The section reviewing the general situation is followed by an analysis of the demographic trends in the Southern-Transdanubian Region, with the help of a map of the small reasons illustrating the change in the size of population over the past decade. Thereafter, it addresses the issue of unemployment on the level of small regions, providing also a comparison with the situation nationwide. The educational pattern of the population is analysed with the help of two samples presenting the level of education,

namely those who has had no formal education and those who hold at least a high school diploma. Two maps of small regions covering the entirety of Hungary are inserted to provide a greater insight in the level of education. Finally, we give an itemised review of the socio-economic features of the region."

IRODALOM

ARANY Orsolya Virág – GYUROKNÉ DR. BÓDI Csilla (2004) A dél-dunántúli régió szociális helyzetelemzésének összefoglalója. Dél-dunántúli regionális forrásközpont kht. Pécs. 20. www.deldunantul.com/download.php?id=258 [a letöltés dátuma: 2011. május 20.]

FORRAY R Katalin – CSERTI CSAPÓ Tibor – HÍVES Tamás – SZÉKELY Éva (2007) A cigány/roma fiatalok munkaerőpiaci esélyei. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 88. <http://www.tki.pte.hu/rom/dok/ofa/tanulmany.doc> [a letöltés dátuma: 2011. május 20.]

FORRAY R. Katalin – HÍVES Tamás (2003) A leszakadás regionális dimenziói. Oktatókutató Intézet, Budapest.89. (Kutatás közben 240)

FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (2011) Az iskola térben, időben Szerk.: Biró Zsuzsanna Hanna, Új Mandátum Kiadó, Budapest. 246

HÍVES Tamás (1994): Kartográfiai ábrázolás lehetőségei az oktatáskutatásban. Oktatókutató Intézet, Budapest, 50. (Kutatás Közben 205).

KISTELEPÜLÉSI ÉS OSZTATLAN ISKOLÁK A STATISZTIKAI ADATOK TÜKRÉBEN

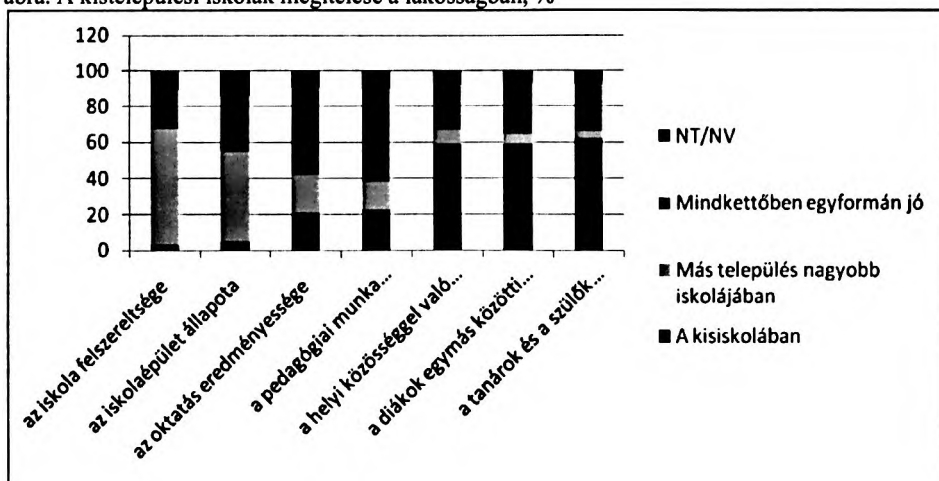
Összefoglaló

A kistelepülési iskolákról manapság legtöbbet az iskolabezárás, iskola-összevonások kapcsán hallhatunk, létük és számuk jelentős mértékben függ a demográfiai folyamatoktól, a hatékonyságra törekvő iskola-szervezéstől, a szabályozás alakulásától, de a szülők iskolaválasztásától is. Kevesebbet lehet arról tudni, hogyan működnek ezek a kisiskolák a gyakorlatban. Bár az elmúlt évtizedekben a kistelepülések és az iskolák körül általában is jelentős mértékben megváltozott a világ és maguk a kistelepülési iskolák is feltehetően, ha lassabban is, de változtak, a róluk alkotott kép azonban kevésbé látszik változni. Az alábbiakban ezt a képet szeretnénk néhány ponton felbontani, némileg differenciáltabbá tenni néhány adat segítségével és egy iskolaforma közelebbi bemutatása segítségével. A kistelepülési iskolák témája számomra Forray R. Katalinhoz kötődik elsősorban, ő irt talán a legtöbbet és valószínűleg a legsokoldalúbban erről az iskolacsoportról. Én több területen is nagyon sokat tanultam tőle, ebben a témában az általa felvetett gondolatokat igyekeztem folytatni.

1. A KISTELEPÜLÉSI ISKOLÁKRÓL ALKOTOTT KÉP

A kistelepülési iskolákról alkotott kép kevésbé differenciált, többnyire korábbi generációk visszaemlékezéseiből táplálkozik. Kevésbé van benne a köztudatban a kistelepülési iskolák mai arca és jellemzői. A kisiskolákkal kapcsolatos kérdések ráadásul gyakran megosztják az oktatással foglalkozókat is. A kistelepülési iskolák mai helyzetének megítélésében szükségképpen ma az előnyök (pl. iskolai légkör, helyi társadalommal való szoros kapcsolat, szülők és iskola kapcsolata, neveltség, település számára foglalkoztatási lehetőség, népességmegtartó erő, stb.) és a hátrányok (pl. infrastruktúra gyengesége, tanári foglalkoztatás és szakrendszerű oktatás nehézségei, oktatás eredményessége, fajlagos költségek, izoláció, stb.) mérlegelése mentén lehet gondolkodni. Ennek a képnek a feltárása érdekében megvizsgáltunk egy közvélemény-kutatásból származó, a témával kapcsolatos kérdést. Egy 2009-ben, a lakosság körében végzett adatfelvétel során rákérdeztünk néhány dologgal kapcsolatban arra, hogy kérdezetteink megítélése szerint vajon a kisiskolában vagy más település nagyobb iskolájában kedvezőbb-e a helyzet. A lakossági vélemények jól tükrözik a kisiskolákkal kapcsolatos általános vélekedést. A nagyobb iskola előnyét a válaszolók az iskolaépület adottságaiban és az iskola felszereltségében látták. Az oktatás eredményessége tekintetében már jobban megosztottak a vélemények, de legtöbben úgy vélték, hogy mindkét intézménytípusban egyformán jó lehet az oktatás. A kisiskolák némi előnnyel a pedagógiai munka színvonala szempontjából rendelkeztek a megítélés alapján. Van ugyanakkor néhány terület, ahol a kisiskolák megítélése még egyértelműbb és kifejezetten pozitív volt: ilyen a helyi közösséggel való kapcsolat, a diákok egymás közti kapcsolata, és a tanárok és a szülők kapcsolata.

1. ábra. A kistelepülési iskolák megítélése a lakosságban, %



Forrás: Lakossági adatfelvétel, 2009. OFI

Fontos lenne a pontosabb és differenciáltabb kép kialakítása erről az iskolakörőről. Jelen rövid írásban erre nem vállalkoztunk, így a fentieket sem megcáfolni, sem megerősíteni nincs módunk, pusztán néhány más sajátosság kiemelésével szeretnénk a kép differenciálódásához hozzájárulni.

2. A KISTELEPÜLÉSI ISKOLÁK FOGALMA ÉS NÉHÁNY SAJÁTÓSÁGA

A kisiskola meghatározása többféle módon lehetséges: a tanulók, tanulócsoporthoz, tantermek, tanítók számának segítségével, esetleg az oktatás formáján (osztott vagy osztatlan tanítás formája) keresztül egyaránt meg lehet határozni. A fenti jellemzők természetesen össze is kapcsolódnak, hiszen jellemzően az alacsony tanulólétszámmal működő iskolákban találunk csak egy pedagógust, s ezek további velejárója az összevont tanulócsoporthoz oktatása, az osztatlan tanítási formák kialakulása. Tágabb értelemben kisiskolának mondják azokat az intézményeket is, ahol nincs párhuzamos osztály, akkor is, ha csoportösszevonás nem, vagy csak ritkán fordul elő. A kétféle kisiskola kilátásai azonban hasonlóak (FORRAY, 1992). A továbbiakban az elemzés során az 1000 fő alatti településeken működő, illetve az osztatlan formában működő iskolákat tekintjük kisiskolának és elsősorban azokat vontuk be az alábbi elemzésbe, amelyek vidéki környezetben, illetve kistelepüléseken működnek.

a2009/2010-es tanévben a 3343 általános iskolai feladat-ellátási hely közül 531, a feladat-ellátási helyek 15,8%-a működött kistelepülésen. 36137 tanuló, a tanulók 4,7%-a tanult, 4094 pedagógus, a pedagógusok 5,5%-a tanított ilyen iskolákban. Az egy osztályra jutó tanulók száma az átlagosnál (20,3) kedvezőbb (14,3), a tanuló / tanár arány szintén az átlagos alatt marad (8,8, átlag: 10,4). Osztatlan osztállyal az általános iskolák közül 801 működik, ez valamivel több, mint az összes iskola ötöde (23,5%), ezen iskolák jelentős részét alkotják ugyan a kistelepülési kisiskolák, de egy kisebb részük városokban található.

A kistelepülések iskoláinak néhány másutt részletesebben elemzett sajátosságai közül érdemes kiemelni a tárgyi környezetet, azaz hogy az általános iskolák általános helyzetével összehasonlítva jellemzően rosszabb infrastrukturális helyzet jellemzi ezeket az iskolákat (IMRE 2004). Az általános iskolai tanulók átlagával összehasonlítva a tanulók körében a 2009/2010-es tanévben magas volt a bejárók aránya (40%), és a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya (58 ill. 32%) is. Összevont osztályban 19%-uk tanult, és 6,5% volt az integráltan tanulók aránya. Nemzetiségi összetételt tekintve adatokkal ugyan nem rendelkezünk, de a kistelepülési iskolák sajátosságai közé tartozik a kisebbségi (nemzetiségi vagy roma) programok átlagot meghaladó aránya is. Az oktatást jellemző sajátosság még, hogy egyes, jellemzően kis óraszámú tantárgy esetében magasabbak a

nem megfelelő képzettséggel rendelkező tanárok által ellátott órák. Ugyanakkor szintén a korábbi elemzések azt mutatták, hogy a kistéleplési iskolák néhány eredményességi mutatóban nem mutatnak lényegesen rosszabb eredményt, mint a nagyobb, ill. a városi iskolák – különösen igaz ez a tanulói viselkedés mutatóira (IMRE 2004).

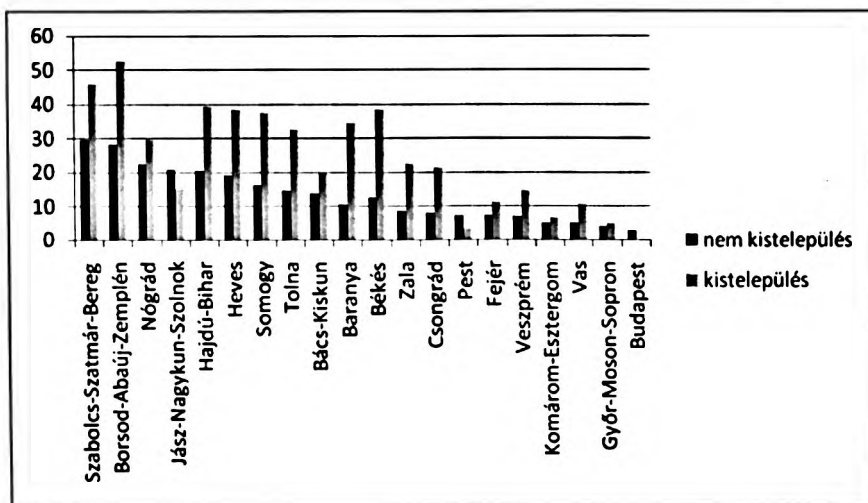
A kistéleplési iskolák nem alkotnak homogén iskolacsoportot az iskolarendszerben, a világuk minden bizonnyal legalább olyan színes, mint a kistélepléseké. Jelen írásban nem vállalkozhatunk arra, hogy teljes képet adjunk erről a világról, inkább csak érzékeltetni próbáljuk az iskolacsoport és az általános iskolák közti különbségeket, s emellett a kistéleplési iskolákon belüli regionális és tanulásszervezésben mutatkozó különbségeket.

2.1. TERÜLETI KÜLÖNBSÉGEK A KISTELEPLÉSI ISKOLÁK KÖRÉBEN

A kistéleplések (1000 fő alatti települések) és az aprófalvak (500 fő alatti települések) kisebb része olyan kedvező földrajzi adottságú térségben található, ahol az elvándorlás következtében csökkenő és öregedő a lakosság. A kistéleplések másik része városkörnyéki település, ahová a városokból történő kiteleplés következtében növekedőben van a lakosság, s a város közelsége az ellátások szempontjából is kedvező adottságokat biztosít hosszabb távon. A kistéleplések jelentős része azonban olyan térségekben helyezkedik el, ahol a rendszerváltást követő gazdasági átalakulás, a nagy iparvidékek termelőüzemeinek bezárása következtében erősen beszűkültek a munka- és életlehetőségek, a helyi társadalom helyzetét tovább rontja a képzetlen munkaerő elértéktelenedése. Jelentős köztük mind a kedvezőbb társadalmi összetételű, de csökkenő és elöregedő, mind a hátrányos társadalmi összetételű, erősen szegregált települések aránya. Összességében ma Magyarországon jelentősnek mondható a kistélepléseken élők hátránya az ország más településein élőkhez képest. (KOVÁCS – LADOS - SOMLYÓDYNÉ, 2008). Az 1000 fő alatti települések száma 1736 volt 2008-ban, ez a települések 55%-át tette ki. Területi megoszlásuk jellemzően az ország Nyugat-Dunántúli területe, a Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország. Ezekben a kistélepléseken 2008-ban 767 865 fő élt, ami a teljes népesség 23,7%-át teszi ki (KSH 2008).

Ha a kistéleplési iskolák tanulói összetételét területi bontásban vizsgáljuk, jól kirajzolódik ez a különbség a hátrányos és a többszörösen hátrányos helyzetű tanulók megyénkénti arányában és ennek különbségeiben az 1000 fő alatti kistéleplések és a nagyobb települések közt. A nyugati és a középső országrészben a kistéleplési kisiskolák tanulói között mind a hátrányos, mind a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya jellemzően 10% alatt marad, az észak-magyarországi régióban és az Észak-Alföldön a hátrányos helyzetű tanulók aránya ezekben az iskolákban 30–40% közötti, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 20 és 30% közötti.

2. ábra. Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a kistelepülések iskoláiban, megyénként (%) 2009/10



Forrás: Az oktatási minisztérium statisztikái alapján Híves Tamás számításai (2009/2010)

2.2. AZ OSZTATLAN ISKOLÁK NÉHÁNY SAJÁTOS SÁGA

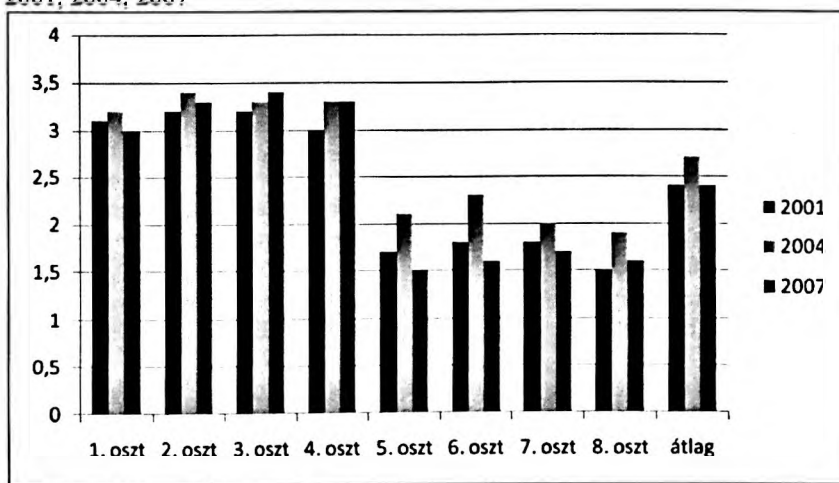
Az osztatlan iskola a nem évfolyamok szerinti beosztásban szervezett tanítási formát jelenti, alapvetően két megjelenési formája van. Leggyakrabban az egyes évfolyamok összevonásával megszervezett oktatást jelenti (multigrade, split-grade or combination classes), ez többnyire az alacsony, vagy évfolyamonként egyenetlen megoszlású tanulólétszám következtében válik szükségessé. Az osztatlan iskola másik formája az évfolyam nélküli iskola (nongraded, mixed-age, multiage, ungraded), ebben az intézménytípusban a tanulók a tanulmányi teljesítményük alapján vannak csoportosítva, nem az életkoruk alapján, és rugalmas csoportosítási megoldásokat és folyamatos tantervet alkalmaznak az egyéniesített vagy személyre szabott oktatás érdekében (MASON-STIMSON, 1996). A tanulók teljesítmény szerinti csoportosítása időnként egy tantárgy oktatására korlátozódik, máskor több tantárgy oktatását érinti, a csoportosítás alapját időnként egy adott képesség (pl. az olvasási készségek), máskor általános készségek felmérése jelenti. Az évfolyam nélküli iskolában a tanulók a saját haladási ütemüknek megfelelő tempóban tanulhatnak, következésképpen nincs bukás, évfolyamismétlés, de évfolyamugrás sem. Az alapelképzelés olyan tantervi struktúrát valósít meg, amely folyamatos fejlődésnek nevezhető. Az osztatlan tanulásszervezés leggyakrabban csak az alsó tagozatra, az első néhány évfolyamra terjed ki (GUTIÉRREZ-SLAVIN, 1992).

A hazai oktatási rendszerben az évfolyamok összevonásával létrejövő osztatlan oktatásszervezés jellemző a kistelepülési iskolákban. Ha az osztatlan iskolák számának alakulását a hazai iskolarendszerben vizsgáljuk, a 2000-es években a statisztikai rendszer adatai feladat-ellátási helyekről informálnak, ami az esetek jelentős részében nem önálló iskolaként, hanem tagiskolaként való működést jelent. 2000 után még a feladat-ellátási helyek közel egynegyede (23,4%-a) működött osztatlan formában, a legtöbb ilyen intézmény (egyharmad körüli vagy azt meghaladó arány) Borsod, Nógrád, Somogy és Vas megyékben található. Az ilyen iskolákban (feladat-ellátási helyeken) tanuló diákok száma és aránya már jóval csekélyebb: mindössze az összes általános iskolai tanuló 2,4%-a volt 2007-ben. Legtöbbben az említett megyékben. Az összevont iskolákban tanulók számát idősoros bontásban elemezve kitűnik, hogy a 2000 óta eltelt 7 év alatt, 2001 és 2007 között lényegesen nem változott, nem nőtt és nem is csökkent az arányuk, kis eltéréssel 2,4% körüli maradt. Megyék szerinti bontásban az is látszik, hogy a látszólagos változatlanlanság mögött azé

vannak változások: a megyék többségében csökkenőben van az iskolákban tanulók aránya, néhány megyében azonban (Bács-Kiskun, Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy, Vas és Zala) kismértékű növekedés figyelhető meg.

Az osztatlan iskolákat évfolyamok szerint vizsgálva az is jól láthatóvá válik, hogy az osztatlan tanulásszervezés elsősorban az iskolák alsóbb évfolyamain mondható jellemzőnek: 2007-ben az osztatlan iskolában tanulók 65,5%-a tanult az 1-4 évfolyamokon, a csak egyharmaduk (33,9%) a magasabb, 5-8. évfolyamokon (néhányan a 9-10.).

3. ábra. Osztatlan formában tanulók aránya a kistelepülési és nem kistelepülési iskolákban, (%) 2001, 2004, 2007



Forrás: Oktatási minisztérium statisztikái alapján Híves Tamás számításai

Az összevont iskolákban *tanulók összetételének* jellemzésére néhány statisztikai mutatót használtunk, melyek a tanulók összetételét lakóhely, néhány szociális sajátosság és iskolai szolgáltatás igénybevétele szempontjából jellemzik, évfolyamok szerinti bontásban is. Az összevont osztályokban tanulók közt igen jelentős a bejárók aránya, iskolai szinten 20%, az összevont osztályok tanulóinak körében az arány 18%. A bejárók aránya már az első évfolyamtól magas, az általános iskolai átlagot meghaladó az iskola és az összevont évfolyamokba járók átlagát tekintve is. Szintén jóval az átlag feletti a szociális szempontból hátrányos helyzetű tanulók aránya az összevont iskolákban (46,9 az összevont osztályokban és 44,4% az összevont osztályokat működtető iskolákban).

Az osztatlan formában működő kisiskolákra is jellemző, hogy az tanítási órák egy részét nem megfelelő képzéssel rendelkező *pedagógus* látja el.

Az osztálytermi szintű folyamatok, a *tanítás és tanulás szervezése* is sajátos megoldásokat kíván a kísérletszámú és az osztatlan iskolák esetében, különösen a hagyományos megoldásokhoz képest. Sajátos, összetett, pedagógiai, oktatásszervezési és módszertani törekvéseket lehet találni az osztatlan oktatási formában működő iskolák részéről: ezek részben a tanulásszervezéssel spontánul függenek össze, részben speciális oktatási módszertan kialakításával (The Multigrade Classroom, 1999). Az ilyen formában működő iskolák gyakori tapasztalata szerint ez az oktatási forma korlátai ellenére számos pedagógiai előnnyel is jár, ilyenek a rugalmas tanterv, az egyéni igényekhez igazított programok, a csoportos és az önvezérelt, az önálló tanulás lehetőségei.

A kistelepülési és osztatlan iskolák *eredményességével* kapcsolatosan a nemzetközi szakirodalomban némileg ellenmondásos adatokat találhatunk, de több adat támasztja alá ezen iskolák eredményességét. Az osztatlanul működő iskolák, kutatók által kimutatott eredményessége

feltehetően összefügg sajátos tanulásszervezési és tanítási módszereikkel és az ezekből adódó hatásokkal. Az osztatlan iskoláknak kénytelenségéből is élniük kell a differenciált oktatási módszerek és a csoportmunkák alkalmazásával, de igen gyakran alkalmazzák az ezeket tudatosan továbbfejlesztő kooperatív módszereket is. A kooperatív módszerek hatásait elemző kutatók a 80-as években igen hasonló eredményekre jutottak, mint az osztatlan iskolák gyakorlatát és eredményességét elemzők: a kooperációra építő tanítási gyakorlat tanulmányi téren ellentmondásosabb eredményekhez vezetett, de összességén nem volt kimutatható, hogy gyengébb eredményekkel jártak volna együtt, ugyanakkor a szociális készségek kialakítása terén az eredmények jobbnak mutatkoztak (SLAVIN 1977, 1980, 1987). Mivel a kooperatív tanulás egyes jellemzői fedezhetőek fel az osztatlan iskolák jelentős részének tanítási gyakorlatában is, feltehető, hogy ennek a tanulási és tanítási gyakorlatnak a hatását lehet megfigyelni a kisiskolák eredményeiben is.

A kooperatív tanulóval összefüggő jellemzők körébe tartozik az együttműködésre épülő feladatvégzés, ami igen gyakran együtt jár az önálló tanulóval, a tanuló önállóságának növelésével, az egyéni tanulásvezérléssel is. A tanulók számára elvileg lehetőség van arra, hogy a saját haladási ütemüknek megfelelően haladjanak előre a tananyagban, a tanítók a gyerekek munkatempójához igazodva haladnak, fontos cél, hogy ne maradjon le egyetlen tanuló sem. Az összevont tanulócsoportos iskolák nagyobb önállóságot igényelnek a tanulóktól, mint a homogén osztályok. Nagyobb szükségük van türelemre, felelősségérzetre, együttműködési készség kialakítására is. Az első osztályban ez még nagy kihívás, a felsőbb osztályokban már nem probléma. A csoportmunka maga is felelősségteljes hozzáállást igényel. A feladatok ellenőrzése gyakran a tanuló saját felelőssége.

Az alkalmazott módszerek a nemzetközi tapasztalatok szerint hatékonyak bizonyulnak a támogató csoportlétkör kialakulásában, a kohézió megteremtésében, a tanulási motiváció fenntartásában, a tanulói önértékelés erősítésében és az iskolához való pozitív viszony kialakításában és fenntartásában. A tanórai fegyelem, a szabályok elfogadása is lényeges az összevont tanulócsoport esetében, csak csendben lehet minden osztállyal a megfelelő tempóban haladni. Szükség van a türelemre, a szükségletek késleltetésére, csak azt követően lehet a pedagógustól kérdezni, hogy az befejezte a másik tanulócsoporttal a munkát. Az osztatlan iskolák körülményei között a tanulók arra vannak ösztönözve, hogy megosszák a tapasztalataikat egymással. Ezen túli előnyt jelenthet ezekben az iskolákban, hogy a tanulók közti kooperáció a különböző korú tanulók között alakítható ki, aminek következtében a társadalmi kompetencia növekedik az idősebb tanulók esetében, a fiatalabbak pedig tanulhatnak az idősebbektől. Mindez helyenként tudatosan is ki van építve: például mentorrendszer alkalmazása segíti az elsősök beilleszkedését. A kisebbek folyton tanulnak a nagyobbaktól, a nagyobbak gyakorolják a kisebbekkel a tananyagot.

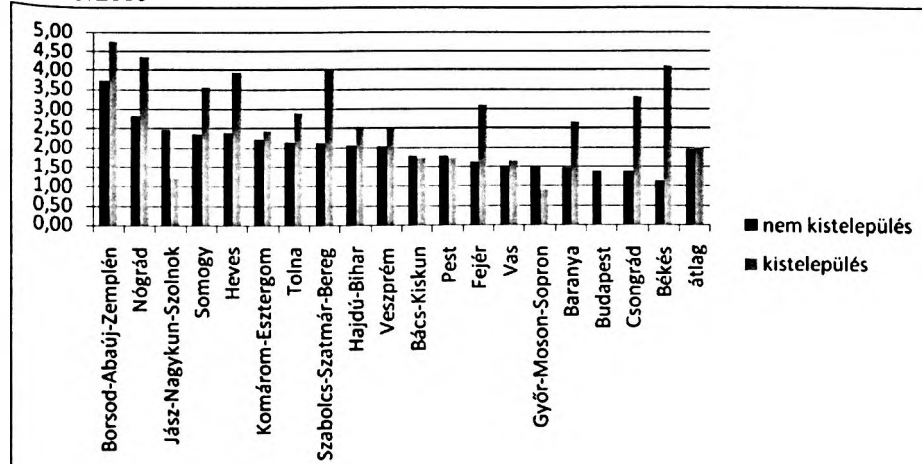
A sajátos tanulásszervezési és tanítási/tanulási módszerek összefüggene a tanár és a tanulói szerepek alakulásával is. A tanári szerep kiterjesztett változata valósul meg, amely sokféle szerepet és feladatot érint és ölel fel. Ugyanakkor a tanítási folyamatban nem a tudásátadó, hanem a tanulásszervező, tanulásirányító szerepet állítja előtérbe, nagyobb önállóságot biztosítva a tanulók és az önálló tanulás számára. Az ilyen körülmények között, ilyen módszerekkel tanító pedagógusok inkább látják a tanulók szerepét is a tanulás folyamatában és eredményében, mint más pedagógusok, akik hajlamosak saját szerepük túlzott kiemelésére a tanóra sikerességében.

3.A KISTELEPÜLÉSI ISKOLÁK AZ ÉVISMÉTLÉSI ADATOK TÜKRÉBEN

Néhány adat segítségével hazai viszonylatban is igyekeztünk megvizsgálni, hogy vajon van-e jelentő eltérés a kistelepülési és nem kistelepülési iskolák között az eredményesség szempontjából. A kistelepülési iskolák eredményességének mérésére több mutató alkalmas, jelen esetben az *évisméltés* tendenciáit vizsgáltuk meg közelebbről. Az évisméltők aránya az általános iskolai

oktatás folyamán átlagosan csekély, a 2009/2010-es tanévben mindössze 1,9% volt, a kistéleplési iskolák esetében közel hasonló, 2,0%. Bár átlagosan úgy tűnik, nincs jelentős különbség a kistéleplési iskolák és a nem kistéleplési iskolák esetében az évisméltés arányában, ha tovább bontjuk adatainkat területi dimenzióban, jár jelentős, a tanulói összetételnél tapasztaltakhoz hasonló eltéréseket figyelhetünk meg. Egyes megyékben jóval magasabb a kistéleplési iskolák esetében az évisméltések aránya, mint a nagyobb települések esetében (pl. Borsod, Nógrád, Szabolcs-Szatmár, Békés és Somogy megyékben), másutt vagy nincs jelentős különbség, vagy éppenséggel a kistéleplési iskolák mutatói kedvezőbbek (pl. Komárom-Esztergom, Bács-Kiskun, Pest, Győr-Moson-Sopron)⁷⁵. Az évisméltési adatokban a társadalmi összetétel hatása érzékelhető: az évisméltési adatok magas és a két iskolacsoport esetében erősen eltérő aránya azokban a térségekben jellemző elsősorban, ahol magas volt a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya.

4.ábra. Az évisméltők aránya a kistéleplési és nem kistéleplési általános iskolákban, megyénként % 2009/2010



Forrás: Az oktatási minisztérium statisztikái alapján Híves Tamás számításai (2009/2010)

Az évisméltési adatok elemzése összességében nem mutat egyértelmű hátrányt a kistéleplési iskolákba járó tanulók körében a többi általános iskolás tanulóval összevetve, területi bontásban azonban igen jelentős különbségek érzékelhetők - összefüggésben a kistéleplési iskolák tanulói összetételben is mutatózó heterogenitásával is. A pontosabb kép kialakításához további, részletesebb elemzés szükséges.

Summary

Small and undivided village schools in the mirror of statistical data

It is probably not by chance that the issue of small schools, which often use undivided teaching methods, is one which causes deep divisions of opinion among professionals and the general public alike. The existence and effectiveness of these schools is pushing the boundaries on basic questions and concepts where there is no general consensus; indeed, differences of opinion are very wide on the one hand and very simplistic on the other hand. The paper tries to contribute to a more

⁷⁵ Két megye, Jász-Nagykun és Csongrád megye esetében az alacsony esetszám miatt az arányok értelmezésére óvatosságot igényel.

differentiated picture of small schools in two dimensions: concerning their student compositions and their achievements measured in one area, grade repetition. As regards achievements, international research experiences reached favourable conclusions in relation to small schools: the results achieved by these schools in cognitive areas are similar to the average, while their results in non-cognitive areas are somewhat better. In Hungary there is not a great volume of research results, whether positive or contradictory, but data show that the student composition and learning environment are probably not uniform across small village schools. On the contrary, it may be assumed that there are wide differences between these schools, there are examples of schools coping with multiple disadvantages as well as of schools which are the jealously guarded treasures of villages with ageing populations.

IRODALOM

- FORRAY R. Katalin (1992) Általános iskolai sikertelenség aprófalvas térségekben. In: Forray R. Katalin-Kozma Tamás (1992): Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai.
- FORRAY R. Katalin (1998) A falusi kisiskolák helyzete. Educatio Füzetek, Oktatókutató Intézet.
- GUTIÉRREZ, Roberto – SLAVIN, Robert E. (1992) Achievement Effects of the Nongraded Elementary School: A Best Evidence Synthesis. In: Review of Educational Research vol. 62. No.4.
- HARRISON, Diane A. – BUSER, Hugh (1995): Small Schools, Big Ideas: Primary Education in Rural Areas. British Journal of Educational Studies, Vol. 43.
- IMRE Anna (2004) Kistéleplési iskolák és eredményesség. in: Simon Mária (szerk.) (2004) Válaszol az iskola. OKI.
- KOVÁCS Katalin - LADOS Mihály - SOMLYÓDINÉ Pfeil Edit (2008): Közszolgáltatás-szervezési kihívások kistéleplési környezetben. In: Kovács Katalin-Somlyódiné Pfeil Edit (2008): Fügőben. A közszolgáltatás-szervezés a kistéleplések világában. KSKZ ROP 3.1.1. Programigazgatóság.
- MASON, DeWayne – STIMSON, Janet (1996) Combination and Nongraded Classes: Definitions and Frequency in Twelve States. in: The Elementary School Journal, Vol. 96. no. 4. (Mar. 1996.)
- SLAVIN, Robert E. (1977) Classroom Reward Structure: An Analytical and Practical Review. In: Review of educational research. Vol. 47. no. 4.
- SLAVIN, Robert E. (1980) Cooperative Learning. In: Review of Educational Research. Vol. 50. no. 2.
- SLAVIN, Robert E. (1981): A case study of psychological research affecting classroom practice: student team learning. In: The Elementary School Journal. Vol. 82. no. 1.
- SLAVIN, Robert E. (1987) Cooperative Learning: Where Behavioural and Humanistic
- VINCENT, Susan(ed.) (1999) The Multigrade Classroom, A resource for Small, Rural Schools. Book 1.: Review of the Research on Multigrade Instruction. Northwest Regional Education Laboratory. Portland, Oregon.

KISISKOLÁK ÉS AZ ISKOLAHÁLÓZAT ÁTSZERVEZÉSE

Összefoglaló

Kisiskolák. Történetük során több szakaszban a kisiskolák az elmaradottság jelképévé váltak. Az oktatáspolitikai döntések általában szakmai érvekre hivatkozva születnek. Az iskolakörzetesítés melletti legfőbb érv az iskolák elmaradottsága, mely a szaktanárihiányban és az iskolák méreteiben nyilvánul meg. A központi oktatáspolitikai általában a körzetesítést helyezi előtérbe, s ahol nincs körzeti iskola, sokszor ott is megszüntetik a kisiskolákat. Csak később válik bizonyossá a települések és az oktatás irányítói számára a kisiskolák megszüntetésének veszélye, az a felismerés, hogy a települések erodálódását ez a folyamat meggyorsíthatja. Bármelyik érvet fogadjuk is el, látnunk kell, hogy a kisiskolák problémája nemcsak pedagógiai, hanem gazdasági és politikai természetű is egyben.

Az iskolakörzetesítések vizsgálata terén kiemelkedő munkát végzett Forray R. Katalin, aki már a 70-es években a kisiskolák körzetesítésének társadalmi hatásait kutatta (FORRAY, 1976). A Forray R. Katalin által végzett kutatói munka alaphipotézisként szolgál a mai oktatásirányításban, intézményhálózat-fejlesztésben fellelhető anomáliák feltárására, összehasonlító elemzésére.

PEDAGÓGIAI VITÁK

A kisiskolák pedagógiájával kapcsolatban az uralkodó pedagógiai paradigma sokáig (még mindig, 2009–2010) csak az osztály-órarendszerű tanítást ismeri el. (A reformpedagógiai módszereket elvetették, s bezárták a gyermekbarát általános iskolákat: „Mjelnjikov-rendszer”, szovjet nevelési elmélet). Vannak azonban pedagógiai érvek, amelyek a kisiskola fenntartása mellett szólnak. Néhányat kiemelve: egy-két tanár letelepülése a faluban már erősíti az elveszett „szellemi tökélet”; a függetlenség emberi erőket mozgat meg (találékonyság, versenyszellem – főleg ha a kisiskola nincs „tagosítva”); a falu lakossága saját erőből hoz létre iskolát (pl.: nőtt a tomatermek száma vagy klubok létesültek) (FORRAY-KOZMA, 1998).

A teljesítményvizsgálatok (Monitor 86, 91, 93, 95) eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy a településtípus szerinti különbségek is megjelennek a tanulói teljesítményekben. A budapesti és megyei iskolák eredményei jobbak, mint a vidéki városok és falvak iskoláiban, sőt ez utóbbi települések között tovább nőttek a különbségek. Ez eléggé egyértelműen a falusi kisiskolák hátrányát mutatja.

Korábbi hazai teljesítményvizsgálatok ugyanakkor – furcsa módon – éppen hogy az osztatlan tanulócsoporthoz tartozó kisiskolák javára mutattak ki előnyt az alapkészségek fejlesztésében, ha falusi nagyobb iskolákkal hasonlították össze őket. Kozma (1972) szerint azonban ezek az összehasonlítások már az 1970-es évek elején tévesek voltak. A településtípusokba sorolás semmiképp sem mutatja az iskolakörzetek társadalmi-gazdasági helyzetének különbségeit, s ezért nem alkalmasak arra, hogy a kisiskolák tanítási-tanulási eredményességét a nagyobb iskolákéval összehasonlíthassuk.

A rendszerváltás után a kis létszámú általános iskolák politikai megítélése megváltozott. Eszerint a kisiskolák nem rosszabbak, mint a nagyok, sőt inkább fordítva igaz (FORRAY-KOZMA, 1998). Viszont a kisiskolák költségei magasabbak (kevés az információ, hiányoznak az anyagi eszközök). A probléma oka az iskolahálózat. A kistelepüléseken számos iskolát nem tudnak fenntartani, az általános iskolák helyett elemi iskolákká (3–4 évfolyamos iskola) kellene alakulniuk. A nagyobb településeken a gyerekek szállításának problémája okozhat gondot. A kisiskolák sorsa csak akkor vesz fordulatot, ha a kistelepülések és a hozzájuk közelebb fekvő városok közötti

együttműködés szervezetté válik. A szakirodalom (FORRAY–KOZMA, 1998) szerint jobb, ha van a településnek iskolája (szülő-gyerek kapcsolat, utaztatás nehézségei), mint ha nincs.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a helyi iskola, mint „társadalmi szimbólum” megítélését sem. A kulturális tőkében való részesedés, a gyerekek jövőjéért érzett társadalmi felelősség vonatkozásában bizonytalanná válnak a lakosok, úgy érzik, megfosztották őket ezektől a javaktól. Az iskolák megtartása realiztikus projekt, nemcsak a helyi politikusok demagógiája, hanem sok falusi közösség kívánsága is (FORRAY–KOZMA, 1998). A születések számának csökkenése és az iskolák közötti konkurencia-harc azonban valószínűtlenné teszi, hogy azok a családok, amelyek gyerekeiket távolabbi iskolákba küldték, visszahoznák őket a helyi iskolába. Így a helyi iskolákban kevésbé motivált, kisebb teljesítőképességű gyerekek maradnak. A körzetesítés megállításához, a kisiskolák esetleges visszaállításához („visszakörzetesítés”) nélkülözhetetlen a jól szervezett politikai elit megjelenése, amely a helyi lakosság érdekeit vállalja fel. Szükséges prosperáló helyi gazdaság is, mely támogatja az iskola működését, fenntartását (FORRAY–KOZMA, 1998).

Gazdaságossági viták. Egyes kutatások szerint a kisiskola fenntartása, működése felemészti a helyi önkormányzatok költségvetésének nagyobbik részét, megterheli a kistélepülés költségvetését. A településfejlesztés hiánya, a regionalizáló politikák késlekedése, az elmaradott helyi infrastruktúra, a mezőgazdaság válsága oda vezet, hogy a kistélepülések „társadalmi tőkéjének” jó része még mindig az alapfokú oktatási intézményekben testesül meg. Ilyenformán az alapfokú oktatási intézmények léte „sorskérdéssé” válik (HERMANN, 2005a).

Egy vizsgálat szerint (HERMANN, 2005a) az önkormányzatok iskolafenntartással kapcsolatos kiadásai és bevételei eltérőek településenként, a bevételek alakulását az 1. táblázat szemlélteti. Az önkormányzatok bevételei helyi adókból származnak, a kisebb települések központi támogatásban részesülnek. Lényeges különbség tapasztalható a kisiskolákat és nagyobbakat fenntartó községek között. A kisiskolákat fenntartó falvak rendelkezésre álló forrásai és személyi juttatásai magasabbak, mint a nagyobb iskoláké.

Az egy tanulóra jutó oktatási kiadásokat elemezve a 2005. évi adatok alapján a települések lélekszáma szerint (2. ábra), a kutatás az alábbiakat állapította meg. A kisiskolákban lényegesen többet költenek egy diákra, mint a nagyobb falusi iskolákban. A nagyobb falusi iskolák egy tanulóra jutó kiadásai nem érik el a kisiskolai átlag háromnegyedét sem.

A kisiskolák felújítási és beruházási kiadásait elemezve a kutatás rámutatott arra, hogy ugyanaz a beruházás fajlagos költsége több lehet, mint egy nagyobb iskolában. A településméret csökkenésével nő az átlagos fajlagos kiadás mértéke, különösen az 1000 fő alatti települések esetében. A kistélepülési iskolák költségeit számos tényező befolyásolja (az iskola mérete, működik-e a felső tagozat, mekkora a „sajátos nevelési igényű” gyerekek aránya, az iskola általános művelődési központtal közös intézményben működik-e, a település „gazdagsága”, jövedelemteremtő képessége, a pedagógusok szakmai és társadalmi "összetétele") (HERMANN, 2005a).

A hivatkozott vizsgálat szerint az iskolaméret csökkenésével a kisiskolák fajlagos költségei meredeken emelkednek (2. táblázat). A költségek ugyanakkor 200 fő felett már lényegében változatlanok, bár az is előfordul, hogy a nagyobb iskolák között is találhatunk viszonylag nagyobb, magasabb költségű iskolákat (HERMANN, 2005a).

A kisiskolák oktatási kiadásait (lásd 3. ábra) elemezve az iskolaméret alapján, a kutatások szerint az egy főre jutó kiadások annál nagyobbak, minél kisebb az iskola. Ha az általános iskolák „mérethatékonysági szintje” legfőljebb 200 fő (0–200 fő), akkor nagy fajlagos költség-csökkenést lehet elérni. Ez azt jelenthetné, hogy az iskolák összevonásával biztosan megtakarítást lehetne elérni (HERMANN, 2005a).

1. táblázat

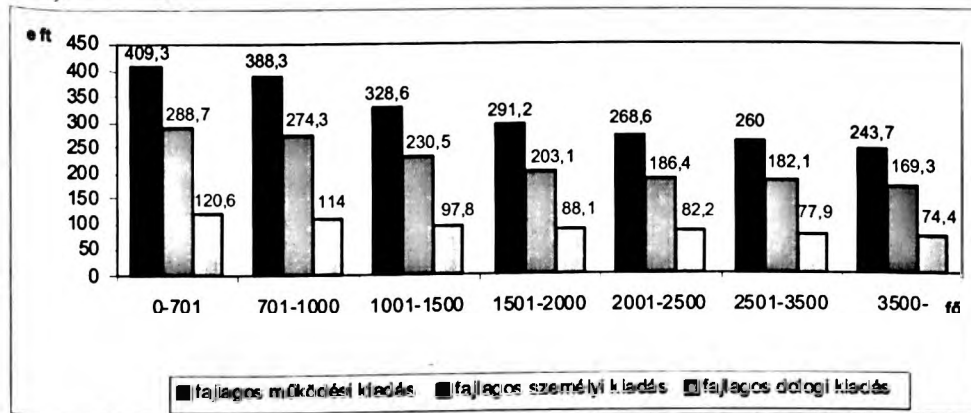
Önkormányzati források településtípusonként, fő/ezier Ft

	Község iskola nélkül	Község kisiskolával	Község nagyiskolával	Város	Főváros
A helyi önkormányzatok saját folyó bevételei	17,33	24,08	26,07	46,70	124,65
A helyi önkormányzatok helyi adóbevételei	6,44	7,15	8,95	21,91	75,56
Az önhibáján kívül hátrányos helyzetben lévő (forráshiányos) helyi önkormányzatok támogatása	6,20	5,92	2,46	2,35	0,00
A helyi önkormányzatoknak nyújtott céltámogatás	6,09	5,98	4,15	7,22	0,26
A helyi önkormányzatoknak nyújtott területi kiegyenlítést szolgáló, fejlesztési célú támogatás	4,08	3,16	2,14	1,53	0,01
A helyi önkormányzatoknak nyújtott céljellel decentralizált támogatás	3,00	2,75	1,52	1,02	0,52
A helyi önkormányzatok tárgyévi bevételei	140,40	166,67	148,30	205,81	314,35
A helyi önkormányzatok rendelkezésére álló források	161,76	180,55	160,59	220,96	352,84

Forrás: KSH T-Star 2002. évi adatbázisa

2. ábra

Az egy tanulóra jutó általános iskolai kiadások átlagai a települések lélekszáma szerint, 2002, ezer Ft/fő



Forrás: HERMANN, 2005a

2. táblázat

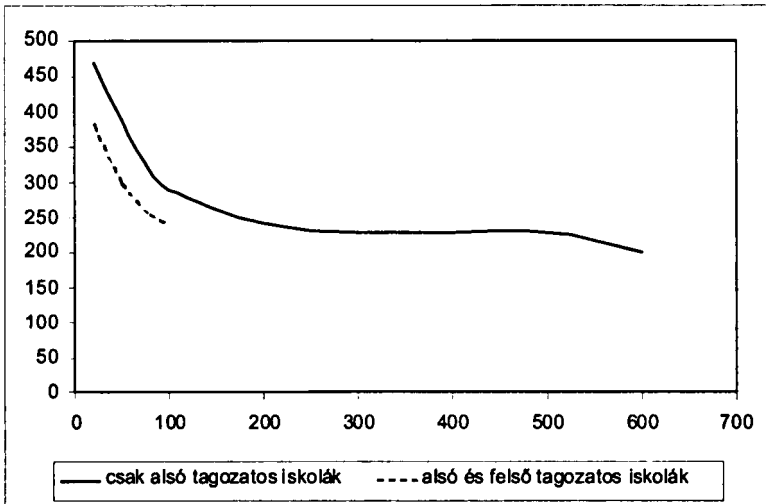
A falusi iskolák tényleges és becsült kiadása összesen, milliárd Ft

	Kiadás
Tényleges működési kiadás	
Kisiskolák	41,54
Nagyobb falusi iskolák	63,50
Falusi iskolák együtt	105,04
Becsült kiadás a kisiskolák minimális iskolaméretének növelését feltételezve	
Iskolaméret: 150 fő	39,29
Iskolaméret: 200 fő	36,09

Forrás: HERMANN, 2005a

3. ábra

A hatszáz fő alatti falusi általános iskolák becsült fajlagos működési kiadásai az iskolaméret függvényében, 2002



Forrás: HERMANN, 2005a

Egy másik vizsgálatban *Hermann Zoltán* (2005b) becsült adatokkal szemlélteti a ténylegesen elérhető megtakarításokat. (3. táblázat). A táblázatból azt lehet megállapítani, hogy ha minden 100 főnél kisebb iskolát bezárnának, akkor a falusi iskolák összkiadásaiból 4,25%-ot, viszont az összes önkormányzati iskola kiadásainak csak 0,95%-át takarítanak meg. Ugyanebben a megközelítésben, ha 150 fő diákra emelnénk a minimális iskolaméretet, akkor az országos megtakarítás 2,12%, 200 tanuló esetén pedig 2,83% lenne. Azaz, ha minden iskola majdnem a mérhető hatékonyság szintjén vagy fölött üzemelne, az összes megtakarítás makroszinten nem érné el a 3%-ot. Ennek oka abban kereshető *Hermann* szerint, hogy bár lényegesen drágább egy kisiskolába járó tanuló iskoláztatása, ezekben az iskolákban viszonylag kevés diák tanul. 150 főnél kisebb iskolákba jelenleg mintegy 75 ezer diák jár, a nagyobb falusi iskolákban több mint 200 ezer tanuló van, szemben a városi iskolákkal, ahol félmillió diák tanul. (A kistelepülések iskoláinak körén belül a legkisebb és a kicsit nagyobb falusi iskolák gazdaságilag nem, csak tanulói környezetben térnek el szignifikánsan egymástól. Eltérés mutatkozik viszont a kisiskolák pedagógusainak jellemzőiben, az iskolai szolgáltatások mennyiségében. A diákok és a fizikai infrastruktúra jellemzőit tekintve már nincs szignifikáns különbség.) *Hermann* megállapítja, hogy a fajlagos oktatási kiadások valóban magasabbak a kisiskolákban, de az iskolák bezárása mégsem járulna hozzá makroszintű megtakarításokhoz (HERMANN, 2005b).

3. táblázat

A kisiskolák bezárásával elérhető megtakarítások becsült felső határa, 2002, %

	Fajlagos kiadások	
	A falvak iskoláihoz mérten	Az összes önkormányzati iskolához mérten
100 főnél kisebb iskolák bezárása	4,25	0,95
150 főnél kisebb iskolák bezárása	9,52	2,12
200 főnél kisebb iskolák bezárása	12,72	2,83

Igazgatási viták. Az iskolafenntartó önkormányzatok rendszerint ragaszkodnak a településen működő iskolához. A kisiskolák megtartásának lehetőségei azonban korlátozottak, bármennyire is ez jelentheti egy adott település létét.

A gazdasági nehézségek miatt az iskolák fenntartása számos korlátba ütközik a meglévő költségvetési források szűkössége miatt, melyekhez kiegészítő támogatást kell eszközölni, új forrásokat kell keresni.

A kis iskola és kis település léte összefügg, tehát a településfejlesztés során, nemcsak munkahelyek létesítése, hanem a közintézmények megtartása is fontos feladat (FORRAY, KOZMA, 2002). A kisiskolák fenntartása drágább, mint egy nagyobb iskoláé, ezért fő feladat a költségek csökkentése, az ésszerű formák megkeresése. (A fenntartói és működési költségek csökkentésére például az ún. összevont közintézmény modellje megfelelő. Ez a közintézményi modell a közszolgáltatásokat egyetlen infrastruktúrában látja el.) (FORRAY, KOZMA, 2002).

A „társulások” kitérés pontot jelentenek a forráshiánnyal küzdő kistépelülések számára. A társulások megalakulásának kétféle változata ismert: nagyobb település szolgáltatásába társulnak be (vonzáskörzetbe); egyenlő nagyságú települések társulnak egymással, s megosztják egymás között a közszolgáltatásokat (ERDEI, 1939, 1974, 1977). Ez utóbbi formában a város és vonzáskörzete között természetes kapcsolat alakul ki, megosztják egymás között a költségeket úgy, hogy elképzeléseik megvalósuljanak. A vonzáskörzet modellje azonban rendszerint nem jön létre, az önkormányzatok függetlenségük megtartása érdekében csak hasonló méretű társaikkal kapcsolódnak össze (FORRAY, KOZMA, 2002).

KISTÉRSÉGEK

A kistérség mibenlétének, a megyéhez, a régióhoz való kapcsolatának kérdései napjainkban a szakmai-tudományos kutatás előterébe kerültek. Új típusú önkormányzati együttműködés indult meg a hatályos jogszabályi keretek között, sok államigazgatási feladat ellátása már nem települési vagy megyei, hanem kistérségi szinten zajlik.

A kistérség kifejezést sokféle értelemben használjuk. A statisztika szerint a kistérség önmagában földrajzi-területi egység. A kistérségek rendszere az ország egész területét átfogó, régióhatárokat (megyehatárokat) át nem lépő rendszer. A földrajzilag is összefüggő települések olyan együttese, melyek között többirányú, valós kapcsolatok működnek. A kistérség, mint közigazgatási egység, meghatározott térségi, településközi funkciókat lát el, térségi tervezést végez. Centruma város, kivételesen nagyközség, lehatárolását jogszabály rögzíti.

Az államigazgatási körzetek a kistérségen belül alakíthatók ki. Az önkormányzati rendszer modernizációjának lényegi eleme a hatékonyság fokozása, az önkormányzati alapértékek, az önállóság megőrzése mellett.

Az Európai Unióban néhány ország kiemelt kistérségi modelljei az alábbiak (NÉMETH, 2003):

1. francia modell: területi, önkormányzati struktúrára épül, a települések között háromszintű együttműködés van
 - a) települési közösségek: 3,5–50 ezer főig terjedő népesség, fő tevékenységük a hátrányos helyzet mérséklése,
 - b) agglomerálódott térségi közösségek: urbanizált kistérség,
 - c) nagyvárosi térségi közösség: 50 ezer fő feletti települések;
2. olaszországi modell: nagyvárosi körzetek, Hegyi Közösségek, Területi Közösségek;
3. spanyolországi modell: nincs törvényben szabályozott erős kistérségi rendszer, állam és térségi kapcsolatok, ezen belül akciócsoportok;
4. írországi modell: kistérségek nem váltak általánossá és szervezetté.

A kistérségek működési modelljei tehát eltérőek az Európai Unióban, az egységes méretű, tartalmú, rögzített határu, és mindent magában foglaló társulásba szervezett kistérség vegytiszta modelljéről nem beszélhetünk. Formai értelemben megvalósítható, hogy létrejön egy szervezeti keret, azután lassan feltöltődik feladatokkal, forrásokkal anélkül, hogy teljes egészében kiváltaná a jogelőd szervezetek funkcióit.

Felmerül a kérdés, a folytonos kompromisszumok útján formálódó rendszer végeredménye jobb lesz-e annál, amelyről elindult. A válaszban nem lehetünk biztosak.

A hazai közoktatásban a kistérségi együttműködésnek több formája ismert:

1. Közoktatási intézményfenntartó társulás: az elmúlt másfél évtized legerjedtebb társulási formája, pl. Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Vas, Zala megyében, ahol a kistelepülések sűrűn helyezkednek el.
2. Komplex közoktatási feladatok ellátására vállalkozó társulások az elmúlt néhány évben jöttek létre. Ezekben az együttműködésekben a társult önkormányzatok többnyire gyermeklétszám-arányos teherviseléssel biztosítják a központ működéséhez szükséges költségek jelentős részét. Két modellje alakult ki:
 - közoktatási ellátási körzetek: pl. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 12 ilyen társulás jött létre a pedagógia szakmai szolgáltatás terén,
 - iskolaszövetségek: fokozatosan bővülnek és erősödnek, ma már országos szinten működnek.
3. Többcélú Kistérségi Társulások keretében létrejött közoktatási együttműködések: 2004-ben alakultak, létrehozásukra pályázatot írtak ki. A többcélú kistérségi társulásban több mikrotérségi, közoktatási, intézményfenntartó társulás is működhet, illetve az intézményfenntartó társulások működtetése történhet a társulást megelőzően önálló intézmények tagintézménnyé vagy intézményegységé alakításában is.

A közoktatás irányításában a területi irányítás legújabb eleme a kistérség lett, s létrehozták a többcélú kistérségi társulásokat a 2004. évi CVII. törvény alapján. A társulásokban a területfejlesztés, a szociális és egészségügyi közszolgáltatások mellett jelentős szerepet kapott a közoktatási feladatok kistérségi szintű közös megszervezése.

A többcélú kistérségi társulások ma már teljesen lefedik az országot. E folyamatban a közoktatás erősen érintett, hiszen az összes többcélú kistérségi társulás normatív működési támogatásának jelentős részét, 25-50%-át közoktatási feladatokra kell felhasználni. A szétaprózott és az iskolahasználók számára egyenlőtlen hozzáférést jelentő helyi szintű ellátás és irányítás kistérségi, majd mikrotérségi szintű megszervezésétől az oktatás minőségi javulását várják, ám ez nem elég ösztönző a térségi együttműködések kialakulására. Sőt, a közoktatásban szerzett tapasztalatok alapján a kistérségi feladatellátás megszervezése során egyes jól működő kisiskolák szakmailag vagy társadalmilag indokolatlan „racionalizálás” áldozatává válnak.

TÁRSULÁSOK

A rendszerváltást követően új alapokra került a helyi kormányozáshoz való jog. 1990-ben megduplázódott a helyi döntéshozó egységek száma: korábban 1484 olyan község volt, amely nem székhelyként volt része a közös tanácsi körzetnek (FÜRCHT, 2001. 335. o.). A rendszerváltást követően ezek a települések is önállókká váltak, és csak az 1994-es reform során „szabályozták be”, hogy egy önálló településen legalább 300 főnek kell laknia. Míg korábban 2116 község rendelkezett közös tanáccsal, a körjegyzőségek megalakulásával 1535 település alkotott 529 körjegyzőséget (FÜRCHT, 2001). Majd az integrációval szemben a dezintegráció vált jellemzővé, egyrészt a

körjegyzőségekhez tömörült települések számának csökkenése, másrészt az egyesített településekből való kiválási, községalakítási folyamat miatt. A körjegyzőségek egyfajta „közösködést” jelentettek az önkormányzatok számára (FÜRCHT et al., 1992).

Vizsgálatok szerint azonban az ösztönzés ellenére sem csatlakozott a körjegyzőségekhez a kistelepülések jelentős része, pedig 1997-től háromszorosára emelkedett a körjegyzőségek támogatása. Ehelyett gyarapodtak az intézményfenntartó és igazgatási társulások lazább formái. Az intézmények közös használatában való kényszerű együttműködés inkább konfliktusok forrása volt, semmint a tartós és tudatos kapcsolatépítésé, a fokozott, ösztönző támogatások ellenére is. Az 1997-es társulási törvény hatására a társulások szerveződése megélné, pl. Baranya megyében 1998 és 2000 között megduplázódott a társulások száma (SOMLYÓDYNÉ, 2003, 159. o.). A társult önkormányzatok száma az 1999-es adatok szerint 2439 volt, tehát az összes önkormányzat 77%-a tagja volt ekkor valamilyen társulásnak. A közoktatási feladatok végrehajtását szolgáló társulásokat, az 1995–96-os költségvetések még a központosított célirányzatok között támogatták, de ezek már 1997-ben beépültek a normatív támogatási rendbe (PÁLNÉ, 2008). Ennek is tudható be, hogy a társulások aránya az önkormányzati feladatokat ellátó szervezeti formák közül 2000-ben csupán 6,9%-ot tett ki (ÁSZ, 2000). A társulást az önállóság csorbulásaként élték meg, s a kisközségek körében a társulással kapcsolatos ellenérzések a közös tanácsi múlt negatív tapasztalataiból származhattak (PÁLNÉ, 2008).

A társulások működőképességéhez forrásokat kellett rendelni. Két módszert próbáltak alkalmazni: a saját források jogi kondícióinak kiépítése, illetve a társulás jogán igénybe vehető költségvetési támogatások juttatása (KOPÁNYI, 1999).

Tanulságos az 1999-ben támogatásban részesült önkormányzatok népességnagyság-kategóriák szerinti tagozódása, hiszen a városi jogállású települések 46,4%-a, összesen 103 város volt forráshiányos. Általánosságban a megyék súlyos pénzügyi gondjai intézményfenntartói terveikből adódtak. Az Állami Számvevőszék vizsgálati jelentése (ÁSZ, 2000) szerint egyes városok esetében nagy mértékű lett az intézményektől való szabadulni akarás.

A megyénkénti adatok alapján két tanulságot lehet leszűrni:

- Az átlagosnál jóval több társulással rendelkező aprófalvas településszerkezetű megyékben működésképtelenné vált önkormányzatok aránya közelíti a 30, esetenként az 50%-ot. A szervezeti mérettel nem érhető el számottevő megtakarítás, illetőleg feladat-ellátási hatékonyság, mert ezek a társulások túlzottan kicsik. A körjegyzőségek, s a néhány kistelepülés alkotta társulások ugyanúgy nem képesek jól képzett szakembereket alkalmazni, nem beszélve a specializáció hiányáról.
- Igen kevés integrált önkormányzati egység alakult az ország közepes és nagyfalvakkal tűzdelt megyéiben. (Például Csongrád megyében 1999-ben a települések közel 70%-a ezért is volt forráshiányos.) A konklúzió az volt, hogy körjegyzőség és társulás alakítására nem csupán a Dunántúl és Észak-Magyarország kistelepüléseit kell „rászorítani”, hanem a tiszántúli nagyfalvakat is (SOMLYÓDYNÉ, 2003).

E viták eredményeképpen az újra körzetesítés legfontosabb eszközei az önkormányzati társulások (kistérségi társulások) lettek. A társulások előnyeit nem pedagógiai érvekkel támasztották alá, mint korábban, hanem elsősorban pénzügyi és közigazgatási, másodsorban pedig szociálpolitikai érvekkel, például az önkormányzatok közötti társulásoknak jelentős szerepe van a térségi, települési hátrányok ellensúlyozásában, az egyenlőtlenségek leküzdésében. A hátrányos, ún. „veszélyeztetett körzetek” (kockázati vagy beavatkozási térségek) azonosítása fontos, megoldásra váró feladatként jelentkezik a programszervezési modellek kidolgozása az adott térségre, iskolákra nézve.

Az önkormányzatok körében javasolt társulási forma az iskolafenntartó társulás és a közoktatási feladat-ellátási társulás lett. A társulások kétféle módon működhetnek: vagy külön

döntéshozó szervet, társulási tanácsot hoznak létre, vagy a társulásban részt vevő egyik megbízott képviselő-testület, vagy annak szerve működteti, tartja fenn az intézményt, gyakorolja a jogokat. Az önkormányzatokat – ha kettőnél több intézményt tartanak fenn – a közoktatásról szóló törvénymódosítás arra kötelezi, hogy készítsenek fejlesztési és feladat-ellátási tervet. Az iskolafenntartóknak dönteniük kell arról, hogy az egyes feladatokat milyen formában, illetve térségi együttműködésben vagy egyedül akarják-e ellátni (IMRE A., 2003).

A társulások elsősorban az aprófalvas térségekben fordulnak elő, pl. a Dunántúlon, viszont ritkábban a központi régióban és az Alföldön. Ez abból következik, hogy az önkormányzati társulásban való részvétel összefügg a településhálózat jellemzőivel. Ha a társulások számát nézzük, akkor is a két dunántúli régió az, ahol a települések részéről nagyobb a társulási aktivitás. A leggyakoribb a településfejlesztési társulás, amelyben az önkormányzatok több mint egyharmada vett részt. Ezután az oktatási intézmény-fenntartási társulás következett, közel egyharmad volt a résztvevők aránya. Ezek közül az általános iskolák közös fenntartása a leggyakoribb, de megfigyelhető más intézménynél, pl. az óvodánál is. Az intézményfenntartó társulás az 500–1000 fős településkategóriában fordul elő a leggyakrabban. A legtöbb ilyen jellegű társulás a Dunántúlon található (lásd 4. táblázat). Azonos településméret esetében a társulási hajlandóság a Nyugat-Dunántúlon a legnagyobb, sőt a Dunántúl egészen meghaladja a többi régióban megfigyelhető mértéket. Ha elemezzük a közösen fenntartott iskolák tanulólétszámát, akkor kiderül, hogy (természetesen) a kisebb településeken nagyobb a bejáró tanulók aránya.

4. táblázat

Általános iskolát fenntartó társulásban való részvétel a település nagysága szerint

Településnagyság (fő)	N	A településkategória %-ában	A társulások %-ában
1–500	21	55,5	12,1
501–1000	71	52,9	40,2
1001–2000	59	34,4	33,2
2001–10 000	23	14,6	13,3
10 001–100 000	2	7,4	1,2
100 001–	-	-	-
Együtt N=496	176	32,5	100,0

Forrás: IMRE A., 2003

KISTÉRSÉGI TÁRSULÁSOK

2004-től kezdve lezajlottak bizonyos modellkísérletek, amelyeknek célja egyrészt a földrajzi léptékek, másrészt a funkciók értékelése volt, s ezek hatására a kistérségi együttműködést „ösztönző” kormányzati támogatási rendszer fokozatosan „finomult” (PÁLNÉ, 2008). A kísérleti tapasztalatok legfontosabb megállapítása volt, hogy „... a többcélú kistérségi társulás elsősorban szervezési egység, a konkrét feladatellátás zöme az egyes településeken vagy mikroövezetekben történik. Kistérségi intézmény alapítására csak kevés esetben van szükség ...” (BEKÉNYI et al., 2005. 21. o.).

A települési önkormányzatok szolgáltató tevékenységének költségeit a közoktatás terén továbbra is az önkormányzati szektor, illetve az állam állja túlnyomó részben, a civil szervezetek és egyházak szerepvállalása nem hangsúlyos (lásd 5. táblázat). A költségvetési megszorításokat ellensúlyozza a strukturális alapokból származó forrás, amely lehetőséget nyújtana a közszolgáltatások modernizációjára; csakhogy pályázni kell érte, vagyis központi kezelésben maradt (például a lajosmizsei Fekete István Általános Iskola 300 milliós pályázatát elutasították, így az épület felújítása kudarcba fulladt). Mivel az önkormányzati forrás egyre inkább kétségessé válik, szükség volna a finanszírozás és ezzel az önkormányzati feladatok gyökeres reformjára, ami megnyitná az utat a biztonságosabb gazdálkodás irányába (Interjú a minisztériumi kistérségi referenssel, 2009).

5. táblázat

Oktatási intézmények száma fenntartók szerint, 2005/2006

	Önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Egyház, felekezet	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Óvoda	4182	22	113	157	52	4526
Általános iskola	3298	27	180	75	34	3614
Szakiskola	505	21	24	89	34	673
Gimnázium	435	19	100	71	136	761
Szakközépiskola	590	38	26	186	91	931
Felsőoktatás	-	31	26	14	-	71

Forrás: Oktatási adatok 2005/2006. KSH, Budapest, 2006

A fenti megállapítások egyértelműen jelzik a kistérségi társulások mesterkélt voltát. Jogos kérdés, hogy hosszabb távon életképes marad-e a felülről, pénzügyi támogatással ösztönzött konstrukció. Vannak olyan vélemények, hogy akkor jelentkeznének a kistérségi több célú társulások előnyei, ha lehetőség volna kötelező társulás elrendelésére (LAMPERTH, 2004; BEKÉNYI, 2005). Cáfolják ezt más feltevések, melyek szerint zömmel települési szintű feladatokat látnának el a kötelezően létrehozott kistérségi társulások. Ezzel kiürülne a települési szint, s egyedien szélsőséges integráció valósulna meg Európában (PÁLNÉ, 2008).

A települési önkormányzati rendszerrel kapcsolatos, zömmel szakértői és politikusi viták, – amelyeket általában felsőbb igazgatási központi szinten kezdeményeznek vagy támogatnak – máig (2009–2010) nem csitultak el. E vitákban egyelőre túlsúlyban van a hierarchikus együttműködésekre való ilyen-olyan készítés. Más vélemények szerint szélesebb körben lehetne alkalmazni a hálózatos, piaci elvű (önkéntes) együttműködések, amelyek a sajátos körülményekkel adekvátabbak és jellemzően „alulról” kezdeményezettek, rugalmasabbak. Az önkormányzatoknak olyan társulásokat kellene létrehozniuk, ahol érvényesül a demokrácia, ahol a résztvevő felek jogait és hozzájárulásait egyenlő módon szabályozzák. A társulásokat vizsgáló kutatók törvényes szabályozást sürgetnek a lehetséges társulásokat illetően (PÁLNÉ, 2008).

ÖSSZEZÉS

Az oktatáspolitikai egységes szabályozásra épül fel, melyben kijelöli komplex feladatait a célok elérésére: a minőségi és eredményes munkához kompetenciaméréseket végez, biztosítani kívánja a méltányosság és egyenlő esély elvének megvalósulását, a stabilitást, kiszámíthatóságot, a tanulás szabadságát, csak néhány ismertetve kiemelve (HALÁSZ–ALTRICHTER, 2000).

Fő jellegzetessége a modern közoktatási rendszernek, hogy nem határozza meg teljes egészében az oktatási feladatokat, csupán keretjellegű szabályozás érvényesül, mert a decentralizált, helyi jelleg valósult meg az oktatási intézményekben, az egyéni szabadság megvalósulásával. Mindez nem jelenti azt, hogy a közfeladatokért vállalt felelősség csak a helyi autonómiára hárul, hanem az állami szerepvállalás is megjelenik a decentralizált oktatásirányításban.

Magyarországon az önkormányzatok az intézményfenntartói az iskolának, de ez nem jelenti azt, hogy az oktatási intézmények önállósága csorbult volna, rendelkeznek mindazokkal a szervezeti jogkörökkel, melyek a pedagógiai munka menetét érintik. A széles hatáskörrel felruházott helyi szervezetek közoktatásra és annak teljesítményére irányuló közvetlen hatása hangsúlyossá vált, melyet a decentralizált oktatásirányítás tett lehetővé (BALÁZS É., 1996; HALÁSZ, 1997).

A magyar oktatásügyet ez a duális, kételvű oktatáspolitikai jellemzi, egyrészt az állami beavatkozás háttérbe szorítása, másrészt a helyi önállóság erősödése révén. A felelősség megosztottsága az állami-önkormányzati szektorban nyilvánul meg.

A hazai oktatási rendszerben a helyi-területi intézmények működése számos nehézséggel kerül szembe, melynek egyik legkritikusabb pontja az önkormányzatok pénzügyi leterheltsége, finanszírozásuk kulcskérdés a bizonytalanságuk megszüntetése céljából, ennek hiányában a helyi autonómia léte megkérdőjelezhető. Problémaként merül fel az oktatásügy új szabályozottsága, plurális jellege (pl. egyházak, alapítványok, magánszemélyek).

Magyarországon az állam nem jelöl ki iskolakörzeteket, de egy-egy településen az önkormányzatoknak kötelező meghatározni intézményei beiskolázási körzetét, igaz a szülőket nem terheli beíratási kötelezettség, a körzethatárok átjárhatók, a szabad iskolaválasztás jogukban áll. A helyi érdekérvényesítés azonban még rendkívül alacsony szintet ér el, az autonómiára való törekvés számos egyéni, eltérő magatartásforma keresztüztüében áll.

Hazai közoktatási rendszerünk egy-egy településstruktúrához kapcsolódik, melynek a területi rendszerből adódóan különböző környezeti feltételekhez kell igazodni. A meglévő környezeti feltételek és lehetőségek számos eltérést indukálnak az egyes oktatási intézmények között. Egységes központi szabályozás érvényesül az adott térségekben, amely meghatározza az oktatási intézmény sajátos formáját, korlátozó, kiegyenlítő, támogató mechanizmusokat alkalmaz. Célja ezzel az oktatási intézmények közötti területi egyenlőtlenségek és iskolai hátrányok megszüntetése, a társadalmi integráció megvalósulása, az eltérő esélyek kiegyenlítése, a társadalmi mobilitás fokozása.

Nyilvánvalóvá vált hazánkban az a felismerés, hogy a társadalom valamennyi szegmensében, így az oktatásban is jelentős társadalmi-gazdasági és kulturális egyenlőtlenségek feszülnek meg, melyet a térbeli elhelyezkedés különbözősége alakított ki.

A társadalomban bekövetkezett egyenlőtlenségek újratermelődnék, melyet számos szociológiai kutatás is alátámaszt. Gyakorlati tapasztalatok bizonyítják, hogy az oktatás nem képes leküzdeni a területi egyenlőtlenségeket, sőt adott esetben még felerősíti azokat (COLEMAN, 1966; BOUDON, 1974; FERGE, 1976, 1982). A társadalmi egyenlőtlenségek egyenes következménye az oktatási rendszerekben fellelhető eltérő területi és iskolai hátrányok kialakulása. Bourdieu szerint az iskola újratermeli az egyenlőtlenségeket, ismétli azokat, leképezi a meglévő társadalmi tagoltságot, konverziót hajt végre (BOURDIEU, 1974, 1978).

Az egyes települések sorsának alakulásában a társadalom minden szektorának, így az oktatási szektornak is kiemelt szerepe van. Az oktatási rendszerekben a tudás minősége szempontjából igényként fogalmazódik meg a tudásgazdaság kibontakozása, az egyéni teljesítmények megalapozása a társadalmi és kulturális leszakadás ellen. A közoktatásnak jelentős a benne végighaladók mikro- és makrotársadalmi integrációját formáló szocializációs szerepe, működteti az intézményes szocializáció legkiterjedtebb hálózatát. A közoktatási rendszert és ezen belül az iskolahálózat településfejlesztési koncepcióit az oktatásfejlesztés szempontjából értelmezzük, mert hozzájárulhat a gazdaság versenyképességének támogatásához, a társadalmi kohézió megerősödéséhez.

A közoktatási szolgáltatások megszervezése, a rendszer működtetése során az oktatási rendszereknek a különböző földrajzi-társadalmi léptékben eltérő mintái jöhetnek létre. Ismeri kell, hogy a magyar gazdaságnak és társadalomnak milyen közigazgatási struktúra felel meg hosszabb távon. Vannak érvek, melyek szerint az önkormányzatok szervezeti, működési integrációja elkerülhetetlen, és aggályok merülnek fel a kistérségek létevel kapcsolatban, mivel a közszolgáltatások színvonala és a költséghatékonyosság nem megfelelő szintet ér el.

Ha a kistérségi rendszer továbbra is fennmarad, akkor a kistélepek életében beszűkül a mozgástér, a közösségeket megfosztják helyi identitásuk érvényesülésétől. Nincs kötelező séma egy adott térség közszolgáltatási feladatainak konkrét ellátására a közoktatásban, s ezen belül a kisiskolák szerepével kapcsolatban sem.

Nem célszerű a társulások erőteljes támogatása, amely az iskola nagyságára, fenntartói körére irányul, hanem ezzel szemben a minőségi oktatás prioritását tartjuk szükségesnek. Ezek az

elképzelések a falusi térségek kisiskoláinak újbóli megszűnéséhez vezetnének, annál is inkább, mivel adottságaik már messze nem felelnek meg a modern európai oktatásügy elvárásainak. Az egész társadalom valamennyi szereplője számára új cselekvési módok, attitűdök elsajátítása indokolt, messzemenően figyelembe véve továbbra is a helyi identitás, a térség sajátos helyzetéből adódó jogos elvárásokat.

Komoly veszélyforrást jelent a közoktatási intézményrendszerben ösztönzött „türelmetlen” és gyakran megalapozatlan integráció, gondoljunk csak az elszigetelődő gettó iskolák, vagy a sorra bezáró óvodák és alsó tagozatos iskolák sorsára. A szakma a politika részéről nagyobb odafigyelést igényelne.

A közoktatásban az általános iskolai hálózat átszervezésében bármelyik álláspont érvényesül egy-egy településen, a „gyermekközpontú” gondolkodásnak általánossá kell válni a tudományos kutatásban és a kormányzati politikákban egyaránt. Szükség lenne olyan vizsgálatokra, amelyek a kevésbé prosperáló térségek intézménytársulásait veszik górcső alá, mely elemzések irányt mutathatnak az oktatáspolitikai jövő feladatainak ellátására.

Summary

Small schools and the reorganization of the school network

Debates have arisen over the public opinion about the situation and existence of small schools in both the field of official policy and in the society overall. The issue of the restoration of the small school model has been raised by the educational research in recent years and placed in the focus of scientific and political attention. These debates have touched the financing problems, the quality of educational and teaching work as well as the performances of the pupils. "Partnerships" can provide a breakout point for small towns coping with the lack of financial resources.

IRODALOM

- ÁSZ (2000): Az Állami Számvevőszék tájékoztatója az önkormányzati feladatellátás szervezeti formáiról és működésük célszerűségének ellenőrzéséről. Önkormányzati tájékoztató. Budapest. 10. sz.
- BALÁZS Éva (1996): Megyei önkormányzatok és a közoktatás. In: Nagy Mária (szerk.): Önkormányzatok és a közoktatás. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Pedagógiai Intézet, Nyíregyháza. 125–135.
- BEKÉNYI József (2005): A helyi önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról. Magyar Közigazgatás, 11. sz. 660–665.
- BEKÉNYI et al. (2005): A többcélú kistérségi társulások megalakulásának, működésének tapasztalatai. In: Németh Jenő (szerk.): 17–75.
- BOUDON, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. Wiley, New York.
- BOURDIEU, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (vál.): Az iskola szociológiai problémái. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- BOURDIEU, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966): Equality of Educational Opportunity: Summery Report. U. S. Government print, Washington D. C.
- ERDEI Ferenc (1939): Magyar város. Atheneum Kiadó, Budapest.
- ERDEI Ferenc (1974): Magyar város. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ERDEI Ferenc (1977): Város és vidéke. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FERGE Zsuzsa (1976): Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FERGE Zsuzsa (1982): Társadalmi újratermelés és társadalompolitika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

- FORRAY R. Katalin (1976): Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai egy alföldi nagyközségben. Egyetemi doktori értekezés (JATE Pedagógiai Tanszék). Kézirat. Szeged.
- FORRAY R. Katalin – KOZMA Tamás (1998): Kleine Grundschulen in Ungarn. In: Fickermann et al (szerk.): Kleine Grundschulen in Europa. Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 303–332.
- FÜRCHT Pál et al. (1992): Az önkormányzati törvény a gyakorlatban. HungAvia, Budapest.
- FÜRCHT Pál (2001): A településközi együttműködés, fejlesztési irányok. In: Szigeti E. (szerk.): Régió, közigazgatás, önkormányzat. Magyar Közigazgatási Intézet. Budapest. 327–343.
- HALÁSZ Gábor (1997): Az oktatás minősége és az önkormányzati oktatásirányítás. OKKER, Budapest.
- HALÁSZ Gábor – HERBERT Altrichter (2000): A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés. In: Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): Oktatás és decentralizáció Közép-Európában. OKKER, Budapest. 243–297.
- HERMANN Zoltán (2005a): Tanulási környezet és eredményesség a falusi kisiskolákban, a kistelepülési kisiskolák fajlagos kiadásai. Leíró elemzés (OPEK). Kézirat. Budapest.
- HERMANN Zoltán (2005b): A falusi kisiskolák fajlagos kiadásai. Tanulmány (Országos Közoktatási Intézet). Kézirat. Budapest. március.
- IMRE Anna (2003): Oktatási feladatellátást segítő önkormányzati társulások. Magyar Pedagógia, 103. évf. 3. sz. 371–387.
- KOPÁNYI Mihály (1999): A regionális és települési kormányzati rendszer modernizációja Magyarországon. Regionális és Települési Kormányzati Rendszer Fejlesztési Programja. Kézirat. Budapest.
- KOZMA Tamás (1972): Iskolafejlettség és tanulmányi eredmény. Pedagógiai Szemle, 22. évf. 6. sz. 481–491.
- KOZMA Tamás (2002): Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990–2000. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- LAMPERTH Mónika (2004): A közigazgatási reform időszerű kérdései. Comitatus, Budapest. 11–12. sz. 84–87.
- NÉMETH Jenő (2003): Kistérségi közigazgatás. Szakértői tanulmányok. Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- PÁLNÉ KOVÁCS Iлона (2008): Helyi kormányzás Magyarországon. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- SOMLYÓDYNÉ PFEIL Edit (2003): Önkormányzati integráció és helyi közigazgatás. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- VÁRI Péter (1997): Monitor '95, A tanulók tudásának mérése. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

ROMOLÓGIA ÉS PEDAGÓGIA SZAKOS HALLGATÓK SZAKVÁLASZTÁSI MOTIVÁCIÓI

Összefoglaló

Ezúton szeretném kifejezni köszönetemet Forray Professzor Asszonynak, amiért bevezetett az oktatáskutatás világába. Ez a tanulmány a romológia és pedagógia szakos pécsi egyetemisták motivációit elemzi és hasonlítja össze. A kutatás egy 2010-ben felvett kérdőíven alapul. Az adatok egy statisztikai program által kerültek feldolgozásra. Az eredmények rámutatnak mind a szociális, mind a motivációs háttér különbözőségeire.

2006-ban mélyreható változás ment végbe a felsőoktatásban a háromciklusú képzés bevezetésével. A Bologna-rendszer meghonosítása óta még összetettebbé vált a hallgatói motivációk vizsgálata azáltal, hogy az alapszakosok és mesterszakosok útjai külön is vizsgálhatóvá váltak. Az alapszakon tanuló hallgatók motivációinak feltárása legalább két okból lehet fontos: egyfelől a hallgatók alaposabb megismerése miatt, másfelől erre építkezve az intézmények stratégiai tervezőmunkájának kialakítása során is alapvető fontosságú ismeretekről van szó, pl. a mesterképzésbe való jelentkezések vagy a tanári végzettség megszerzésének vonatkozásában. A romológia és pedagógia szakos hallgatókra vonatkozó változók összevetése pedig nemcsak a stratégiai tervezőmunkához járulhat hozzá, hanem a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán működő Neveléstudományi Intézet hallgatóinak, szakjainak alaposabb megértéséhez is.

A KUTATÁS HÁTTERE, A VIZSGÁLAT CÉLKITŰZÉSEI, MÓDSZEREI

A 2009/2010-es tanév tavaszi szemeszterében önkitöltős kérdőív segítségével sikerült adatokat nyernem 308 fő 1. és 2. éves, nappali tagozatos BA/BSc-s hallgatótól. 162 bölcsész (52,6%), 143 Természettudományi Karon tanuló (46,4%), valamint 3 fő mindkét karon tanuló diák (1,0%) töltötte ki az önkitöltős kérdőívet. A Pécsi Tudományegyetem tanulmányi osztályainak adatai szerint a Bölcsészkaron a vizsgálat félévben 1298 fő jelentkezett be, azaz aktiváltatta félévét a nappali tagozatos 1-4. szemeszteres alapszakos hallgatók közül. A Természettudományi Karon ez a szám 823 fő volt. Ebből adódóan az alapszakosok 12,71%-át sikerült elérni a bölcsész hallgatók köréből, míg 17,73%-át a Természettudományi Karról.

A kérdések többségében zártak. A kérdőíveket legnagyobb arányban a tanórák elején vagy végén töltötték ki a diákok. Néhány kérdőív a két kialakított gyűjtőponton keresztül, valamint hallgatók ismeretségi körének segítségével került kitöltésre. Az adatokat egy statisztikai szoftverrel (SPSS-szel) dolgoztam fel, ebből adódóan leginkább a statisztikai eljárások és két-, illetve háromdimenziós keresztábrák alapozzák meg az eredményeket.

Bár a kutatásom alapvető célja a két vizsgált kar hallgatóinak összehasonlítása, ám ebben a tanulmányban meg kívánom vizsgálni azt, hogy milyen különbségek adódnak a romológia és a pedagógia szakos bölcsész hallgatók motivációi között. Ezen szűkebb mintámat 52 válaszadó személy alkotja, melynek 28,8%-a romológia szakos, 69,2%-a pedagógia szakos, 1,9%-a egyaránt romológia és pedagógia szakos. Hipotézisem szerint a romológia szakos és a pedagógia szakos bölcsész hallgatók között jelentékeny különbségek érzékelhetők a társadalmi háttér és a motivációnyalábok tekintetében. Ezáltal a Pécsi Tudományegyetem nappali tagozatos alapképzésben résztvevő két bölcsész csoportjának 1. és 2. éves diákjaink jelenlegi szakválasztásukhoz kötődő motivációinak minél komplexebb megismerése a cél, illetőleg annak az áttekintése, honnan jönnek és merre tartanak a szakválasztásukat befolyásoló indítékok.

A változók közötti összefüggések feltárása során kitüntetett helyen szerepel a jelenlegi tanulmányban a hallgatók szakválasztásában szerepet játszó indítatók feltárása, illetve a jövőre, a

megszerzendő végzettségre vonatkozó tervek felvázolása. Mindezek során kiderül az is, hogy a tanári pálya mennyire vonzó a válaszadók csoportjaiban.

A KUTATÁST LEGKÖZVETLENEBBÜL MEGALAPOZÓ MOTIVÁCIÓ FOGALOMRÓL

A motiváció-elméletek igen sokrétűek, a motiváció fogalmának tárháza igen gazdag. A motivációra irányuló fogalom-meghatározások köréből BENESCH (1994) meghatározására támaszkodom, mert a kérdőíves kutatás jelenlegi tanulmányban feldolgozott része, Hellmuth Benesch megközelítéséhez áll a legközelebb. A szerző fogalom-meghatározása a motivációs folyamatokra és a variabilitásra irányul, megállapítja, hogy egységes megközelítése annak, hogy mi minden lehet motiváció, nincs. Mégis általánosságban három utat javasol a fogalom értelmezéséhez: indíték valamilyen pszichésre; funkció-levezetés, a viselkedés variabilitása. Vizsgálatom vezérfonalául azonban a funkció-levezetés vált, azaz, hogy merről jön és merre is tart az indíték.

A KUTATÁS KÖZVETLEN ELŐZMÉNYEI

A Pécsi Tudományegyetemen lefolytatott kutatások közül, amelyek jelen kutatás előzményének tekinthetők, hármat emelek ki.

FORRAY (2008) kutatása a levelező tagozatos hallgatók társadalmi igényeit, ezáltal motivációs nyálábjaikat vizsgálja három hazai felsőoktatási intézményben: a Pécsi Tudományegyetemen, a Debreceni Tudományegyetemen, valamint a Szent István Egyetemen. A szerző vizsgálatában kitér a nemek és a születési időszak szerinti különbségekre is a tanulmányi motivációt, valamint a tanulmányokhoz kapcsolódó nehézségeket illetően. A felnőtt hallgatók motivációit a Pécsi Tudományegyetemen elsősorban a szakmai érdeklődés határozza meg, de az indíttatások közül kiemelkedőnek tűnik még a diploma, illetve az egyetemi végzettség megszerzése (FORRAY és KOZMA, 2009). A munkaerő-piaci szempontok csupán a 4-5. helyen szerepelnek a motívumrangsorban. BALÁZSOVICS kapcsolódó interjúelemzése (2008) során a meglévő munkahelyek megtartását szolgáló szakválasztásról számol be, majd ezt követően szerepel a hallgatók személyes érdeklődésének kielégítése a motívumok erősségének sorrendjét figyelembe véve.

MARTON (2009) kutatása a Pécsi Tudományegyetem harmadéves, alapképzésben résztvevő, nappali tagozatos diákjaira irányul, melyben a hallgatók munkaerő-piaci attitűdjeire, jövőbeli terveire fókuszál. Vizsgálatában arra jut a szakválasztás okait kutatva, hogy a diákokat leginkább az érdeklődés vezérelte jelen tanulmányaikhoz. Eredményei ezáltal, bár más hallgatói kört vizsgált és jóval alacsonyabb elemszámmal, hasonlóak FORRAY és KOZMA (2009) fentebb vázolt konklúzióihoz. A későbbi, munkaerő-piaci lehetőségek kevésbé befolyásolták a hallgatókat tanulmányi döntésükben.

Kifejezetten a romológia szakra, a felsőoktatásban bent lévő cigány hallgatókra vonatkozó vizsgálatok közül kettőt emelnék ki előzményképpen. Az egyik a felsőoktatásban tanuló cigány hallgatókkal foglalkozik az értelmiségképzés szempontjából (FORRAY, 2008). Ennek a tanulmánynak különösen a társadalmi-demográfiai megközelítései válnak fontos pillérekékké jelenlegi kutatásomban. A másik tanulmány a romológia szakosok vizsgálatára fókuszál (KALOCSAINÉ, 2003). Ez utóbbi kvalitatív kutatás szerint a levelező tagozatosoknál szintén legfontosabb indítékként a munkahely megőrzése szolgál, csupán ezt követi a hallgatók által korábban látogatott felsőoktatási intézmények tanárainak hatása, az identitáserősítés, a diplomaszerezés, az érdeklődés, továbbá a nyelvtanulás. A nappali tagozatos romológus hallgatóknál ellenben az identitáserősítés vált a legfontosabb ösztönző erővé, majd ezt követte a korábbi felsőoktatási tanulmányok tapasztalata, a szakpár meglétéhez kötődően egy másik szak választásának igénye, a korábbi munkahelyi, szakmai tapasztalatok.

A HALLGATÓK TÁRSADALMI-DEMOGRÁFIAI HÁTTERE

A társadalmi-demográfiai háttérbe hat változó mentén nyújtok betekintést. Alapvető a nemek, az életkorok, továbbá a nemzetiségi/etnikai megoszlás bemutatása a két bölcsész csoportban. Továbbá fontossá válik a családi háttér jellemzői közül az apa és az anya legmagasabb iskolai végzettségének áttekintése. Ezenfelül nélkülözhetetlennek tűnik a válaszadó személyek állandó lakóhelyének településtípusa szerinti megoszlás.

Bár a számosság tekintetében mindkét bölcsész csoportban a nőbőbbség a jellemző, arányaiban azonban felülreprezentált a férfiak aránya a pedagógia szakos bölcsész csoporton belül. (1.1. táblázat).

1. 1. táblázat

Nemenkénti megoszlása a romológia és pedagógia szakos bölcsész 1. és 2. éves nappali tagozatos BA-s válaszadóknak (N=52)

A válaszadó neve	Szak	Romológia	Pedagógia	Romológia és pedagógia	Mind-összesen
Férfi	Fő	1	7	1	9
	%	6,7%	19,4%	100,0%	17,3%
Nő	Fő	14	29		43
	%	93,3%	80,6%		82,7%
Mind-összesen	Fő	15	36	1	52
	%	28,8%	69,2%	1,9%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Az életkorok alapján nem találtam markáns különbséget a romológia és a pedagógia szakosok között, még akkor sem, amikor válaszadók körét leszűkítettem a cigány származású válaszadókra. Egyedül a romológia-pedagógia szakpáros cigány származású hallgató az, aki legidősebbként a teljes mintában, erősítheti azt a megállapítást, mely szerint viszonylag magas életkorúak a nappali tagozatos cigány diákok (FORRAY, 2008).

A nemzetiségi/etnikai hovatartozás alapján sokrétűbb a romológia szak: cigány (30%), magyar (60%), horvát (10%) származásúak. A pedagógia szakosok körében a magyarok mellett (90%) még német nemzetiségűekkel találkozni.

A válaszadó személyek édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége alapján a pedagógia szakos hallgatók felülreprezentáltak a szakmunkásképzőt/szakiskolát végzettséggel, az érettségivel, valamint az egyetemi diplomával rendelkező apa tekintetében. A romológia szakos hallgatóknál az apák legmagasabb iskolai végzettségét gyakrabban jellemzi a 8 általános iskola (a romológus hallgatók apjának 33,3%-a, a pedagógia szakosokénak 8,3%-a), illetve amennyiben diplomás a szülő, akkor a főiskolai oklevéllel való rendelkezés. A szülők iskolai végzettsége tekintetében még markánsabb különbség figyelhető meg az anya legmagasabb iskolai végzettsége tekintetében (1.2. táblázat). A mintában a romológia szakosok édesanyjának háromötöde 8 általános iskolai végzettséggel bír, egyötöde érettségizett és további egyötöd főiskolai diplomával rendelkezik. A pedagógia szakosok édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége sokkalta egyenletesebben oszlik meg a különböző végzettségi szintek között. Így például az általános iskolai végzettséggel való rendelkezés aránya 13,9%, az egyetemi végzettséggel rendelkezőké 11,1%.

1. 2. táblázat

Az anya legmagasabb iskolai végzettsége szerinti megoszlása a romológia és a pedagógia szakos bölcsész 1. és 2. éves nappali tagozatos BA-s válaszadóknak (N=52)

Édesanya legmagasabb iskolai végzettsége	Szak	Romológia	Pedagógia	Romológia és pedagógia	Mindösszesen
Kevesebb, mint 8 általános	Fő			1	1
	%			100,0%	1,9%
8 általános iskola	Fő	9	5		14
	%	60,0%	13,9%		26,9%
Szaktanulmányok, szakiskola	Fő		8		8
	%		22,2%		15,4%
Szakközépiskola, gimnázium	Fő	3	10		13
	%	20,0%	27,8%		25,0%
Felsőfokú szakképzés	Fő		3		3
	%		8,3%		5,8%
Főiskola	Fő	3	6		9
	%	20,0%	16,7%		17,3%
Egyetem	Fő		4		4
	%		11,1%		7,7%
Mindösszesen	Fő	15	36	1	52
	%	28,8%	69,2%	1,9%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ennél az összefüggésnél érzékelhető, hogy a két szakra járó hallgatók szülei legmagasabb iskolai végzettsége alapján eltérő kulturális tőkével rendelkeznek. Összességében a pedagógia szakosok szülei magasabb iskolai végzettséggel, illetve magasabb diploma-összetétellel bírnak, mint a romológusoké.

Az állandó lakóhely településtípusa alapján a hipotéziseimtől eltérő eredményt kaptam: közel azonos a lakóhely településtípusa szerint a két csoport összetétele. Bár feltételeztem, hogy urbánusabb családi háttér jellemzi a pedagógia szakosokat, ezzel szemben mindkét szakról a megkérdezettek egyharmada érkezett kisvárosi környezetből és 40% körüli a községekből érkezők aránya, a megyeszékhelyről és a fővárosból érkezők aránya elenyésző mindkét csoportban.

HALLGATÓI MOTIVÁCIÓK

A romológia szakosoknál a jelenlegi szakválasztást befolyásoló 11 vizsgált motiváció közül felülreprezentált a családi hagyományok folytatása (2.1. táblázat), a barátok hatása, a korábbi főiskolán/egyetemen folytatott kapcsolódó tanulmányok hatása, a saját korábbi szakmai tapasztalatok, a piacképes diploma szerzése (2.2. táblázat), az identitás erősítés.

A pedagógia szakosoknál jelentékenyebb befolyásoló erő a középiskolai tanár hatása, a valamilyen diploma szerzése, a tartós párkapcsolat kialakítása, a diákevek megnyújtása.

Közel azonos arányban fontos az érdeklődési körnek megfelelő diploma szerzése a két hallgatói körben.

2.1. táblázat

A családi hagyományok folytatása motivációnak megoszlása a romológia szakos és a pedagógia szakos bölcsész 1. és 2. éves nappali tagozatos BA-s válaszadók körében (N=52)

Szak	Motiváció – Családi hagyományok folytatása	Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos	Mind-összesen
Romológia	Fő	3		6	3	3	15
	%	20,0%		40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
Pedagógia	Fő	15	6	9	5	1	36
	%	41,7%	16,7%	25,0%	13,9%	2,8%	100,0%
Romológia és pedagógia	Fő			1			1
	%			100,0%			100,0%
Mind-összesen	Fő	18	6	16	8	4	52
	%	34,6%	11,5%	30,8%	15,4%	7,7%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2.2. táblázat

A piacképes diploma szerzésének motivációjának megoszlása a romológia szakos és a pedagógia szakos bölcsész 1. és 2. éves nappali tagozatos BA-s válaszadók körében (N=52)

Szak	Motiváció – Piacképes diploma szerzése	Nem fontos	Alig fontos	Átlagos	Fontos	Nagyon fontos	Mind-összesen
Romológia	Fő			1	9	5	15
	%			6,7%	60,0%	33,3%	100,0%
Pedagógia	Fő	1	2	9	15	9	36
	%	2,8%	5,6%	25,0%	41,7%	25,0%	100,0%
Romológia és pedagógia	Fő			1			1
	%			100,0%			100,0%
Mindösszesen	Fő	1	2	11	24	14	52
	%	1,9%	3,8%	21,2%	46,2%	26,9%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

SZAKMAI TERVEK A VÉGZETTSÉG MEGSZERZÉSE UTÁN

A tanári végzettség megszerzésének terve 100%-os, így felülreprezentált a pedagógia szakosok körében a romológus hallgatókhoz viszonyítva.

Az alapl diploma megszerzése utáni továbbtanulás gondolata enyhén felülreprezentált a pedagógia szakosok körében, több a bizonytalan a romológusok között.

Mindkét hallgatói csoport mobil a későbbi munkahelykeresés tekintetében. A különbség ott mutatkozik, hogy a romológus hallgatók nagyobb arányban vállalnának munkát az Európai Unióban, míg a pedagógia szakosok sokkal nagyobb arányban keresnének munkát az Európai Unió kívüli országokban (3.1. táblázat).

3.1. táblázat

Az Európai Unió kívül történő munkahely keresésének terve a romológia szakos és a pedagógia szakos bölcsész 1. és 2. éves nappali tagozatos BA-s válaszadók körében (N=39)

Szak		Igen	Nem	Mindösszesen
Romológia	Fő	3	11	14
	%	21,4%	78,6%	100,0%
Pedagógia	Fő	8	16	24
	%	33,3%	66,7%	100,0%
Romológia és pedagógia	Fő		1	1
	%		100,0%	100,0%
Mindösszesen	Fő	11	28	39
	%	28,2%	71,8%	100,0%
	%	100,0%	100,0%	100,0%

KÖVETKEZTETÉSEK

Úgy tűnik, hogy a pedagógia szakos és a romológia szakos hallgatók között alapvető különbségeket lehet felfedezni a társadalmi háttér - pl. a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és ezzel szoros összefüggésben a család kulturális tőkéje -, és a motivációk - pl. a családi hagyományok folytatása, a piacképes diploma szerzése -, továbbá a jövőbeni tervek – leginkább a külföldi munkavállalás - tekintetében. A motivációk szempontjából a romológus hallgatók tudatosabbnak tűnnek a jelenlegi szakválasztásukat illetően, erre utal az is, hogy motivációs nyálábjuk több komponensű, jóval összetettebb, mint a pedagógia szakosoké. Valószínűsítem, hogy igaznak bizonyul FORRAY (2008) megállapítása, mely szerint a cigány hallgatók (itt romológia szakosok: cigányok és nem cigányok) nagyobb tudatossága egy már megkezdett életpálya kiteljesítésével jár együtt.

Summary

In this way I would like to express my thanks to Professor Forray because I was entered by Her help in the world of educational researches. This essay analyzes and compares the motivation of the students who studies romology or/and pedagogy at the University of Pécs. The research is based on a survey from 2010. The data were processed by a statistical programme (SPSS). The results point the differences of the social and also the motivational backgrounds.

IRODALOM

BALÁZSOVICS Mónika (2008): Felnöttek tanulási motivációi. In: Kereszty Orsolya (szerk.): Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara, Kaposvár. 5-14.

BENESCH, H. (1994): Pszichológia. SH Atlasz. Springer Hungarica Kiadó Kft.

- FORRAY R. Katalin (2008): Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. Az OTKA 47335 zárótanulmánya.
http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf
(2011-01-27)
- FORRAY R. Katalin (2008): Értelmiségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban.
<http://www.forrayrkatalin.hu/doski/Bara2008.pdf>
(2011-05-31)
- FORRAY R. Katalin és KOZMA Tamás (2009): Diplomára éhezve. Felnőtt hallgatók Debrecenben és Pécsen. *Debreceni Szemle*, 3-4. sz. 315-328.
- KALOCSAINÉ SÁNTA Hajnalka (2003): A szakválasztás indítékai a romológiát hallgatók körében. *Educatio*, 4. sz. 673-676.
- MARTON Melinda (2009): Alapdiplomával a munka világába? *Educatio*, 3. sz. 398-403.

KORAI HAZAI FORRÁSOK A NŐKRŐL ÉS TANULÁSHOZ VALÓ JOGUKRÓL

Összefoglaló

A nőnevelés történetéről az elmúlt kétszáz évben hazánkban is számos kutatás, elemzés, szintetizáló igényű összefoglalás született. (PUKÁNSZKY, 2006) Az utóbbi években a társadalmi nemek neveléstudományi szempontú vizsgálata is az érdeklődés előterében áll (FORRAY R. – KÉRI, 2007). Ebben a tanulmányban elsődleges és másodlagos források tartalmának szintetizálásával arra törekszem, hogy képet adjak az újkori hazai, a nőkről, a nők művelődési jogairól és értelmi képességeiről szóló írásművek főbb gondolatairól.

A tanulmány tisztelgés Forray R. Katalin előtt, aki a PTE-n munkahelyi vezetőmként, kollégámként és – egyes esetekben – szerzőtársamként mindig nagy figyelemmel kísérte a kutatásaimat, és eddigi tudományos pályám során mérhetetlenül sokat, lankadatlanul buzdított. Ez az írás régen élt művelt nőkről szól neki, napjaink egyik kiemelkedő magyar kutatónőjének.

A NŐKRŐL SZÓLÓ ELSŐ HAZAI MŰVEK

Magyarországon és Erdélyben a kora újkorban korántsem keletkezett annyi írott mű a lányok neveléséről, a nők művelődési jogairól, mint Európa tőlünk nyugatabbra lévő országaiban. Ugyanakkor a ránk maradt gyér számú forrás bizonyítja, hogy a hazai szerzők között is voltak a lánynevelés és női művelődés problémája iránt fogékonyságot mutató alkotók. A katolikus szerzők többsorban Juan Luis Vives és Pázmány Péter vagy kortárs francia írók lánynevelési gondolataira támaszkodtak. A külföldi peregrinációkról hazatérő protestáns diákok pedig a nők megítélése, nevelése és iskoláztatása vonatkozásában gyakran hazahozták magukkal a haladó szellemű németalföldi, német vagy angol bölcselek gondolatait. Néhányan közülük itthon újszerűnek ható, a lányok tanuláshoz, a nők művelődéshez, tudományokhoz való jogát felvető írásműveket fogalmaztak meg. Ugyanakkor azt is ki kell emelnünk, hogy a *querelle des femmes* ('nőkérdés') irodalomnak hazánkban is akadtak olyan darabjai, amelyek a nők ellen írott pamfletek vagy más műfajban közzétett *mizogyn* szövegek voltak.

A legkorábbi (még a kora újkor előtti) magyar nyelvű, nőkről szóló ismert művek⁷⁶ közül való például Armbrust (Ormprust) Kristóf *Gonosz asszonyemberek* című, 1550-ben írott (énekelhető) műve. (SZABOLCSI, 1959:129) Bogáti Fazekas Miklós 1577-ben Kolozsváron adta ki Plutharkosz nyomán írt *Szép Historia. Az tökéletes Asszony állatokról...* (BOGÁTI FAZEKAS, 1577) című munkáját. Ugyancsak ő írta az 1591-ben szintén Kolozsváron megjelent *Aspasia...* (BOGÁTI FAZEKAS, 1591) című munkát.

Németh S. Katalin kiváló tanulmányban (NÉMETH S., 1984) foglalta össze több XVII. századi és XVIII. század elején élt magyar szerző nőkről vallott gondolatait, ám írásművének kevés visszhangja volt a nőtörténet és a lánynevelés történetének kutatói között. Így több nőtörténeti munkában továbbra is az szerepel, hogy a hazai nőmozgalom „első dokumentumai” a XVIII. század végén születtek, és magát a hazai „haladó” nőtörténet bemutatását is a legtöbb szerző innen kezdi.

1627-ben keletkezett, és 1653-ban Lőcsén jelent meg a *Tükör, mely az asszonyoknak... irattatott* című (RÁKOSI, 1653), Balassi strófában szerzett mű, amelynek szerzője Szabolcsi Bence szerint nem ismert (SZABOLCSI, 1959:132), Borsa Gedeon viszont úgy gondolja, hogy az író Rákosi András lehetett (BORSA, 1984:470-480). Ebben az asszonyokról készült oktató versben a szerző Simonides

⁷⁶ A tanulmányban szereplő régi művek könyvészeti adatainak összegyűjtéséhez és pontosításához Szabó Károly: *Régi magyar könyvtár II-dik kötet. Az 1473-tól 1711-ig megjelent nem magyar nyelvű hazai nyomtatványok könyvészeti kézikönyve*. Budapest, MTA, 1885. művének digitálisan feldolgozott kötetét használtuk. <http://www.arcanum.hu/ozsk/> (A letöltés ideje: 2009.12.27.)

alapján tíz részben jellemezte a nők természetét. Régi művekre támaszkodva azt fejtegette, hogy a nőknek nagyon sok hibájuk van, piszkosak, lusták, falánkok, csalárdak, hazudósak, kikapósak, a vallásosságot is csak színlelik, a pap prédikációit nem értik. Korábbi évszázadok nők hibáit soroló műveivel hasonlóan az asszonyokat különböző állapotokhoz, például a sertéshez, a kutyaéhoz, az oroszlánhoz, a szamárhoz, a kígyóhoz, a menyéthez és a sárkányhoz hasonlította⁷⁷. (KOMLOVSZKI – STOLL, 1976:299.)

Vele ellentétben a női nem egyik igen korai hazai védelmezője volt a század egyik kiemelkedő alakja, Kolosi Török István (1611-1652?) unitárius lelkész, költő. Életrajzírója, Versényi György ezt írta róla egy 1902-es tanulmányában: „... Kolosi Török István költészetében legfeljebb s legbecesebb, hogy ő e korban, mikor a nők gúnyolásában, támadásában lelik kedvüket, az asszonyok védelmére kel. Bátran, melegséggel, a meggyőződés erejével harcol érettök.” (VERSÉNYI, 1902:137) Török 1630-ban⁷⁸ írta *Az asszonyi-nemnek nemességéről, méltóságáról és ditsiretiről való rythmusok* című, 900 soros költeményét, amely „az tékozló fiú nótájára”, Agrippa von Nettesheim (1486-1543 k.) évszázaddal korábbi növedő írásának⁷⁹ hatására íródott. Jánosi Béla egy 1883-as cikkében úgy találta, hogy a szerzőnek ez a verse a modern nőemancipáció híveinek fontos forrás lehet. (JÁNOSI, 1883:241-249) A költő név szerint Kemény Katának és Bethlen Ferencnek ajánlotta a művet, és rajtuk kívül „Az Tiszteletes Asszonyoknak Nagysagosoknak, Nemeseknek, Városiaknak és minden rendbélieknek, valakik tiszta hiral névvel és ditsiretes erköltsel fenyekednek...” (Idézi: VERSÉNYI, 1902:137-138) Ahogyan költeményéből kiderül, igazságtalanságnak tartotta, hogy az erkölcsös és kiváló nőkről nem maradnak fenn ismeretek, és hogy mindig csak a nőket gúnyoló írásközületnek. 22 pontba szedte azt, hogy a női nem miért egyenlő a férfii nemmel; indokai között például az szerepel, hogy a nők szebbek; hogy a gyermekek szellemi tehetségüket anyjuktól öröklék; hogy a nők ékesszólók, tőlük tanul meg beszélni az emberi nem; hogy a nők könyörületesebbek és jobbak, mint a férfiak, és korát messze megelőzve kiemelte, hogy a nők tanulni, tanítani is képesek, sőt, még uralkodásra is termettek. Feltétlenül a női művelődési jogok egyik legkorábbi hazai szószólóját kell tisztelnünk ebben a költőben, aki monumentális verszetében például az alábbi szakaszt közölte:

„Ha meg engedve volna Asszonyállatoknak,
Hogy közönséges helyen ökis tanítsanak,
Természet szerint arra haylandok volnának,
Hogy minden mesterséget hamar tanolnának.”
(Idézi: STOLL-TARNÓC-VARGA, 1967:480.)

Kolosi Török István egy másik költeményében (KOLOSI TÖRÖK, 1643) is szólt az asszonyi erényekről, a jó háziasszonyi viselkedés elemeiről, és határozottan kiállt a házasság mellett⁸⁰.

⁷⁷ Megjegyzések: 1. Az az 1976-os kiadvány, amelyben ennek a versnek a szövege legújabbban megjelent, a költemény 1733-as nyomtatott változatát közli. Ugyanakkor a jegyzetekben a szerkesztő jelzi, hogy a művet 1733 előtt már Tótfalusi Kis Miklós is kiadta, egybekötve Felvinczy György *A jó gazdasszony dicsérete* című művével. 2. Nem eldönthető ma már, hogy a szerző az ókori, jambusokban írt görög művet, vagy annak valamely latin változatát ültette át (jelentősen kibővítve) magyarra. A latin változatok közül a Buchanan-féle XVII. századi volt például széles körben ismert Európában. (KOMLOVSZKY-STOLL, 1976:586-587.)

⁷⁸ Németh S. Katalin fentebb említett tanulmányában (helytelenül) az 1645-ös év szerepel. (NÉMETH S., 1984:61) Kolosi Török István verse végén, a 224. szakaszban maga adja meg műve keletkezési dátumát: „Mikor az hat száz felett ezer el tölt volna, / Es harmintz azok után változva forgana, / Az virágoz Iffiusag nékemis szolgálna, / Ez Verseket rendelem hírl hogy maradna.” (KOLOSI TÖRÖK, 1630)

⁷⁹ A német Cornelius Agrippa von Nettesheim *Declamatio de nobilitate et praecellentia foeminei sexus* (A női nem nemesrendűségéről és kiválóságáról) című munkája 1509-ben került összeállításra, és 1529-ben adták ki Antwerpenben, francia fordítása pedig 1530-ban jelent meg első ízben.

⁸⁰ Magyarországon nem volt előzmények nélkül való a XVII. században a házasság dicsőítése. Erről a témáról íródott többek között Tar Benedek *Házasságról való dicséret* című, 1541-ben írt és 1593-ban kiadott műve, Batizi András *Házasságról való ének* című, 1546-os munkája, egy névtelen szerző *Házasság éneke* című, 1548-ban keletkezett műve. (Ezeket a műveket saját korukban dallammal adták elő.) (SZABOLCSI, 1957:129)

Egyértelműen és többször is utalt arra a versben, hogy a feleség okos legyen, mint például az alábbi sorokban is:

„Boldog az férfiú, ki csendes háznéppel.
Áldva vagyon Úrtól eszes feleséggel...”
(Idézi: VERSÉNYI, 1902:146)

A XVIII. század első felében szintén több olyan hazai írásmű keletkezett, amelyek a korabeli nők életviteléről, művelődéséről, a lányok neveléséről szólnak. Mikes Kelemen *Törökországi levelek* című munkájában – miként több, a nőnevelés történetét bemutató szerző, például Kornis Gyula is említi (KORNIS, 1927:471-472) – két olyan írást is találhatunk, amelyekben a szerző e témáról fejtette ki gondolatait. A 27. és 62. levélben foglalkozott részletesen ezzel a kérdéskörrel. Az 1719. június 18-án írott levélben Mikes Kelemen dicsérte a „nénjét”, hogy az franciául tanul, és kifejtette, hogy milyen jó volna, ha más hazai leányokat is erre tanítanának, de – miként írta – gyakran még az írást-olvasást sem tartják elsajátítandónak a szülők, pedig ez a vallásos érzület kialakításához és a jó könyvek olvasásához, az otthonától távol lévő férjjel való levelezéshez is szükséges. Azt is tudta, milyen ellenvetésekkel élnének néhányan a lányok írás-tanítását illetően: „erre azt felelik némely csufos, és rövid eszű anyák., hogy nem jó egy leánynak hogy imi tudgyon., azért hogy a szeretőinek ne irhasson. oh! Mely okos beszédek ezek.! Mint ha az írás okozná a roszt, és nem a arosz azírást...” (MIKES, 1966:40) Az 1725. június 11-én kelt 62. levélben a fiúk neveléséhez kapcsolódóan írt Mikes a lányokról is, mindkét nembeliéknél kiemelve a nevelés fontosságát és a szülők felelősségét. Az alábbi gondolatokból kiderül, hogy a lányokra, mint majdani édesanyákra és gyermekeik nevelőjére is tekintett, amikor nevelésükről írt: „a leányok neveltetésére. Ugy kel vigyázni, valamint a férfiakéra. de még többet mondok, és azt mondom, hogy jól oktatni a leányokat olyan szükséges, valamint a férfiakot, és az egyike, olyan hasznos az országnak, valamint a másika. hogy lehet a? nem igazé az édes néném, hogy egy jól nevelt, jól oktatott eszes leány, aszszonyá változván. A fiát mind jól tudgya nevelni, oktatni, és tanyítani. és aztot az ország szolgálattýára alkalmatosá tenni...” (MIKES, 1966:109)

Gragger Róbert összevetette Mikesnek ezt a két, a franciás műveltség mellett hitet tevő levélét, és bizonyította, hogy a Franciaországot megjárta szerző gondolatain jól érződött Fénelon és Madame de Maintenon hatása. Az elemző (mondatról mondatra összevetve a rodostói levelek sorait Fénelon gondolataival) úgy találta, hogy Mikes Kelemen – akárcsak II. Rákóczi Ferenc fejedelem – jól ismerte a francia író lánynevelésről írott munkáját, és a francia janzenista szerzővel egybecsengően érvelt a lánynevelés fontosságát, tartalmát illetően, és hozzá hasonlóan a kollégiumi fiúnevelés kritikáját is adta. (GRAGGER, 1911:709-710)

Csepregi Turkovics Ferenc (1700-1758) 1739-es halotti beszéde, amelyet gr. Teleki Ádámné br. Wesselényi Zsuzsánna temetésén mondott, több, a nők értelmi képességével, tanuláshoz való jogával és tanulásban, tudományok művelésében elért eredményeivel kapcsolatos, szintén a nőket támogató részletet tartalmaz. Turkovics feltette azt, a korát kontinens-szerte érdeklő kérdést, hogy „vallyon a' Prudentia és Fortitudo, az Okosság' és az erős Elme Pálmáját megérdemli-é az Aszszony?” (Idézi: NÉMETH S., 1984:63) Szerinte igen, hiszen munkabírásban, szorgalomban a nő gyakran túlszárnyalja a férfiakat is. Ám, ahogyan Németh S. Katalin rámutatott az egyedülállóan érdekes forrásról írott elemzésében, a nők képzésével kapcsolatosan óvatosan fogalmazott a szerző: „...és ámbár Aszszonyi Academiát nem lehet fel-állítani, sem Doctori Sapkát az aszszonyok' fejekre tenni: nem engedvén-meg az Apostol, és épen illetlen 's éktelen dolognak tartván, hogy az Aszszonyok Közönséges Gyülekezetekben szóljanak, és Tanítói Hivatalt viseljenek, mindazáltal Tiszte az Aszszonyi-Nemnek az, hogy az Apostol' Arany Regulája szerint, tsendességben tanuljon minden alázatosságot”. (NÉMETH S., 1984:63-64)

A XVIII. század azonban korántsem csupán efféle forrásokat hagyott hátra a nők megítélésével kapcsolatosan. Nőcsúfoló, szatirikus művet is említhetünk, például az 1783-ban Magyarországon megjelent *Megmutatás, hogy az Asszonyi Személyek nem Emberek* című, név nélkül kiadott, más

korábbi külföldi munkákhoz hasonlító gúnyiratot, amely Fábri Anna szerint (FÁBRI, 1999:14) akár paródiának is felfogható, tehát lehetséges, hogy egyszerűen egy vitaalap kívánt lenni a női tulajdonságok, szerepek szélesebb körben való megtárgyalásához. Ez nyolc pontban foglalta össze, hogy a nők nem emberek, hanem állatok. 1785-ben Pesten megjelent (a női álnevet használó Ányos Pál tollából) a *B. Carberi Anna kis asszonynak kedvességéhez írt levele, mellyben meg mutattya, hogy az asszonyi személyek emberek* című, 31 lapos „válasz”⁸¹, amely pontról-pontra cáfolta és neveltségessé tette a két évvel korábban keletkezett írományt.

Ócsai Éva elemzése szerint (ÓCSAI, 2005) az 1783-as írásmű nyomán tehát vita kerekedett, ahogyan erre az adott korban Csokonai Vitéz Mihály egyik szatirikus allegóriája, az 1795-ös *D[ebreceni] Magyar Psyche* is utal. Csokonai a mű *Utópia* című szakaszában azt írta, hogy „ott” az alábbi tudományos kérdést tűzték ki pályadíjért: **Vajon az asszonyok emberek-e, vagy nem?** Ehhez jegyzetben az alábbiakat fűzte hozzá, utalva a hazai vitára: „Ezt az utópiai újságot egy jó barátunk közölte velünk. Benne, amint látszik, van célozás azon nevezetes cívódásra, mely itt ezelőtt egynehány esztendőkkel hazánkban is felfordult: Vajon az asszonyok, (azaz az embereknek fele része,) emberek-é, vagy nem? – Most legközelebb fog kijönni Bécsben Trattner betűivel ilyen matériájú könyv, mintegy nyolc vagy kilenc árkusban in 8vo. Németországba is jött ki legközelebb egy ilyen könyv, pro et contra, már negyedszer is kellett kiadni. Oly kapós az ilyen dibdabság!” (CSOKONAI VITÉZ, 1795)

MŰVELT ASSZONYOK ÉS NEVELTETÉSÜK EMLÉKEI

Az erdélyi és magyarországi művelt nagyasszonyok a kora újkorban ismereteiket nem iskolák falai között szerezték. Tarnóc Márton írásában úgy fogalmazott, hogy „a régi magyar asszonyok közül, a középkortól a XVIII. századig nem ismerünk egyet sem, aki rendszeres iskolai oktatásban részesült volna, s alkalmá lett volna a klasszikus latin kultúra elsajátítására” (TARNÓC, 1984:15). (Szerinte ez utóbbi tény éppen ahhoz járult hozzá, hogy a magyar művelt nők az anyanyelv letéteményesei lettek, leveleikben zömmel ezt használták.) Fontos kérdés a XVI-XVII. századi magyar nemesasszonyok írás-olvasás tudásának kérdése is. Radvánszky Béla szerint ez nem volt körükben általánosan elterjedt, jóllehet, a gondos nevelésben részesült lányokat többnyire már a kora újkorban is megtanították a betűvetésre, de az a főrangú nőknél elterjedté inkább csak a XVII. századtól vált. (RADVÁNSZKY, 1986:155)⁸² Pázmány Péter ugyan a már említett, lánynevelésről készített prédikációjában „üdvösséges” dolognak ítélte azt, ha a leány olvasni tanul (hogy erkölcsös olvasmányokkal tölthesse idejét), kiemelte, hogy ezt a legtöbb kortársa nem így gondolta, mert félték attól, hogy az olvasásból „gonoszt” tanul a lány, és olyasmiket ír, „amiket nem kellene”. (PÁZMÁNY, é.n.:269) Ez egybevág azzal a forrással, amit több évtizeddel később Bél Mátyás írt az 1730-as évek körül tapasztalható magyarországi viszonyokról, műve gyermeknevelésről készített alfejezetében: „Csak kevesen küldik lányaikat olvasni tanulni, az írás elsajátítására meg egyet sem. Nem akarják ugyanis, hogy írástudás birtokában fiúkkal szerelmi levelezést folytassanak.” (BÉL, 1984:174) A kutatónő, Harsányi Ilona a XX. század elején írt bölcsészdoktori értekezésében így összegezte ezt a problémakört: „a főrangú hölgyek szűkebb köre minden időben megszerezte magának a korszerű műveltséget, de a nemesi és polgári nők széles rétegében nemcsak a középkor folyamán, hanem még a XVI., XVII. és XVIII. században is általános az írástudatlanság. Sokáig elterjedt volt az a felfogás is, hogy az írni-olvasni tudás árnyékot vet a nő erkölcsi jellemére.” (HARSÁNYI, 1935:4)

Bél Mátyás művének egy másik, *A lányok neveltetése* című alfejezetében azt fejtette ki, hogy nem lehet egységes nevelési módszerekkel találkozni a magyar lányok esetében, mert bár az, hogy fő cél a lányok tisztessége, és nem fényűzésre való nevelése, ezt különböző családok,

⁸¹ Megjegyzések: 1. az írást kiadta Batsányi János is az általa összeállított *Ányos Pál összes munkái* című, Bécsben 1798-ban megjelent kötetben. 2. Ányos Pál szerzőségének kérdésével (és bizonyításával) foglalkozik – a korábbi erről szóló irodalmakat is felsorolva és értékelve, összevetve – Wix Györgyné egy cikke. (Wix, 1970:265)

⁸² Megjegyzés: A mű II. és III. köteté eredetileg 1879-ben, az I. 1896-ban jelent meg.

származásuknál, lakóhelyüknél fogva másként próbálják elérni. Említette például, hogy egyesek szinte ki sem engedik a házból leányukat, mások meg éppenséggel magukkal viszik mindenféle ünnepségre, lakodalmakba és színdarab-előadásokra. Hangsúlyozta, hogy a leányok az édesanyjuk példáját követik, ezért az ő életfelfogása, viselkedése a meghatározó. Ebből a gondolatmenetből egyenesen következett, hogy Bél Mátyás a lánynevelésről írt összefoglalóját azzal zárta, hogy leírta, milyen is a jó anya, és hogyan veszi át példáját a leány: „Midőn lakodalomba vagy más ünnepségre viszik [i. e. a lányt], ahol táncolnak, anyját követi, s anyyira rá szokott figyelmeztetni, hogy intése nélkül sem enni, sem inni, sem elindulni nem akar, legfőbb törvénynek tartja anyjának engedelmeskedni. S mivel anyja jól ért a háztartáshoz és szorgalmas, lányának is az lesz a fő gondja, hogy eleget tegyen szüleinek, fivéreinek és nővéreinek, a háznépnek, a jószágnak, az egész háztartás igényeinek.” (BÉL, 1984:470)

A leányok nevelése tehát – társadalmi hovatartozástól függetlenül – leginkább az édesanyák feladata volt, eszménye pedig a háziasszonykodásra, gazdasszonyságra nevelés. A nemesi családok viszont gyakran alkalmaztak nevelőnőt is, sőt, a levelezések szerint olykor más főrangú családhoz adták a lányt „udvarhölgynek”. Ha a kor házassági adatait nézzük, hangsúlyoznunk kell, hogy a gyakran tízes éveik első felében férjhez adott magyar leányok nevelésére nem jutott túl sok év az akkori családokban, ezért annak lépéseit nyilvánvalóan jól át kellett gondolni egy odafigyelő édesanyának. Több olyan, régi híres magyarországi nagyasszonyt említhetünk – például Frangepán Katalint, Lórántffy Zsuzsannát, Báthory Zsófiát, Zrínyi Ilonát, Petróczy Kata Szidóniát, Bethlen Katát, Dániel Polixénát, Jánoki Anna Máriát, Lobkovitz Poppel Évát, Svetkovics Katát, Károlyi Katát – akiknek a neveltetéséről, illetve – édesanyaként – a gyermeknevelési elképzeléseiről is maradtak ránk adatok. (WINDISCH, 1781:488; FEJÉRPATAKY, 1875:487; TAKÁTS, 1925) Mindegyikükről tudjuk, hogy magas műveltséggel rendelkeztek, könyveket olvastak és gyűjtöttek, tudományokkal és irodalommal foglalkoztak, és rajtuk kívül természetesen még mások is, bár Bod Péter 1766-ban kiadott *Magyar Athenas* című, az erdélyi és magyarországi tudósokat (köztük négy nőt is) bemutató művében azt olvashatjuk, hogy a tudós magyar asszonyok nem voltak nagy számban, mert azt írta, hogy (hazánkkal ellentétben) más országokban „nem oly ritkák, mint a fekete hattyúk vagy a fehér csókák” (BOD, 1882:493).

Lórántffy Zsuzsanna (1600-1660) alakja például – főként Comenius és a sárospataki, valamint a kolozsvári, debreceni, nagyvárad, gyulafehérvári református főiskolák támogatása miatt – jól ismert a magyar neveléstörténetben, műveltségéről, a diákok és a református egyház támogatásáról több méltató munka született. Közismert, hogy 1621-ben törvényt hozott például arról, hogy a sárospataki kollégiumban nemesi és paraszti származású ifjak egyaránt tanulhassanak (BALOGH, 1995:192-193), 1657-ben pedig főiskolát alapított a románoknak. Férje, I. Rákóczi György a halálos ágyán ezt vetette papírra a művelt, korát messze megelőzően modern gondolkodású asszonyról: „Bizonyoságot teszek Isten s az ő szent angyalai előtt, mitől fogva az Úristen összehozott bennünket, se szebbet, se okosabbat, se gazdagabbat, se akármilyen dicséretreméltóbb személyt nálad kívül nem láttam.” (S. SZABÓ, 1896:23)

Hozzá hasonlóan sok magas műveltségű nőről maradtak adatok. Árva Bethlen Kata⁸³ (1700-1759) író nő válogatott könyvtárát (SIMON-SZABÓ, 1997) rendezett be magának, és különösen nagy kedvét lelta az orvostudományi és fűvészeti munkák olvasgatásában. (KÖVÁRY, 1856:209-210) Bod

⁸³ Életről l. az alábbi műveket: Bethlen Kata *Önéletírása*. Sajtó alá rend., utószó: Bitskey István. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1984. (Olcsó Könyvtár sorozat); *Széki gróf Teleki József özvegye Bethleni Bethlen Kata grófnő írásai és levelezése 1700-1759*. I-II. Kiad., bevez.: Szádeczky Kardos Lajos. Budapest, 1922. További írások tőle és róla: *Bethlen Kata írásai és A könyvtár története. Bibliográfia*. <http://mek.nif.hu/03100/03148/html/bethlen18.htm> (A letöltés ideje: 2009.06.20.)

Megjegyzés: Árva Bethlen Kata nevében az „Árva” annyit tesz, hogy gyermekkei és férje nélkül (árván) maradt özvegy. Erről, és az asszony levelezésének irodalomtörténeti jelentőségéről l. az alábbi írásokat: Szabó Gyula: *Árvaink*. In: *Uő.: Ostorod volt-e Rodosto?* Bukarest, 1991.; Fazekas Gergely Tamás: *Az „árvaság” reprezentációja a kora újkorban: egy kulturális szerepminta értelmezési lehetőségei*. In: Bertha Zoltán – Ekler Andra (szerk.): *Cselekvő irodalom. Írások a havanéves Görömbei András tiszteletére*. Budapest, Magánkiadás, 2005. 99-115.

Péter is megemlékezett róla, kiemelve, hogy a „tudományokat szerető, nagy kegyességű, tudós úri asszony” volt. Természetesen nem ő volt az egyetlen olyan asszony, aki nő léte nagy és értő könyvgyűjtő volt a XVIII. században. Iktári Bethlen Zsuzsánna könyvtára volt a legteljesebb a korabeli Erdély női tékái közül, de sok értékes könyvvel pallérozta elméjét Bethlen Imréné, Korda Zsigmondné Nemes Júlia és mások is. (DEÉ NAGY, 1997) A forrásokból sok esetben rekonstruálható, hogy a tudás, a könyvek szeretete, sőt, a magánkönyvtárak állománya is anyáról leányra szállt, mint például Ráday Eszter (1716-1764) esetében, aki édesanyjától, Kajali Klárától örökölte a könyveit 1742-ben. Bod Péter *Smirnai Szent Polikárpus* című műve (BOD, 1766)⁸⁴ ajánlásában ez olvasható róla: „...fel-kerestette a’ Jó magyar Könyveket minden-féle Materiokról, nem kímélvén azoknak megszerzésektől sem fáradságát, sem költséget, ’s állított-fel egy ritka szép nagy Magyar Bibliotékát, hogy azokból a’ dolgokat ki-tanulván, magát gyönyörkedtesse ’s másoknak használjon”. (Idézi: DEÉ NAGY, 1997) Nagy műveltségű asszony volt Bethlen Zsuzsánna nagynénje, Rhédei Zsigmond korán megözvegyült felesége, Wesselényi Kata (1735-1788) is, akiről halála után vált köztudottá, hogy milyen jeles könyvgyűjtő volt. (DEÉ NAGY, 1997)

A XVII-XVIII. században több olyan művelt nő is kiemelhető a magyar nevelés- és művelődés történetéből, akik eredeti, maradandó értéket képviselő verseket írtak, gyakran ábrázolva e műveikben női létük problémáit, félelmeiket, és kifejezve istenfélelmüket. Közülük a legkiemelkedőbb a felvidéki Petrőczy Kata Szidónia (1662-1708) volt (S. SÁRDI, 1984:28-49; ANTALFFY, 1904)⁸⁵, de a tollforgató hölgyek között volt még Széchy Mária, Vayné Zay Anna, Bercsényiné Csáky Krisztina, Eszterházy Magdolna, Petrőczyné Révay Erzsébet és a csupán két költeményt ránk hagyó Erdődyne Rákóczi Erzsébet. Napjaink neves irodalomtörténésze, S. Sárdi Margit egy tanulmányában kiemelte, hogy „a nőköltők megjelenése a cseh Rettigová asszonytól az orosz Zinaida Gippiuszig mindenütt a polgári eszmények előretörését kíséri...” (S. SÁRDI, 1984:28)⁸⁶ Petrőczy Kata Szidónia – más művek mellett – a pietista német szerző, Arnd két művét fordította magyarra (PETRŐCZY, 1705. és 1708). Egy helyütt az alábbiakat írta, jól kifejezve kora nőikkel kapcsolatos gondolkodásmódját: „Tudom, lesznek olyanok, kik gyaláznak s oltsárolni fogják e kis munkámat, mert nintsen Ég alatt semmi, ami egyaránt tessék mindennek, annál is inkább, hogy asszony ember munkája: de nem bánom, tudván azt, hogy derék bölts tudós emberek munkájában is talált gántsot Mómus.” (Idézi: S. SÁRDI, 1984:39)

Az említett hölgyek szinte mindegyikéről tudjuk azt is, hogy kiválóan értettek a gazdálkodáshoz, szép kertjeik, gyümölcsöseik voltak. Leánykorukban szőnni, fonni, hímezni, varrni tanították őket, és ezt a tudást ők maguk is továbbadták. Ahogyan a fentebb idézett levelekből és egyéb forrásokból is kiderül, a hímzésmintákat, az öltéstechnikákat nagy becsben tartották, ahogyan Tarnóc Márton írja, a XVI-XVII. században például nagy divat volt az aranszállal készített török varrás, amit fogoly török nőktől tanultak a magyar nők. (TARNÓC, 1984:14) Szerinte az is biztosra vehető, hogy számos művelt asszony és leány azokban a századokban foglalkozott képzőművészettel és értett a zenéléshez, ám az ezekre vonatkozó forrásadatok nagyon hiányosak. A XVI-XVIII. század között íródott *inventáriumok* (leltárakat) említi, amelyek szép számmal felsorolnak hangszereket is, arra azonban természetesen nem utalnak, hogy melyiken játszottak nők. Az első női zeneszerző egyébként Koháry Mária grófnő volt, aki 1770-1780 között írta meg E-dúr zongoraszonátáját. (TARNÓC, 1984:18; MIKUSI, 2000:22)

A legtöbb művelt hölgy esetében meghatározó jelentőségű volt a szüleik, nagyszüleik, illetve férjük nevelő, példamutató ereje, hatása a tudományok megismerésében, abban, hogy a lányok megszerették a könyveket és a tanulást magát. Nevelésük szinte minden esetben családi keretek között folyt. Báró Wesselényi Istvánné Dániel Polixéna (1720 v. 1721-1775) például a század egyik

⁸⁴ Megjegyzés: a mű digitális változatát l.: <http://oszkdk.oszk.hu/DRJ/724> (Letöltés: 2009.06.20.)

⁸⁵ Megjegyzés: A költőnő összes ránk maradt verse elektronikus változatban megtalálható az alábbi honlapon is: <http://mck.oszk.hu/01000/01015/01015.htm> (A letöltés ideje: 2009.12.22.)

⁸⁶ Megjegyzés: a tanulmányban jelzett két külföldi hölgy: a cseh szerzőnő, Magdalna Dobromila Rettigová (1785-1845) és Зинаида Николаевна Гиппиус (1869 – 1945) orosz szimbolista költő- és író.

legképzettebb asszonya volt, a tudós Dániel István báró lánya, az író Petrőczy Kata Szidónia unokája. A feljegyzések szerint már fiatal korában jól tudott görögül, és latinból fordításokat készített. (KÖVÁRY, 1856:210) Nagyanyjáról, akit ugyan személyesen nem ismerhetett, de próbált követni, Dániel Polixéna az alábbiakat írta Piktétus *A' keresztyén ethikának summás-veleje...* című, latin nyelvű művéről készített, Kolozsváron megjelent fordítása elején: „nem volt az eleitől-fogva a' Keresztyénségben újság, hogy az Asszonyok a' Tudományok és a' Könyvek' írása körül foglalatoskodjanak [...] tsak az én Bóldog Emlékezetű Nagy-Anyám is, Gróf Petrőtzi Kata, Néhai Gróf Pekry Lőrincz Urnak kedves Élete Párja' a'ki vala, a' mi Magyar Nemzetünk hasznára a' Német Nyelvből Magyar Nyelvre három jeles könyveket fordíta. [...] Szükség volt tehát énnékem ezen Bóldog Emlékezetű Édes Nagy-Anyámat-is követnem, a' mennyire a' nékem adatott Kegyelem engedte, ha többre nem érkezhettém-is, avagy tsak ezen egy Munkátskának Világosságra való botsátásával” (Idézi: V. LÁSZLÓ, 2008:152). A női törekvések első hazai szószólóját is tisztelhetjük Polixénában, hiszen – miként V. László Zsófia írta: „korát messze megelőzve mondta ki a nők tanuláshoz, szellemi munkához való jogát anélkül, hogy megkérdőjelezte volna a hagyományos női szerepeket: a feleség, az anya és a háziasszony kötelességeit”. (Idézi: V. LÁSZLÓ, 2008:150) A források megőrizték azt, hogy a „Magyar Minerva” nem csupán művelt és tehetséges nő volt, hanem gyermekei neveltetése felett nagy gondot viselő édesanyja is. Tizenkét gyermeke közül öt élte meg a felnőttkort, közülük Wesselényi Polixéna azonban még anyja halála előtt, 1764-ben elhunyt. Az öt búcsúztató versekből tudjuk, hogy ez a leány is kiváló nevelést kapott, mint azt például Huszti György megfogalmazta: „az Deák Literaturában; az hat Classisokra osztatott Deák Nyelvben; Geographiában; Históriában; Arithmeticában; például mások előtt lehető gyönyörűséges Kalli gráphiában, Kéz írásban; ugy Német és Frantzia Nyelvekben; de mindenek felett; a' minden Tudományoknak Királynéjában a Theologiában, tellyes Sz. Írásban, Édes Úr Asszony Anyjának [...] Bóltz Inspectiója alatt, olly perfectiora vitetett vala, hogy Ötet 4-dik Gratiának, és 10-dik Músának méltán nevezhetem”. (Idézi: V. LÁSZLÓ, 2008:157) Lánytetstvérei, Mária, Zsuzsanna és Kata is hasonlóan kiváló, sokoldalú nevelést kaptak a szülői házban, és valószínűleg a fiú, Miklós nevelését irányító Cornides Dániel, majd távozása után Deáki Filep Pál is foglalkozott velük. (V. LÁSZLÓ, 2008:156)

A lánynevelésben, női élet mindennapjaiban is jó segítséget nyújtottak azok az életvezetési tanácsadó könyvek, amelyek (többnyire külföldi művek fordításaként) a XVIII. századi Magyarországon megjelentek. (LÁSZLÓ, 2007:227-245) Ezek is bizonyítják azt a tényt, amit Bod Péter megemlített a Lorántffy Zsuzsannáról írott életrajzi ismertetésében: ebben az időszakban nőtt az olvasni tudó nők száma. „Panaszolt nemrégben is egy erdélyi író azon, hogy a mi földünk sok olyan asszonyokat nevel, akik félretévén az orsót, guzsalyat, a Sz. Írás olvasásán töltik az időt; melyet szájokban forgatván bátron megtámadják még a theologiában tudós embereket is.” (BOD, 1982:362) Az olvasni tudó nőkre vonatkozó adatok találhatóak még Bod Péter leveleiben is, olyan asszonyok nevei, akik beszerzendő könyvek listáját és könyvvásárlásra fordítandó pénzt adtak neki és más papoknak. 1756-ban Ráday Gedeonnak például ezt írta: „A méltóságos gróf asszony, Teleki Józsefné assz. önegysága a nyáron is egynehány felé, magam is jelen levén akkor önegységánál, adott papoknak lajstromot, hogy micsoda könyveket vennének meg, ha előakadnának, nézván abban nagyrészt a Méltóságos Úrra is.” (BOD, 1982:469) Ugyanakkor az is kiderül egyik, 1764-ben idősebb Teleki Ádámnak írt, a gróf fiának a nősülését sürgető leveléből, hogy jó feleségnek inkább a háziasszony, mint a tudományokkal foglalkozó nőt tartotta: „Tudja Nagyságod jól a maga példájából is, hogy az méltóságos Teleki familiában való úrfiak véteknél tartották ifjú korokban meg nem házasulni és az ő ifjúságoknak feleségekkel nem vigadni. Ne engedje Nagyságod, hogy ezek az Párisban tanult, párisi Minervákat, belgyiomi Diánákat, bécsi Pallásokokat szemlélt ifjú urak új haeresist hozzanak bé a méltóságos familiában, hanem ha magok Ulissések voltak, már tepedjenek egy-egy drága Penelope mellé, még pedig hamar.” (BOD, 1982:483-484)

Bessenyei György *Anyai oktatás* című művében szintén azt hangsúlyozta, hogy a legjobb nevelést gyermekeinek maga az édesanya tudja megadni, mert ő áll azokhoz legközelebb, hiszen

szíve alatt hordta őket. A legfontosabb, leányokba is átültetendő erénynek a vallásosságot tartotta, ennek külön fejezetet is szentelt a műben (II. levél). Kifejtette, hogy a nőnek a legfontosabb feladata az, hogy természetből való hivatását, azzal járó kötelességeit beteljesítse, és ez lényegesebb, mint a magasabb műveltségre vagy különböző mesterségekre törekvés. Így fogalmazott: „Olyan mesterségeket kell tanulnod csak, melynek természet szerint való gyakorlása nem mesterségeket, hanem véled született anyai tulajdonságokat mutasson; és ha tapasztalod, hogy a tanult dolgokat származásodnak fundamentumában bé nem plántálhatod, hogy azok ott önként virágozván, gyümölcsöket hozzanak, mesterségre ne törekedj. Nincsen az emberi társaságban nevetésesebb magaviselet, mint (amilyent) az oly személyek mutatnak, kik természeti tulajdonságoknak minémiségéből ki akarván vetkezni, másba bujnak, melynek követésére elégséges erejek nincsen.” (BESSENYEI, 1987:43)

Összegzőképpen aláhúzhatjuk, hogy Magyarországon és Erdélyben az újkorban bizonyíthatóan számos külföldi szerző nőellenes és növédő írása volt ismert hazai íróink körében. Ahogyan recepció-történeti vizsgálódásaink mutatják, a magyar szerzők egy része külföldi utazásai során jutott efféle forrásokhoz, például mint peregrinus diák. Másrészt jól látszik, hogy számos európai mű került honi könyvtárainkba, ahogyan ezt a leltárak, könyvkereskedői feljegyzések, magánlevelezések és más források bizonyítják. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy már a XVII. században voltak olyan magyar szerzők, például Kolosi Török István unitárius lelkész, akik megfogalmazták a nők tanuláshoz, művelődéshez való jogát, és azt az ugyancsak „modern”-nek számító gondolatot, hogy a férfiak és nők közötti különbségeket gyakran épp a neveltetésük eltérései okozzák.

A XVII. század időszaka hazánkban a lánynevelés alacsony fokú intézményesültségével jellemezhető. Ekkor és a XVIII. század nagyobb hányadában is a lányok neveltetése zömmel nem iskolákban történt, közép- és felsőszintű tanulmányokat nem folytathattak. A felső társadalmi rétegek családjai gyakran kiemelten figyeltek lányaik fejlődésére. Ezt életművükkel a hétköznapiakban megerősítették azok a nemesasszonyok, mint például Lorántffy Zsuzsanna vagy Petrőczy Kata Szidónia, akik önálló írásműveikkel, fordításaikkal, leveleikkel, iskolatámogatásukkal már a kora újkorban bizonyítékát adták tehetségüknek és – magán- illetve családi – nevelésük sikerességének.

Summary

Early Hungarian sources about women and their rights to education

In the last two hundred years there has been much research as well as analytical and synthesizing studies published in Hungary about the history of women's education. This study endeavors to characterize the main ideas of the works about Hungarian Modern Times as they address women, rights to education and their intellectual ability by comparing the contents of primary and secondary resources. The study examines the contents of 17th-18th century Hungarian poetry, sermons, funeral sermons, letters, literary works, pamphlets and newspaper articles. We deemed it important to show how the contemporary European aspirations about women's education were reflected in these works. Another featured topic of the study is to summarize the ideas about the education and intellect of modern Hungarian noblewomen.

IRODALOM

A nő az irodalomban. Zala Megyei Könyvtár, Zalaegerszeg, 1984.
ANTALFFY Endre (1904): Petrőczy Katalin Szidónia élete és munkái. 1664-1708. Luther-társaság, Budapest.

- BALOGH Judit (1995): Ama kegyelemnek mennyei harmatja. A 17. századi magyar puritanizmus irodalmából. Harmat – Koinónia, Budapest – Cluj.
- BÉL Mátyás (1984): Magyarország népének élete 1730 táján. Vál., sajtó alá rendezte és a bevezető tanulmányt írta, fordította: Wellmann Imre. Gondolat, Budapest. (Történetírók tára, sorozatszerkesztő: Glatz Ferenc.)
- BESSENYEI György (1987): Anyai oktatás. In: Uő: Válogatott művei. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- BETHLEN Kata írásai és A könyvtár története. Bibliográfia. <http://mek.niif.hu/03100/03148/html/bethlen18.htm> (A letöltés ideje: 2009.06.20.)
- BETHLE Kata Önéletírása. (1984) Sajtó alá rend., utószó: Bitskey István. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. (Olcsó Könyvtár sorozat)
- BOD Péter (1766): Smirmai Szent Polikárpus, avagy Sok keserves háborúságok között magok hivataljokat keresztyéni szorgalmatossággal kegyesen viselő erdélyi réformátus püspököknek historiájok / mellyet, egybe-szededetett F. Tsernátoni Bod Péter. Nagyenyed.
- BOD Péter (1982): Magyar Athenas. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- BOD TI FAZEKAS Miklós (1577): Szep Historia. Az tökelletes Aszszony állatokról, mely az Plutarhusból fordítatot Magyar nyelvre. Ad notam. Gongya közzül egy fő gongya emberbec. etc. Nyomtatott Colosvárat 1.5.7.7. Esztendőben.
- BOGÁTI FAZEKAS Miklós (1591): Aspasia Aszszony Dolga és az io erkölczü Aszszonyoknak Tüköre. Az Lucretia notayára. Nyomtatott Colosuárat az ò Várban. 1591. Esztendőben.
- BORSA Gedeon (1984): Adalékok a „Tükör” című asszonycsúfoló vershez. Irodalomtörténeti Közlemények, 4. sz. 470-480.
- CSOKONAI VITÉZ Mihály (1795): D[ebreceni] Magyar Psyche. *A poétai és lakadalmi felség kegyelmével. Indúlt Páfusból. Pénteken (die Veneris) Kisasszony havának 23-ikán 1795.* In: *Csokonai Vitéz Mihály összes összes költeményei.* <http://vmek.oszk.hu/00600/00636/html/vs179501.htm#r01> (A letöltés ideje: 2010.01.18.)
- DEÉ NAGY Anikó: Könyvgyűjtő asszonyok a XVIII. században. In: Simon Melinda – Szabó Ágnes: Bethlen Kata könyvtárának rekonstrukciója... i. m.
- FÁBRI Anna (szerk., 1999): A nő és hivatása. Szemelvények a magyarországi nőkérdés történetéből 1777-1865. Kortárs Kiadó, Budapest.
- FAZEKAS GERGELY Tamás (2005): Az „árvaság” reprezentációja a kora újkorban: egy kulturális szerepminta értelmezési lehetőségei. In: Bertha Zoltán – Ekler Andrea (szerk.): Cselekvő irodalom. Írások a hatvanéves Görömbei András tiszteletére. Magánkiadás, Budapest, 99-115.
- FEJÉRPATAKY László (1875): Magyar tudósok és írók. Magyarország és a Nagyvilág. 487.
- FORRAY R. Katalin (szerk.) – KÉRI Katalin (társszerk., 2007): Társadalmi nemek. Educatio, IV.
- GRAGGER Róbert (1911): Mikes forrásaihoz. Egyetemes Philológiai Közöny, Budapest, Szerk.: Császár Elemér és Láng Nándor. 709-710.
- HARSÁNYI Ilona (1935): A XVII. és XVIII. század magyar költői. (Bölcsészdoktori értekezés) Hollósy János könyvnyomtató műhelye, Budapest.
- HUSZTI György (1765): Koporsóban égő szövetneke... Vesselényi Polyxéna... Kemény Simon... Hites párja.... In: drága virtusokból épült örök emlékezetnek oszlopa, Mellyet... Vesselényi Polyxéna ifju ír asszszony ò nagyságának... feleségéhez valo... hűségének jeléül emelt... Kemény Simon. Kolozsvár.
- JÁNOSI Béla (1883): Kolosi Török István magyar verselő a XVII. sz.-ban. Figyelő, XIV. 241-249.
- KOLOSI TÖRÖK István (1630): Az asszszonyi-nemnek nemességéről, méltóságáról és ditsiretiről való rythmusok. Kolozsvár, 1630. In: Régi magyar költők tára XVII. század 4. Az unitáriusok költészete. Sajtó alá rendezte: Stoll Béla, Tarnóc Márton és Varga Imre (1967). Akadémiai Kiadó, Budapest, 457-483.
- KOLOSI TÖRÖK István (1643): Az edgyes életnek kedvetlen és káros voltáról, az társsal valónak gyönyörűséggel teljes hasznáról s az jó gazdaszszonynak ditsiretiről íratott versek. „Az farizeus és

- fukar” éneke nótájára. Ezek mellé adatott az kakasról vött hasonlatosságban a papok tisztiról való ének is. Kolozsvár.
- KOMLOVSZKI Tibor és STOLL Béla (szerk., 1976): Régi Magyar Költők Tára. Bethlen Gábor és kora. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KORNIS Gyula (1927): A magyar művelődés eszményei 1777-1848. 2. kötet, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- KÖVÁRY László (1856): Erdély nevezetesebb asszonyai II./IV. Bárány Dániel Polixena. In: Család könyve, Pest, II. évf. 210.
- KÖVÁRY László (1856): Erdély nevezetesebb asszonyai II./IV. Gróf Bethlen Kata. In: Család könyve, Pest, II. évf. 209-210.
- LÁSZLÓ Zsófia (2007): „Asszony-népnek meg-kivántató tudomány”. Női életvezetési tanácsadókönyvek a 18. századi Magyarországon. In: Fábri Anna – Várkonyi Gábor (szerk.): A nők világa. Művelődés- és társadalomtörténeti tanulmányok. Argumentum, Budapest. 227-245.
- Megmutatás, hogy az Asszonyi Személyek nem Emberek. Az Írásból, és a józan Okoskodásból napfényre hozott. H. n., 1783.
- MIKES Kelemen (1966): Törökországi levelek és misszilis levelek. 27. levél. Sajtó alá rendezte: Hopp Lajos. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MIKUSI Balázs (2000): Egy szűk esztendő. In: Muzsika, 43. évf. 8. szám, augusztus, 22.
- NÉMETH S. Katalin (1984): „Az asszonyi tudós világról”. Velekedések a XVIII. század közepén. In: A nő az irodalomban... i. m. 50-68.
- Ócsai Éva: Janus két arca. (Csokonai és az őt olvasó Weöres Sándor) Forrás, 2005/október 37. évf. 10. sz. <http://www.forrasfolyoirat.hu/0510/ocsai.html> (A letöltés ideje: 2010.01.18.)
- PÁZMÁNY Péter válogatott munkái (é. n.). Lampel R. Könyvkereskedés, Budapest.
- PETRŐCZY Kata Szidónia (1705): A kereszt nehéz terhe alatt el-bágyatt sziveket élesztő jó illatú XII. Liliom. Mellyeket, a keseredett szivek vigasztalására, Arnd Jánosnak, a Luneburgumi Fejedelemségben való Püspöknek, az igaz keresztyénségről Német nyelven kiadott könyvéből válogatott ki, és XII. Részekben foglalván azokhoz való imádságokkal együtt, Magyar nyelvre fordított az édes Férfjéért való Szebeni méltatlan rabságában: és immár Isten kegyelméből megszabadulván, annak háladatos örök emlékezetire, és a kereszt viselő szenteknek lelki hasznokra, maga költségével kinyomtatott Gróf Petrőczy Kata Szidónia. Kolozsvár.
- PETRŐCZY Kata Szidónia (1708): Jó illattal füstölgő Igaz Szív, Mellyet A Világ szeretetiben szunnyadozó sziveknek fel-serkentésekre, Arnd Jánosnak ... az igaz Keresztyénségről Német nyelven kiadott Könyvéből válogatott ki, És Tizenkét Részekbe foglalván, azokban való Imádságokkal együtt Magyar nyelvre fordított, a Magyar Nemzet ellensége előtt való már negyedszeri bujdosásában Huszton, és a keresztyéneknek lelki hasznokra, maga költségével ki is nyomtatott Gróf Petrőczy Kata Sz. Lócse.
- PIKTÉTUS (Pictet) Benedek (1752): A’ keresztyén ethikának summás-veleje... Deákból Magyarra fordítattott... Daniel Poliksena... által... Kolozsvár.
- PUKÁNSZKY Béla (2006): A nőnevelés évezredei. Gondolat Kiadó, Budapest.
- RADVÁNSZKY Béla (1986): Magyar családélet és háztartás a XVI. és XVII. században. I. Helikon, Budapest.
- RÁKOSI ANDRÁS (1653): Tükör, melly az Asszonyoknak görög Simonides Irasabol az Caea szigetében régen lakó Asszonyokról iratatott. Brewer Nyomda, Lócse.
- S. SÁRDI Margit (1984): Petrőczy Kata Szidónia és a pietista nőeszmény. In: A nő az irodalomban... i. m. 28-49.
- S. SZABÓ József (1896): A Lórántffyak. Történeti rajz. Budapest.
- SIMON Melinda – SZABÓ Ágnes (szerk., 1997): Bethlen Kata könyvtárának rekonstrukciója. Scriptum, Szeged.
- SZABÓ Gyula (1991): Árváink. In: Uő.: Ostorod volt-e Rodosto? Bukarest.

- SZABOLCSI Bence (1959): A históriás ének és rokonai (1460-1640) In: Uő: A magyar zene évszázadai. Tanulmányok a középkortól a XVII. századig. Sajtó alá rendezte: Bónis Ferenc. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.
- Széki gróf Teleki József özvegye Bethleni BETHLEN Kata grófnő írásai és levelezése 1700-1759. I-II. (1922) Kiad., bevez.: Szádeczky Kardos Lajos. Budapest.
- TAKÁTS Sándor (1925): Régi magyar nagyasszonyok. Budapest.
- TARNÓC Márton (1984): Régi magyar asszonyok – régi magyar műveltség. In: A nő az irodalomban... i. m. 8-27.
- V. LÁSZLÓ Zsófia (2008): Daniel Polixéna, a „Magyar Minerva”. Egy 18. századi nemesasszony élete és példája a halotti beszédek tükrében. Sic Itur ad Astra, 58. szám.
- VERSÉNYI György (1902): Kolosi Török István. Erdélyi Múzeum, 19. évf. 3. sz. http://epa.oszk.hu/00900/00979/00310/pdf/EM-1902_19_03_131-148.pdf (A letöltés ideje: 2010.01.18.)
- WINDISCH (1781): Von der Gelehrsamkeit des ungarischen Frauenzimmers. In: Ungarisches Magazin, Pressburg, I. 488.
- WIX Györgyné (1970): Ányos Pál nevében. Magyar Könyvszemle, 86. évf. 3. sz., július-szeptember, 265.

A PÉCSI OLÁH CIGÁNYOK KULTÚRÁJA ÉS NYELVE

Összefoglaló

A tanulmány a pécsi oláh cigányokat – nemzetségek és nyelvük – valamint a közösség máig is élő tradícióit mutatja be. Szó esik a születéshez (várandósság, keresztelő), a házasságkötéshez (szöktetés, kikérés, lakodalom) és a halálhoz, gyászhoz (virrasztás, temetés) kapcsolódó hagyományokról is. A pécsi közösséghez köthető jellegzetes szokások, úgy mint a sajátos nyelvátörökítés, öltözködés, vallás, mind-mind gazdagítják a magyarországi oláh cigányság tradícióit.

Ezzel a dolgozattal kívánok sok boldogságot és hosszú életet Forray R. Katalin professzor asszonynak!

BEVEZETŐ

Harmadéves, nappali tagozatos hallgató voltam szociálpolitika-szociológia szakon, mellette pedig romológia specializációra is jártam, amikor 1997-ban Forray R. Katalin professzor asszonnal kapcsolatba kerültem. A specializáción én voltam az egyetlen oláh cigány származású hallgató, aki a romani nyelvet is anyanyelvi szinten beszélte – valószínűleg Kati hallott rólam és ekkor keresett meg személyesen abban a kávéházban, ahol akkoriban felszolgálóként dolgoztam. Felajánlotta, hogy óraadóként tanítsam a romani nyelvet az egyetemen. Akkor nem gondoltam, hogy egy életre meghatározó döntést hozok azáltal, hogy elfogadom felkérését. A professzor asszonynak köszönhetem azt, hogy ma azok közé a kiváltságos emberek közé tartozom, akik megtalálták az életben a helyüket, és olyan munkát végezhetnek, amit igazán szeretnek.

Több éves szakmai kapcsolatunk során Kati gyakran ösztönzött arra is, hogy saját közösségem, a pécsi oláh cigány közösség még élő hagyományait, szokásait gyűjtssem össze. Az ünnepi kötet arra adott lehetőséget, hogy csokorba szedjem ezeket a tradíciókat és ezzel tisztelegjek a professzor asszony munkássága előtt.

A PÉCSI ROMANI NYELV JELLEMZŐI

A magyarországi oláh cigányok Erdélyen keresztül érkeztek, ezért nyelvük dialektusaiban nagy számban található oláh (román) jövevényszavak. Anyanyelvük a romani, de cigány-magyar kétnyelvűségben élnek. Több alcsoportra (törzsre), és azokon belül nemzetségekre (vica/faca) oszlanak, amely csoportokat az egyes kutatók szerint foglalkozásuk köt össze. Ilyen például a lovári (lókupecek), colár (szőnyegkereskedő), kelderás (üstfoltozók), cerhár (sátrasok), másári (halászok), romano rom (rézművesek), csurári (késkészítők), drizári (toll-és ronggyűjtők) stb. csoportja. A pécsi közösség tagjai a lovári és a kelderás csoporthoz tartozónak vallják magukat, így foglalkozásaik is ehhez igazodtak. Különböző dialektusokat beszélnek, de azért egymás nyelvét megértik.

Nyelvjárással szerint az oláh cigányokat a tagadás különbözősége alapján is szokás csoportosítani: így a „na”-val tagadók (cerhári, patrinári, bódvári, gurvári) és a „chi”-vel tagadók (lovári, kelderás, csurári, drizári, másári) két nagyobb csoportját különíthetjük el.

A legjelentősebb dialektus ezek közül a lovári. Mivel ez a nyelvjárással a legelterjedtebb, ennek van a legnagyobb esélye arra, hogy a nyelvtervezés alapja, vagyis a nyelvi norma legyen. Ebben a dialektusban már tankönyvek, jelentős irodalmi alkotások, bibliafordítások is olvashatók, valamint állami nyelvvizsga, kétszintű érettségi is tehető belőle. Helyi szinten itt is van eltérés a beszélt nyelvben, így például a Dél-Dunántúlon a „k” helyett „ty” (kinel-tyinel: vesz), „g” helyett „dy”

(ginel-dyinel: olvas), „kh” helyett „ch” (khinyol-chinyol: fárad) jelenik meg a beszédben. (Lakatos, 2005:8) Jellegzetes még, hogy a többi térség cigány közösségeivel ellentétben a pécsiek sok szóban a „k” hangot lágyítják „h”-val (vagyis „kh”), nem pedig a szóban lévő „t” hangot – pl.: khetane (pécsi), kethane (többség).

A romani (lovári) nyelv átörökítését is fontosnak tartják, de azt tapasztalja az idősebb generáció – 40-60 évesek –, hogy a fiatalok már nem mernek cigányul beszélni, „szégyellik magukat”, mert rosszabb a kiejtésük, helytelenül ragoznak, stb. Híába beszélnek hozzájuk a szülők, nagyszülők cigányul, annak ellenére, hogy mindent megértenek, magyarul válaszolnak. Az azonban jellemző, hogy a hasonló korosztályú fiatalok egymás között beszélnek a nyelvet, de továbbra is helytelenül, melynek hosszú távú következménye lehet, hogy ezt a „hibás” nyelvet örökítik át gyermekeiknek is. (LAKATOS, 2011)

A PÉCSI OLÁH CIGÁNY KÖZÖSSÉG FŐBB JELLEMZŐI: NEMZETSÉGEK, 'FACA'-K

Pécsen jellemzően lovári és kelderás cigányok laknak, akik magukat kolompárként definiálják. Szívesebben használják ezeket a megnevezéseket önmeghatározásra, mint az oláh cigány elnevezést. A helyi cigányság további csoportokra bontja magát a „*családfőkről elnevezett családok*” szerint is. 16 ilyen családot különböztetnek meg, melyek között már a házasságok miatt átfedések is vannak, tehát egy ember akár több ilyen családnak a tagjaként is meghatározhatja magát:

- Csülököstók
- Milcsestók
- Mlágvestók
- Frigyestók
- Mamajoska
- Mizgeresti
- Bakresti
- Maricesti
- Szakállesti/Sorvalesti
- Tenocestók
- Bangesti
- Bocsolesti
- Pribolyestók
- Gajestók
- Zsilestók
- Sukestók

A GYEREKNEVELÉSEL KAPCSOLATOS SZOKÁSOK: VÁRANDÓSSÁG, KERESZTELŐ

A terhességet 2-3 hónapig nem szabad elmondani, mert akkor még könnyen elmehet a baba, ezért babonából nem mondják senkinek. A várandós asszonyt a terhesség elején kímélik a fizikai munkától, de amikor már biztos, hogy megmarad a gyermek, onnantól kezdve azért kisebb házi munkákat elvégezhet, nehogy hozzászokjon a semmittevéshez. Terhes asszony nem mehet templomba, mert úgy tartják, hogy benne „bűnös vér” van, sőt temetésre sem mehet.

A lovaskocsit nem kerülheti meg előlről, a lovak felől, csak hátulról, mert különben a férfiak üzletelési szerencséje elszáll.

Fontos, hogy az újszülöttnak semmit nem vesznek meg előre, csak miután megszületett. A kelengye megvásárlását az anyós intézi, hogy mire a csecsemőt hazaengedik, mindene meglegyen. Születése után piros szalagot kötnek a csuklójára, ha nagy haja van, akkor a hajába is, hogy az ártó szellemek, boszorkányok – pipirishka – ne tudják bántani.

Az újszülöttet elsőként a nagymama veszi kézbe, amikor hazahozzák, aki azonnal fokhagyma gerezdet tesz a pólyába és szentképeket rak a csecsemő párnája alá, melyek a keresztelőig védik őt az ártó szellemektől.

Az újszülöttnak nem tesz jót, ha idősebb asszonyok, vagy főképp vastag, összenőtt szemöldökű nők megcsodálják, mert úgy tartják, hogy „szemmel verik” ilyenkor a gyereket, és nyugtalan lesz, nem tud aludni. Ha ez mégis megtörténik, akkor a csecsemő anyjának meg kell nyalnia háromszor a gyerek szemét, mert ez segít rajta.

6 hétig sem az anya, sem az újszülött nem mehet sehova. Régen az anya nem mehetett ki a kútra vízért sem, mert úgy tartották, „ahogy a víz folyik, úgy elapadhat a teje”. A gyerek fürdővizét nem lehet kiönteni napnyugta után, és a száradó ruhácskáit is be kell szedni, még naplemente előtt, ugyanis úgy tartják, hogy miután a nap nyugovóra tért, előjönnek az ártó szellemek, melyek nem tesznek jót egy még pogány, és ezáltal védtelen gyermekkel.

Az újszülöttet fokozottabban védik mindaddig, amíg nincs megkeresztelve, mert úgy tartják, hogy a kereszteleés után már a jó Isten védi. A kereszteleésre a születés után 4-6 héttel kerül sor. A pécsi cigányok római katolikus templomban keresztelkednek, a szertartás menete e szerint zajlik. A templomból hazaérve a nagyszülők veszik rögtön, elsőként kézbe a gyermeket, és háromszor a nap felé emelve azt mondják: „*Biboldes ingerdeles/ingerdela, boldes andeles/andela!*” („*Pogány ment el, keresztény tért meg!*”) vagy „*Ruvesa gelastar, bakro/bakri avilas!*” („*Farkas ment el, bárány érkezett!*”) Ugyanezen szavak kíséretében a csecsemőt az ágya mellett is háromszor az ablak irányába megringatják, melynek célja, hogy az ágy alatt/körül lévő ártó szellemek kitakarodjanak a házból, hiszen már nincs pogány a családban. (LAKATOS, 2011)

VALLÁS

A cigányok/romák fontosnak tartják a vallást. Általában azt a vallást választják helyi szinten, amelyiket a többségi társadalom tagjai is, azonban az új irányzatok felé is nyitottak, úgymint Pünkösdisták, Hit Gyülekezete. A pécsi oláh cigányok többsége római katolikus, és nagyon erős Mária-kultusz járja át hitüket, de egyre meghatározóbb a Hit Gyülekezetének jelenléte, továbbá egy cigány származású férfi, Király Márk által vezetett kisegyház, az Élet Beszéde Karizmatikus Keresztény Egyház is, melynek tagjai valamennyien cigány származásúak.

Az oláh cigányok a jeles ünnepekkor érzelmekben és jókívánságokban gazdag köszöntőkkel üdvözlik egymást.

KRECHUNO

Zhutisardas o Del te resas o krechuno, te resas les ande inke bute bershende baxtyasa, zorasa, pachasa, vojasa, sastyimasa, tumare familijanca kethane. Po rup, po somnakaj te phiren!

T'aven baxtale pe kado Sunto Krechuno, Te trajin inke but bersh ande leste!

Tumare shavorenca kethane, Tumare shejanca kethane, Tumare grastenca kethane, Tumare niponca kethane.

Te zhutij tumen o Sunto Del thaj e Sunto Marija!

T'aven saste thaj baxtale!

KARÁCSONY

Segített az Isten elérni a karácsonyt, éadjük el azt még sok esztendőben szerencsével, erővel, békével, örömmel, egészséggel, családokkal együtt. Ezüstön, aranyon járjatok!

Legyetek szerencsések ezen a Szent karácsonynapon,

Éljetek még sok évet benne!

Fiaitokkal együtt, lányaitokkal együtt, lovaitokkal együtt, népetekkel együtt.

Segítsen meg a Szent Isten és a Szent Mária!

Legyetek egészségesek és szerencsések!

NEVO BERSH

Te resen tume kado Nevo Bersh, ando sastyipe, ande pacha. Te del tumen o Del lasho sastyipe, but baxt, lashi voja ande pacha! Te zhutij tumen o Del vi ando Nevo Bersh baxtyasa, zorasa, sastyimasa, bukurijasa, zelenone vurdonesa, surrone grastenca, pherdi posotyi lovenca!

Po rup, po somnakaj te phiren, bisori te kerdyon pala tumari vurma!
T'avel tumaro anav blago ande lyuma, karing phiren, pala tumende paramichi te phenen!
Kon rabo si, te skepisajvel, kon si nasvalo, te sastyajvel, kon si mulo bezexa ertime t'avel leske!
T'aven saste thaj baxtale, te na aven nasvale!

ÚJÉV

Elértétek az Újévet egészségben, békében. Adjon nektek az Isten jó egészséget, sok szerencsét, jó kedvet békében! Segítsen az Isten titeket az Újévben is szerencsével, erővel, egészséggel, békességgel, zöld kocsival, szürke lovakkal, tele zsebpénzzel! Ezüstön, aranyon járjatok, gyöngyök teremjenek nyomotok után! Legyen nevetek dicső a világon, amerre jártok, meséket mondjanak utánatok!

Aki rab, szabaduljon, aki beteg, meggyógyuljon, aki halott, bűnbocsánatot nyerjen!
Legyetek egészségesek és szerencsések, soha ne legyetek betegek!

PATRADYI

Devlesa rakhas le romen,
T'aven baxtale pe kadi sunto Patradyi!
Te zhutil tume o Del,
But thaj mishto-j tumare chaladonca!
Kon naj khere, vi kodalen t'anel o Sunto Del,
Mashkar amende te shaj aven!
But bersh te shaj trajin,
Te phuron, te surron,
Vi kade te shaj trajin pengi lyuma,
Sar ame trajindam idaig, chaladonca!
O chorrimo te shaj bistras,
Thaj mindig po rup, po somnakaj te phiras!

HÚSVÉT

Istennel találjuk a cigányokat!
Legyünk szerencsések szent Húsvét napján!
Segítsen benneteket a Szent Isten,
És érjete meg minden jót a családokkal együtt!
Aki nincs itthon, azt vezesse haza a Szent Isten,
Hogy közöttünk lehessen!
Sok-sok esztendőt élhessenek még,
Ha megöregedtek és megszürkül hajatok, akkor is vígan éljétek világotokat,
Ahogy mi is éltünk idáig a családdal együtt!
A szegénységet felejtjük el mindnyájan,
És járjunk mindig ezüstön, aranyon! (BÁRSONY-DARÓCZI: 2005:90)

GYEREKNEVELÉS

A hagyományos roma közösségekben fontos, hogy már egészen kiskoruktól kezdve a fiúkat és a lányokat is a rájuk váró felnőttkori szerepekre neveljék. A fiúk feladata, hogy eltanulják apjuktól, a család idősebb férfi tagjaitól a pénzkeresés és munka, üzletelés fortélyait, a lányok pedig a házi munka és gyereknevelés alapjait sajátítják el. A lányok szempontjából különösen fontos, hogy jó nevelést kapjanak és tisztelettudóak legyenek, tisztában kell lenniük az illemszabályokkal, a köszönési szokásokkal, mert a házasság révén ők egy másik családba kerülnek, és ezek alapján fogják őket – és családjukat is – megítélni.

A fiúk 12-13 éves koruktól már néha-néha elkísérik apjukat, hogy megnézzék, mivel foglalkozik, hogyan keresi meg a kenyérré válót, sőt ők is besegítenek.

A lányok 10-12 éves koruktól már segítenek a konyhában, a takarításban, és vigyáznak kisebb testvéreikre is. Az első menstruáció után pedig még intenzívebbé válik a női szerepekre történő nevelésük, hiszen eladósorba kerülve nagyobb velük szemben az elvárás is. Természetesen házasságkötés után az anyós megtanítja őket úgy főzni, ahogy az ő családjuk szokta, és azokra a mindennapi teendőkre is, ami náluk fontos.

A hagyományok, tradíciók átörökítése fontos, hiszen a gyerekek is mennek minden közösségi eseményre, ahol átélik ezeket a szokásokat, és ezáltal magukévá is teszik. Fontos, hogy az öltözködésük is illendő legyen, például a lányok csak hosszú szoknyában jelenhetnek meg ilyenkor, a fiúk és férfiak pedig térd fölötti rövidnadrágot nem hordanak. (LAKATOS, 2011)

ÖLTÖZKÖDÉS

A pécsi lovári cigányok voltak azok, akik a legkésőbb hagyták el a hagyományos cigány viseletet az országban az 1980-as évek végén. Azonban a nőknél a kendő viselése még mindig fontos – templomban, főzés közben. (LAKATOS, 2011)

Egy helyi idős, a közösségében megbecsült cigányasszony (aki gyűjtésem egyik adatközlője is) Nikolics Aranka elmondásából megtudtam, hogy az egyes cigány közösségeket fel lehetett ismerni viseletükről is. A nők öltözete nagyobb eltérést mutat/mutatott, mint a férfiaké. A pécsi lovári, kelderás közösség nő tagjaira a fodros, hosszú (mindenképpen térd alá érő) szoknya, a kötény, a blúz (vizikli), a kasmírkendő és – régen szegedi – papucs jellemző, a lovári férfiak pedig sötét vagy barna, a kelderás férfiak zöld, kalapot, bőrcsizmát hordanak. Ezzel szemben például egy colári asszony háromnegyedes rakott szoknyát és farkasfogakkal díszített faros kötényt hord. A nőknél a virágokkal gazdagon díszített ruházat, a férfiaknál pedig a sötét nadrág, ing és hegyes orrú cipő minden oláh cigány közösségben általános viselet.

HÁZASODÁSSAL KAPCSOLATOS SZOKÁSOK

A hagyományos oláh cigány családokban – összevetve a többségi társadalommal – a házasságra viszonylag korai életkorban kerül sor. A lányok már 14-16 éves korukban általában férjhez mennek, és a fiúk sem sokkal idősebbek náluk.

A házasság alapvetően két módon jöhet létre: vagy lakodalom, vagy lányszöktetés útján. A pécsi közösségben a díszes lakodalom gyakoribb.

A házasodási folyamat első lépcsője, hogy a fiú családja felkeresi a kiszemelt lány családját, és bejelenti szándékukat, ha ők is úgy gondolják, jönnének háztűznézőbe. Most már jellemző, hogy a szülők megkérdezik lányukat, hogy jöhet-e udvarolni a fiú, és a választ figyelembe véve történnek tovább az események. Ha nemet mond a lány, akkor tudomásul veszi a fiú családja és másik lányt keresnek. Ha azonban a lány válasza pozitív, akkor a szülők megbeszélik, hogy mikor lehetne esedékes a látogatásuk.

Természetesen mindkét fél érdeklődik a másik iránt: fontos, hogy a lány rendes, tisztességes és szűz legyen, a fiú jól nevelt, olyan, aki nem csavarog, illetve elengedhetetlen, hogy hasonló gazdasági helyzetű családból származzanak.

A háztűznézőbe a fiú a nagycsaládjával érkezik, és úgy indul az esemény, mintha csak látogatóba jöttek volna, tulajdonképpen egy „színjátékot játszanak el”, vagyis más témáról beszélgetnek, úgy tesznek, mintha csak érdeklődnének a hogylétük felől. A lányos család pedig ételekkel, italokkal készül. Aztán egy kis idő múlva már a látogatás tényleges okára terelődik a szó, amelynek keretében engedélyt kérnek az eladó sorban lévő lánytól és szüleitől, hogy a fiú járhasson hozzá udvarolni. A fiús család szószólója mindig egy rangosabb, idősebb férfi. Amennyiben a lány engedélyezi, akkor a szülők át is térnek a lakodalommal kapcsolatos teendők megbeszélésére. A fiú családja felveti, hogy milyen

lakodalmat szeretnének a szülők a leendő menyasszonynak, majd megegyeznek a költségvetésben is.

Az udvarlás ideje nem tart sokáig, két-három hét, maximum egy-két hónap, hiszen „*addig kell ütni a vasat, amíg meleg*”. Az udvarlás úgy történik, hogy a fiú meglátogatja a lányt a házukban, és arra is van lehetőség, hogy a fiatalok kettesben legyenek, akár el is viheti a lányt fagyizni, de akkor mindenképpen csak kísérettel mehetnek. Beszélgetnek, hiszen ez a pár hét az egyetlen lehetőségük, hogy jobban megismerjék egymást, többet megtudjanak a másikról. Az udvarlási idő letelte után jön a fiú családja, hogy konkrétan megbeszéljék a lakodalom előkészületeit és az akörüli teendőket. (LAKATOS, 2011)

SZÖKÉS, SZÖKTETÉS

Lányszöktetésre több okból kerülhet sor: egyrészt, ha a lány, vagy a fiú „randon alul” szeretne házasodni, de a család ezt nem engedélyezi, másrészt, ha olyan szegény egy család, hogy nincs pénz lakodalomra, akkor a szülői akaratnak ellentmondva a fiatalok megbeszélik, hogy elszöknek egymással. Olyan alkalmat kell keresni, amikor nem tudják a családtagok megakadályozni őket: például amikor a lány kijön az iskolából, vagy egy-egy nagyobb cigány „mulatságon” vagy lakodalmon. Ekkor eltűnnek, elszöknek a fiú egyik rokonához néhány napra.

A lány szülei tudják, ha lányuk nem jött haza időben, akkor biztos elszökött azzal a fiúval, akivel nem engedték, hogy találkozzon. Felhívják telefonon a fiú családját, akik természetesen tagadják, hogy náluk lenne a lány, vagy bármit is tudnának róla. A lány családja elmegy a fiú családjához és ott hangos szóváltás, vita kezdődik, hogy a lányt azonnal adják ki nekik. Azért is fontos, hogy a lány családja mielőbb cselekedjék, mert szöktetés alkalmával minél hamarabb igyekeznek elhálni az első éjszakát, és ha a lány elveszti szüzességét és ezáltal a közösség előtti tisztességét, ártatlanságát is, akkor már nem tudja a családja a rangjuknak és a cigány szokásoknak megfelelően kiházásítani.

A fiú családjának nagy büszkeséget jelent, ha sikerül elszöktetni egy lányt, de a lány családjának ez nagy szégyen.

A szökés után már a lányt nem lehetne tisztességgel kiházásítani, ezért a szégyen és az elmaradt lakodalom miatt a lány családja fájdalomdíjat és legalább egy kisebb „mulatságot” kér. Az ország más vidékein ún. kendőzést tartanak ilyenkor, de Baranya megyében inkább a „multság” megtartása a jellemző. (LAKATOS, 2011)

LAKODALOM

A cigány lakodalom árát a fiú családja állja, a lányos háznál lévő kikérő ételeit, italait, a meghívott zenekart pedig a lányért kapott összegből állja a lány családja. (LAKATOS, 2011)

A lakodalom szerves és elengedhetetlen része a kikérés, melyet a közösség „hivatásos” kikérői végeznek. A rendszerváltás előtti időben Nikolics László, cigány nevén Kárpitos vállalta el ezeket a teendőket, ma pedig Kolompár Kálmán és Vámosi Gyula teszi teljessé a lakodalom formális menetét.

A lakodalom a fiús háznál kezdődik, ahol a rokonság már délelőtt gyülekezni kezd. Néhányan összeállnak és a két hivatásos kikérővel a szokásnak megfelelően kimennek a ház elé és ekkor elkezdődik a lakodalom formális része. Cigányul, a hagyományoknak megfelelően, kötött szöveget használva kikérik a vőlegényt a fiús házból, és felszólítják a násznépet is, hogy együtt menjenek át a menyasszony családjához és ünnepeljék a fiatalok szerelmét, szerencsésjét, boldogságát. (LAKATOS, 2011)

RÉSZLET A VŐLEGÉNY KIKÉRÉSÉBŐL

Devlam, zhutisarta pe kadale romende,
Devlam, aldisar len pe bute bershende!
De len but zor, lungo trajo, sastipe,
Sa baxt, bukurija, thaj sa, so si lashipe!
(...)

Avilam sa khate, ke khate si jekh shavo,
Kaj anda leste phutyardo si lesko nipo
baro,
Jekh shavo shukar, vojniko, zuralo,
Ande e sheftura, harniko, baxtalo.

O Del amen zhungadas rano detehara,
Te avas pala leste, te ingras les aba,
Ke khere feri beshel, thaj khanchi nashtig
kerel,
Feri pala jekh bimbovica peski godyi
marel.

Den les avri amenge, te shaj zhastar lesa,
Pala kodi somnakuni, shukar bimbovica,
Den les avri, ke e shej si patyivali!
Vorta pasha e Kareste sar luludya pe
malyate pasoli.

Den les avri romale, den les avri aba,
Te shaj anas khere leska bimbovica!

A lányos házhoz már egy nagyobb csoporttal érkezik a vőlegény, ahol a szószólója szintén a két hivatásos kikérő lesz. Ők itt elmondják, hogy azért jöttek, mert a nyájukból elkóborolt bárányka nyomai idáig vezettek és szeretnék visszakapni. (LAKATOS, 2011)

RÉSZLET A MENYASSZONY KIKÉRÉSÉBŐL

Romale, shavale thaj savorra zhene!
Shunen vorta vorbi so avrendar chi pe'le!
Ke kado svato chacho-j, te patyan, vaj
nichi!
Ke shoha chi phendamas tumenge
paramichi.
(...)

E duj familiji t'an saste, baxtale,
Kaske shaven adyes o Del dela khetane!
O Guszti, o Frigyi, thaj o Rantash, hiresha
pinzharde,
Mashkar le lashe rom, shukar patyivale.
(...)

Trin bersh palpale, kade sas,

Istenem segítsd meg ezeket a cigányokat,
Istenem áldd meg őket sok éven keresztül!
Adj nekik sok erőt, hosszú életet,
egészséget,
Minden szerencsét és minden jót!

(...)
Mindnyájan azért jöttünk ide, mert van itt
egy fiú,
Akire büszke az ő nagy családja,
Egy szép fiú, aki magas, erős,
Az üzletben ügyes, szerencsés.

Az Isten felkeltett minket korán reggel,
Hogy jöjjünk el érte, hogy vigyük már el,
Mert otthon csak ül, és semmit nem tud
csinálni,
Ugyanis csak egy kis bimbón jár az esze.

Adjátok ki nekünk, hogy elmehessünk
vele,
Azért az aranyos, szép bimbóért,
Adjátok ki, mert a lány tisztességes!
Pont úgy illik Janihoz, ahogy a virág a
mezőhöz passzol.

Adjátok ki cigányok, adjátok ki már,
Hadd hozzuk haza az ő bimbóját!

Cigányok, ifjak és mindenki!
Halljatok egyenes beszédet, melyet mástól
nem hallhattok!
Ez a szó igaz, hiszitek vagy nem!
Mert sosem mondtunk volna nektek mesét.
(...)

A két család legyen egészséges és
szerencsés,
Akiket az Isten ma összead!
A Guszti, a Frigyi és a Rántás, híres,
ismert,
A cigányok között, szépek, tisztességesek.
(...)

Marcine sas, telaj rat,

Kana o Jani khere reslas.
Efta khuren voj tradelas,
Thaj zurales chinilas.

Pilas paji, jekh poharesa,
Gelas te hodonij pe jekh piko.
Me shuvav shero la phuvake,
O Jani pale la lindrake.

Ando pesko suno, kodo somnakuno,
Pe jekh bari mal, pe'k shukar reslo.
Khote pherdo luludya:
Tulipanto, pipacho,
Shukar ruzha, segfivo.
Sarso khote phirelas,
Hopp, jekha voj sama las.

Na luludyi sas kodi,
Jekh bimbovo somnakuni,
Shej bari thaj patyivali,
Mashkar sheja xarani.

(...)

*Muri drago kamadica,
Kamav tut, sar dej peske shaves,
Kamav tut, sar Cher le cherhajes,
Kamav tut, sar khanikas shoha,
Kamav tut, ke tu san sa e lyuma!*

(...)

*Dade chi zhav khatinende,
Ke so dikhlem me sunende,
Dikhlem jekha bimbovica,
Kade bushol, Juli.*

*Pheren le gonon le bute galbenca,
Amare posotya le bute lovenca,
Anen wisky thaj le molya,
Te zhastar te mangavas la sha.*

Tradas ame vurdonenca,
Le grastenca, le khurenca,
Sam pe droma le bershenca,
Te arakhas, so sa rodasa.

Samas ande Amerika,
New York, London thaj e Kina,
Paris, Roma, Koppenhaga,
No kas rodas, chi rakhlam la.

Három évvel ezelőtt,
Kedd este volt,

Amikor a Jani hazaért.
Hét csikót hajtott,
És nagyon elfáradt.

Ivott egy pohár vizet,
Elment, hogy pihenjen egy picit.
Én a fejemet a földre raktam,
Jani meg álomba merült.

Az ő aranyos álmában,
Egy szép mezőre érkezett.
Ott virágok vannak:
Tulipán, pipacs,
Szép rózsza, szegfű.
Ahogy ott járkált,
Hopp, egyet észrevett.

De nem virág volt az,
Hanem egy aranyos bimbó,
Egy nagy és tisztességes lány,
A lányok között ügyes.

(...)

*Én kedves szerelmem,
Szeretlek, mint anya a fiát,
Szeretlek, mint csillag a csillagot,
Szeretlek, mint soha senkit,
Szeretlek, mert te vagy a világ!*

(...)

*Apám nem megyek sehova,
Mert láttam álmomban,
Láttam egy bimbót,
Úgy hívják, hogy Juli.*

*Töltsük meg a zsákot sok aranypénzzel,
A zsebünket sok pénzzel,
Hozzatok whiskyt és bort,
Hogy elmenjünk megkérteni a lányt.*

Hajtunk a kocsikkal,
A lovakkal, csikókkal,
Úton vagyunk évekig,
Hogy megtaláljuk, amit keresünk.

Voltunk Amerikában,
New Yorkban, Londonban és Kínában,
Párizsban, Rómában, Koppenhágában,
Akit keresünk, mégsem találtuk.

Pala kodo rakhlam ame,
Kadal vurmi angla mande.
Le vurmi vorta khate ande,
Khate, khate, kaj tumende.

Avilam ame khate,
Khate mashkar tumende.
Avilam pala bimbovica,
Pala e Jani kamadica,
Pala shukar Juli!

Den la avri!

Ezután megtaláltuk,
Ezt a nyomot előttünk.
A nyomok egyenest ide hoztak,
Ide, ide hozzátok.

Jöttünk mi ide,
Ide közétek.
Jöttünk a bimbó után,
Jani szerelme,
A szép Juli után!

Adjátok ki!

A kikérés közel másfél óráig tart, természetesen a lányt nem akarják kiadni, ezért a vita sokáig zajlik. De a fiú rokonsága felmutat egy fényképet az „elkóborolt” lányról, és ekkor már nincs mit tenni, be kell engedni a násznépet. Először a vőlegényt engedik be egyedül, hogy megkeresse menyasszonyát, aztán jöhet utána a násznép is. Ekkor kezdetét veszi a lakodalom, étellel, itallal kínálják a násznépet, és a zenekar is adja a talpalávalót. A fiatalok elmennek fényképezkedni, a násznép pedig lassan átvonul az étterembe, ahol a lakodalom további része folytatódik. Egy-egy lakodalom 150-200 fős, de az igazán tehetősek több száz fősét is tartanak. A cigány lakodalom menete nem különbözik sokban egy átlagos magyar lakodalomtól, hiszen étel, ital, sütemény, torta van bőven, és zenekar is játszik, természetesen olyan zenéket, amire a cigányok mulatni szeretnek. Éjfélkor sor kerül a menyasszonytáncra, amikor rengeteg pénzt táncol össze a fiatal feleség. A bankjegyeket általában a lány koronájába tűzik. A tánc után kerül sor arra, hogy lány fejét „bekötik”. Magyarország legtöbb vidékén az ifjú férj köti be kendővel a felesége fejét, de Baranyában a fiú családjából egy, a közösség előtt nagy tisztességgnek örvendő asszonyt kérnek meg erre a feladatra, amely a felkért asszonynak is nagy presztízst jelent.

A tánc után a fiatalok elvonulnak és elhálják a nászéjszakát. A lepedőt általában a fiú anyja, az anyós – amennyiben már nem él, akkor egy közeli rokon cigány asszony – „ellenőrzi”, hogy tényleg szűz volt-e a lány. (Amennyiben ekkor derül ki, hogy lány tisztességén már korábban csorba esett, akkor nem kürtölik szét, hanem inkább családon belül marad ez a titok, de a fiatal meny egész életében érezni fogja, hogy emiatt rosszabbul bánnak vele.) Ezután átöltöznek, a fiatal feleség felveszi a menyecske ruháját. A „multság” aztán hajnalig, kifulladásig tart. (LAKATOS, 2011)

VEGYESHÁZASSÁG

A pécsi oláh cigány családok általában városon belül keresnek maguknak szintén oláh cigány családból származó házastársat. Ritkán, de előfordul, hogy a környező falvak oláh cigányai közül választanak.

Az oláh cigány csoporton belül a különböző nemzetiségekhez tartozás a házasság szempontjából már nem dominál. Még a '30-as, '50-es években törekedtek arra, hogy egy nemzetiséghez tartozók házasodjanak, de ma már nem.

Romungrókkal és magyarokkal inkább házasodnak, mint beásokkal, melynek oka, hogy a beásokat nem tartják igazi cigánynak. Romungrókkal történő házasság azért nem gyakori, mert Baranya megyében nagyon kevés romungró lakik.

Jellemző, hogy inkább roma fiú vesz el magyar lányt, mint fordítva. Valószínűleg azért, mert a cigány lányokat sokkal nagyobb szigorral és hagyományosabb cigány életvitelre nevelik, ezért kevésbé választanak csoporton kívüli férjet.

VÁLÁS

A cigány családokban abban az esetben kerülhet sor válásra, ha az egyik fél megcsalja a másikat, de általában a gyerekek miatt mégis együtt maradnak. A hűtlenség megítélésében más elbírálás alá esik egy nő és egy férfi. Azt szokták mondani, hogy „*ha a férfi megfordítja a kalapját, attól még ugyanaz marad, de a nő az nem*”. Ha egy férfi megcsalja feleségét, attól még a neje nem hagyja el, mert arra büszke, hogy mégis mindig öhozzá megy vissza az ura. Ha azonban egy nő hűtlenkedik, akkor nemcsak szégyent hoz magára a közösség előtt, de megpecsételi saját sorsát is, hiszen gyakran válik például szóbeli megaláztatások célpontjává. Régen ebben az esetben a nő haját levágták, ami nagy szégyennek minősült és ezáltal az egész közösség tudta, hogy mit tett, sőt voltak olyan közösségek az országban, ahol még az arc megcsúfításától sem riadtak vissza pl. megvágták az arcát, vagy levágtak egy darabot az orrából. Azonban ezek ma már nem jellemzőek, sőt Baranyában soha nem volt bevett szokás.

TEMETÉSI SZOKÁSOK: VIRRASZTÁS

Haláleset idején három napig virrasztanak. A virrasztás első napja a halál napja, a második nap a halál másnapja, a harmadik napja pedig a temetés előtti este kezdődik. Régen, amikor még a halottakat hamarabb el tudták temetni, akkor otthon ravatalozták fel őket, és a virrasztás is folyamatosan tartott.

Fontos, hogy a virrasztás helyszínén, az udvaron tüzet gyűjtsanak, melyet általában a férfiak körbeülnek, és ott beszélgetnek a halotról (rossz idő esetén is gyűjtenek tüzet, de akkor a házban tartózkodnak). Mindenki mesél történeteket arról, milyen élményei voltak életében az elhunyttal, milyen kapcsolata volt vele, akár magánemberként, akár üzleti partnerként. Az este folyamán átterelődik a szó az üzletelésre, a politikára, a közéleti kérdésekre, de a beszélgetést mindig az illendőség keretei között kell tartani, pl. senki sem lehet annyira részeg, hogy illetlenül viselkedjen, továbbá nem tanácsos hangosan kacagni sem. Fontos, hogy ha italoznak, akkor a pohárból egy keveset az első korty előtt a halott tiszteletére kiöntenek a földre.

A nők a házban, vagy egy másik szobában vannak, az ő feladatuk, hogy mindig legyen étel és ital, amit a férfiaknak fel is kell szolgálniuk. A házban ilyenkor minden tükröt és tévét letakarnak, mert attól félnek, hogy a halott képe tükröződik benne. A virrasztás ideje alatt végig gyertyákat kell égetni, melyek nem aludhatnak ki, és erre az asszonyoknak kell ügyelni. Fontos, hogy páratlan számú gyertyát kell égetni, mert ha páros lenne, akkor valakit elvinne maga után a halott. A virrasztáson a gyerekek is részt vesznek.

Éneklés, zenehallgatás a virrasztás ideje alatt tilos!

Étel, ital mindig van a virrasztáson, de meleg ételt csak a 3. napra készítenek, akkor a halott kedvencét is megfőzik, és áthívják a szomszédból egy nem cigány nőt vagy férfit (attól függ, hogy a halott milyen nemű) és őt kéri meg, hogy egyen az elhunyt kedvencéből. Ennek jelentősége, hogy ez a gázsó/gázi jelképezi a halottat és tulajdonképpen így látják vendégül utoljára szerettüket. A „mulo”-tól való félelem miatt a cigányok soha nem vállalnák el ezt a feladatot, így viszont ezt kiküszöbölik, nemcsak egyénileg, de a közösség szempontjából sem kell tartaniuk a halott lelkének visszatérésétől.

Illő a virrasztáson végig, hajnalig ott maradni, de egyre ritkább, hogy ezt megtartsák. (LAKATOS, 2011)

TEMETÉS

A cigányok úgy tartják, amíg nincs meg a temetés, addig a halott lelke velük van, ezért elővigyázatosságból a házban továbbra is letakarva vannak a tükröződő felületek.

Római katolikus szertartás szerint zajlik a temetés. Először a templomban kerül sor a búcsúztatóra, majd utána mennek ki a temetőbe. Általában egy zenekar húzza ilyenkor a halott legkedvesebb dalait. Mindig temetésre kerül sor, csak nagyon kivételes esetben – pl. a haldokló külön kérésére – hamvasztanak (Pécsen egyetlen ilyen esetről tudunk). A pap elmondja a szertartást, majd miután elment, a gyászolók még sokáig ott maradnak. Amikor a halottat leeresztik a földre, akkor aprópénzt és egy zacskóban a virrasztáson használt gyertyák csonkjait dobják be utána. Aprópénzt azért, hogy a mennyországba vezető úton ki tudja fizetni a révészt, aki átviszi egy csónakon a túlvilágra. Virágot, különösen élő virágot, nem dobnak a sírba, mert úgy tartják, hogy akkor hamarabb az enyészeté lesz a test.

A halottat új ruhába öltöztetve temetik el, eladósorban lévő lányt pedig menyasszonyi ruhában, de cipő nélkül – nehogy visszajárjon. Továbbá fontos, hogy semmivel ne takarják le a szemét, szemfedőt sem engednek rá rakni, mert akkor nem látja, a túlvilágon mi történik vele, merre kell mennie a mennyország kapuja felé.

Ha kriptában temetik el, akkor úgy alakítják ki, mintha egy kis szoba lenne: tesznek bele szőnyeget, szentképeket, kisasztalt, italokat, cigarettát, minden olyat, amire szüksége lehet a túlvilágon.

Fontos, hogy terhes nő és 10 évnél fiatalabb gyermek nem vehet részt a temetésen, mert attól félnek, hogy a halott lelke megszállja őket, hiszen ők védtelenebbek vele szemben, illetve „*ha a terhes nő meglátja a halottat, akkor halott lehet benne a gyerek is*”.

A temetőből egy közeli kocsmába mennek a gyászolók, tehát a tor nem a háznál van. Fontos, hogy senki ne nézzon hátra, amíg nem ért ki a temetőből, mert akkor ő, vagy a családjából valaki lesz a következő, akit temetnek. A kocsmába érve elsőként mindenki megmossa a kezét és arcát, ez egy jelképes megtisztulási folyamatot takar. Ezután a gyászoló család kikéri az italokat a közösségnek, de a szűk gyászoló család nem marad ott a kocsmában italozni, hanem hazamennek. (LAKATOS, 2011)

GYÁSZ

A gyász megtartásának ideje egyén- és családfüggő. Nincs elvárás, hogy ki meddig gyászol, de általában a feleség egy évig feketében jár, a közeli hozzátartozók hat hétig, néhány hónapig. A gyász ideje alatt zenehallgatás, bálozás, mulatság tartása, vagy táncolás tilos!

A temetés utáni 6. héten mennek ki először a temetőbe. Ekkor teszik rendbe a sírt, visznek ki friss virágot, ha dohányzott az elhunyt, akkor cigarettát gyújtanak neki, ha szerette az italt, akkor a kedvencéből öntenek egy keveset a sírra. Ekkor kerül sor arra is, hogy a halott hátrahagyott személyes tárgyait, holmiját, ruháit elégetik. Nem maradhat tőle semmi emlék, mert akkor visszajárna!

A gyász letelte utána – ez családtól függően lehet 6 hét, néhány hónap, vagy egy év – rendezik meg az ún. 'pomana'-t. Ez a gyász lejárt utáni összejövétel, melynek menete a virrasztáshoz hasonlóan alakul: ételeket, italokat szolgálnak fel és ekkor szintén főznek a halott kedvenc ételéből, melyből egy szomszéd nem cigányt kínálnak meg.

Ekkor kerül sor arra is, hogy a gyászolók egy része leveti fekete ruháját, amit majd elégetnek. Egy évvel a temetés után is tartanak egy összejövételt, amelynek keretében először a halott lelki üdvéért szent misére látogatnak. (LAKATOS, 2011)

ZÁRSZÓ HELYETT

Kati!

T' aves sasti thaj baxtali pe tyiro rakhadyimasko dyes! Zurales dorisarav tuke, but zor, baxt, sastyimo, mashkar tyiri familija, shel bersh te shaj inkres tyiro rakhadyimasko dyes mashkar tyiro nipo!

Kati!

Légy egészséges és szerencsés a születésnapodon! Sok erőt, szerencsét, egészséget kívánok a családotban, hogy még száz évig megtarthatd születésnapodat a szeretteid körében!

Summary

The Language and culture of vlah/olah gypsies of Pécs

This study demonstrates vlah/olah gypsies living in Pécs – their genus and language – and the living traditions of the community. Traditions connected with birth (pregnancy, christening), marriage (elopement, proposal, bridal) and death, mourning (vigil, funeral) are also discussed in the study. Specific habits of the community in Pécs, such as language inheritance, clothing and religion all enrich the traditions of Hungarian vlah/olah gypsies.

I would like to express my best wishes to Prof. Katalin R. Forray with this dissertation.

IRODALOM

BÁRSONY János – DARÓCZI Ágnes (2005): *Vrana mámi mesél*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 90.o.

LABODÁNÉ LAKATOS Szilvia (2005): *Igei táblázatok a lovári nyelv tanulásához*. PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs

LAKATOS Szilvia (2008): Baranya megyei cigány nyelvek. In. *Society and Lifestyles – hungarian Roma and Gypsy communities – magyarországi cigány/roma közösségek I.* szerk. Forray R. Katalin. PTE-BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs

LAKATOS Szilvia (2011): Az oláh cigány közösségek hagyományai és nyelvük tanításának lehetőségei. In. *HH-s gyermekek a közoktatásban. Kézikönyv hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek neveléséhez és oktatásához*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest

Köszönettel tartozom a pécsi oláh cigány közösség tagjainak, Kolompár Kálmánnak (Zsoltinak), édesanyjának, Nikolics Arankának és Vámosi Gyulának, hogy beszélgetéseink során hiteles képet tudtak adni számomra a még ma is élő hagyományainkról, szokásainkról, illetve rendelkezéseimre bocsátották azokat a szövegeket, melyeket a kikérés ritusánál használunk. Továbbá köszönöm Kokas Dóra segítségét is, aki önzetlen munkájával közreműködött a tradíciók, szokások összegyűjtésében.

MELEG CSILLA

AZ IDŐ SZÖVETÉBEN – SZABADON ÉRTELMEZÉSI KERETEK DIALÓGUSA⁸⁷

Összefoglaló

A társadalmi időben élés szabadsága a változáshoz való adaptív alkalmazkodás eredménye. A kötelező iskoláztatás időnormákra és ezzel mentalitásváltozásra szocializál. Csakis ezen időnormák belsővé tétele vezet az autonóm időkezeléshez.

Az alábbi írással a szerzőhöz fordulok, megköszönve, hogy alkalmat adott a témában való gondolkodásra.

ELŐZMÉNYEK: TÁRSADALMI VÁLTOZÁS ÉS IDŐSZEMLELET

Szociológiai értelemben akkor beszélünk társadalmi változásról, ha a társadalom szerkezete, intézményei, tág értelemben véve a kultúrája is megváltozik. Ezen egyszerű megállapítás mögött a társadalmi valóság megértéséhez és elrendezéséhez kialakított fogalmakat, majd az ezek nyomán kialakított kategóriák sokaságát fedezhetjük fel, melyekkel egy adott korszak sajátosságai együttesen jellemezhetők. Ennek alapján az a képzetünk támadhat, mintha a változásokat előidéző tényezők egyszerre és egy időben jelennének meg, átalakítva ezzel az egész társadalmat. A társadalmi változásokkal foglalkozó és finomabb módszerekkel végzett vizsgálatok azonban jól mutatják, hogy ezekre a változásokra az aszinkronitás jellemző: több síkon és más-más időben zajlanak, a rendszerező elme egyenlíti ki és szinkronizálja ezeket az eltolódásokat. Dahrendorf sokat idézett meglátása szerint a politikai változásokhoz elég pár nap, a gazdasági fordulat években mérhető, a gondolkodásmód, a mentalitás átformálódásához azonban évtizedek szükségesek (DAHRENDORF, 1990). Ebben az értelemben tehát a társadalmi változás egyben mentalitásbeli paradigmaváltásként is értelmezhető.

A változások a társadalom különböző szintereit, magától értetődési rendszereit járják át és megkezdődik egy másfajta rendszer formálódása. Visszatekintve a változások korszakokra bonthatók, és így a mindenkori jelenből tekintünk a változásokat generáló újdonságokra és azok társadalmat megváltoztató elterjedtségére. A változás folyamatában mind a társadalmak között, mind az egyes társadalmakon belül időeltolódásokat figyelhetünk meg: van, ahol hamarabb, másutt csak jóval később válnak láthatóvá, majd természetessé a megváltozott viszonyok.

A folyamat sokszínűségét három példával érzékeltetjük.

Braudel szerint, ha apró töredékeire szükítjük le a megfigyelt időt, akkor vagy a különössel, vagy a napi eseménnyel találjuk magunkat szemben. A szenzáció, a különös egyszeri kíván lenni, vagy legalábbis ilyenként jelentkezik. Az úgynevezett *napi esemény viszont ismétlődik, és eközben általánossá vagy pontosabban: struktúrává lesz.* Elárasztja a társadalom minden szintjét, állandósuló létezés- és cselekvésformákat hoz létre nagy tömegben. Egy-egy apró eset mögött életmódok tárulnak fel, és így az események megfigyelése közben egy társadalom mutatkozik meg (BRAUDEL, 1985).

⁸⁷ A tudományos párbeszédben gondolatok kérdeznak, állítanak, cáfolnak, kételkednek vagy feszülnek egymásnak. A választóvonalak címélyítése helyett azonban párbeszéd is kezdődhet, hogy azután egymásra figyelve egy társadalmi probléma kezelése élvezze ennek előnyeit. FORRAY R. K. (2009): Az idő fogságától szabadon c. tanulmánya megcsóllított. Az alábbi írással a szerzőhöz fordulok, megköszönve, hogy alkalmat adott a témában való gondolkodásra.

Duby tovább mélyíti és finomítja a társadalmakban végbemenő változások szinkronitásának és/vagy aszinkronitásának, egymásutániségének és/vagy egymásmellettiségének a problematikáját. Az újdonságot, az új gondolat megjelenését kevésnek tartja a gondolkodásmód és a magatartás régi kereteinek a szétbomlásához. Gondolatmenetét a katedrálisok európai megjelenésének és elterjedésének a tanulmányozásával támasztja alá. Meglátása szerint a XII.-XIII. századi Európában a gótikus katedrálisokban megtestesülő gondolattartalom, a szuverenitás jelzi a városok újjászületését. Az európai országok művészetén végigtekintve azonban azt tapasztalja, hogy a gótika által javasolt megfogalmazásoknak más-más ütemű a térnyerése. Ezt azzal magyarázza, hogy a gondolkodásbeli szokások nehézkesen hagyják magukat befolyásolni, makacs ellenállást tanúsítanak az új stílusalakzatokkal szemben. Arra a következtetésre jut, hogy az európai gondolkodásmód teljes átalakulása, *a régi gondolkodásmód és magatartás kereteinek újbóli megkonstruálása az új stílusok alkalmazásának és elterjedésének az ütemén keresztül ragadható meg. Az építészeti stílusváltozások ugyanis nem egyszerűen az új stílussal való kibékülést szimbolizálják, hanem a társadalmi átalakulás közvetítő változói. Az új módon megszólított emberek között új kapcsolatok alakulnak, melynek terméke egy új mentalitás lesz* (DUBY, 1984). Ezért a katedrálisok megjelenése, elterjedésének üteme egyben az európai gondolkodásmód átalakulásáról is beszél. Az építkezések évszámait egymás mellé helyezve könnyen *belátható, hogy egy új gondolat megjelenése, kifejeződése, elterjedése és a gondolkodási-magatartásbeli struktúrákat átalakító hatása között eltelt idő évtizedekben, sőt néha évszázadban is mérhető.*

A harmadik példával már egészen közel kerülünk mondanivalónk tárgyához. Thompson az ipari kapitalizmus térhódítását azért tekinti történelmi jelentőségű fordulópontnak, mert a társadalmi időben élés, *a társadalmi időszámítás korábbi koordinátáit, viszonyulási struktúráit alapjaiban és gyökeresen változtatja meg* (THOMPSON, 1990).

Az iparosodás következtében tehát új időszámítás kezdődik, melynek következményei a születés pillanatában még nehezen láthatók. Ma azonban már biztos kijelenthetjük, hogy az idő ettől kezdve tett szert döntő társadalmi jelentőségre. Az időfogalom nem csupán új tartalommal bővült, hanem a társadalmi mentalitásváltozás kitüntetett indikátorává vált. Így a „fejletlen” és „fejlett” társadalmak osztályozása a gazdasági kritériumok mellett időorientációs jellemzőkkel gazdagodott. A változás és az időben gondolkodás szerves egymásba épülése minden eddiginél élesebb és egyértelműbb választóvonalat jelölt ki az ipari forradalom előtti és utáni társadalmak között. A „tradicionális” és „modern” társadalmak eltérő időszemléletéről szóló diskurzus magától értetődően a társadalmi változásról is szólt.

Gondolatmenetünkben a határvonal meghúzásával, a társadalmi változáshoz kapcsolt időszemlélettel mi is szinkronizáltuk ezt a folyamatot. Ugyanakkor finomabb szociológiai megközelítésekkel a társadalom egyes csoportjaira tekintve aszinkronitások sokasága tárható fel. Ezek megjelenhetnek például a fejlődési trendtől eltérő ütemezésben és az életkörülmények szervezését befolyásoló gondolkodásmódban. Forray R. Katalin is a társadalmi változás értelmezési keretébe helyezi a cigány/roma gyermekek időszocializációját, amikor a tradicionalizmus - modernizmus aspektusát alkalmazza.⁸⁸ Kutatásai alapján úgy látja, hogy a mai cigányság életszervezésében hangsúlyozott értéket képviselő, az időgazdálkodást nélkülöző mentalitás (időtől való függetlenedés, szabadság: a tradicionalizmus) éles ellentétben áll az „időnyomás alatt szenvedő gádzsókéval” (modernizmus), ezért a környező társadalom tagjainak, közösségeinek, intézményeinek egészen más időbeli algoritmusai potenciális konfliktusforrások hordozói. Ezzel magyarázza az iskolához való ellentmondásos viszonyt is. A „cigányos” életvitelnek gyökeresen ellentmond az iskolának a klasszikus kapitalizmus időértékelését tükröző rendszere: a percre megszabott megjelenési kötelezettség, a szabályozott munka- és szabadidő, az irányított együttműködés és követelményrendszer (FORRAY, 2009:46-

⁸⁸ A jelzett tanulmány más kérdéseket is felvet, mi azonban jelen munkánkban csupán az időproblematikával foglalkozunk.

53.). Ebben az értelmezési keretben az időszemlélet tradicionalitása („szabadság”) és a modern társadalmi intézmény, az iskola időszerkezetének modernitása („kényszerítés”) feszül egymásnak.

AZ IDŐ ÉRTELMEZÉSI KERETÉBEN

Közhely, hogy a társadalom egyik legalapvetőbb intézménye az iskola, és hogy a felnövekvő korosztályok iskoláztatása kardinális kérdés. Ezért az e területen megmutatkozó zavarokat, feszültségeket, frusztrációkat társadalmi problémaként definiálhatjuk, melyek orvoslásához kollektív cselekedet szükséges.⁸⁹ Mivel a magyar társadalom legnagyobb létszámú és saját szubkultúrával rendelkező csoportja a cigányság, gyermekeik iskoláztatását, iskolához való viszonyát és iskolai eredményességét társadalmi problémának tekintjük. Annak ellenére, hogy magam a cigánysággal kapcsolatos vizsgálatokat nem végeztem, iskolaszociológiai kutatásaim alapján megkísérlem más keretben értelmezni a Forray R. Katalin által bemutatott tradicionális és modern időszemlélet ütközését (MELEG, 2006). Az értelmezési keret megváltoztatását az a meggyőződésem indokolja, hogy minél több aspektusból tekintünk ugyanarra a problémára, annál jobban megértjük, és több tényező együttes figyelembevételével a kezeléséhez is érdemben tudunk hozzájárulni.

Ha az idő keretébe helyezzük a cigány gyermekek iskoláztatásával kapcsolatos problémákat, akkor első megközelítésben a természeti és a társadalmi időt választjuk szét.

A *természeti időt* a ciklikusság jellemzi. Napszakok, évszakok, szárazság – nedvesség, világosság – sötétség, apály – dagály, a vándormadarak érkezése – távozása (és még sorolhatnánk tovább a különböző típusú és szekvenciájú ismétlődéseket): ezekben egyvalami közös. Valamennyi a természeti rendjéből következik. Braudel alapján az is kimutatható, hogy a mindennapi élet apró struktúráinak, a tevékenységeknek a természeti időhöz való kötelező igazodása, az életvitelt irányító ismétlődések rendje hogyan szerveződik rendszerre és formálódik mentalitássá. A természeti időhöz illeszkedő gondolkodásmód megszilárdulása és magától értetődősége hosszú történelmi idő keserves tanulási folyamatának az eredménye. Ugyanis a természeti idő különböző típusú és rendszerű ismétlődéseinek (törvényeinek) fel nem ismerése, figyelmen kívül hagyása vagy erőszakos megváltoztatásának kísérlete súlyos szankciókkal jár. Ha nem hallgatott volna a fáraó a hétévenkénti száraz időszak ismétlődésének felismerését vele megosztó Józsefre, akkor az egyiptomi nép sorsa, „szankciója” az éhhalál. Ha a peruiak tartósan negligálták volna a vizek mozgásának hétévenkénti ritmusát, akkor az áradások pusztítása fennmaradásukat veszélyezteti.

A példák folytathatók, azonban mondanivalónk szempontjából ezek alapján is jól látható, hogy a természeti idő rendje a túlélés választására kényszerít. A korábbi bő termések tartalékai az inségesebb idők éhhalál elleni „gyógyszerei”, az áradás pedig nem pusztító erő akkor, ha az élet terei olyan magasságokban épülnek ki, ameddig az ár nem ér fel. Az egyiptomiaknak és a peruiaknak az életben maradáshoz meg kellett tanulniuk a természeti idő szabályrendszerét. Mi ez, ha nem a legdrasztikusabb időkényszer?! Könnyen belátható, hogy a természeti idő ciklikusságából az egyének, csoportok vagy akár egész társadalmak kilépése rendkívüli kockázatokat rejt. Átmeneti megoldásokkal, például más klímájú területekre vándorlással lehet próbálkozni, azonban a természeti idő kényszerítő ereje alól ekkor sem lehet megszabadulni, csupán a kényszer más arcát megtapasztalni.

Hogy ma a természeti időben éléshez mégis a függetlenség, a „szabadság” és nem az idő „fogságának” képzete kapcsolódik, ahhoz a kulcsot a *mentalitássá formálódó időszemléletben* találjuk meg.⁹⁰ A ciklikusság a természeti idő külső kényszerét az erős szankciók következtében tapasztalattá, majd a következő nemzedékek számára az életben

⁸⁹ A társadalmi problémákat részletesen elemzi REZSOHAZY (1996:79-102).

⁹⁰ DUBY gondolatainak parafrázisával ebben a vonatkozásban az egycs népek kihalását-fennmaradását tekinthetjük a mentalitásváltozás kemény indikátorának.

maradást jelentő átadandó tudássá és szabályozássá érleli, azaz belsővé teszi. *Az időkénszer helyében bekövetkező váltás (külsőből belsővé válás) szabálytisztelő és –követő mentalitássá válik.* Az időkénszer mint külső erő így transzformálódik az életvezetést tudattalanul meghatározó belső irányítássá. A természeti időben élés szabadságát ebben az értelemben a belsővé vált időritmusok magától értetődőséért, tudattalan követéséért felelős mentalitásváltásban látjuk.

A természeti időt látványosan felülíró *társadalmi idővel* való szembesülést kétségkívül a pénzgazdálkodás, a kapitalizálódás hozza el. Thompsonnal kezdődően a tudományos és a mindennapi nyelvhasználat meghatározó, új és új tartalmakat magukba építő fogalmaivá válnak az „idő”-vel „házasságra lépő” fogalmak és szavak. Az időgazdálkodás és időtakarékoság paraméterei más dimenziókba helyezik és kitágítják a korábban csak közgazdasági terminológiát. Az időbeosztás, az időfegyelem, az időben gondolkodás perspektívákat kínál fel normáival: a pontossággal, a tervezés lehetőségével, a mindennapi élet ritmusának szabályozásával. Az időszüke, az idővesztés vagy éppen az elvesztegetett idő azonban időnyomást eredményez. A történelmi időt tekintve rapid társadalmi változás összezavarja a korábbi életvitelek alapstruktúráit, az ismétlődések kiismerhetetlensége vagy monotonosága, a generációk óta megszokott életritmusok, ütemezések esetlegessége vagy szétesése, a mentalitásban szabadsággá formálódott időszabályok érvénytelenné válása a társadalomban élés biztonságát kezdi ki. A társadalmi idő mindenkire és minden vonatkozásban kényszerít gyakorló erejét az óra szimbolizálja. Ez az a szerkezet, amely nemcsak az időt méri, hanem az idő múlását és ezzel együtt linearitását is láthatóvá teszi. Mutatóiba belekapaszkodni, azokat visszatekerni vagy megállítani csak önbecsapás, mert az idő kérlelhetetlenül halad. Így válik az óra és az órával mért idő egyik olvasatban a könyörtelen diktátumokat alkalmazó „modern” idő és élet szimbólumává.⁹¹

Ehhez a társadalmi időhöz alkalmazkodni, szabályait kiismerni és belsővé tenni szintén hosszú időt igénylő folyamat. Azt látjuk azonban, hogy az ipari forradalommal megváltozott társadalmakban az idő modernitása mást is jelent: új szemléletet, a korábbiaktól gyökeresen eltérő mentalitást. Ezért érvényes keret a cigányok mentalitásának megértéséhez időszemléletüket ráhelyezni a tradicionalitás - modernitás tengelyére, mint ahogy Forray is teszi. Amikor azonban az idő értelmezési keretében gondolkodunk, akkor a külső időkénszerek mentalitásváltáshoz vezető belsővé válását kísérjük figyelemmel. Más szavakkal: a megváltozott társadalomhoz illeszkedő időszemlélet szinkronizációjához alapvetően hozzájáruló, abban jelentős szerepet játszó tényezőket keressük. A végső kérdés természetesen az, hogy a társadalmi idő vonatkozásában is beszélhetünk-e arról, hogy az időkénszer helyének megváltozása a modern társadalmakban is elvezethet-e a szabadságig.

CIKLIKUSSÁG ÉS LINEARITÁS

Eddigi gondolatmenetünkben csak az elemzés kedvéért választottuk el egymástól a természeti és a társadalmi időt. Természetesen amióta társadalom létezik, azóta természeti és társadalmi idő együttesen alakítja a mentalitást. Az ipari forradalom előtti időfolyamban a társadalmi idő a természeti időt kíséri, abba simul be, ahhoz illeszkedik és így formálja a társadalmak gondolkodásmódját. A kapitalizálódás azonban drasztikusan beleavatkozik ebbe az évszázados folyamatba. Az otthon és a munkahely térbeli elkülönülése a mindennapi élet korábbi időstruktúráit úgy érvényteleníti, hogy az órával mért időt kizárólagos igazodási rendszerré emeli. Nemcsak a munkatevékenység kezdete, vége, időtartama függ az óramutató állásától, haladásától, hanem a munkatevékenységen kívüli idő, a szabadidő is ennek függvényévé válik. Ezért amikor társadalmi időről szólunk, akkor mi is ezen kontextusban ragadjuk meg az időt. Az órához igazított idő primátusa és kizárólagossága gyökeres

⁹¹ Chaplin kis Csavargója ennek a megváltozott idejű világnak az ikonja, aki ezzel a szétesett világgal folytatja véget nem érő küzdelmét. CHAPLIN, Ch. (1936): *Modern idők* (ff. amerikai némafilm)

ellentétben áll a korábbi időstruktúrákkal. Az életvitelt irányító gondolkodásmód választás elé kerül. A társadalomban „időben élni” kényszerítésének elfogadása vagy a társadalmon kívül „szabadon élni” szemléletének továbbvitele, megőrzése társadalmi csoportok jellemzőjévé válik, és ezzel egyre mélyebb mentalitásbeli törésvonalak tűnnek fel a társadalmi egyenlőtlenségek többdimenziós palettáján. Az „időben élni” vagy „szabadnak lenni” egymást kizáró mentalitásbeli időstruktúrája társadalmi problémává érik.⁹²

Az előzőek során vázlatosan utaltunk arra a hosszú történelmi időfolyamra, melynek során a természeti idő kényszerítő ereje a belsővé válás során szabadságot hordozó mentalitássá transzformálódott. Látnunk kell azonban azt is, hogy ez a szocializációs folyamat nem készen kapott vagy felkínált minták közötti „válogatásokkal” történt. Keserves tanulási folyamat eredménye, melynek során a körülmények, a tapasztalattá érett megfigyelések, a szankciók figyelembe vétele vagy figyelmen kívül hagyása népek megmaradását vagy eltűnését eredményezte. A természet időrendjéből való „kilépés” tehát kemény, „életre szóló” büntetéssel járt. Azonnal hozzátesszük azonban, hogy a szankció elsődleges célja sosem a büntetés, hanem a normavédelem. A társadalmak megmaradásának követendő normáit tehát kemény szankciók védték, a kilépés lehetetlenségét erősítették. Ugyanakkor azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a természet a maga különböző típusú ismétlődéseivel segítette is a szocializáció folyamatát, felismerhetővé és megismerhetővé téve törvényeit. A természet saját rendjének egy részét ritmusában, ismétlődéseiben, azaz ciklikusságában fedte fel ahhoz, hogy az akkori társadalmakat a hosszú időben megőrizze és így a linearitást biztosítsa. A szocializálódás során e rend internalizálódása adta a természetben(tel) élés szabadságát.⁹³

A társadalmi időt tekintve a belsővé válás folyamata másképp, más paraméterek mentén történik. A „tanulás” időtartama történelmi léptékekkel mérve meglehetősen rövid és ütemét tekintve gyors. Az óra járásához igazodó időbeosztásnak először mélyen rögzült szocializációs struktúrákat kellett megsemmisítenie ahhoz, hogy a helyére a korábbiaktól gyökeresen eltérő, kapcsolódási pontokat nélkülöző időrendet kényszerítsen. Az idő uralma új alternatívát teremtett, a választás lehetőségeit más dimenzióba helyezte. Az új időszámítás lehetőségeket és szankciókat egyaránt felkínált. A lehetőségek az idő különböző dimenzióihoz kapcsolható erényekben öltöttek testet, mint például pontosság, fegyelmezettség, megbízhatóság, a szankciók pedig ezen erényeket védték. A munkatevékenység megkezdéséhez, befejezéséhez, tartamához rendelt időből kilépés (a pontatlanság, a fegyelmezetlenség, a megbízhatatlanság) nem az időnyomás alóli megszabaduláshoz vezetett, hanem az időben élés fogódzók nélküli bizonytalanságához, zavarodottságához, melynek következtében a szabadidő is elveszítette létjogosultságát. Az ismétlődések a társadalmi idő „megtanulásában” is fontos szerepet játszanak. Azonban míg korábban a ciklikusság célja a fennmaradást szolgáló tapasztalatok megőrzése a természet rendjéhez igazodó tevékenységekkel, addig a társadalmi időhöz kapcsolható ismétlődések a teljesítmények növelését, a munkatevékenység állandó korszerűsítését, az új megoldások megtalálását szolgálták és szorgalmazták. Az órához igazodó pontosság, fegyelem, megbízhatóság csupán eszközök voltak ahhoz, hogy a megváltozott struktúrájú idő ritmussá, ütemezéssé, renddé, majd életvitelt irányító struktúrává válják. A cél az idő tervezhetősége, az egymásra épülések ütemezése, végső soron a társadalmi haladás, ahol az ismétlődések nem a tapasztalat változatlan újraélését, hanem sokkal inkább az állandó megújulásra készséget szolgálják. A

⁹² Ezért különösen is dramatikus az első munkásgenerációk élete.

⁹³ Freund Tamás a biológiai és a társadalmi rendszerek esetében vizsgálja a megváltozott környezethez való alkalmazkodást. Azt írja, hogy az emberi közösségek fejlődésében a hagyományok, viselkedésminták öröklődnek FREUND (2011). Ezt a gondolatmenetet úgy fűzhetjük tovább témánk vonatkozásában, hogy végső soron a mentalitásváltással teljessé válhat ki az adaptív alkalmazkodás.

lineáris idő társadalmi tartalmát éppen ezért az idő (és ezzel a mindennapi élet rövid vagy hosszú) tervezhetőségébe vetett mentalitásban látjuk.

AZ ISKOLA IDŐSZÖVETE

A reformációnak és az ellenreformációnak köszönhetően már a XVI.-XVII. századtól tudjuk, hogy egy új gondolatrendszer társadalomba épülését, társadalmi elfogadottságát sem spontán folyamatokra, sem a társadalom tagjainak belátására nem lehet bízni. Az iskola jelentőségét éppen az adja, hogy a felnövekvő nemzedékek számára a társadalmi változásokhoz kapcsolódó gondolati újdonságok természetessé válnak, és az iskolából kikerülő generációk már ezek alapján szervezik mindennapi életüket. Az iskola mindenekelőtti társadalmi szerepe és feladata ezért a mentalitásformálás.

Ha az iskolát az idő értelmezési keretébe helyezzük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a linearitás és a ciklikusság egyaránt sajátja.⁹⁴ Nem tekinthető véletlennek, hogy éppen az ipari forradalommal induló alapvető változás emelte az iskolát társadalmilag szükségessé és társadalmi jelentőségűvé. Duby nyomán azt mondhatjuk, hogy az iskolarendszerek kiépítésének ütemében, sebességében és elterjedtségében megtestesülő gondolattartalom jelzi a társadalmi változáshoz illeszkedő gondolkodásmód megszületését.

Az iskola kétségkívül a kapitalizmushoz köthető időrendet emelte normává. Szervezeti sajátosságaiból adódó szankciók védték ezeket a normákat, határozottan és keményen formálva a magatartást. Keith (1989) a XVII.-XVIII. századi Anglia gyermekeiről szólva a következőket írja: „Két útja volt annak, hogy a goromba, tiszteletlen, anarchikus gyerekeket józan, tiszteletreméltó és keményen dolgozó állampolgárrá változtassák. Iskolába vagy dolgozni küldték őket. Az iskola távol tartotta a gyerekeket az utcától, és pálcával fegyelmezve, órával szabályozva a viselkedésüket (...) alkalmazkodásra kényszerítette őket.” Az *iskola* ebben a kontextusban olyan intézmény, melynek célja a majdani munkavégzéshez szükséges erények legitím kényszerítéssel történő megtanítása.⁹⁵

Azonban ha az iskola működésében csak a kapitalizmus „szolgálólányát” látjuk időkontroll, időnyomás, időteher, időkényszer, időbüntetés és az ezekből adódó stressz képében, akkor a jelenségek mögötti lényeg sikkad el.⁹⁶ A mélyebb mechanizmusok felfejtéséhez Durkheimhez (1980) érdemes fordulnunk, aki a hangsúlyt az idő normatív erejére helyezi, mely az iskola intézményi rendjébe szöve a mindennapok tevékenységrendszerét, összehangolását is befolyásolja, és ezzel a társadalmi „időben élésre” szocializál. Míg a felnőttek időstruktúrájának átalakítását valóban a munkatevékenységhez rendelt időbeosztás kényszeríti ki, addig a kötelező iskolázatáshoz kapcsolódó időnormák az évek során ismerőssé, természetessé, megszokottá és észrevétlenül követendővé is válnak. Egyre inkább elhalványul kényszerítő jellegük, mert belsővé válva életvezetési normákká alakulnak. Ebben a kontextusban az *iskola eszköz* a falai közül kikerülteken keresztül a megváltozott társadalomhoz illeszkedő időstruktúrák társadalmat átható szinkronizációjában.

Emeljük ki most ezen intézményi rendbe ágyazódott időnormákból azokat, melyek elsajátításával a normák gondolkodásmódot átalakító rendszerré, a társadalmi változáshoz illeszkedő mentalitássá válhatnak!

Az iskola szerkezetét alkotó szintek egymásra épülve, meghatározott és visszafordíthatatlan rendben és időtartamban következnek egymás után. A szerkezeti rend nem engedélyez tetszőleges időben történő bekapcsolódást, nem engedélyez cserét sem az

⁹⁴ A részletes és sokkal több dimenziót vizsgáló kifejtést ld. MELEG (2006)

⁹⁵ Ezt a fajta kényszerítő jellegét hangsúlyozza Foucault is, amikor totális intézményként aposztrofálja az iskolát FOUCAULT (1990).

⁹⁶ Már csak azért is, mert ugyancsak időfunkciók (időkényszerek) „megtanulása” a kapitalista társadalmak motorjai, a vállalkozók számára is alapvető a munkafolyamatok megtervezése, a feladatok időrendbe állítása stb. során.

osztályok egymásutániségában, sem az iskolafokokozatok esetében, nem engedélyez ugrást az egyes fokozatok között, azaz az egyes fokozatokhoz rendelt idő lerövidítése lehetetlen. Engedélyezi viszont az idő meghosszabbítását például az egyes iskolafokokozatok megismétlésével és a szinte tetszőleges hosszúságúra nyújtható képzési idő igénybevételével.

Az iskolarendszere történeti előrehaladás közelebbi és távolabbi jövőket rajzol fel. A sorrendiség tulajdonképpen az idő normatív erejének átfogalmazása egymásra épülő iskolafokokozatokká, melyeken az előrehaladás, a továbbjutás feltétele a teljesítmény. Ebben a kontextusban az iskolai szervezetbe szőtt idő az iskolafokokozatok elvégzéséhez kapcsolódó tervezhető jövőket kínál fel. A linearitáshoz kapcsolódó idő normatív iskolai üzenete, hogy a fokról fokra haladás olyan lehetőség, mely egyéni teljesítményeken alapul. Az iskolafokokozatokhoz rendelt időtartam látható utakat rajzol, életcélok kialakítását segíti. Az iskolába ágyazódott ezen időnormák elsajátításának társadalmi hasznossága egyértelmű: a jövő teljesítményekhez kötődik és így tervezhető.

Az iskola lineáris ideje a működés függvényében tagolódik, melynek egységeit a szabályszerű ismétlődések jelentik. Ezek bontják nagyobb és kisebb egységekre a hosszú időt, összehangolódásuk és rendszerbe szerveződésük nyomán jön létre az iskolai időszámítás. A tanítás kezdete és vége, a tanórák és az óráközi szünetek rendje, a tanítási napok és a hétvégék, a tanév és a szünidő látszólag az iskolai időszámítás referenciapontjai, azonban ismétlődéseikkel teljesen nyilvánvalóan a társadalmi beilleszkedést készítik elő. A pontosság, a rend, a fegyelem annyira alapvető társadalmi norma, hogy ezek belsővé válását minden eszközzel segíteni szükséges. Ezt teszi az iskola akkor, amikor ezen normák érvényességét különböző típusú szankciókkal védi. A késések, az időrend megzavarásai, a hiányzások azért büntetendők, mert az ismétlődések ritmusának beépülését, azaz a társadalmi szocializációt akadályozzák. Az iskolai időszámítás negligálása különböző típusú következményeket hordoz magában. Iskolai szinten a lineáris időbe simuló magasabb osztályba lépés elmaradása vagy lassulása következik be, hiszen nem jön létre a továbblépéshez elégséges teljesítmény. A kötelező iskoláztatás évei ugyanis a teljesítmény vonatkozásában azt az időnormát építik, hogy az ismétlődések (tanórák, tanítási hetek, tanévek) személyes „befektetések” sorával válhatnak csak haladássá, fejlődéssé (pl. a tanóráról tanórára tanulásnak, a házi feladatok elkészítésének értékelésén keresztül). Ezen iskolai időnormák kikerülése, be nem tartása az időt ellenséggé teszik. Így a társadalmi időben éléshez elengedhetetlen időstruktúra sem alakulhat ki, a társadalmi időben élés idegen és fenyegető, külső kényszer marad. Ha tehát az iskolai időszámításban rejlő normák szocializációja nem vagy hiányosan történik, akkor ennek társadalmi következménye a főáramtól való leszakadás, a szegregálódás, a tervezéssel, a célok kijelölésével kezelhető hosszú időfolyamon kívülre kerülés.

AZ IDŐKEZELÉS AUTONÓMIÁJA

Az autonómia nem csupán a saját életünkről való rendelkezés döntéseinek meghozatalát jelenti, hanem reflexiós képesség is, mellyel alakítani, változtatni, tervezni tudjuk életünket hangsúlyváltásokkal, különböző típusú célok elérésére törekvéssel. Ehhez természetesen erőforrások szükségesek. Ha csak gazdasági erőforrásokban gondolkodnánk, akkor az autonómiát egyszerűen meg lehetne vásárolni. Nincs azonban az a pénz, melyért autonómia kapható, ha életünk felett nem vagyunk képesek kontrollt gyakorolni. Ha életünk során mindig külső kényszerek uralmának tulajdonítjuk saját időnk felhasználását, akkor egyszerűen nem úgy élünk, ahogyan szeretnénk. Ha azonban az időre erőforrásként tekintünk, akkor be kell látnunk, hogy az autonómia egyik legfontosabb dimenzióját ragadtuk meg. Ezért döntő fontosságú annak a megélése, hogy az időt a kezünkben tudjuk tartani saját döntéseink által kialakított időbeosztásunkkal.⁹⁷ Eriksson (2007) kutatásai azt bizonyítják, hogy az idő

⁹⁷ Ezért is érthetetlen a házi feladatok korlátozása, ugyanis éppen az időfelhasználás autonómiának „megtanulásához” vezető egyik legfontosabb út. A diák ugyanis maga dönti el, hogy elkészítéséhez mennyi

feletti rendelkezés elégedettebbé teszi az embereket az életükkel. Az idővel való önrendelkezés végső soron a mindennapok egészségvédő faktora.

Térjünk vissza ismét az iskola linearitásához és ciklikusságához kapcsolódó időnormákhoz! Ezek betartása, követése és belsővé válása, tehát az adaptív szocializáció a rejtett tanterv elsajátításához hasonlítható. Ha a diákok úgy élik meg az iskolai életet, hogy szabályai kialakításának ők is részesei, akkor jól érzik magukat a szabályok követésekor. Ha az iskolából kikerülő generációk számára otthonossá válnak az iskolai évek időnormái, akkor az időt barátjuknak tekintik, és életvezetésük iránytűjévé teszik. Nem kényszerből, hanem saját választásuk alapján. Így nem az időtől, hanem az idővel válnak szabadabbá.

Az „időben élni” szabadsága tehát nem a társadalom ingyen ajándéka mindenki számára. Csak azok számára hozzáférhető, akik személyes hozzájárulásukkal megdolgoznak érte. És hogy ezek a személyes hozzájárulások ne a kiváltságosok felismerésétől függenek, arról a társadalom a kötelező iskoláztatással gondoskodik, benne az iskolai időnormák megszegésének szankcionálásával, vagy ha úgy tetszik: az adaptív szocializáció kikényszerítésével. Ezen a „darálón” (Forray K. nyomán) az egész társadalom összes csoportjának át kell mennie, cigányoknak és nem cigányoknak egyaránt. Az „időben és az idővel együtt élni” magától értetődősége adja csak meg az öntértékelt szabadságot és az időkezelés autonómiáját. Ennek megtanulásához és megéléséhez pedig az iskolán keresztül vezet az út. Nincs más választás. Az idő szövetében szabadokká csak így válhatunk.

Summary

To remain free in front of the pressure of time. Dialogue of two frameworks

The freedom of living in social time is the result of adaptive conformity to change. Compulsory education socializes to time-norms, therefore, to changes of mentality. If we internalize these norms we become succesful in managing autonomously the time we dispose of.

IRODALOM

- BRAUDEL, F. (1985): Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus XV-XVIII. század. Amindennapi élet struktúrái. Gondolat
- DAHRENDORF, R. (1990): Reflection on the revolution in Europe. Chatto and Windus, London
- DUBY, G. (1984): A katedrálisok kora. Gondolat
- DURKHEIM, É. (1980): Nevelés és szociológia. Budapest, Tankönyvkiadó
- ERIKSSON, L.-RICE, J. M.-GOODIN, R. E. (2007): Temporal Aspects of Life Satisfaction. Social Indicators Research, 80. 511-533.
- FORRAY R. K. (2009): Az idő fogságától szabadon. In: PUSZTAY G.-RÉBAY M.(szerk.): Kié az oktatáskutatás? Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 46-53.
- FOUCAULT, M. (1990): Felügyelet és büntetés. A börtön története. Gondolat
- FREUND T: A közösségért való áldozatvállalás biológiai és társadalmi meghatározottsága. [http://mta.hu/oldmta/mta_hirei/ujjaleledo-hagyomany-az-akademian-96121/?pid=3840\[2011.04.12.\]](http://mta.hu/oldmta/mta_hirei/ujjaleledo-hagyomany-az-akademian-96121/?pid=3840[2011.04.12.])
- KEITH, Th. (1989): Children in Early Modern England. In: AVERY, G.&BRIGGS, J.(eds) Children and Their Books. Oxford, Clarendon Press
- MELEG Cs. (2006): Az iskola időarcai. Budapest-Pécs, Dialóg Campus

időre van szüksége, hogy tanítás után, lefckvés előtt vagy éppen iskolába menettel előtt készíti el, aznap teszi vagy az órarendi ismétlődéshez igazodik stb. Az időbecsztatás „tévédésci” pedig azonnal megjelennek a pedagógusok értékeléseiben...

REZSOHAZY, R (1996): Pour comprendre l'action et le changement politiques. Duculot
THOMPSON, E. P. (1990): Az idő, a munkafegyelem és az ipari kapitalizmus. In: GELLÉRINÉ
LÁZÁR Márta (vál.): Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok. Budapest, Akadémiai,
60-111.

GEORGE BERNARD SHAW: ÉRTEKEZÉS SZÜLŐKRŐL ÉS GYERMEKEKRŐL

Eredeti cím: G. B. Shaw (1910): *Treatise on Parents and Children*. Bibliobazaar, 2007. USA. pp. 37-51.

A tisztelgő keserű kenyere, hogy vajon nem fog-e közhelyes megfogalmazásokba torkolni, amint egy-egy közös pillanatot szeretne visszaadni – az ünnepelttel. Miképpen lehetséges a maradandóról egy pillanatképet elkészíteni? Meg hogyan lehet – *akár borzalmas, akár nagyszerű* – helytállni ott, akkor, amiben és ahová a kényszersors és a választott sors által állunk, s kerülünk. Adódik a válasz: a cselekvéseken keresztül. Az igyekezet, hogy méltassék a professzor, a tanszékalapító, a kutató, az innovátor, a *tanító*, minden egyes méltatással pontatlanabbá lesz, hiszen a laudáció maga arra is emlékeztet, ami abból kimarad. Ha a sors rang is, Forray R. Katalin rangos pályája nem kétséges, hogy a tevékenységgel és a cselekedtetéssel azonosítható. George Bernard Shaw 1910-ben írt értekezése súlyos közlendőt hordoz a nevelés szereplői számára. A helyzet száz év múlva sem sokat változott: „- Hát ti? Nem vagytok iskolában? – Nem. - És miért nem? - Mert nem megyünk buta iskolába. - De hát nem is vagytok ti buták! - Nem mi vagyunk ott buták, hanem a tanárok...” (Párbeszéd-részlet egy dokumentumfilmből, 2010.) E cselekvéssel teli életút derekán megállva, mindönknek üzenet: van még tennivaló... Ezzel a fordításrészlettel kívánok tisztelni Forray R. Katalin pályája előtt és megköszönni, hogy e pálya - számomra döntő - szakaszán jelen lehettem.

A tisztelgő keserű kenyere, hogy vajon nem fog-e közhelyes megfogalmazásokba torkolni, amint egy-egy közös pillanatot szeretne visszaadni – az ünnepelttel. Miképpen lehetséges a maradandóról egy pillanatképet elkészíteni? Meg hogyan lehet – *akár borzalmas, akár nagyszerű* – helytállni ott, akkor, amiben és ahová a kényszersors és a választott sors által állunk, s kerülünk. Adódik a válasz: a cselekvéseken keresztül. Az igyekezet, hogy méltassék a professzor, a tanszékalapító, a kutató, az innovátor, a *tanító*, minden egyes méltatással pontatlanabbá lesz, hiszen a laudáció maga arra is emlékeztet, ami abból kimarad. Ha a sors rang is, Forray R. Katalin rangos pályája nem kétséges, hogy a tevékenységgel és a cselekedtetéssel azonosítható. George Bernard Shaw 1910-ben írt értekezése súlyos közlendőt hordoz a nevelés szereplői számára. A helyzet száz év múlva sem sokat változott: „- Hát ti? Nem vagytok iskolában? – Nem. - És miért nem? - Mert nem megyünk buta iskolába. - De hát nem is vagytok ti buták! - Nem mi vagyunk ott buták, hanem a tanárok...” (Párbeszéd-részlet egy dokumentumfilmből, 2010.) E cselekvéssel teli életút derekán megállva, mindönknek üzenet: van még tennivaló... Ezzel a fordításrészlettel kívánok tisztelni Forray R. Katalin pályája előtt és megköszönni, hogy e pálya - számomra döntő - szakaszán jelen lehettem.

MIT NEM TANÍTUNK ÉS MIÉRT?

Amint az iskolában tanított tárgyra egy pillantást vetünk, bármely értelmes ember meggyőződhet arról, hogy a leckék célja a gyerekeket távol tartása a csínytevéstől, és nem az, hogy felkészítse őket egy szabad állam felelős polgáraként való részvétellel az életben. Bármelyik államban lehetetlenség úgy fenntartani a szabadságot, – függetlenül attól, mennyire tökéletes az alkotmány, – hogy társadalmilag aktív polgárai ne tudják elég jól az állam történetét, ne ismerjék jogalkotását és politikatudományát, valamint ne legyenek tisztában annak gazdasági alapjaival. Ha annyi fájdalomba került volna mindannyiúnknak egy évszázaddal ezelőtt Ricardo⁹⁸ törvénye, mint az új katekizmus megtanulása, a világ arca

⁹⁸ David Ricardo (1772-1823) angol klasszikus közgazdász. Nézetei szerint a termelés természetes rendje az emberi önzésből fakad

derüsbbe vált volna. De éppen emiatt a legnagyobb gondossággal tartják távol tólünk ezt a hasznosan pusztító gondolatot a közéletben, legyünk bár álláskeresők, anarchisták vagy farkasok terelte bárányok. Mindezek megítélése nagyon ellentmondásos, következésképpen, mint ellentmondásos dolgot, nem lehet dogmaszerűen tanítani. Az, aki egy ellentmondásos dolognak csak a hivatalos oldalát ismeri, a semminél is kevesebbet tud annak lényegéről. Minél rátermettebb a tanító, annál veszélyesebb a tanulóira nézve, hacsak nem hajlandók megalkuvással hallgatni egy másik ugyanolyan rátermett embert, aki minden tőle telhetőt megtesz, hogy a másikat megingassa tekintélyében és meggyőzze a hibáiról. Napjainkban ez a tanítás-fajta nagyon népszerűtlen. Nem honos az iskolában, bármely felnőtt azonban, aki a közügyekről való tudását a napi sajtóból szerzi meg, egy félpennyis többletért előfizethet az ellentétes oldalak sajtóira. Mostanra egy átlagember, ha bizonytalannak érzi magát – ahogy ezt mondani szokás – kínosan kerüli, hogy egy vele ellentétes nézeteket valló újságot beengedjen a lakásába. Még a klubjában is nehezebbre esik látnia és elutasítja azt, ami történetesen szembe megy a többiek véleményével. Mindebből az következik, hogy a vélekedéseket nem érdemes figyelembe venni. Annak az egyházi személynek, aki soha nem olvasta a Freethinker⁹⁹-t, könnyen lehet, hogy igaztalanabb a vallása annál az ateistánál, aki sosem olvasta a Curch Times¹⁰⁰-t. A hozzáállás ugyanaz mind a két esetben: semmiféle jót nem akarnak hallani az ellenségükről; következésképpen ellenfelek is maradnak és szenvednek életünk minden kudarcától. Azok, akik ismerik ellenségüket és megértik helyzetét, általában tisztelni és kedvelni tudják őt, és mindig tudnak valamit tanulni tőle.

Újra, mint annyiszor, beleütközünk abba az iskolai bánásmódba, ahol tudatlanságban és tévedésben tartják az embereket, minek következtében képtelenné válnak az ipari rabslugaságuk elleni sikeres lázadásra. A legfontosabb, egyszerű közgazdaságtani igazság, hogy a gyerekekre hatni kell. A bonyolult civilizációkban, mint amilyen a miénk is, az igazság az, hogy bárki, aki anélkül fogyasztja a termékeknek és szolgáltatásoknak, hogy személyes erőfeszítéseket tenne azok ellentételezésére, a társadalomnak pontosan olyan kárt okoz, mint amelyet a tolvaj. Minden becsületes államban tolvajként kellene bánni vele, lévén, hogy a zsebe tele van azoknak a pénzével, amit mások teremtettek elő.

Annak a nemzetnek, amely először erre az igazságra megtanítja a gyerekeket – vesszözés helyett hagyva, hogy saját maguk fedezzék fel – először is meg kell küzdenie más nemzetek rabjaival. Ez olyan hatással lesz rá, mintha egy terheitől megszabadult ember, pusztá kézzel és teljes erőből megütne egy nyomorékot, akinek egy másik nyomorékot kell a hátán cipelnie. A gyermeki jogok eltírása nem az ördögtől való és nem is elidegeníthetetlen része az iskola lényegének. Csupán azért említem meg, mert teljesen értelmetlen reformért kiáltanunk az iskoláinkban anélkül, hogy számolnánk azzal az erkölcstelen ellenállással, amely a reformert fogadja. Elég csak megemlíteni a klasszikus, és kényszerűségből lett iskolamester anyagi érdekét, mely a reform ellen van. Ő, szerencsétlen ördög, nem tud másból megélni, miközben a reform úgy váltja ki őt, mint ahogy jelenleg a munkásembert helyettesíti a gép. Így tehát jobban teszi, ha elvégzi, amit tud, a munkásembert kompenzálja, s a közönséggel megkedvelteti a kompenzálás ötletét, még azelőtt, mielőtt rá kerülne a sor.

TABUK AZ ISKOLÁBAN

A közgazdasági tudás nyomása, amennyire végzetes, annyira érthető is. Erkölcstelen indíttatása annyira világos, mint amennyire nyilvánvaló a rabló indíttatása alibijének

⁹⁹ 1881-ben alapított brit lap, alapgondolata az a filozófia, mely szerint az egyénnek nem kell elfogadnia a megalapozott tudás és indoklás nélkül javasolt igazságot

¹⁰⁰ 1863-ban alapított, vezető anglikán egyházi hetilap

eltitkolására a rendőr előtt. Egy másik dolog is tabu tárgya az iskoláinkban: a szexualitás. Az emberiségnek, minél alantasabb és minél műveletlenebb lesz, annál kevésbé van bátorsága a fontos kérdésekkel tárgyilagosan szembesülni. Aligha túlzásként állítható, hogy a legrátermettebb és legműveltebb emberek egyebet sem vitatnak meg élénkebben és szüntelenül, mint a vallást, a politikát és a nemi életet. A közönséges és kevésbé művelt emberek még a társalgás elején meghozzák azt a szabályt, hogy a politikát és a vallást nem fogják megemlíteni, és természetesnek veszik, hogy tisztességes ember kísérletet sem tesz a hálózobatiitkok kitárgyalására.

Mindhárom téma veszélyes, mert kegyetlen szenvedélyek mozgatói. Végtelen esetben gyilkosságban vagy erőszakban nyernek kielégülést, jobb esetben veszekedésekhez és nem kívánt lelki állapotokhoz, lelkiismeret-furdaláshoz vezetnek. A rossz szokás, a temperamentum és brutalitás (amelybe torkollik az egész) mentsége kényszerít bennünket arra, hogy elfogadjuk azoktól a felnőttektől, akik között tényként van jelen a késekig és fegyverekig vezető politikai és teológiai vita, hogy a nemi életéről szóló megnyilatkozásuk maga az obszcenitás legyen. Ez azonban nem alkalmazható a gyermekek között, kivéve egy felkiáltó okot, nevezetesen, ha arra trenírozzuk őket, hogy tiszteljék más emberek véleményét és ragaszkodjanak ehhez a tisztelethez a saját véleményüket illetően is, amikor más, hasonlóan veszélyes témák merülnek fel, például mint a pénz. Bármely ügyben döntő, magasabb rendű okok lehetségesek: a beteg és orvos közti titoktartás felfüggesztése, az erkölcs széles megtartása, s az, hogy megfelelő instrukciókhoz jusson a nemiség tényeit illetően.

Azok az emberek, akik ezt ellenzik, (nem számítva azokat a közönséges embereket, akik pusztán színlelik a tapintatot), valójában úgy tekintenek a tudatlanságra, mint a koraérettség elleni védelemre. Ha a tudatlanságnak bárminemű gyakorlati haszna lenne, meg kellene mondani, melyik az az életkor, amikortól védelem helyett inkább veszélyeket rejt. Az sem kívánatos, hogy a téma bármiféle különös hangsúlyt kapjon, még ha tapintat, költészet, vagy hathatós figyelmeztetés formájában történik is. Szimpla tény azonban, hogy ha nem engedjük, hogy a gyereket felkészült és vele rokonsági kapcsolatban nem levő felnőtt tanítsa – a szülők ugyanis megfutamodnak e leckétől, még akkor is, ha egyébként iskolázottak, mert saját kapcsolatuk a gyerekekkel ellehetetleníti a témát közöttük – szimbolikusan elintézzük, hogy gyermekeinket a többi gyerek tanítsa meg a bűnös titkokra és a tisztátlan tréfákra. Ez aztán további kérdéseket fog felvetni minden érző emberben.

ELLENÁLLÁS

A felvilágosítással szembeni megrögzött ellenállásnak – mivel a tiszta, ösztönös tabunak minden áldozatává válik, – nincs korhatára. Ez azt jelenti, hogy ha megkérjük egy hölgy kezét, függetlenül attól, melyik életkorban, az a vállalt kapcsolatról mindennemű ismeret nélkül történik. Ekkor a kellelénél kétségtelenül gyakrabban megtörténő szőmyűsűes csalás veszi kezdetét mind a nő, mind a férfi esetében. A nő elhitheti a férfivel, hogy mindent tud, amit ígér és azt, hogy a férj egyáltalán nincs veszélyben, ha hozzáköti magát egy – számára egyébként eugenikusan ellenszűves – nőhűz. A nő gyűgűed kapcsolatként tartja számon a viszonyt, ami közte és a hozzá legközelebb álló férfirokona között létrejűhet, és fogalma sincs arról a körűműnyről (minthogy elűzetesen nem állt módjűban megtudni), hogy bekűvetkezhűt egy megrűzű felfedezűs és vűgűzetes sokkhatűs, mely abban a felismerűsűben csűcsosodhat ki, hogy a házassűga egy helyrehozhatatlan tűvedűs. Semmi sem mentheti meg ettűl a kockázattűl. Lűteznűk olyan emberek, akik kűptelenek megűrűteni, hogy jűgűnk van a magűnk megűsűmerűsűre. Ez olyan természetes emberi jűgű, amely elűpűri az űrűgyűet arra, hogy egűesek valakűnek a lelkiismerűtűvel babrűljanak csak azűrt, hogy megűtereműtsűk, amit űk jű jellemnek tartanak. Az ilyenek azt a gűzettűt kűvetik el, hogy az emberek becsapűsűt szerűzűdűsűben

rögzítik, melyen egész életük boldogsága függ, úgy, hogy tudatában sincsenek, mire is vállalkoznak ezzel.

A MODERN ISKOLA ÁLLÍTÓLAGOS ÚJDONSÁGAI

Van itt még egy apróság, amelyet a helyére kell tennünk, mielőtt a mondanivalóm pozitív oldalához érek. Arra a személyre gondolok, aki azt állítja, hogy iskolás éveim egy elmúlt rendszerben történtek és hogy mára már az iskolák cseppet sem hasonlítanak az én régi iskolámra. Erre azt válaszolom – sir Walter Raleigh¹⁰¹-vel szólva –, hogy becsszavamra állíthatom, hogy ez a kijelentés hazugság. Néhány éve Oxfordban tartottam előadást a nevelésről. Egy barátom, akinek említést tettem szándékaimról, azt mondta: „Semmit sem tudsz a modern nevelésről: az iskolák most már nem olyanok, mint amikor te jártál iskolába.” Azonnal kimutatást készítettem fél tucat modern iskoláról és konstatálhattam, amit előzetesen gondoltam, nevezetesen, hogy akár az én régi iskoláim is lehetnének – nincs semmi különbség. Meg kell, hogy említsem azt is, hogy jártam modern iskolákban és megfigyeltem, hogy még létezik az a szokás, hogy nyomdai úton előállított, koszos és lélektelen képeket függesztenek ki a falakra. Időnként felbukkan a kandalló-párkányon egy-egy szárnalmas üvegtartály, mely bizonyos tárgyakat tartalmaz, amelyeket, ha a tanulók helyezhettek volna el, némi tapasztalatot szerezhettek volna maguknak például arról, mennyi egy kiló vagy egy centi valójában. Egy gaztevő leszed egy madárfészeket, vagy elpusztít egy ártalmatlan kígyót, ezzel a gyerekeket arra ösztönzi, hogy ugyanezt megtegyék. Ezt követően áldozatukat egy imitált fészekbe vagy ballonba helyezik azzal a felkiáltással, hogy az „természet-megfigyelés”. Az ötlet, hogy a természetet érdemes tanulmányozni, az én iskolamestereimet bizonyára meghökkentené, úgyhogy a haladás szikrája. el kell, hogy ismerjem, mégiscsak megcsillan. Amint azonban bármelyik gyermek, aki kísérletet tesz arra, hogy megérintse ezeket a homályos tárgyakat, valószínűleg fenyítést fog kapni, úgyhogy nem tulajdonítok semmiféle jelentőséget ezeknek a modernításoknak az iskolai berendezések között. Az iskola olyan maradt, mint amilyen az én iskoláskoromban volt. Célja, ismétlem tehát, mindenkor az, hogy távol tartsa a gyermekeket a csínytevéstől, azaz attól, ami a leginkább aggodalommal tölti el a felnőtteket.

MIT TEHÁT A TEENDŐ?

Adódik tehát a gyakorlati kérdés, hogy mitévők legyünk a gyerekekkel? Otthon nem fogjuk őket elviselni. Addig merjük hagyni az utcákon kóborolni őket, amíg az utcák elég biztonságosnak mutatkoznak (legnagyobb szegényünkre, mára már nem azok, habár nem rosszabbak, mint iskoláink vagy otthonaink). Itt, Herfordshire-ben, egy nemes hölgy indított e sorok megírásának groteszk vállalkozására, azzal, hogy nagyon gondosan kikérdezett, mint szándékozom tenni a helyi iskoláért. Fogalmam sem volt, mit válaszoljak. Tekintve, hogy az iskola a gyerekeket folyamatosan csendben tartotta, mialatt én dolgoztam, eszem ágában sem volt a nyugalmamat egy dinamittal felrobbantani – mint ahogyan fel kellene robbantanom egyébként az iskoláink zömét. Így tehát némi útbaigazítást kértem. Önnek alapítania kellene egy díjat – mondta a hölgy. Megkérdeztem, hogy netán ez a díj a jó magaviseletért járna? Persze, úgy gondolta. Egyet a legjobb magaviseletű fiúnak, egyet pedig a legjobban viselkedő lánynak kellene adni. Válaszul erre, egy másik, csinos kis díjra tettem javaslatot, mégpedig a *legrosszabban* viselkedő fiúnak és lánynak járó jutalomra. Azzal a feltétellel, hogy követni fogjuk a további életútjukat és összehasonlítjuk azokéval, akik a legjobb magaviseletért járó díjat kapták. Tennénk ezt azzal a céllal, hogy meglássuk, a „jó magaviselet” iskolai kritériuma vajon érvényes-e az iskola falain kívül is? Persze a javaslatomat nem fogadták el, minthogy

¹⁰¹ Sir Walter Raleigh (vagy Walter Raleigh) (1552 táján – 1618) angol író, költő, udvaronc és felfedező

nélkülözte azt, amivel a gyermekeket ösztönöznék a lehető legkevesebb csíny elkövetésére – ami természetszerűleg a valóságos célja mindenféle iskolai jutalmazásnak.

Nem tüntethetem fel magamat olyan színben, mint akinek létezik egy kész rendszere arra, hogy az összes létező rendszert lecserélje. A gyermekkor megfelelő szerveződését – mint megannyi más dologét – a nemzeti jóvedelem nevelésén rossz elosztása, az osztálykülönbség akadályozza, és egyfajta, a társadalmi nevelés elengedhetetlen részét képező sznobéria ráerőltetése a gyermekekre. Gazdasági idiotizmusunk következménye, hogy a nemkívánatos ismeretek nemzete vagyunk és minden gyermekintézményünk elsődleges célja a szegregáció. Ha például a gyermekeink szabadon barangolhatnának, és azt játszhatnák, amit akarnak, rendszabályozni kellene őket. Egy olyan országban, mint a miénk, a rend őrzőinek a feladata elsősorban az lenne, hogy ellenőrizzék, minden gyermek visel-e olyan jelzést magán, amely az osztály-hovatartozását mutatja. Ha pedig egyetlen gyermeket meglátnának, hogy egy alacsonyabb osztály-bélivel beszélget, vagy magánál magasabb származású jelvényét ölti magára, mondjuk a Heralds College¹⁰²-ét, akkor azonnali hatállyal nyírfavesszőzésben részesítenék. Ragaszkodnának ahhoz, hogy a magasabb osztályból származó lányokat lakájok, lovászok, esetleg kisebb katonai alakulatok kísérik. Röviden tehát aligha van határa azoknak az örültségeknek, amelyekkel a *kommercializmus* ne tudná megfertőzni bármelyik rendszert, persze, amelyik rendszer azt egyáltalán elviseli. De még mindig van esély, valamiféle „szívcsere”-hez hasonlóan, hiszen a sznobság és a szegregáció gonoszsága most ott kísért az iskolákban, s így jóra és rosszra egyaránt fordíthatjuk azokat.

GYERMEKJOGOK ÉS -KÖTELESSÉGEK

Most pedig nézzük meg, milyen jogaik vannak a gyermekeknek és milyen joga van a társadalomnak a gyermekekkel szemben. Az utóbbiak joga – hogy érhetően fejezzük ki magunkat, más emberi élőlényel összehasonlítva – egyetlen jogban összegezhető, ez pedig az élethez való jog. Bizonyítandó, hogy mégiscsak jobb lenne meghalnia, álljanak itt érvek: a gyermek a harag gyermeke, a társadalom még mindig túlzó elvárásokat támaszt irányában, hogy az életben őt érő fájdalmak még mindig nagyobbak, mint a kellemes dolgok, hogy feláldozzák őket laboratóriumokban vagy kórházakban, mondván, hogy életek millióit menthetik meg, satöbbi, satöbbi. A gyermek mint nemkívánatos dolog, szoba sem jöhet, és létezését szükséges és szent dolognak tartják, dacára minden teória cáfolatának, – legyen az akár Calviné¹⁰³, Schopenhaueré¹⁰⁴ vagy Pasteuré¹⁰⁵ vagy hozzájuk közel állóké, – melyek előszeretettel viseltetnek a gyermekgyilkosság iránt. Ebben a jogban benne foglaltatik, és valójában az is, ami a gyermek: amire képes, amit gondol és amire gondolni képes; jog arra, hogy összetörhesse, ami nem tetszik neki és általában a jog arra, hogy illetlenül viselkedjék azokon a határokon belül, amelyeket az őt körülvevők hasonló jogai számára előírnyoznak. A társadalom joga efölött pedig az, hogy világosan követelje a gyermek felkészítését olyan társadalmi életre, amelyben nem pazarolja mások idejét. A felnövekvőnek ismernie kell a közlekedési szabályokat, tudnia kell elolvasni a plakátokat és felhívásokat, szavazócédlulákat kitöltenie, leveleket és táviratokat megfogalmaznia, ételt és ruhát és vonatjegyet kell magának beszereznie, pénzt számlálnia, aprópénzt adnia és elfogadnia, és, összességében tudnia kell, mennyi az anyyi. Tisztában kell lennie néhány törvénnyel, lett légyen az egyszerű utasítás, némi politikai gazdaságtan, földművelés, éppen csak annyi, hogy bezárni tudja a mezőn legelésző állatokat és ne tapossa le az éppen növekvő gabonát; egy kis tisztaságot, hogy a piszok ne legyen sűrű vendég nála, némi vallást, hogy valamelyest fogalma legyen arról,

¹⁰² Heralds College / The College of Arms, vagy Heralds' College. III. Richard angol király alapította 1484-ben

¹⁰³ Jean Calvin (magyarosan: Kálvin János, eredeti nevén: *Jean Calvin* vagy *Cauvin*), (1509.– 1564.), francia származású svájci reformátor, humanista tudós, a kálvinizmus névadója.

¹⁰⁴ Arthur Schopenhauer (1788– 1860), német metafizikus

¹⁰⁵ Louis Pasteur (1822 - 1895) francia mikrobiológus és kémikus.

miért lehetnek jogai és miért kell tisztelni a másik ember jogát. A gyermek további okulásá már attól függ, mi az, amit még fel tud csipegetni. Ezen túl a társadalomnak nincs semmiféle bizonyossága; és ide tényleg csak kellő alázattal juthat el, s itt csupán átmenetileg tud időzni, minthogy nagyon bizonytalan talajon állva kell megtennie a tőle telhetőt.

TUDNÁNAK-E MAGUKRA KERESNI A GYEREKEK?

Felmerül a kérdés, hogy meddig lehet együttműködésre kérni a gyermekeket a társadalom segítése céljából. A következőkben tegyük félre azokat a megfontolásokat, amelyek minden emberi lényt és felelősen gondolkodó politikushallgatót arra indít, hogy agitáljon a gyermekmunka kompromisszum nélküli felszámolása mellett, nagytőkés társadalmi rendszerünkben. Ez nem az utolsó átka az efféle rendszereknek, melyek törvények tömegét hagyományozzák a következő generációkra, hogy megóvják a nagytőkéseket az „egy generáció alatt agyonhajszolnak kilenc generációt” vádjától, minthogy ezt művelték mindaddig, amíg nem tiltotta meg számukra Robert Owen¹⁰⁶, az angol szocializmus alapítójának javaslatára a törvény. E törvények zöme elviselhetetlen szabadság-korlátozások és olyan változatos ténykedések táptalaja, melyek segítségével a kapitalizmus a druida emberáldozat útjára lép (megjegyezve, hogy *amaz* jóval kevésbé emberpusztító intézmény volt). Minden ok megvan arra, hogy miért nem szabad engedni, hogy a gyermekek kereskedelmi haszonért dolgozzanak vagy azért, hogy szüleiket támogassák a saját jövőjük költségét fedezvén, de semmi okunk nincs arra, miért ne végezhetne valamennyi munkát a saját kedvtelésére és ezzel a társadalom kedvére.

A GYERMEKEK BOLDOGSÁGA

Fontos az is, hogy a gyermek boldogságát egy kissé óvatosabban tegyük a helyére, ami persze nem a *fő* helyet jelenti. Unszimpatikus, önző és rideg emberek, – akik a boldogságot passzióknak tartják, melyhez a gyermekeknek semmilyen szín alatt nincs joguk, vagy csak nagyon kevésbé részesülhetnek benne, mondjuk születésnapjukon vagy karácsonykor – gyakran hatékonyabb szülők, mint azok, akik el tudják képzelni a gyermeket éppolyan képesnek a boldogságra, mint a felnőtteket. A felnőttek rendszerint durván túlbecsülik saját ezirányú képességüket, így a legtöbb felnőtt úgy tekint a boldogság megengedésére, mint valamire, amit elpazarolt a gyerekére. A boldogtalanság titka az, ha nem foglalkozunk azzal, boldogok vagyunk-e vagy sem. Ennek a gyógy módja az elfoglaltság, mert ha elfoglalja magát az ember, az már előidézi a következő elfoglaltságot és a következő foglalatosságon a fejét törő ember sem nem boldog, sem nem boldogtalan, hanem egyszerűen csak él, létezik és tevékenykedik, ami élvezetesebb minden boldogságnál mindaddig, amíg nem fárad el tőle teljesen. Ez az, ami miatt a boldogsághoz elengedhetetlen a fáradság. A vacsora utáni zenehallgatás: kellemes. A reggeli előtt hallgatott zene azonban kellemetlen, ugyanis természetellenes. Azoknak az embereknek, akik nem dolgozzák agyon magukat, a szabadnap kényelmetlenségnek számít. Azok számára, akik megengedhetik maguknak, fáradságos szükségszerűség. A szüntelen szabadnap jó munkadefiníciója a pokolnak.

A SZÜNTELEN SZABADNAP RÉME

Azt kell, hogy mondjuk – a fentiek ellenében – hogy a mennyországot általában mint a szüntelen szabadidő termőtalaját képzeljük el és mindenki, aki nem született független jövedelműnek, erőfeszítést kell, hogy tegyen valaki számára vagy lesnie kell valakinek a kívánságát, mert az szabadidőt biztosít neki. Amire én azt válaszolom, hogy ez a feltételezett Paradicsom, egy olyannyira bárgyú és unalmas hely, olyan hasztalan, és nyomorúságos, hogy ez ideig senki sem kockáztatta meg, hogy leírja egy napját a mennyekben. Ellenben egy

¹⁰⁶ Robert Owen (1771-1858) angol utópista szocialista

csomó ember megírta már egy napját a tengerparton. Az eredeti és mindenki által ismert mondás erről úgy hangzik: lusta kezeknek az ördög talál elfoglaltságot. Másodsorban az állítom, hogy azok a szerencsétlen emberek, akik független jövedelemmel rendelkeznek és semmilyen hasznos elfoglaltságuk sincs, hasztalan és veszélyes dolgokat követnek csak avégett, hogy megéhezzenek és elfáradjanak a nap végére. Ha nem vesznek részt abban, amit maguk „sport”-nak neveznek, céltalanul nekilátnak olyan dolgoknak, amiért más embereknek fizetés jár: lovaglás és autózézés, ruhapróbálgatás fel s alá járkálással és mutogatásukkal, valamint lakájként vagy házvezetőnként ténykedés a királyi családnál.

Az iskolarendszerünk és az ipari gazdaság egyedüli és nyilvánvaló okai annak, hogy az élvezet vált a tétlenség értelmévé és, ahol semmit sem kell csinálni, az a hely mennyország. Az iskola: börtön, ahol a munka: büntetés és átok. A valódi börtönökben kemény munkavégzéssel nehezítik a fogvatartott sorsát, és azt tartják, hogy a büntetés munkával súlyosbítható. Minden lehetőet megtesznek azért, hogy bevéssék a fogoly elméjébe a „munka, mint gaztett” természetellenes fogalmát. Az ipari társadalomban az ember agyondolgoztatott és túltáplált munkaerőnek számít. Ilyen lehetetlen körülmények között hajlamosak vagyunk a dolgokat olyan fonák módon megítélni, mint amilyen visszások a dolgok maguk. Ha tényleg agyonhajszoltak és túltápláltak lennénk, a Paradicsomról alkotott képzetünk olyan helyről szólna, ahol mindenki huszonnégy órán át buzgón dolgozik és soha semmit sem kap enni.

Gondoljuk csak el, hogy a megállás nélküli szabadidő az emberi tűrőképesség határán túl helyezkedik el. Ahogy mondani szokás, „a tétlen kéz az ördög játékszere” amiből látszik, hogy nincs jogunk rámérni gyermekeinkre a folyamatos szabadidőt. Ha megtennénk, rögvest lepipálnánk a Munkáspártot a „Jogot a munkához” törvényért folytatott küzdelmében.

Summary

Treatise on Parents and Children

Commermorating is always a piece of a bitter bread, as soon as someone would like to indicate a common moment with the celebrated person –and without commonplaces. How it's possible to make a snapshot about endurance? How many someone be valid – even terrible, even great – where the chosen fate, and given fate stand her. The answer arises: through the acts. There the efforts as a professor, as department founder, as researcher are to be lauded, the innovator, the schoolmaster, becomes more inaccurate with each single praising, since the laudation itself reminds of what is left out from it. If the fate is a rank, Katalin R. Forray's prestigious carrier is not dubious, with wich the activityand the acting are identifiable. George Bernard Shaw's treatise written in 1910 carries serious announcement for the role-players of the upbringing. The situation did not change a lot after a hundred years: „ – Well you?- You are not in a school? – no. - And why no?- Because we do not go into a stupid school. –But well you are not stupid! – We are not stupid there, but the teachers...” (dialogue detail from a documentary, 2010.) Contemplating on this full path of life, a message occurs for all of us: - there are still things to do ...I intend to salute Professor Katalin R. Forray with this part of a translation.

**A PEDAGÓGIATÖRTÉNET-HISTORIOGRÁFIAI VÁZLAT– A SZAKMAI
ÖNLEGITIMÁCIÓTÓL AZ „ÚJ” KULTÚRTÖRTÉNET NÉZŐPONTJÁIG**

Összefoglaló

A tanulmány a pedagógiatörténet fejlődésének, fontosabb nemzetközi és hazai törekvéseinek bemutatására vállalkozik. Vizsgálja annak 19. századi kezdeteit a 20.század első felében kibontakozó szellemtörténeti irányzat és az Annales-mozgalom hatását, a század utolsó évtizedeiben megjelenő történeti pedagógiai antropológiai, illetve „új” pedagógiai kultúrtörténet nézőpontjának érvényesülését. Részletesen foglalkozik a társadalomtörténet nézőpontjának, illetve a posztmodern fontosabb fordulatainak (linguistic turn, iconic turn, performativ turn) pedagógiatörténeti recepciójával is.

BEVEZETÉS

A pedagógiatörténet terén az elmúlt évtizedekben – mind az alkalmazott módszerek, mind a forráskutatás, mind pedig az azokat megalapozó elméleti háttér vonatkozásában – világszerte jelentős fejlődés tapasztalható. A tudományág olyan, témáiban és azok megközelítésében egyaránt gazdag interdiszciplináris kutatási területté formálódott, amely színvonalas nemzetközi folyóiratokkal (legjelentősebb a Paedagogica Historica), átfogó kutatási eredményeket felvonultató élénk nemzetközi kongresszusi élettel (pl. az évente megrendezésre kerülő ISCHE, International Standing Conference for the History of Education, – Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia), továbbá a nemzeti tudományos iskolák eredményeit bemutató színvonalas könyvsorozatokkal és a legváltozatosabb témákat feldolgozó monográfiákkal van jelen a tudományos közéletben.

Ez a tematikai gazdagodás és elméleti szemléletváltás a maga teljességében a neveléstudomány, illetve a többi társadalomtudomány, és ezen belül a történettudomány terén bekövetkezett változásokkal egyaránt kapcsolatba hozható. Leginkább azzal az alapvető változással, ami röviden és kissé leegyszerűsítve úgy fogalmazható meg, hogy a 20. század utolsó harmadától megfigyelhető szemléletváltás talán legjelentősebb eleme a historizáló, nemzeti történelemképeket megfogalmazó eszmetörténeti megközelítés társadalomtörténeti, majd ezt követően az interdiszciplinaritás és a kultúratudomány(ok) nézőpontja felé történő elmozdulása. Ennek az interdiszciplináris kultúrtörténeti változásnak a háttérében a tudományfelfogás posztmodern szemléletét megalapozó irányzatok, illetve olyan multidiszciplináris szinten is jelentős hatású történészek, szociológusok, pszichológusok, filozófusok és antropológusok állnak, - mint például Max Weber, Ferdinand Braudel, Alfred Schütz, Pierre Bourdieu, Mihail Bahtyin, Norbert Elias, Michel Foucault, Erving Goffman, Ernst Cassirer, Victor Turner, Clifford Geertz.

A fentiek figyelembevételével munkánkban ezeknek a folyamatoknak a pedagógiatörténet szempontjából releváns paradigmatis irányzatainak, főbb dinamikai elemeinek vázlatos áttekintésére teszünk kísérletet. A tanulmány a pedagógiatörténet fejlődésének, fontosabb nemzetközi törekvéseinek bemutatására vállalkozik. Röviden áttekinti annak 19. századi kezdeteit, a 20. század első felében kibontakozó szellemtörténeti irányzat és az Annales-mozgalom hatását, a század utolsó évtizedeiben megjelenő történeti pedagógiai antropológiai, illetve „új” pedagógiai kultúrtörténet nézőpontjának érvényesülését. Ennek keretében foglalkozik a társadalomtörténet szemléletmódjával, illetve a posztmodern fontosabb fordulatainak (például linguistic turn, spatial turn, iconic turn, performativ turn) pedagógiatörténeti recepciójával is. (V.ö. BACHMANN-MEDICK 2009)

A HISTORIZMUS MINT A NEMZETI ÖNLEGITIMÁCIÓ ESZKÖZE

Az önálló egyetemi diszciplína státusára törekvő történettudomány, illetve az ezzel párhuzamosan az egyetemi tudomány rangjára törekvő pedagógia részdiszciplínájaként kibontakozó neveléstörténet 19. századi megjelenése összefüggésben áll a modern európai nemzetállamok létrejöttének ebben az időszakban kiteljesedő folyamataival. Az ennek nyomán kialakuló nemzeti történetírás a történettudomány alapvető feladatának az adott nemzetállam legitimitását megalapozó, a múlt és régmúlt messzeségéből érkező, a folyamatosság tudatát megalapozó nemzeti történelemek kialakítását és folytonos korszerűsítését, a nemzeti közönségnek a mába vezető sajátos egyedi útjának bemutatását tartotta legfontosabb feladatának.

Ezt a szemléletet legteljesebb mértékben a 19. századi historizmus, illetve annak legnagyobb hagyományokkal rendelkező német iskolája alapozta meg, amely tartalmi sokszínűsége ellenére – az abban erőteljesen érvényesülő filozófiai orientáció folytán – viszonylag egységesnek tekinthető. Ennek egyik megalapozója Leopold von Ranke, aki a történeti forráskritikai módszer kidolgozója következetesen hangoztatja a források kritikai elemzésének szükségességét, az abszolút objektivitást, a történetírás „wie es wirklich gewesen ist” (ahogy valóban megtörtént) elvét. Ezt a törekvést azonban összekapcsolta a történelem és a politikai hatalom lényegéről vallott sajátos koncepcióval, ami a német historizmus alapvető jellemzőjeként értelmezhető. A historizmus szemléletmódját és metodológiáját a német tudományosság egésze átvette, így a nyelv- és irodalomtudomány, az államtudomány, a művelődéstudomány, a jogtudomány, a filozófia és a teológia egyaránt történeti jellegű tudományokká váltak.

A neveléstörténet – a történettudomány és az elméleti pedagógia 19. századi egyetemi intézményesülésével párhuzamosan bontakozott ki, és a század második felében vált a pedagógusok képzésének egyik alapvető tantárgyává, illetve az önállóvá váló tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány részdiszciplínájává. Háttérben az Európa különböző régióiban némi időbeli eltolódással nagyjából a 18. század végétől a 19.-20. század fordulójáig lezajló – számos további részletemet (mikro és strukturális változás bonyolult dinamikáját magába foglaló) összetett – átalakulási folyamat állt. Ennek keretében jött létre az európai nemzetállamok duális közoktatási rendszerei, a különböző pedagógus professziók, továbbá a pedagógiai szaktudás új tartalmi, illetve a különböző egyetemi tudományok önállósodása során a történelem és a pedagógia diszciplínái is. (Ld. erről részletesebben NÉMETH 2009, 2009a, 2007, 2005, 2003)

Ennek a folyamatnak az egyik fontos elemét alkotja majd az új szakma, illetve annak intézményrendszereiben megjelenő igények által megkonstruált szaktudás – a pedagógiai mesterségtudás kialakulása. Ennek ebben az időben már egyik fontos összetevője a neveléstörténet, amelynek szakirodalma sajátos, pedagógiai nézőpontból közelíti meg a történelmi folyamatokat. Ebből adódóan a neveléstörténet, a pedagógia diszciplínafejlődése során kialakuló sajátos státusa folytán két nézőpontból is megközelíthető. Egyrészt a történettudomány 19-20. századi fejlődésének oldaláról, másrészt a modern iskolaügy, továbbá a pedagógus szakmák, illetve a neveléstudomány intézményesülésének ebben az időben mind inkább felgyorsuló folyamataival összefüggésben. Ebből adódóan a neveléstörténet a tudományos pedagógia részdiszciplínaként egyaránt követi a neveléstudomány fejlődését, illetve a történettudomány historiográfiájának alakulását. (Ld. részletesen NÉMETH 2008)

A magyar neveléstörténet-írás a tanító- és tanárképzésnek a kiegyezés után jelentős mértékben felgyorsuló intézményesülési folyamatainak hatására indult jelentős fejlődésnek. Az első magyar neveléstörténeti munkák egyetemi pedagógiai és tanítóképzős tankönyvek voltak. Számos neveléstörténeti téma található Verédy Károly: Pedagógiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára Bp., 1884., illetve Körösi Henrik – Szabó László

szerkesztette Az elemi népoktatás enciklopédiája. Bp., 1911-1915. című munkájában. (NÉMETH, 2008). A korszak jelentős magyar neveléstörténet írói Lubrich Ágost, Kiss Áron, Fraknói Vilmos a hetvenes nyolcvanas években kezdték működésüket, Békefi Remig és Fináczy Ernő munkásságának nagyobb része a kilencvenes évekre, illetve a 20. század első felére esett. A neveléstörténeti érdeklődés fokozódásában jelentős szerepet játszott a honfoglalás ezer éves évfordulójának megünneplésére kibontakozó millenniumi időszak. (MÁRKUS, 1985:6)

A korszak legjelentősebb neveléstörténései Kis Áron, Békefi Remig és Fináczy Ernő. Kiss Áron neveléstörténeti munkásságának jelentős fejezete a magyar pedagógiai irodalom 18-19. századi történetének feltárása. Legfontosabb munkái: Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez., A magyar népiskolai tanítás története I.-II. Békefi Remig művei alapos forráskutatásra alapozva elsősorban a katolikus tanítórendek, nevelésügyre vonatkozó történeti adatait dolgozták fel. (A közoktatás története Magyarországon 1000-1867-ig, Székese gyházi iskoláink szervezete az Anjou-korban, Oláh Miklós nagyszombati iskolájának szervezete, A sárospataki református főiskola 1621. évi törvényei). A neveléstörténet szerepe a pesti egyetemen Fináczy 1900-ban történő professzori kinevezését követően jelentős mértékben megnőtt. Ugyanis tudományos életművének gerincét katolikus orientációjú normatív pedagógiája antik, illetve keresztény nevelési hagyományokon nyugvó történelmi-deduktív alapjait megteremtő neveléstörténeti munkássága jelenti, amelynek legfőbb eredményei nagy formátumú, öt kötetes pedagógiatörténeti munkájában követhetők nyomon. Ezzel kapcsolatos vizsgálódásai arra az alapgondolatra épülnek, amely szerint a "neveléstörténet az emberiség fokozatos erkölcsösödésének útját mutatja meg." (FINÁCZY, 1906:4)

A SZELLEMTUDOMÁNYOS MEGKÖZELÍTÉS ÉS ANNAK PEDAGÓGIATÖRTÉNETI RECEPCIÓJA

A 19.-20. század fordulója táján a német történettudomány újabb irányzatainak képviselői – szembefordulva a humán tudományokban is hegemoniára törekvő pozitivistáknak szemléletmóddal – egyre erőteljesebben hangsúlyozták, hogy a történeti tények jellege, azok egyedisége, egyszerűsége kérdésessé teszi a természettudományok módszertani repertoárjának alkalmazhatóságát. Az új törekvések módszertani megalapozásában az újkantianus iskola délnémet iskolája (Windelband és Rickert), valamint a szellemtörténeti irányzatot megalapozó Dilthey hatása a legszámottevőbb. Rickert szerint a történetírónak minden egyedi jelenséget bizonyos abszolút transzcendens értékekhez kell viszonyítani. (LÉDERER, 1969:96) Wilhelm Dilthey pedig a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozására vállalkozott. Azt hangsúlyozta, hogy az emberi világgal foglalkozó szellemtudományos kutatást az ember és alkotásainak történeti szemléletére kell alapozni. Az emberi világ szellemi jelenségeinek különböző intézményekben "objektíválódó" (család, polgári társadalom, állam, jog, művészetek, vallás és filozófia) részterületei valamely nemzet bizonyos korban megnyilvánuló sajátos jellemének összetevői is egyben. Ebből adódóan az ember történelmi világának és intézményeinek megismerése az érzékelés egy szubjektív aktusa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével lehetséges. Ennek legfőbb módszere a hermeneutika lesz (DILTHEY 1973).

Miután a történelem valóságos folyamatában az élet a maga totalitásában jelenik meg, lehetőség nyílik annak tudományos igényű kutatására is. Az ezt felvállaló ún. szellemtudományos kutatómunka az élet tárgyiasult formáinak sajátos struktúráinak, illetve azok összefüggéseinek elemzésére irányul. A szellemtudományok a történeti struktúrák teljes rendszerként történő leírására törekednek, kimutatva az azokat meghatározó értékrendeket és világnézeteket. Ezek összehasonlítása folytán tipológiailag is rendezhetik a különböző kultúrrendszerek vagy korszakok világnézeit, melyek megmutatják az emberi szellem

bizonyos alapvonalait. A szellemtudományok kizárólag arra törekednek, hogy eszméket, műalkotásokat, politikai cselekvési formákat, és a gazdasági tevékenységet hozzákapcsolják az alapvető struktúrákhoz, és ezeket összehasonlítsák. (IGGERS, 1988:216-218)

A század első felében a pedagógiatörténet terén is a mind erőteljesebben érvényesülő szellemtudományos szemléletmód eszmetörténeti kutatásainak jelentős szerepe van a különböző szövegek, tanok, események, tények stb. értelmezésével, magyarázatával, és megértésével foglalkozó modern hermeneutika vizsgálati módszerének megalapozásában. Ennek kiindulópontja szerint az előzetes megértés nem vonatkoztatható el a vizsgált dologtól. Ezért a történelmi jelenségek vizsgálatát is a hermeneutikai körökben való gondolkodás jellemzi. Ebből adódóan a tudományos elemző számára sem létezik a minden előfeltevéstől független kiindulópont, hiszen a kérdező is mindig meghatározott konkrét, a világban önmagát megtapasztaló ember, aki magában hordozza megértése történeti horizontját. A történelemtudomány számára ez azt jelenti, hogy a történeti események jelentése sohasem egyértelmű, hanem az a történész értelmezési horizontjával (előzetes megértésével) változik. Ezért a történetírás minden korszak számára új feladatot jelent. (ANZENBACHER, 1993:159)

A szellemtudományos szemléletmód hazai megjelenésében jelentős szerepe volt annak, hogy 1920-ban első generációjának egyik legjelesebb képviselője, a korszak meghatározó jelentőségű tudósa, kultúrpolitikusa, Kornis Gyula lett a pesti egyetem filozófia tanszékének professzora. Kornis viszonylag rövid idő alatt, 1920 és 1935 között fejtett ki intenzív neveléstudományi munkásságot, és ezzel párhuzamosan zajlott széles körű közoktatáspolitikai tevékenysége is. (Ld. részletesen MÉSZÁROS 2001) Sokoldalú tudományos munkássága a szellemtörténeti orientációjú történelem- és kultúrfilozófia mellett kiterjedt a pszichológia és pedagógia területére is. Pedagógiai szempontból legjelentősebb, 1927-ben megjelenő "A magyar művelődés eszményei" című munkája, amelyben a magyar nevelési intézmények és a bennük ápolt értékek, (eszmények) történeti elemzését adja. A szellemtudományos pedagógia legjelentősebb hazai képviselője, Prohászka Lajos 1936-ban lesz a pedagógia professzora. Professzori kinevezésének évében jelent meg *Az oktatás elmélete* című nagyszabású munkája. Ezt megelőzően aktíván részt vett a Fináczy Ernő, Kornis Gyula főszerkesztésével és Kemény Ferenc szerkesztésében megjelenő *Pedagógiai Lexikon* írásában. Az 1937–38-as tanévtől találkozunk a szellemtudomány neveléstörténet-oktatása gerincét adó előadásaival: *A görög nevelés története Platónig*; *A nevelés története a hellenizmus korában* (részletesen ebben foglalkozott Arisztotelész pedagógiai gondolataival); *A római nevelés története* (Cicero mellett a korai kereszténység pedagógiai gyakorlatát, elméletét itt részletezte). Ekkor készültek antik tanulmányai, közöttük *A platonista Cicero*. Ez a tanulmány volt a Magyar Tudományos Akadémián székfoglaló előadása. (OROSZ 2004)

A TÁRSADALOMTÖRTÉNETI ORIENTÁCIÓJÚ TÖRTÉNETÍRÁS HATÁSA A PEDAGÓGIATÖRTÉNETRE

A 20. századi francia és az angolszász történetírás a német szellemtudomány történelemszemléletétől eltérő módon fejlődik. Legfontosabb közös sajátosságuk a közvetlen rendszerlegitimációs szempontok háttérbe szorulása és az új történelemszemlélet megalapozó interdiszciplináris megközelítés korai formáinak megjelenése. Ez jellemzi a Lucien Febvre, Marc Bloch által 1929-ben alapított "Annales d'histoire économique et sociale" című folyóirat köré csoportosuló ún. Annales-kör szemléletmódját, amelynek egyik sajátos eleme az erőteljes gazdaság-, társadalom-, és kultúrtörténeti orientáció. (LÉDERER, 1969: 21-22) A strasbourg egyetem szellemi bázisán kibontakozó, új szemléletű történésziskola képviselői a pozitivisták történetírás meghaladásához a gazdaságtörténet terén már korábban kialakított összehasonlító vizsgálati módszerek, továbbá a multidiszciplináris szemléletmód, elsősorban Durkheim szociológiai, a földrajztudomány és az ekkor kibontakozó pszichológia eszköztárának segítségével láttak hozzá.

Az ezt követő évtizedekben az "Annales" iskola képviselői a változó történeti struktúrák elemzésén túlmenően egyre tudatosabban törekednek a történelemtudományak olyan – a közgazdaságtan és szociológia mellett – a szociálpszichológiával és az antropológiával is szoros kapcsolatban álló integráló társadalomtudománnyá alakítására, amelynek az európai és Európán kívüli primitív és civilizált társadalmak természeti és szellemi életfeltételeinek összehasonlító vizsgálatára is. (IGGERS, 1988:416) Ezt a törekvést az irányzat harmadik generációjának tevékenysége (pl. Georges Duby, Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Pierre Chaunu, Philippe Ariès) nyomán kiteljesedő – a szaktudomány szűkebb értelemben vett határain túl is széles körben meghatározó jelentőségű – francia "Nouvelle Histoire" teszi teljessé. Ennek programjában már a minden dogmát, ideológiai elkötelezettséget elutasító – a mindennapi élet apró eseményeinek vidám és drámai mozzanata, a nevelés és karnevál, a tisztálkodás és a magánélet legbanálisabb eseményeinek leírásán alapuló – "historie total" megteremtésének igénye szerepel. (V.ö.: HATOS, 1994:131-132, BENDA-SZEKERES 2007)

Az ekkor megerősödő mentalitástörténeti szemléletmód hatására a történetész érdeklődés fókuszába a társadalmi jelenségeknek olyan nem tudatosuló megnyilvánulásai is bekerülnek, mint például egy-egy kor vagy társadalmi réteg közös, autonóm módon szerveződő életérzésének – az adott időszakban ismétlődő szokásainak, közös és magától értetődő gesztusainak – kutatása, illetve szisztematikus leírása. Ez a leíró jelleg az irányzat egyik megteremtője, a német Norbert Elias klasszikus munkáiban gyökeredzik (ELIAS 1987). A mentalitástörténeti kutatások fellendülése – egy egyetemen kívül tevékenykedő szakember – Philippe Ariès nevéhez fűződik, akinek a hivatalos történetírástól elszigetelten folyó kutatásai csak a hetvenes évek elején kerültek az érdeklődés középpontjába. Klasszikus gyermekkor-történeti munkájának széles körű sikerét követően, munkásságának, mintegy betetőzését jelentette az irányításával készített, de csak halála után kiadott, – a magánélet történetét bemutató – nagy, négykötetes monográfia, (ARIES-BURGUIERE, 1885-1987) amely az ókortól a XX. századig vizsgálja az európai ember intim, hétköznapi történetét.

Az Annales harmadik nemzedékének munkássága a mentalitástörténet kiszélesítésével és részben átalakításával az 1970-es évek közepétől – a francia Nouvelle Histoire részeként egyre jelentősebb szerephez jutott a történeti antropológiai nézőpont. Ez lényegét tekintve az ember fizikai, gesztusbeli, érzelmi és mentális habitusainak története. Ettől kezdődően a francia történetírásban számos antropológiai indíttatású munka jelenik meg, amelyek az anyagi kultúrával (táplálkozás, öltözködés, test), a gazdasági világgal (földművelési technikák, paraszti gazdálkodás), továbbá a társadalmi világgal (családi struktúrák, rokonság), valamint a szellemi kultúra különböző területeivel (hitélet, népi vallásosság, reprezentációk) foglalkoztak. A történeti antropológiai megközelítés annak nyomán követésére vállalkozott, hogy a stabilnak tekintett antropológiai jellemzők miként változnak a hosszú időtartamban, vagy hirtelen egy technikai változáshoz vagy külső adottsághoz, mint például az éghajlatváltozás alkalmazkodva. (BENDA-SZEKERES, 2007:360)

A német történettudomány társadalomtörténeti vonulatának kibontakozásában jelentős szerepe volt a Max Weber megértő szociológiáját és Edmund Husserl fenomenológiáját egybeötvöző Alfred Schütz társadalomelméletének, továbbá a német neomarxista irányzatok, elsősorban a "Frankfurti Iskola" - az interdiszciplináris tanulmányokat előtérbe helyező - úgynevezett kritikai elmélete képviselőinek (Adorno, Horkheimer, Marcuse). Hatásuk különösen az 1965 és 1980 közötti időszakban jelentős, elsősorban a kritikai történelemtudományban ölt testet, amelynek hatására a társadalomtudományok területén széles körben elterjedtek a kritikai elmélet különböző elemei. (Ld. részletesen Ö. KOVÁCS 2003) Angliában a múlt század utolsó harmadában zajlott le a történetírás professzionális szaktudománnyá válása. A megszülető angol nemzeti történetírás a Thomas Macaulay által megalapozott állam-, illetve politikátörténet írássá fejlődik, amely elsősorban az

alkotmányosság és a közigazgatási múltját, a politikai események alakulását, valamint a jogfejlődés és egyháztörténet eseményeit vonta be érdeklődési körébe. Az angol történetírásban az államtörténelem írással konkuráló társadalomtörténeti szemléletmód először a század elején, a baloldali intellektuális tradíciókkal (elsősorban a fabianizmus) kapcsolatban jelentkezett, mely irányzat "az emberek története" (history of people) elnevezést kapta. Ezen a téren bizonyos változás következett be a második világháborút követően, amikor az egyre erőteljesebben jelentkező gazdaság- és társadalomtörténeti orientációjú történelemtudomány erőteljesebben a marxizmus irányába fordult. (Ld. részletesen TIMÁR 2003)

A társadalomtudományos orientációjú történetírás recepciójában a legjelentősebb szerepet az Amerikai Egyesült Államokban kibontakozó "new history" képviselői játszották. Nagy szerepük volt abban, hogy az erőteljes szociológiai szemlélet érvényesítésével – a kvantifikáció, az összehasonlító elemzések és a modellalkotás módszertani eszközeit felhasználva a történettudomány számos területén (gazdaság-, város-, népesedéstörténet stb.) meghonosították a társadalomtudományos alapokon nyugvó tudományos szemléletet. A társadalomtudományos történetírás (social-scientific history) területén a kilencvenes évek elejére rendkívül jelentős tematikai specializálódás tapasztalható, amely az egyes részdizciplínák egymástól való elszigetelődését eredményezte. Peter Burke a kilencvenes évek elején tizenhét olyan társadalomtudományi fogalmat (pl. életkorok, család, rokonsági rendszer, közösség, identitás, szexualitás, nemek, fogyasztás, szimbolikus tőke, kommunikáció, gyámkodás, mentalitás, ideológia, korrupció, szöbeliség, írásbeliség, mítosz stb.) említ, amelyek az elmúlt időszakban bekövetkezett fejlődésük folytán önálló történetírás rangjára tartanak igényt. (GYÁNI, 2000:38, továbbá BRANDT 2003)

A neveléstörténet szemléletváltása leginkább a német neveléstudományon belül kialakuló, nagy hagyományokkal rendelkező részdizciplínájának átértékelésében a hatvanas évektől követhető nyomon. Ennek a változásnak a legmarkánsabb – a történettudomány fentiekben vázolt fejlődési tendenciáival szinkronban álló eleme, hogy a művelődés-illetve neveléstörténeti témákkal foglalkozó kutatók a hetvenes évek elejétől kezdődően szintén egyre erőteljesebben foglalkoztak a nevelés *társadalomtörténeti* hátterének feltárásával. Ennek kapcsán elsősorban arra próbáltak választ találni, hogy miként ágyazódtak az egyes korok társadalmi valóságába a nevelés és oktatás sajátos formái. A szemléletváltás nyomán a nyugat-európai neveléstörténészek érdeklődése a hagyományos neveléstörténeti témák vizsgálatán – mint például a közoktatás és a felsőoktatás intézményrendszerének története, az oktatáspolitikai és az oktatási reformtörekvések, valamint a jelentős elméletalkotók nevelésfilozófiai, nevelési koncepcióinak története – túllépve számos új területre is kiterjedt. Erős a pedagógiai relevanciájuk a hetvenes-nyolcvanas években megjelenő család-és gyermekkor-történeti munkáknak, eredményeik fokozatosan beépültek a korszak pedagógiatörténeti munkáiba is. Ezek közé sorolható az 1986-ban megjelenő francia családtörténeti monográfia (*Histoire de la famille*), amely négy kötetben rajzolja fel a család fejlődését az ókortól napjainkig. A munka nagy érdeme, hogy az Európa-centrikus szemlélettel szakítva részletesen elemzi a japán, a kínai, az indiai, afrikai, és az arab térség különböző kultúráinak jellegzetes családmódelljeit is. (BURGUIERE 1986). A *gazdaságtörténeti és történeti demográfiai módszerekkel* dolgozó kutatások (pl. *Flandrin, 1979*) mellett a *családok életmódját vizsgáló történeti munkák* kitérnek a családokban élő gyermekek számára, helyzetére, a gyermeknevelés gazdasági vonzataira (pl. *Hanawalt 1986*). A 80-as évektől kifejezetten *gyermekkor-történeti munkák* is megjelennek (pl. *Shahar 1992*), amelyek a vizsgált korszak nevelési szokásairól, felnőtt-gyermek kapcsolatairól végzett kutatásokról számolnak be. A vizsgálatok köre ebben az időben terjed ki az ifjúkorra is. Ennek a törekvésnek egyik legfigyelemreméltóbb vállalkozása az elsősorban francia és olasz szerzők munkáját összegző, 1994-ben olasz (*Storia dei Giovani*), majd 1996-ban francia

nyelven megjelenő két kötetes ifjúkor-történeti monográfia (*Histoire des jeunes en occident*). A gyermek történetiségével kapcsolatos érdeklődés utat nyit a sokat vitatott *pszichohistóriai* szemléletmódnak is (Ld. erről BOTOND 1990), amely a lélek történetiségének vizsgálatával sokszor meghökkentő, de neveléstörténetileg is továbbgondolandó következtetéseket fogalmaz meg. (vö. NÉMETH-SZABOLCS 2002)

A POSZTMODERN HATÁSA A PEDAGÓGIATÖRTÉNET ALAKULÁSÁRA

Miként Lyotard „A posztmodern állapot” (*La condition postmoderne* 1979, magyarul: 1993) című munkájában megfogalmazza, a tudás státusa megváltozott, amikor az európai társadalmak az ún. posztindusztriális, a kultúrák pedig a posztmodern korba léptek. Úgy vélte, hogy a korábbi társadalmak mozgatója az a feltételezés, hogy a történelemnek formája van, „teljesítőképességgel” rendelkezik, „valamilyen irányba halad”, és ez „fejlődést” eredményez. Ez a feltevés egyaránt jellemezte az evolúciós elméletet, Parsons társadalomelméletét, és a marxizmus felfogását. Lyotard szerint ez az eszme összeomlott, nincsenek többé nagy „elbeszélések”, közös legitimációval rendelkező, átfogó történelem- és fejlődéskonceptiók: *„Végsőkéig leegyszerűsítve, a „posztmodern” a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságban határozom meg. Ez a bizalmatlanság kétségtelenül a tudományok fejlődésének eredménye, de ugyanakkor fejlődésük előfeltétele is. (...) Az elbeszélő funkció elveszti működtetőit, a nagy hőst, a nagy veszélyeket, a nagy utazásokat és a nagy célt.”* (LYOTARD, 1993: 25)

Ez a gondolkodásmód a felvilágosodás ígéreteinek megvalósulásába, a modern tudomány és technika társadalmi és kulturális hatóerejébe vetett naiv hit megkérdőjelezését jelenti. Ennek alapja az a meggyőződés, hogy a tudomány és a tudományos intézmények intellektuális hatalma képes mélyrehatóan átalakítani az egyes emberek tudatát, attitűdjét, világnézetét. Ezen az alapon álltak – és ezt a hitet fel is használták céljaik megvalósítására – a 20. századi olyan egyetemességre törekvő politikai ideológiái és mozgalmak, mint a szocializmus és a liberalizmus. A nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság képviselői szakítanak a tudományos forradalom „sikertörténetével”, a technikai fejlődést nem tekintik az emberi felsőbbrendűség szimbólumának, amelynek során az európai ember felszabadul a premodern kor láncai alól. (V.ö. STEHR, 2007:35)

A posztmodern szkeptikus nézőpontjának kialakulásában fontos szerepet játszottak a francia társadalomtudományos-filozófiai gondolkodás generációváltása nyomán a hatvanas-hetvenes években megjelenő tudósgeneráció tagjai (Lacan, Lyotard, Deleuze, Foucault, Derrida). Jóllehet nem sorolhatók egységes bölceleti iskolába, tevékenységüknek alapvető közös vonása, hogy érdeklődésük a világ, a lét és az értelem kérdéseinek vizsgálatáról, a “nagy leleplezők”, Marx, Nietzsche és Freud felfogására alapozva egyre inkább a világról, az értelemről és a létről való beszéd kérdései felé fordult. A nagy tudományos rendszereket olyan diskurzusként elemzik, amelyekben feltárulnak az azok háttérben munkáló, azokat kialakító rejtett erők (hatalom akarása, ideológia, elfojtás), és leleplezőnek az azok hierarchiájában rejtőző integratív vagy éppen kirekesztő stratégiák. A modern történelemtudomány szemléletváltására nagy hatással volt Michel Foucault történelemfilozófiai munkássága, akinek a tudás archeológiájaként elnevezett komplex metodológiai rendszerében jól megfér egymás mellett a történelemanalízis, a filozófiai fejtegetés és a műelemzés. (FOUCAULT 1990, 1996, 1998).

A fenti változásokból fakadó szemléleti és módszertani konzekvenciák legteljesebben a történeti antropológiában jelennek meg. Az irányzat a társadalomtudomány posztmodern szemléletének szellemiségének jegyében – önmagát eleve olyan sokféle nézőpontot egymás mellett vizsgáló, interdiszciplináris – interkulturális tudományként értelmezi, amely a társadalomtörténet makro- és mikrotörténeti megközelítésmódját a többi embertudomány

tudományos nézőpontjával összeötvözve viszi tovább. Ez a posztmodern tudomány jelleget hangsúlyozó önértelmezés több szerzőnél is megjelenik. Az osztrák Dresser az új történeti diszciplína lényegét abban látja, hogy a "lehetőségek antropológiájaként" olyan tudományos szemléletmódot testesít meg, amelynek érdeklődése minden kultúra történeti összefüggéseire kiterjed és ezek vizsgálata során elsősorban hermeneutikai módszerek alkalmazására törekszik. (DRESSER, 1996: 224-226) A legjelentősebb német történeti antropológiai kézikönyv szerkesztője, Christoph Wulf azt hangsúlyozza, hogy az új diszciplína alapvető jellemzője az interkulturális nézőpont, melynek jegyében az embertudományok Európacentrikus szemléletmódjával, mind pedig a történelem hagyományos megközelítési formáival szakítva, elsősorban a jelen és a jövő nyitott problémáinak megválaszolására törekszik. (WULF, 1997:14)

A korszak történettudományára nagy hatást gyakorolt az 1970-es években kibontakozó nyelvi fordulat, (linguistic turn), amely kifejezés legelőször Richard Rorty, 1967-ben megjelenő művében fogalmazódik meg. Ennek hatására a nyolcvanas években a történeti szövegeket, a strukturális nyelvészet és a pszichoanalízis eszközeit felhasználó irodalomkritikai eljárás segítségével sajátos diskurzusokként kezdik vizsgálni. A nyelvet jelek olyan zárt rendszerének tekintik, amelyben a jelek közötti összefüggések újabb jelentéseket hoznak létre, ahol a valóság nem a diskurzuson kívüli viszonyítási alap, hanem magának a nyelvnek a terméke. (LEDUC, 2006:205) Az irányzat háttérében analitikus filozófiai törekvéseivel rokon narrativista szemlélet áll. A narrativista irányzat képviselői visszatérve a történeti jelenségek empatikus megértését hangsúlyozó német történelemszemlélethez (Dilthey, Weber, Jaspers). Erre a megközelítésre alapozódnak például Artur C. Danto arra irányuló vizsgálatai, hogy milyen formában jelenik meg a történettudományban a magyarázat. Ennek jegyében vizsgálja továbbá Paul Ricoeur *Idő és elbeszélés* című munkájában az emberi cselekvés és az idő kapcsolatát. A narrativisták szerint a magyarázat benne rejlik az elbeszélésben (narrative), így a leírás és a magyarázat nem jelent két szigorúan elkülönülő műveletet. Még a legtisztább narratív elbeszélés (plain narrative) is magyaráz, hiszen a válogatás, a szerző döntése arról, hogy mit mesél el, az időrendbe tagolás és ezáltal összefüggések kialakítása által jön létre. (LEDUC, 2006:202) Erre a nézőpontra alapozódik Hayden White *Metahistory* című munkája, amelyben azt hangsúlyozza, hogy a magyarázat a cselekményesítés (plotment) révén történik meg. A 19. századi és a 20. század elején alkotó történészek, illetve történetfilozófusainak szövegeit (Michelet, Ranke, Toqueville, Marx, Burckhart, Nietzsche, Croce) elemezve jutott arra a megállapításra, hogy ezekben a szövegekben négy olyan, az elbeszélő tudtán kívül létező kifejezési formára épülő mélystruktúra (deep structure) fedezhető fel, amelyek közül az elbeszélő választani tud. Ezek különböző történetírói stílusok, a cselekményesítés, magyarázat, illetve ideológia általi kötődési módok kombinációjaként jönnek létre. (WHITE, 1973:434) A nyelvi fordulat további fontos jellemzője a kultúra interpretációjában bekövetkező fordulat, amely mind erőteljesebben érvényesül az 1970-es években az amerikai kulturantropológiában. Erre utal a nyelvi alapokon nyugvó kultúra-fogalom legfontosabb alapmetaforája, amely szerint a kultúra egésze szöveggént fogható fel. Ebben a folyamatban a kutatók érdeklődése elsősorban a kultúra jel- és szimbólumrendszerére irányult, mely folyamatban talán Cliffort Geertz szerepe volt a legkiemelkedőbb. Eszerint a felfogás szerint minden társadalom önmaga interpretációjára meghatározott szimbolikus kifejezési formákat, mint például művészet, színház, rituálék, ünnepek hoz létre.

A kultúra szöveggént történő értelmezéséből következően maguk az emberi cselekvések is sajátos szimbolikus jelentést hordoznak, így azok szintén a szöveg sajátos formáit alkotják. Ezeknek az emberi cselekedetekbe kódolt „testszövegeknek” a megfajtására vállalkozik az ún. performatív fordulat. Ez a megközelítés elsősorban Victor Turner ritualizációs, továbbá és John Austen performatív nyelvi aktus elméletére alapozódik. Az emberi cselekvések performatív vonatkozásait a különböző tudományok irányából vizsgáló megközelítések arra

keresik a választ, milyen eljátszott elemei vannak a különböző emberi cselekedeteknek, amelyek például az ünnep és karnevál formájában, illetve különböző sportrendezvények, politikai események, vallási rituálék és nem utolsósorban a színház által kerülnek előadásra. Eszerint a kultúra szövegei sajátos előadások keretében kerülnek bemutatásra. A különböző társadalmi drámák színrevitele során, azok kulturális szimbolizációjában fontos szerepük van a különböző rituáléknak.

Az elmúlt évtizedekben a különböző humán- és kultúrtudományok erőteljesebben kezdtek foglalkozni az idő-és tér kérdéseivel. Az ennek nyomán kibontakozó téri fordulat (spatial turn) arra hívja fel a figyelmet, hogy az emberi viszonylatok, a kultúra megalkotása során a jelek és szimbólumok, illetve a szöveg mellett fontos szerepe van a téri viszonylatokban reprezentálódó, megfogható matériának, az anyagi tényezőknek is. A kultúra szimbolikus „nyelvének” megértésének további új dimenzióját a „Képi fordulat” (iconic turn) teremtette meg. Az ennek nyomán kialakuló képtudományok a képekkel, a képi világgal való foglalkozás különböző jelenkori és történeti dimenziójának feltárására vállalkoznak. A képek megismerése helyett a képek és a vizualitás segítségével történő megismerésre helyezik a hangsúlyt. Törekednek a világnak a képek segítségével, a látás és a rápillantás sajátos kultúrája révén történő megismerésére. (BACHMANN-MEDICK, 2009:36-42, továbbá WULF 2007)

A fentiekben jelzett változások a hazai neveléstörténeti kutatások terén leginkább a gyermekkor-történeti és a nőtörténeti vizsgálatok során érvényesülnek. A téma Magyarországon a nyolcvanas évek második felétől kezdve vált a kutatások egyik meghatározó területévé. A legújabb társadalomtudományi és ezen belül a pedagógiatörténeti kutatásokban az utóbbi évtizedekben erőteljesen érvényesülő tendencia az antropológiai nézőpont, valamint a narratíva mint tudományelméleti szemléletmód és mint kutatási módszer-együttes megjelenése. A további terület a történeti ikonográfia hermeneutikai módszerének alkalmazásának 20. századi kibontakozását követően az elmúlt években a nemzetközi és hazai neveléstörténeti kutatásokban is mind jobban teret nyer a *kép, mint történeti forrás* vizsgálata. Az eddig ezen a téren elért ígéretes kezdetek és biztató, sokat sejtető eredmények ellenére is megállapíthatjuk, hogy napjainkban a neveléstörténet (jobbára múzeumokban összegyűjtött) tárgyi, képi forrásainak elemzése csak kibontakozóban van, többnyire nem állnak még rendelkezésünkre – legalábbis magyar nyelven – módszertani útmutatások, sőt, magukat a korszakoként vagy tematikusan szerkesztett adatbázisokat, neveléstörténeti képgyűjteményeket is jórészt ezután kell összeállítaniuk. A munkához eligazodási pontot jelenthetnek egyrészt olyan külföldi szakmunkák, amelyek a (nevelés)történeti ikonográfiához kapcsolódnak. Kutatóink az ELTE PPK Pedagógiatörténeti Tanszékének szervezésben megtartott kutatási workshopok keretében eddig leginkább a német (kiemelten Ulrike Mietzner és Ulrike Pilarczyk) eredményeit ismerhették meg.

A pedagógiatörténet szemléletváltását jól tükrözik az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottságának az elmúlt években Veszprémben, illetve Székesfehérváron megrendezésre kerülő éves konferenciáinak témái is, amelyben az elmúlt években erőteljesen érvényesült az antropológiai nézőpont (2007. november 30- december 1: Veszprém: Történeti antropológia és nevelés – Kultúrák találkozása; 2008. december 12-13 - Veszprém: Tér és idő – történeti pedagógiai értelmezési lehetőségek; 2010. május Székesfehérvár: Rítusok – ritualizáció – kultuszok), továbbá az Albizottság minden év októberében Egerben megrendezésre kerülő nemzetközi tudományos szimpóziumainak tematikus tanulmánykötetben megjelenő témái is: 2007. október 4-5. Eger: Pukánszky Béla (szerk.): Új utak a neveléstörténet-írás historiográfiájában és metodológiájában. Gondolat Kiadó, Budapest, 2008.; 2008. október 2-4.: Hopfner Johanna – Németh András – Szabolcs Éva (szerk.): Erziehungswissenschaft-Schule-Kindheit in Mitteleuropa. Lang Verlag, Frankfurt am Mai, 2009.; 2009. október 9-11. Nóbik Attila – Pukánszky Béla (szerk.): Normalitát,

Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2010.

ÖSSZEGRZÉS

Munkánk vázlatos elemzése bemutatják azokat a főbb paradigmatis elemeket, amelyek a pedagógiatörténet 19.-20. századi történetének főbb korszakait jellemezték. Ebben a recepciós folyamatban a 19. századi kezdetek során elsősorban a historizmus szemléletmódja dominált. Ezt követően a 20. század első felében a diszciplína szemléletmódját a közép-európai tudományos gondolkodást erőteljesen befolyásoló német szellem-történeti irányzat hatotta át. A 20. század elején kibontakozó francia Annales-mozgalom utóélete egyrészt a társadalomtörténeti nézőpontra az 1970-es évektől érzékelhető dominanciájában, másrészt a század utolsó évtizedeiben az interdiszciplináris nézőpont kiteljesedése nyomán követhető nyomon. Az angolszász kulturantropológia hatása a 20. század utolsó harmadában válik majd erőteljessé, ami leginkább a történeti pedagógiai antropológiai, illetve „új” pedagógiai kultúrtörténet nézőpontjának érvényesülésében követhető nyomon. A posztmodern kor kultúrafelfogásának alapmetaforája, amely szerint a kultúra egésze szöveggént fogható fel, alapozza meg a posztmodern tudományfelfogás elmúlt évtizedekben jelentkező fordulatait (például linguistic turn, spatial turn, iconic turn, performativ turn), amelyek a kultúra szövetének és szövegének különböző médiumait középpontba helyezve vizsgálják annak komplex alapjelenségeit. Ennek hatása nyomán válik majd egyre erőteljesebbé, a kultúra különböző szimbolikus tartalmait a nevelés jelenségeinek oldaláról vizsgáló pedagógiatörténet napjainkban érvényesülő új kultúratudományos felfogása.

Summary

The historiographical outline of the history of education - from professional self-legitimation to the perspective of a "new" cultural history

This study presents the development of the history of pedagogy and its major achievements in an international perspective. Starting from its beginnings in the 19th century, it discusses the impact of Geistesgeschichte in the early 20th century, the Annales movement, as well as the emergence of the point of view of historical pedagogical anthropology and "new" cultural history of pedagogy in the final decades of the last century. It details the reception of the major approaches of social history and post-modern turns, such as the linguistic turn, the iconic turn and the performative turn in educational history.

IRODALOM

- ANZENBACHER, Arno (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.
- BACHMANN-MEDICK, Doris (2009): *Cultural Turns*. Rowolts Enzyklopädie, Reinbeck bei Hamburg.
- BENDA Gyula (2003): A francia társadalomtörténet intézményeinek története. In: Bódi Zsombor-Ö.Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó, Budapest, 113-124.
- BENDA Gyula-SZEKERES András (szerk., 2007): *Az Annales. A gazdaság-, társadalom- és művelődéstörténet francia változata*. L'Harmattan, Budapest.
- BOTOND Ágnes (1991): *Pszichohistoria – a vagy a lélek történetiségének tudománya*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- BRANDT Juliane (2003): Társadalomtörténet az Egyesült Államokban. In: Bódi Zsombor-Ö.Kovács József (szerk.): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó, Budapest. 153-166.
- BURGUIERE Andre (1985-1987): *Histoire de la vie prievée*. I - IV. Armand Colin, Paris.
- BURGUIERE Andre (1996, eds): *Histoire de la famille. I-IV*. Armand Colin, Paris.
- DILTHEY Wilhelm. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- DRESSEL Gert (1996): *Historische Antropologie. Eine Einführung.*: Böhlau Verlag, Wien – Köln – Weimar.
- ELIAS Norbert (1987): *A civilizáció folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FINÁCZY Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Egyetemi, Budapest.
- FLANDRIN Jean Louis (1979): *Families in former times*. University Press, Cambridge.
- FOUCAULT Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FOUCAULT Michel (1998): *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák*. Latin Betűk, Debrecen.
- FOUCAULT Michel (2000b): *Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Corvina, Budapest.
- FOUCAULT Michel (2000a): *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen.
- FOUCAULT Michel (2000): *A szavak és dolgok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- GYÁNI Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- HANAWALT, Barbara (1986): *The Ties that Bound. Peasant Families in Medieval England*. University Press, Oxford.
- HATOS Pál (1994): A "Nouvelle Histoire" kalandja. *Protestáns Szemle*, 1994/26, 2.szám. 126-134.
- IGGERS, Georg (1988): *A német historizmus*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lederer Emma (1969): *A magyar polgári történetírás rövid története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- LEDUC Jean (2006): *A történészek és az idő*. Kalligram, Pozsony.
- LYOTARD Jean-François (1993): *A posztmodern állapot*. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot*. Gondolat, Budapest. 7-146.
- MÁRKUS László. (1985): *Magyar Neveléstörténeti irodalom. 1800-1944*. Könyvtérképesítő Vállalat, Budapest.
- MÉSZÁROS István (2001): Kornis Gyula neveléstudományi-közoktatáspolitikai tevékenységének korszaka. In: Horánszky Nándor (szerk.): *A tanterv kérešköre az elmúlt másfél évszázadban*. OFI, Budapest. 439-448.
- NÉMETH András (2003): A magyar középiskolai tanár-képzés fejlődése. A főbb nemzetközi recepciós modellek tükrében. *Iskolakultúra*, 2003/13, 3.szám. 53-68.
- NÉMETH András (2005): Magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete 18. században és a 19. század elején. *Pedagógusképzés*, 2005/3, 1.szám. 17-32.
- NÉMETH András (2005a): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- NÉMETH András (2006): A német pedagógiai historiográfia. *Iskolakultúra* 2006/16. 4. szám. 93-110.
- NÉMETH András (2007): A modern középiskolai tanári és tanítói szakmai tudástartalmak kibontakozásának történeti folyamatai. *Peagógusképzés* 2007/5 1-2. szám.. 5-26.
- NÉMETH András (2008): A magyar pedagógiai historiográfia kezdetei és virágkora az 1930-as évek végéig. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 13-53.

- NÉMETH András (2008a): A neveléstörténet szakirodalmi kánonjai és a klasszikusok szerepe. *Iskolakultúra* 2008/18. 9-10. szám. 3-10.
- NÉMETH András (2009): A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18-20. században. *Educatio* 2009/ 21. 3.szám. 279-290.
- NÉMETH András - SZABOLCS Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: Báthory Zoltán, Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 46-76.
- OROSZ Gábor (2004): Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténeti előadásai. In: Németh András (szerk): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 88-122.
- Ö.KOVÁCS József (2003): A társadalomtörténet németországi útjai. In: Bódi Zsombor-Ö.Kovács József (2003): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó, Budapest. 167-186.
- SHAHAR Sulamit (1992): *Childhood in the Middle Ages*. Routledge, London.
- STEHR Norbert (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- TIMÁR Lajos (2003): A brit társadalomtörténet-írás. In: Bódi Zsombor-Ö.Kovács József (2003): *Bevezetés a társadalomtörténetbe*. Osiris Kiadó, Budapest. 125-152.
- WHITE Hyden (1973): *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. John Hopkins University Press.
- WULF Christoph (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

Összefoglaló

A mai magyar tudományos életben nagyon kevés a jelentős nőtudós.

Ezért is megtiszteltetés Forray R. Katalin születésnapjára írni, hiszen ő a neveléstudományban, az oktatáskutatásban ismert és elismert kutató és oktató és nem utolsósorban a pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola egyik megteremtője.

Ez inspirálta is a szerzőt arra, hogy a magyar nők helyzetéről írjon erre az alkalomra. Mivel a magyar nők egyenjogúságának helyzete igen ellentmondásos. Ezt jól szemlélteti a nők és férfiak közötti esélyegyenlőséget kifejező Gender Gap Index. A tanulmány áttekinti az index összetevőinek hazai alakulását. Egyik összetevője a nők iskolába járási arányai és iskolázottsága majdnem maximális. Másik összetevője a férfi-nő keresetkülönbségek még mindig a fejlett országok átlaga felett van. De a női foglalkoztatás jellemzőit tekintve már vannak elmaradások. Ugyanakkor a tudományban és a politikában a magyar női részvétel igen alacsony. A tanulmány az üveglafon-index (glass ceiling index = GCI) elemzése után megállapítja, hogy a magyar nők helyzete a gazdasági szférában a legjobb, és az akadémiai szférán keresztül a politika felé haladva egyre kedvezőlenebb. A tudományban és a politikában viszont a magyar női egyenjogúság mondhatni a civilizáltság határán kullog.

BEVEZETÉS

Nőismerőeim közül nem egy csak legyint, amikor megköszöntöm március 8-án, a Nemzetközi Nőnapon, s csak annyit mond, hogy „hagyd már ezt a kommunista ünnepet”¹⁰⁷. Pedig 1975 óta az Egyesült Nemzetek Szervezete „a nők jogainak és a nemzetközi béke ENSZ napjának” nevezte el ezt az alkalmat. De máig megosztja nálunk az embereket a nap, amikor – a már közhelyszerű kiszólás szerint – a „nemzetközi nőket” kell köszönteni.

Tulajdonképpen a nőnap ellentmondásos hazai illeszkedése hasonló, mint a nők egyenjogúságának, társadalmi, gazdasági integrációjának hazai helyzete. Ebben a tanulmányban ezt a kérdést szeretnénk elemezni Forray R. Katalin tiszteletére, hangsúlyozva,

¹⁰⁷ „A nőmozgalom számos irányzata közül a szocialista eszmét követő asszonyok kezdeményezésére alakult ki a nőnap. Koppenhágában az 1910-ben rendezett II. Nemzetközi Munkásnő Kongresszuson megszavazták az ünnep életre hívását. Az ötlet az Amerikai Egyesült Államokból származott, majd elterjedt Európában is. A kongresszuson nem állapítottak meg konkrét dátumot.” (Kisfaludy Károly Megyei Könyvtár) Az, hogy március 8. hogyan lett nőnap, arról megoszlanak a vélemények. „Az egyik magyarázat szerint az ünnep amerikai eredetű, a dátum az amerikai munkásnők sztrájkjaihoz kapcsolódik. A másik oldal a cári Oroszországban történt cseményeket tekintő mérvadónak: a szentpétervári nők 1917. február 23-án, a Gergely-naptár szerint március 8-án tömegtüntetést tartottak.” (Uo.) Míg az USA-ban az ünnep fokozatosan elhalt és csak a hatvanas években éledt újjá, addig a Szovjetunióban 1921-től az egyik legfontosabb ünnepé nőtte ki magát, sőt 1965-től pedig munkaszüneti nap lett, s a Szovjetunió szétesése után is csak a balti országokban törölték el. „Az ENSZ az 1975-ös évet a nők nemzetközi évének nyilvánította, két évvel később pedig határozatot hozott arról, hogy a tagállamok minden évben tetszőleges időpontban rendezzenek nőnapot. A szervezet a legelterjedtebb dátumot, március 8-át választotta, de ezt nem tette kötelező érvényűnek. A nemzetközi nőnap elnevezést azonban nem vette át, hanem átkeresztelte a nők jogainak és a nemzetközi béke ENSZ napjának.” (Uo.) Magyarországon az 1910-es évektől rendeztek nők napját, majd mint nemzetközi nőnap a Rákosi-diktatúra idején nyert polgárjogot, s 1948 óta ünnepeljük március 8-án. „A Kádár-rendszerben az ünnep vesztett valamelyest állami jellegéből, a vállalatok és a szakszervezetek ünnepi naptárában továbbra is szerepelt, de nem lett munkaszüneti nap. A rendszerváltás után a nőnap vesztett jelentőségéből. Sokak számára a nőnap a nemkívánatos ünnepek közé tartozik, mások őrzik a virágajándékozás formalitását, túlmutató megújulás azonban nem tudott végbemenni.”(Uo)

hogy a tárgyban a közelmúlt egyik fontos kiadványát, az Educatio (2006/IV) „Társadalmi nemek” című tematikus számát Forray R. Katalin szerkesztett Kéri Katalin közreműködésével.

GENDER GAP INDEX

2010. március 8-án a KSH „A nemzetközi nőnap alkalmából” alcímmel jelentette meg a Statisztikai Tükör című kiadványát, amelynek első táblázata Magyarország 2009. évi Gender Gap indexeit – illetve annak összetevőit - mutatta be. A mutató a nők és férfiak közötti esélyegyenlőséget fejezi ki. Az 1-es értéktől -, amely a teljes egyenlőséget jelenti - való eltérés a nők hátrányát jelzi a férfiakhoz képest.

Magyarország GENDER GAP indexei 2009-ben

Megnevezés	GENDER GAP index
Gazdasági lehetőségek	0,674
Oktatásban való részvétel	0,992
Egészségi állapot	0,979
Döntéshozatali pozíciók	0,106
Összesen	0,688

Megjegyzés: 1= teljes egyenlőség a nemek lehetőségei között

Forrás: Statisztikai tükör 2010. március 8., 1. táblázat

Az adatok tanúsága szerint miközben iskolázottság és egészségi helyzet tekintetében a nők és a férfiak között nincs számottevő különbség nálunk, ugyanakkor a gazdasági lehetőségeket illetően már jelentős, a döntéshozatali pozíciókat illetően pedig megdöbbentően nagy az eltérés a két nem között a férfiak javára.

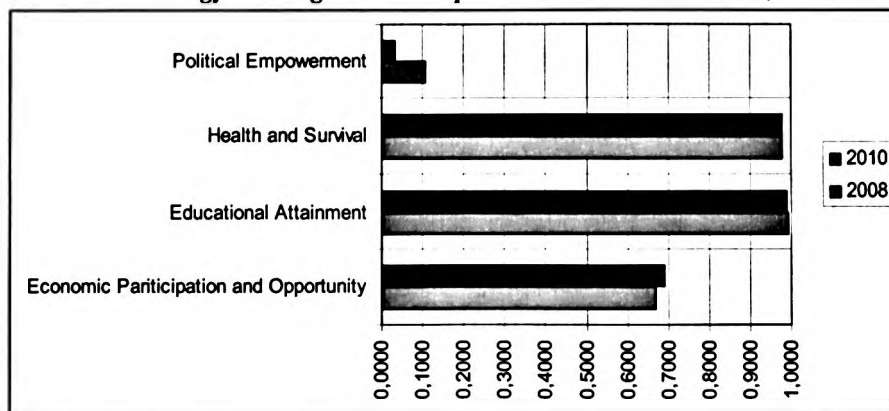
Ráadásul a magyar nők helyzete nemzetközi összehasonlításban, 2010-ben sokat romlott. Ha megnézzük ennek okait – az index összetevőit vizsgálva – egyértelmű, hogy a nők politikai szerepvállalása (szerephez jutása) az, amely igen alacsony szintű, s amely 2010-re, még a korábnál is tovább romlott.

A magyar Gender Gap Index változása 2008-2010 között

	2006	2007	2008	2009	2010
Magyarország helyezése	55	61	60	64	71
A magyar Gender Gap Index	0,6698	0,6731	0,6867	0,6879	0,6720
Az első helyezett ország GG Indexe	0,8133	0,8146	0,8239	0,8276	0,8496
A magyar Gender Gap Index az első helyezett ország indexének %-ában	82%	83%	83%	83%	79%

Forrás: <https://members.weforum.org/pdf/gendergap-rankings2010.xls>

Magyarország Gender Gap Indexének összetevői 2008, 2010



Forrás: <https://members.weforum.org/pdf/gendergap/rankings2010.xls>

Az oktatási részvétel és az egészségi állapot tekintetében nincs hátránya a magyar nőknek, vagy alig vannak lemaradva. A gazdasági részvétel elmaradása mintegy 20%-os az élenjáró országokhoz viszonyítva. Ugyanakkor a nők politikai részvételét illetően az élenjáró országokhoz képest (Izland, Finnország, Norvégia) utcahossznyi a lemaradásunk: a magyar mutató nagyjából 5%-a azokénak.

Ebből a helyzetből a jelenlegi politikai (politikusi) helyzetet elnézve nem is igen várható pozitív elmozdulás az elkövetkező években, sőt inkább további romlásra lehet számítani.

A következőkben kicsit részletesebben elemzünk néhány tényezőt.

A NŐK OKTATÁSI RÉSZVÉTELE ÉS ISKOLÁZOTTSÁGA

A nők iskolai részvétele az egész világon rohamosan növekszik. Ha hinni lehet a Világbank statisztikájának¹⁰⁸, akkor a nők felsőoktatási részvételi arányának világátlaga az ezredforduló táján meghaladta a férfiakét, s azóta is folyamatosan növekszik, s 2008-ban 108% volt a férfiakéhoz viszonyítva.

A nők férfiaknál magasabb felsőoktatási részvétele részben a gazdasági fejlődéssel együtt járó folyamat. 2007-ben az OECD országok közül mindössze Mexikóban, Svájcban, Japánban, Törökországban és Koreában volt alacsonyabb a nők felsőoktatási részvételi aránya, mint a férfiaké. A svájci és a japán nők felsőoktatási részvételi aránya ugyanakkor azt mutatja, hogy a gazdasági fejlődés mellett nyilvánvalóan más tényezők – társadalmi tradíciók – is meghatározzák ezt a részvételi arányt¹⁰⁹.

A magyar nők oktatásbeli helyzetének kedvező alakulását mutatja, hogy Magyarországon már a 70-es évek második felében (1977-ben) meghaladta a nők felsőoktatási részvételi aránya a férfiakét¹¹⁰. Más oldalról az államszocializmusbeli „állami

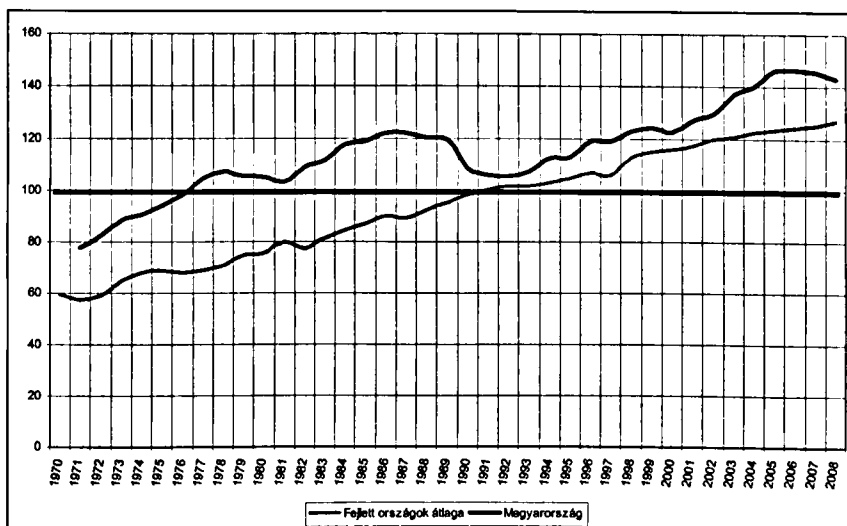
¹⁰⁸ <http://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.TERT.FM.ZS/countries>

¹⁰⁹ Forrás: Ratio of female to male tertiary enrollment (%)

<http://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.TERT.FM.ZS/countries>

¹¹⁰ A Világbank adatai szerint (<http://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.TERT.FM.ZS/countries>) a 70-es években néhány európai szocialista országban (Magyarország mellett Bulgáriában, Lengyelországban és Oroszországban) haladta meg a nők felsőoktatási részvételi aránya a férfiakét – de pl. Csehországban nem. Ezek mellett néhány arab országban (Bahrein, Kuvait), néhány dél-amerikai országban (Beliz, Argentína), s egy-egy ázsiai (Brunei) európai (Ciprus) és óceániai (Fidzsi) országban.

feminizmus” vége is jól kitapintható, mivel a rendszerváltás környékén valamennyire visszaesett az arány, bár mindvégig a világátlag felett volt, van¹¹¹.



A nők felsőoktatási részvételi aránya a férfiakéhoz viszonyítva a fejlett országokban és Magyarországon

Megjegyzés: a fejlett országok átlagaként a jelenlegi OECD országok átlaga

Forrás: Ratio of female to male tertiary enrollment (%)

<http://data.worldbank.org/indicator/SE.ENR.TERT.FM.ZS/countries>

Az adatok tanúság szerint a nőhallgatók arányának visszaesése 1988 és 1991 között elsősorban a nappali tagozatos képzésben következett be. A változás okainak feltárása mélyebb elemzést igényelne, de alighanem a felvételi rendszer 1988-as változtatásának köszönhető, amelynek lényege, hogy növelte a felsőoktatási intézmények hatáskörét a felvétel során¹¹², s ennek nyomán főleg azok a szakok bővültek, amelyek a fiúkat vonzották. (Az is látszik, hogy a felvételi rendszer 1990-es módosítása nyomán a fiúk ezen előnye gyorsan elolvadt.)

Ugyanakkor az adatok elemzése arra is rámutat, hogy mára (2009) a nőhallgatók aránya az összes hallgató között 63%, - (ezen belül azonban a nappali tagozatos képzésen csak 58%, a részidős képzésben viszont 74%!). Nemzetközi összehasonlításban a hazaihoz hasonló nőhallgatóarányt Lengyelország, Kanada, Dánia, Egyesült Királyság és az USA esetében találunk, valamivel nagyobbat pedig Izlandon, Norvégiában, Svédországban és Szlovákiában. (Magyarul az angolszász és skandináv országok mellett a posztoszocialista országokban¹¹³.)

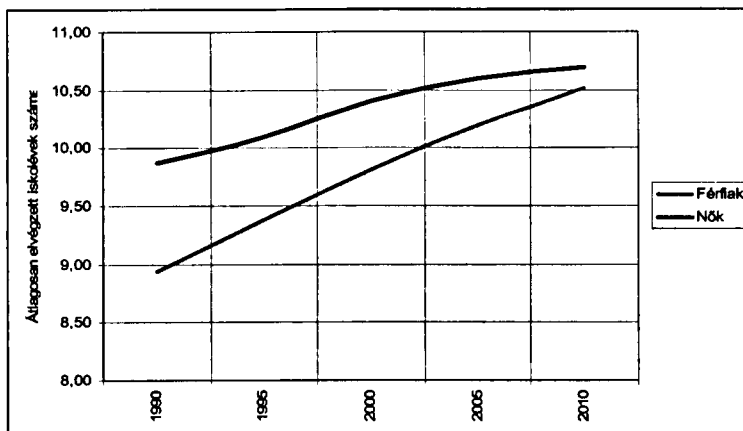
¹¹¹ Mindenesetre az adatok jól mutatják, hogy a szocializmusbeli „állami feminizmust” messze nem lehet a női foglalkoztatásra leszűkíteni, mint ahogy arra Tóth Olga (2007) is rámutat: „A szocializmus állami feminizmusának egész rendszerét általában igen leegyszerűsítve, egyoldalúan szokás idézni. Itt csak utalni szeretnék például a nők munkába állásának kérdésére, amit manapság sokan kizárólag kényszerként említenek, elfeledkezve a modernizációs folyamatok hatásáról, arról, hogy ezáltal nyílt meg az út a férfiak és nők egyenlőbb iskoláztatása előtt, illetve arról, hogy a női munka nem a szocializmus „találmánya” volt.”

¹¹² Lásd Ladányi (1995)

¹¹³ Az OECD 2009-re nem közöl adatokat Olaszországra, amely ország a Világbank adatai szerint ugyancsak nagyjából velünk azonos szinten áll.

A magas részvételi arány nyilvánvaló következménye a magas iskolázottság. A világ 121 országának adatait¹¹⁴ vizsgálva a nők iskolázottsága az 1995 és 2010 közötti tizenöt évben mindenhol jobban növekedett, mint a férfiaké, s az országok 30%-ában a nők iskolázottsága magasabb, mint a férfiaké: 13 közép- és dél-amerikai¹¹⁵, 11 poszt-szocialista¹¹⁶, 4 skandináv, 2 közép-európai és egy nyugat-európai országban¹¹⁷, valamint egy afrikai¹¹⁸, két ázsiai¹¹⁹ országban, továbbá Óceániából 2 ország¹²⁰ és Ausztrália. Összesen 13 európai országban, - de Magyarország nincs közöttük¹²¹.

Nincs közöttük, de nemsokára közöttük lesz, mert Magyarországon 2010-re a 15 éves és idősebb nők megközelítették, lényegében utolérték férfiakat az átlagos iskolázottság tekintetében.



A 15 éves és idősebb férfiak és a nők átlagos iskolázottságának alakulása Magyarországon

Forrás: <http://www.nationsencyclopedia.com/WorldStats>

Sőt, a 25-64 éves korosztályban – tehát a foglalkoztatási korban lévők tekintve – a nők iskolázottsága már meg is haladja a férfiakét, ami nyilvánvalóan abból adódik, hogy a fiatalabb nemzedékekben a nők iskolázottsága magasabb, mint a férfiaké.

Ha részletesebben vizsgáljuk az iskolázottságot Magyarországon, azt állapíthatjuk meg, hogy a nők iskolázottsága polarizáltabb, mint a férfiaké. Miközben a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők aránya nagyjából azonos volt a férfiakéval 2005-ben, a középfokú végzettségű nők pedig magasabb, ugyanakkor a 8 osztályt el nem végzett nők aránya is magasabb volt, mint a férfiaké. Ennek az oka alighanem abban keresendő, hogy miközben a közép és felső rétegek általános törekvése a lányok magasabb iskolázottságára való törekvés, ugyanakkor az

¹¹⁴ A <http://www.nationsencyclopedia.com/WorldStats> adatai alapján saját számítás (a 15 éves és idősebb férfi és női népesség iskolázottsági adatai alapján).

¹¹⁵ Dominikai Köztársaság, Panama, Argentína, Honduras, Brazília, Uruguay, Nicaragua, Belize, Costa Rica, Paraguay, Columbia, Ecuador, Bahama

¹¹⁶ Mongólia, Lettország, Észtország, Szlovénia, Bulgária, Kirgizisztán, Örményország, Lengyelország, Kazahsztán, Litvánia, Oroszország

¹¹⁷ Finnország, Svédország, Norvégia, Dánia, Ausztria, Svájc és Írország – továbbá Izland, amely ország ugyan ebben az adatbázisban nem szerepel, de a CIA és az OECD statisztikai adatai alapján a legnagyobb különbséggel látszik bírn.

¹¹⁸ Namíbia

¹¹⁹ Fülöp-szigetek, Sri Lanka

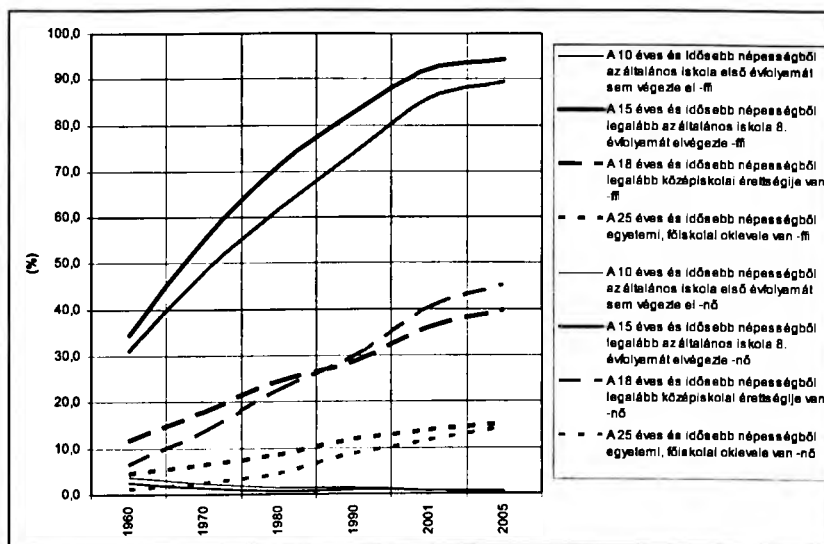
¹²⁰ Új-Zéland és Fidzsi Szigetek

¹²¹ Forrás: <http://www.nationsencyclopedia.com/WorldStats>

alsó, szegény rétegek, s köztük a romák esetében a nők sokkal inkább az iskola korai befejezésére, s családalapításra, a család összetartására törekcszenek.

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva (2008-as adatokkal)¹²² hasonló polarizáltságot Izlandon és Ausztráliában találunk a (25-64 éves) nők iskolázottságában. Ezekre az országokra, tehát Magyarországgal együtt az jellemző, hogy mind a csak általános iskolát, mind a felsőoktatást végzettek között nagyobb a nők aránya, mint a férfiaké. Kisebb mértékű, de hasonló polarizáltság található még a dán, a francia, a brit, a lengyel és a szlovák adatok esetében.

Egy másik ország-csoportra viszont az jellemző, hogy a nők iskolázottsága a magasabb kategóriákban elmarad a férfiakétól (ide legmarkánsabban Svájc, Ausztria, Korea, Mexikó, Hollandia, Németország és Csehország tartozik, de ide sorolható Japán, Luxemburg és Törökország is). Talán megkockáztatható az a megállapítás, hogy ez utóbbi országok valószínűleg konzervatívabbnak tekinthetők a nők egyenjogúsága szempontjából.



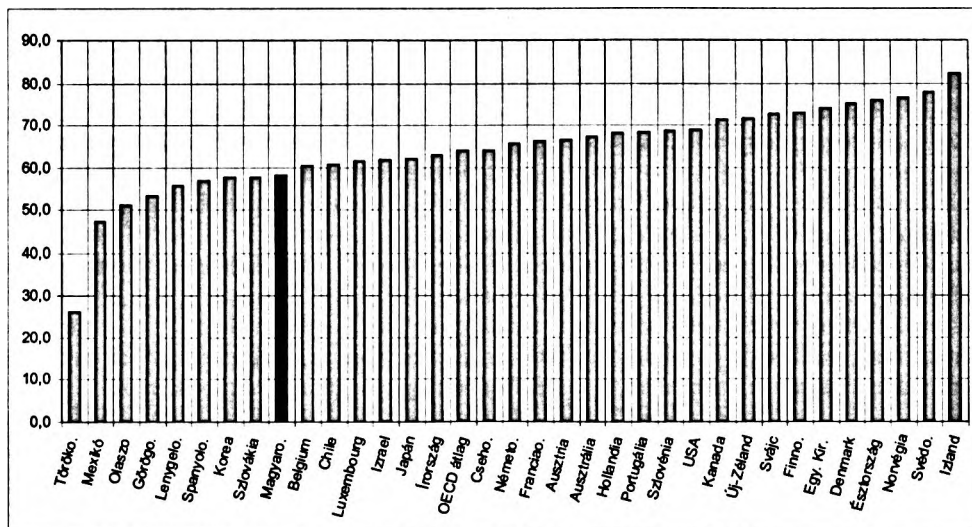
A férfiak és a nők iskolázottságának alakulása Magyarországon

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv 2009 KSH 2010

FOGLALKOZTATOTSÁG ÉS KERESETEK

A nők foglalkoztatási rátáját vizsgálva az OECD országokban azt látjuk, hogy a magyar 58% a dél-európai (Törökország, Görögország, Olaszország), a kelet-európai poszt-socialista (Lengyelország, Szlovákia), valamint néhány további országgal (Mexikó, Korea) az utolsó harmadban található.

¹²² Adatok forrása: Education at a Glance 2010



A 25-64 éves nők foglalkoztatási rátája az OECD és partner országokban (2006)

Forrás: Education at a Glance 2008

Tegyük hozzá, hogy a férfiak foglalkoztatási rátájának az országok között elfoglalt helye még ennél is rosszabb, mert az OECD országok között a lengyelekkel az utolsó helyen állunk 73%-kal)¹²³.

Az adatok tanúsága szerint a nők foglalkoztatási rátája minden iskolázottsági kategóriában alacsonyabb, mint a férfiaké.

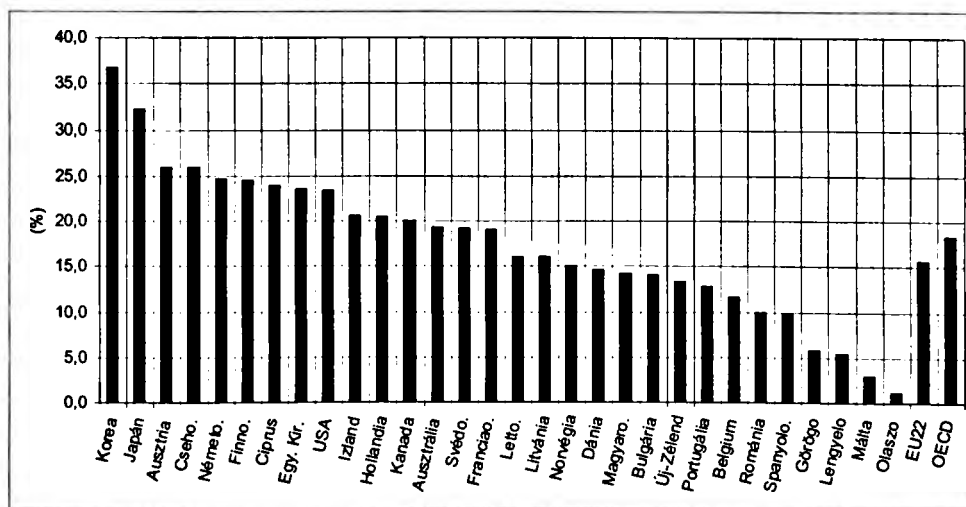
Iskolázottság szerint nézve a foglalkoztatási rátákat, azt látjuk, hogy a középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező nők esetében a magyar adat a szlovákkal és a törökekkel együtt a legrosszabb, (2006-ban a magyar 32,9%, a szlovák ugyanebben az évben 21,2%, a török pedig 22% - miközben az OECD átlag 47,6% - volt). A középfokú és a felsőfokú végzettségű nők esetében valamivel jobb a helyzet, legalábbis a ráták nagyságát illetően, - mert a magyar középfokú végzettségű nők esetében 62,9%, a felsőfokú végzettségű nők esetében 78,1% volt 2006-ban – de az OECD országok közötti helyezést tekintve mindkét esetben az utolsó harmadban vagyunk. (A férfiak itt is alulmúlják a nőket – legalábbis helyezésként -, mivel a középfokúnál alacsonyabb iskolai végzettségű férfiak esetében a magyar adat a szlovákkal együtt a legrosszabb, 2006-ban a magyar 46%, a szlovák ugyanebben az évben 28% volt – miközben az OECD átlag 70% volt. A középfokú és a felsőfokú végzettségű férfiak esetében valamivel jobb a helyzet, legalábbis a ráták nagyságát illetően, - mert a magyar középfokú végzettségű férfiak esetében 77,2%, a felsőfokú végzettségű nők esetében 86,4% volt 2006-ban – de az OECD országok közötti helyezést tekintve mindkét esetben az utolsó között vagyunk.)

Miközben a női foglalkoztatást tekintve nem állunk jól, a női-férfi keresetkülönbségek tekintetében viszonylag kedvező a magyar helyzet.

Bár a nők keresete mindenhol elmarad a férfiakétól, de a felzárkózás folyamatos. „Világszerte jelentős kereseti különbségek figyelhetők meg a nők rovására, noha e különbség a jelen felé haladva a legtöbb országban csökken. Az Egyesült Államokban a teljes munkaidőben és egész évben foglalkoztatott nők és férfiak kereseti mediánjának hányadosán mért nő-férfi bérhányados 1890-ben még 46,3 % volt – vagyis a nők kereseti rangsorában közepesen elhelyezkedő nő a férfiak rangsorában közepesen elhelyezkedő férfi keresetének

¹²³ Adatok a 25-64 éves népességre, s 2006-ra vonatkoznak, forrásuk Education at a Glance 2008.

feléhez sem jutott hozzá –, 1990-re viszont e hányados 71,6 százalékra emelkedett” (GALASI, 2000). Tegyük hozzá, hogy 2009-re a hányados 77%-ra növekedett.¹²⁴ Az OECD országok átlaga ennél jobb volt 2008-ban, (81,7%)¹²⁵.



A nemek közötti különbség az átlagos keresetek esetében¹²⁶ (2008)

Forrás: www.oecd.org/dataoecd/1/35/43199347.xls

Magyarországon 2008-ban a (teljes munkaidőben dolgozó) nők keresete kicsit több mint 14%-kal marad el a férfiakétól, ami a fejlett országok átlagánál kisebb, tehát kedvezőbb.

Az eltérésnek számos oka van, ami a hátrányos megkülönböztetéssel együtt, azzal mintegy kombinálódva eredményezi a férfi és női keresetek különbségeit. Az egyik ilyen ok a foglalkoztatás eltérő ágazati szerkezete. Az Encyclopedia of the Nations (<http://www.nationsencyclopedia.com/>) adatbázisában kicsit több mint 160 ország esetében vizsgálva jellemző különbségeket találunk a nők és a férfiak foglalkoztatásának szektor szerinti megoszlásában. Az országok túlnyomó többségében, - 91%-ában - az iparban a férfiak foglalkoztatási aránya a magasabb (pl. Magyarországon 20%-kal magasabb az iparban a férfiak foglalkoztatási aránya, mint a nőké), ugyanakkor az országok 81%-ában a szolgáltató szektorban magasabb a nők foglalkoztatási aránya (pl. Magyarországon közel 25%-kal). Az országok 73%-ában a mezőgazdaságban is a nők foglalkoztatási aránya a magasabb. A szektorokon belül a nők foglalkoztatása jellegzetes ágazati szerkezetet is mutat. Sőt – mint Frey (2009) rámutat – „a szakmák, foglalkozások esetében még nyilvánvalóbb, hogy a férfiak férfi szakmákat tanulnak, férfiakkal dolgoznak, míg a nők ún. női foglalkozásokat választanak, amit többnyire más nőkkel együtt gyakorolnak. A nők viszonylag kevés szakmában koncentrálnak, sokkal kevesebben, mint a férfiak. A férfi keresők közel háromnegyede található a foglalkozások erőteljesen, vagy teljesen szegregált 50%-ában, a nőknek pedig majdnem ugyanekkora hányada a foglalkozások nemileg elkülönülő másik 30%-ában.” Frey leszögezi, hogy „a nemek közötti bérkülönbségek jórészt a foglalkozási szegregációban tetten érhető diszkrimináció következményei” (FREY, 2009).

¹²⁴ Fact Sheet The Gender Wage Gap: 2009 Institute for Women's Policy Research, September 2010 (<http://www.bpwfoundation.org/documents/uploads/C350.pdf>)

¹²⁵ Az OECD nem a hányadost, hanem a különbséget szokta megadni. Lásd ábra (Gender gap in average earnings of full-time employees)

¹²⁶ Gender gap in average earnings of full-time employees (2008)

A HÁZIMUNKA ÉS AZ ÜVEGPLAFON

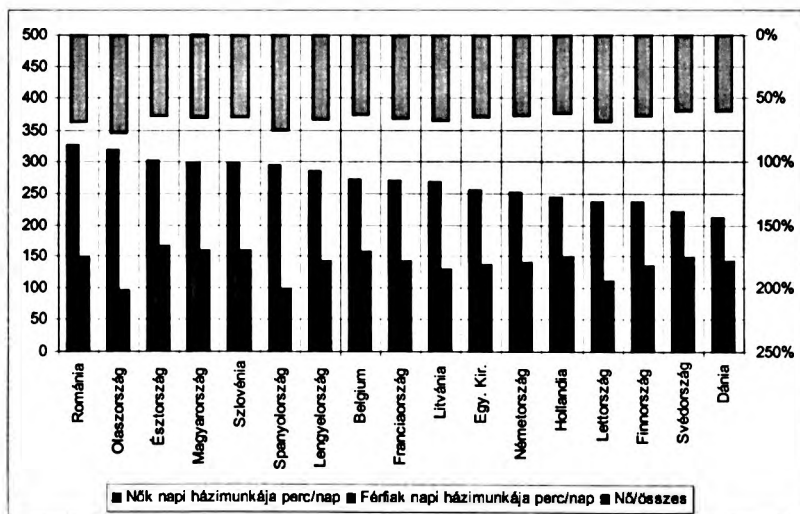
Tehát Magyarországon a tanulási lehetőségek tekintetében jó helyzetben vannak a nők, a keresetkülönbségeket illetően sem kedvezőtlen a helyzetünk, a foglalkoztatási ráta pedig lényegében nemzetközi összehasonlításban nem áll rosszabb helyen, mint a magyar férfiaké.

Van azonban néhány tényező, amely alapján ez a kép igazán sötétté válik.

Ha női házimunka mennyiségét vizsgáljuk, akkor bizony a magyar nők az egyik legmegterheltebbek közé tartoznak. Magyarország a nők közel 5 órás napi házimunkájával az országok sorrendjében az első között helyezkedik el, bár a nők-férfiak házimunkaarányát tekintve a középmezőnyben van.

„Magyarországon a házimunka fogalma szinte egyértelműen a női munka fogalmával azonos. A gazdaságilag aktív nők átlagosan napi 152 percet, a gazdaságilag aktív férfiak 58 percet fordítanak házimunkára. Miközben a férfiak házimunkára fordított ideje független attól, hogy van-e gyerekük, a nők a házasságkötéstől és az első gyerek születésétől kezdve egyre több időt fordítanak házimunkára. A kisgyerekes magyar nők napi 221 percet fordítanak házimunkára, a hasonló státusú norvég nők 140 percet. a különböző európai országokban van a miénkhez hasonló, de van nagyon eltérő nemi munkamegosztás is” (TÓTH, 2005).

Ezzel összefüggésben elemezte a nők helyzetét Pongrácz – Murinkó (2009) tanulmánya, amely egy (Franciaországra, Németországra, Magyarországra és Oroszországra kiterjedő) vizsgálat alapján úgy találta, hogy a magyarokra és oroszokra (férfiakra és nőkre egyaránt) a konzervatív, tradicionális szemlélet¹²⁷ jellemző, míg Németországban és Franciaországban a megkérdozett férfiak és nők erősen emancipált beállítottságúak.



A 20 és 74 év közötti férfiak és nők házimunkával eltöltött ideje 17 országban (Naponta házimunkával töltött percek)

Forrás: Herche (2010)

¹²⁷ A tradicionális értékrendet egy olyan indexszel mérték, melyet az alábbi négy állítással részben vagy egészben egyetértők (ill. a második kérdés esetében egyet nem értők) aránya alapján számítottak ki:

jelző index értékei azt mutatják meg százalékos formában, hogy

„Nem tesz jót egy kapcsolatnak, ha a nő többet keres, mint a férfi.” – az állítással teljesen egyet értők aránya (%)

„A nőknek nem kell társuk bejegyzését kérni ahhoz, hogy mire költsek keresetüket.” – az állítással egyáltalán egyet nem értők aránya (%)

„A háztartási munka ugyanannyit ér, mint a fizetett munka” – az állítással teljesen egyet értők aránya (%)

„Egy nőnek szüksége van a gyerekekre a teljes élethez” – az állítással teljesen egyet értők aránya (%)

A vizsgálat 2004-ben illetve 2005-ben történt országanként 10-13 ezer fős mintán.

Különösen jól szemléltetik a magyar nők hátrányos helyzetét az üvegplafonnal kapcsolatos elemzések.

Az üvegplafon egy metafora, amely „azt érzékelteti: a jellemző női szakmai felemelkedés egy bizonyos határig, általában a második vezetői szint eléréséig tarthat. Ott a nők váratlanul láthatatlan akadályba ütköznek, amely leblokkolja további előrelépésüket. A szervezeti piramis csúcsán majdnem mindig férfi áll” (LÉVAI, 2000)¹²⁸.

Mint már láttuk, a nők döntéshozatali pozíciókban való részvételét illetően a hazai helyzet igen kedvezőtlen. Érdekes ennek néhány összetevőjét megvizsgálni.

A nők politikai kiszorítottságát igen szemléletesen mutatja a parlamenti és a kormányzati részvételi arány. A nők parlamenti részvételi aránya Magyarországon a rendszerváltás óta 10% körül van.

Országgyűlési képviselő nők aránya Magyarországon 1990-2010

	(%)
1990	7,3
1994	11,1
1998	8,3
2002	9,1
2006	10,6
2010	9,1

Forrás: 1990-2006 közötti adatok: Lévai Katalin (2009): A nők politikai reprezentáltsága (http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-876/publikaciok/tpubl_a_876.pdf)
2010-es adat: B. Kelemen Ida (2010): Női képviselők – női képviselet? (http://www.poltudszemle.hu/szamok/2010_3szam/kelemen.pdf)

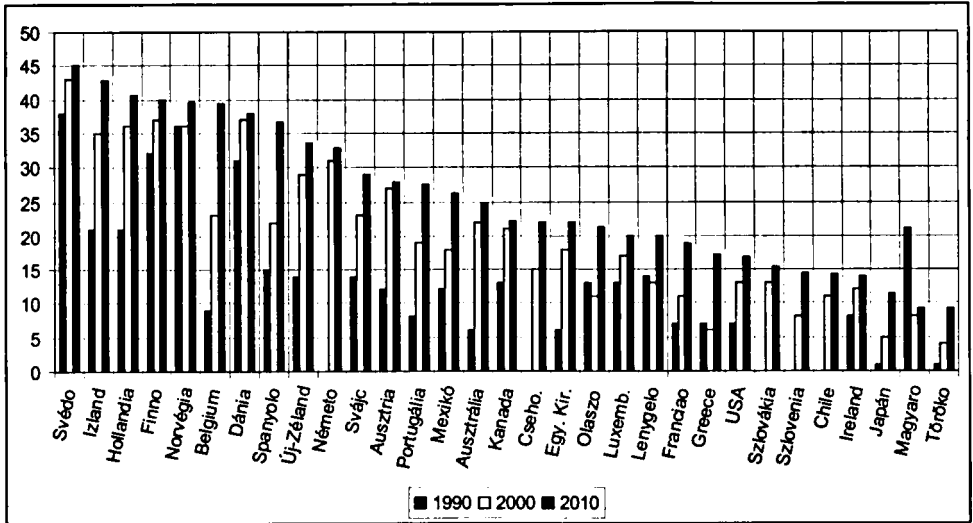
Ezzel az aránnyal Magyarország nemzetközi összehasonlításban is az utolsók között van. A Világbank¹²⁹ által közreadott statisztika szerint 189 ország¹³⁰ között a 142. A statisztikában szereplő 38 európai ország közül holtversenyben Törökországgal 35-36. Magyarország. Mögöttünk csak Málta és Ukrajna áll.

Az OECD (és partner) országok között 2010-ben is az utolsók között van Magyarország. (Talán zárójelben érdemes megjegyezni, hogy 1990-ben – az „állami feminizmus” végén - 21%-kal az első harmadban helyezkedett el).

¹²⁸ Hozzá kell tenni, hogy az „Üvegplafon” teóriának óriási irodalma van, s magának a problémának is igen szerteágazó, s egymásnak nem ritkán ellentmondó definíciója (Lásd: Jerlando F. L. Jackson, & Elizabeth M. O’Callaghan 2007)

¹²⁹ <http://data.worldbank.org/indicator/SG.GEN.PARL.ZS>

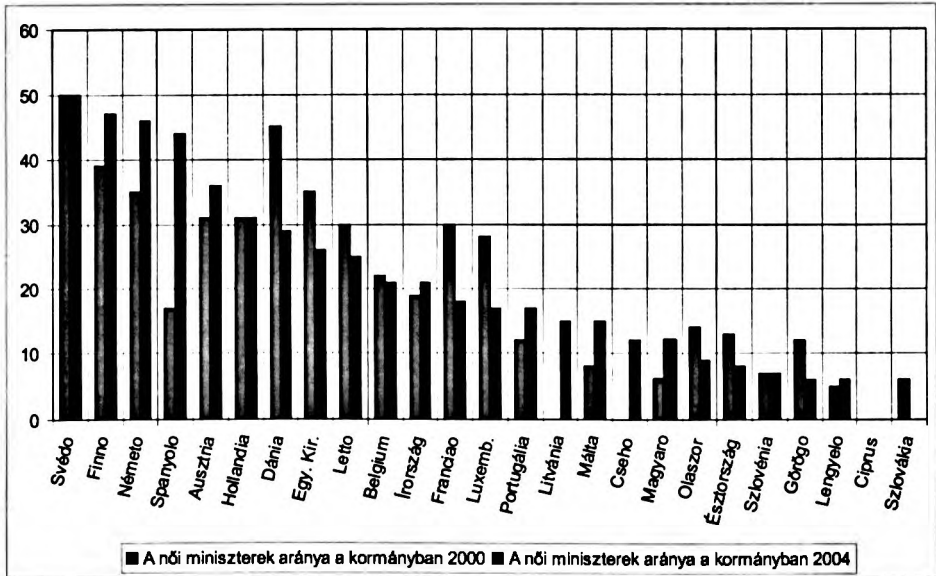
¹³⁰ A statisztika 213 országot tartalmaz, de adatot csak 189 országra közöl ebben az indikátorban.



A nők aránya a nemzeti parlamentekben 1990-2005-2010

Forrás: <http://data.worldbank.org/indicator/SG.GEN.PARL.ZS>

De nem jobb a helyzet a nők kormányzati részvételét illetően sem. 2009-ben és 2010-ben, tehát mind a Bajnai mind az Orbán kormányból hiányzott/hiányzik a női miniszter.



A női miniszterek aránya a kormányban 2000-ben és 2004-ben

Forrás: Ilonszki Gabriella (2006): Nők a politikában: az Európai Unió és Magyarország (http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjcl/pdf/a965.pdf) adatai alapján saját szerkesztés

A politikában tehát igen vastag „üvegplafon” van Magyarországon. Az „üvegplafon” azonban nem csak a politikában érvényesül.

Az üvegplafon hatást – azaz a nők előrelépésében láthatatlan akadály érvényesülését – vertikális szegregációnak nevezik és az üvegplafon-index segítségével mérik¹³¹.

Az üvegplafon index a magyar felsőoktatásban (a főiskolai besorolási szintekre számítva) 2009

	Férfi (fő)	Férfiak aránya	GCI férfi	Nő (fő)	Nők aránya	GCI nő	
Főiskolai tanár	606	68,1%	0,80	284	31,9%	1,43	
Főiskolai docens	877	54,3%		0,79	739		45,7%
Főiskolai adjunktus	377	43,0%		0,79	500		57,0%
Főiskolai tanársegéd	157	33,8%			307		66,2%

Adatok forrása: http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09_fm/

Az üvegplafon index a magyar felsőoktatásban (az egyetemi besorolási szintekre számítva) 2009

	Férfi (fő)	Férfiak aránya	GCI férfi	Nő (fő)	Nők aránya	GCI nő	
Egyetemi tanár	1 459	85,8%	0,83	241	14,2%	2,02	
Egyetemi docens	2 359	71,3%		0,88	948		28,7%
Egyetemi adjunktus	988	62,6%		0,86	590		37,4%
Egyetemi tanársegéd	620	53,7%			534		46,3%

Adatok forrása: http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs09_fm/

Az üvegplafon index a magyar kutatásban 2009

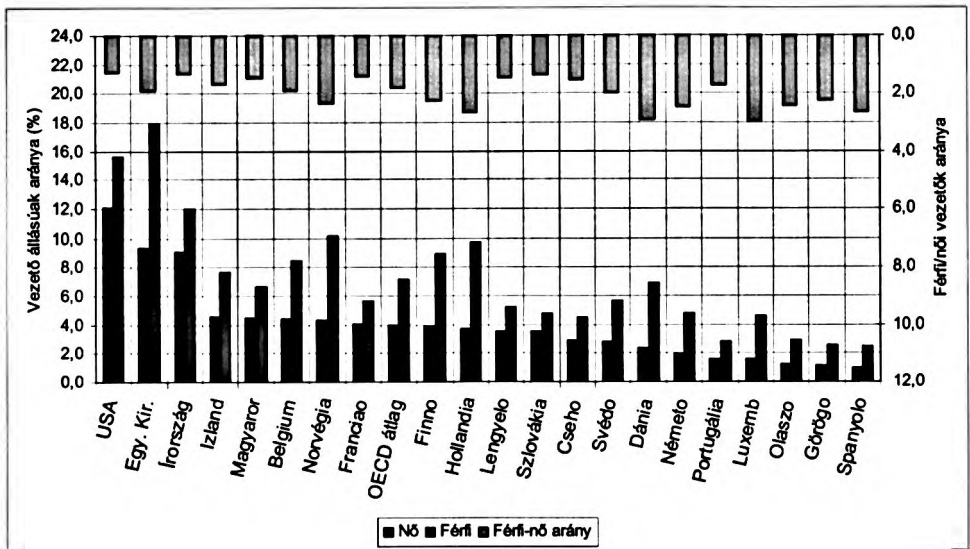
	Férfi (fő)	Férfiak aránya	GCI férfi	Nő (fő)	Nők aránya	GCI nő	
MTA (lev, r) tag	327	96,5%	0,89	12	3,5%	3,87	
MTA Dr.	2354	86,3%		0,81	374		13,7%
PhD, CSc, DLA	9114	70,2%		0,95	3863		29,8%
Kutató	22416	66,4%			11323		33,6%

Adatok forrása: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/idoszaki/tudkut/tudkut09.pdf>

Az üvegplafon indexet az akadémiai szférára a legkönnyebb kiszámítani, mert itt egyértelműek a hierarchia lépcsőfokai és nyilvánosak a fizetések is. Magyarország nemzetközi összehasonlításban, ebben a tekintetben a középmezőnyben áll. A hazai akadémiai szféra adatai arról tanúskodnak, hogy a főiskolákon a legvékonyabb az üvegplafon, ezt az egyetemek követik, ezt pedig az Akadémia.

Ha az összes foglalkoztatott esetében vizsgáljuk meg azt, hogy a nők és a férfiak milyen arányban töltenek be vezetői állásokat, akkor Magyarországot az előzőeknél kedvezőbb helyzetben találjuk.

¹³¹ Az üvegplafon-index (glass ceiling index = GCI) – leggyakoribb számítási módja az, hogy egy adott foglalkoztatási szinten a nők arányát clostjuk az alatta lévő szint női arányával. Minél nagyobb az index értéke annál jobban elmarad a nők aránya a potenciális lehetőségtől.



A férfiak és a nők aránya a vezetői álláshelyekben (2004 körül)

Forrás: www.oecd.org/dataoecd/22/35/38181961.xls

Úgy tűnik tehát, hogy a nők helyzete a gazdasági szférában a legjobb, és az akadémiai szférán keresztül a politika felé haladva egyre kedvezőtlenebb. Miközben a gazdaság egészében nem túl vastag az üvegplafon, az akadémiai szférában már vastagodik (s azon belül is a főiskola - egyetem - akadémia sorrendben haladva lesz mind erőteljesebb), s a politikai szférában már egészen nagy az akadály a nők előrelépése előtt.

BEFEJEZÉSÜL

A fenti írásból talán kiderült, hogy a 21. század elején a nők még sehol a világon nincsenek azonos helyzetben a férfival. Vannak országok, ahol esélykülönbségeik kicsik (pl. Izland, Finnország, Norvégia). Magyarország azonban nem ezek közé tartozik.

A magyar nők iskolába járási arányait és iskolázottságát tekintve egyenjogúságuk, mondhatni, majdnem maximális. A férfi-női keresetkülönbségeket illetően még mindig a fejlett országok átlaga felett vagyunk, de a női foglalkoztatás jellemzőit tekintve már vannak elmaradások.

A gazdaság egészében tulajdonképpen egy nem túl vastag üvegplafont találunk. Azonban az akadémiai szférában kezd ez az üvegakadály egyre vastagodni, s a politikában, a nők politikai részvételét illetően már katasztrofálisan vastaggyá válik. A „férfi dolgokban”, a tudományban és a politikában a magyar női egyenjogúság, mondhatni, a civilizáltság határán kullog.

„Magyarország az attitűdök szintjén meglehetősen tradicionális nemi szereposztást tart ideálisnak. Többségben vannak azok, akik nem helyeslik a nők munkavállalását és egy hagyományos férfi kenyérkereső – háziasszony szereposztást tartanak helyesnek. A fiatal korosztály egyharmada is vallja ezt az értékrendet” (TÓTH, 2005).

Ebben a tekintetben nagyon odébb vagyunk a nemzetközi nőktől.

ZÁRSZÓKÉNT

2009-ben valamivel több, mint 30 bölcsész és pedagógusképző karon közel 4,5 ezer oktatót találhattunk, közöttük 48% nőt.

Ugyanebben az évben 31 neveléstudományi akadémiai doktor volt, közöttük 19% (6 fő) nő volt, - s közöttük egy lesz hamarosan 70 éves.

Isten éltesse!

Summary

Hungarian women in an International comparison

Today's Hungarian scientific life has very few significant women scientists. It is therefore an honor for me to write a study on the birthday of Katalin Forray R. Prof. Forray is a known and recognized researcher and teacher in pedagogy and education research. Last but not least she is one of the creator of the Education and Social Sciences Doctoral School in Pécs.

This inspired the author to write about the situation of Hungarian women's equality.

Situation of The Hungarian women's equality is very controversial. This is well illustrated by the Gender Gap Index (GGI), which expresses gender equality. The study looks at the index components of domestic developments. One component of the GGI - the female school attendance rates and educational attainment - is near maximal. Another component of the GGI - male-female earnings gap - is still above the average in developed countries. But the characteristics of female employment have been backlogs and the Hungarian women's participation in the science and politics is very low.

The study analyzes the glass ceiling index (GCI) as well. The study concludes that the Hungarian women's equality in the economic sphere is the best, but bad in the academic sphere and in the political sector the worst. So the Hungarian women's equality in the sphere of science and politics is the border of civilization.

IRODALOM

B. KELEMEN Ida (2010): Női képviselők – női képviselet?

(http://www.poltudszemle.hu/szamok/2010_3szam/kelemen.pdf letöltés 2010 május)

DUBCSIK Csaba – TÓTH Olga (2008) Feminizmus helyett familizmus. Demográfia 2008/4

http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Demografia/2008_4/Dupcsik_Toth.pdf

(letöltés 2010 május)

Education at a Glance 2008

FORRAY R. Katalin & KÉRI Katalin (szerk.): „Társadalmi nemek” Educatio 2006/IV

FREY Mária (2009): Nők és férfiak a munkaerőpiacon – a Lisszaboni Növekedési és

Foglalkoztatási Stratégia céljainak a tükrében

(http://www.tarsadalomkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-877/publikaciok/tpubl_a_877.pdf

letöltés 2010 május)

GALASI Péter (2000): Női–férfi kereseti különbségek Magyarországon, 1986-1996 Országos

Munkaügyi Kutató és Módszertani Központ ([http://www.tarki.hu/adatbank-](http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a510.pdf)

[h/kutjel/pdf/a510.pdf](http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a510.pdf) letöltés 2010 május)

HERCHE Veronika: Háztartási munkamegosztás – azonosságok és különbségek Európában

Demográfia 2010/1

(http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Demografia/2010_1/Demografia_2010_1_He

[rche.pdf](http://www.demografia.hu/letoltes/kiadvanyok/Demografia/2010_1/Demografia_2010_1_He) letöltés 2010 május)

ILONSZKI Gabriella (2006): Nők a politikában: az Európai Unió és Magyarország

(<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a965.pdf> letöltés 2010 május)

Jerlando F. L. JACKSON, & Elizabeth M. O'CALLAGHAN (2007): The Glass Ceiling: A

Misunderstood Form of Discrimination An Annotated Bibliography Educational Leadership and Policy Analysis University of Wisconsin-Madison

(<http://website.education.wisc.edu/jjackson/publications/Annotated%20Bib%20070607.pdf>)

KISFALUDY Károly Megyei Könyvtár Világnapok, nevezetes napok

<http://www.kkmk.hu/vilagnap/> letöltés 2010 május

LADÁNYI Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történet alakulása, História 1995/3

LÉVAI Katalin (2000): Feminizmus-történet – II. A jó családtól a munkahelyig – átlépés a magán-szférából a köz-szférába

(http://szochelo.hu/foiyciratok/esely/esely_2000_evfoiyam/2000/2 letöltés 2010 május)

LÉVAI Katalin (2009): A nők politikai reprezentáltsága

(http://www.tarsadalmkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-876/publikaciok/tpubl_a_876.pdf letöltés 2010 május)

Magyar Statisztikai Évkönyv 2009 KSH 2010

PONGRÁCZ Tiborné – MURINKÓ Lívia (2009): Háztartási munkamegosztás Azonosságok és különbségek Európában (http://www.tarsadalmkutatas.hu/kkk.php?TPUBL-A-881/publikaciok/tpubl_a_881.pdf letöltés 2010 május)

She Figures 2009 Statistics and Indicators on Gender Equality in Scien European Commission 2009 [http://ec.europa.eu/research/science-](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf)

[society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf) letöltés 2010 május

Statisztikai tükör 2010. március 8.

TAKÁCS Judit: „Ha a mosogatógép nem lenne, már elváltunk volna...” Férfiak és nők otthoni munkamegosztása európai összehasonlításban *Esély* 2008/6.

TÓTH Olga (2007): Nőnek lenni – társadalmi nem (gender) az egyenlőtlenségek rendszerében Magyar Tudomány, 2007/12

INTERNETES FORRÁSOK:

<http://data.worldbank.org/indicator/SE.FNR.TERT.FM.ZS/countries> letöltés 2010 május

<http://data.worldbank.org/indicator/SG.CEN.PARL.ZS> letöltés 2010 május

http://db.okm.gov.hu/statiszika/fs09_fm/ letöltés 2010 május

<http://portal.ksh.hu/pis/ksh/docs/hun/xftp/doszaki/udket/udket09.pdf> letöltés 2010 május

<http://www.cecd.org/data/cecd/22/35/38181961.xls> letöltés 2010 május

<http://www.nationsencyclopedia.com/WorldStats> letöltés 2010 május

<http://www.cecd.org/data/cecd/1/35/43199347.xls> letöltés 2010 május

<https://members.wforum.org/pdf/gendergap/rankings2010.xls> letöltés 2010 május

A VALLÁSOSSÁG MENTÉN SZERVEZŐDŐ ÉRTELMEZŐ KÖZÖSSÉGEKHEZ
TARTOZÓK FELSŐOKTATÁSI BEÁGYAZOTTSÁGA¹³²

Összefoglaló

A felsőoktatás átstrukturálódása nyomán különösen a perifériális régiók és egyes képzéstípusok hallgatótársadalmában meghatározó tényezővé váltak a korábbihoz képest alacsonyabb státusú, jellegzetesen eltérő kultúrájú ún. nemtradicionális hallgatók, s ezzel a hallgatói szocializáció sajátosan újszerű mintázatai jöttek létre. Mivel elsősorban a hallgatók körében dől el, milyen hallgatói szerepértelmezést és eredményesség-felfogást közvetít egy intézmény, a kapcsolatok hálójában létrejövő vélekedés és magatartás egy-egy kontextusa erősebben formálja mind az újoncok nézeteit, mint bármilyen merész felsőoktatási koncepció vagy pedagógiai módszer, érdemes odafigyelni arra, hogy az oktatáspolitikusok szemszögéből egységesnek tűnő hallgatói kultúra helyét az intézményekben különféle értelmező közösségek valóságkonstrukcióinak néha egymást keresztező irányú terjedése vette át. Végzős alapképzéses (2008, N=1399) és mesterképzést kezdő hallgatóik (2010, N=602) körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeire támaszkodva elmondható, hogy a vizsgált, három országra kiterjedő határmenti felsőoktatási térségben a vallásosság mentén szerveződő hallgatói értelmező közösségek bizonyultak az egyik legbefolyásosabbnak ezen a téren, s tanulmányunk e jelenséggel foglalkozik.

A felsőoktatás átstrukturálódása nyomán különösen a perifériális régiók és egyes képzéstípusok hallgatótársadalmában meghatározó tényezővé váltak a korábbihoz képest alacsonyabb státusú, jellegzetesen eltérő kultúrájú ún. nemtradicionális hallgatók, s ezzel a hallgatói szocializáció sajátosan újszerű mintázatai jöttek létre. Mivel elsősorban a hallgatók körében dől el, milyen hallgatói szerepértelmezést és eredményesség-felfogást közvetít egy intézmény, a kapcsolatok hálójában létrejövő vélekedés és magatartás egy-egy kontextusa erősebben formálja mind az újoncok nézeteit, mint bármilyen merész felsőoktatási koncepció vagy pedagógiai módszer, érdemes odafigyelni arra, hogy az oktatáspolitikusok szemszögéből egységesnek tűnő hallgatói kultúra helyét az intézményekben különféle értelmező közösségek valóságkonstrukcióinak néha egymást keresztező irányú terjedése vette át. Végzős alapképzéses (2008, N=1399) és mesterképzést kezdő hallgatóik (2010, N=602) körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményeire támaszkodva elmondható, hogy a vizsgált, három országra kiterjedő határmenti felsőoktatási térségben a vallásosság mentén szerveződő hallgatói értelmező közösségek bizonyultak az egyik legbefolyásosabbnak ezen a téren, s tanulmányunk e jelenséggel foglalkozik.

FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉG ÉS INTEGRÁCIÓ

A felsőoktatási intézményen belüli karrieresélyek és a származás összefüggésének kérdése kapcsán az a hipotézis tartja magát, hogy az iskolarendszerben felfelé haladva csökkenhet a szülői státus iskolai előmenetelre gyakorolt hatása, főként, mivel jobbra a szülőktől eltérő jellemzőkkel leírható szignifikáns mások hatása alá kerül a fiatal (MARE-CHANG 2003), továbbá a felsőoktatási szervezet nemzeti, illetve nemzetközi rendszerének

¹³² A tanulmány megírását a MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

strukturális átalakítása, a felsőoktatási képzési követelmények, tantervek homogenizálása is ellensúlyozza a családi háttér társadalmi státusmeghatározó szerepét (GOLDTHORPE–ERIKSON 2002). Valójában –nézetünk szerint– a struktúraváltás leginkább csak a hozzáférés lehetőségein módosít, azonban az intézményi reálfolyamatokra legfeljebb hosszabb távon, közvetve és más tényezőkkel kiegészítve lehet befolyással. A felsőoktatási intézményrendszeren belül erősödő intézményi diverzitás hatására a hallgatók intézmények, karok közötti eloszlását növekvő szegmentáció jellemzi, a különböző státusú és presztizsű intézményi keretek között összezárt hallgatók egymáshoz nagyon hasonló társadalmi háttérrel rendelkeznek (RÓBERT 2000, PUSZTAI 2010a), az intézményen belüli egyenlőtlenségek terén pedig a diverzitás új dimenziói válnak jelentőssé. Ezek a különbségek olyan sokszínűek, hogy összefoglaló az elit felsőoktatás hallgatóinak társadalmi, demográfiai, kulturális jellemzőitől eltérő hallgatókat nemtradicionális hallgatóknak nevezünk (BEAN–METZNER 1985, HARPER–QUAYE 2009, REAY et al. 2009, PUSZTAI 2010b).

A hallgatók sokszínűsége a felsőoktatásba belépés, a szintek közötti továbblépés, a bennmaradás és a diploma- vagy fokozatszerzés sikere kapcsán került az érdeklődés középpontjába. Igaz, hogy a diplomaeredmények hazai viszonylatban lényegében nincs jelentősége a munkapiacra, ám a diplomaszerezés és annak időpontja meghatározó tényező a karrier alakulásában (GYÖRGYI 2006). Nem rendelkezünk adatokkal arról, hogy hazai viszonylatban az önkéntes vagy a kényszerű lemorzsolódók képezik-e a többséget, azonban a felsőoktatás lemorzsolódás okozta vesztesége nemzetközi viszonylatban nagyarányú (VARGA 2010). Úgy tűnik, a perifériális régiókban az osztott képzés megjelenése szelektívebbé tette a felsőoktatást, s a hátrányos társadalmi háttérűek szelekciójának tágabb teret adott. Míg korábban pl. a települési hátrány nem növekedett a belépők-kilépők viszonylatában, ma már a szintek (valamint az osztott és osztatlan képzési típusok) között jelentős a hallgatói összetétel státuskülönbsége (PUSZTAI 2010b).

A nemtradicionális hallgató fogalma nem rendelkezik lezárt jelentésmezővel, a kategória jelentése folyamatosan bővül. Az alacsony státusú családból származók, a nők, a kisebbségi etnikai és vallási, felekezeti csoportokhoz tartozók, a tanulmányaikat az átlagnál idősebben kezdők, a családfenntartók, a munka mellett tanulók kockázati csoportokként azonosíthatók (BEAN–METZNER 1985, FORRAY 2003). Sokan szűkebb értelemben csupán az elsőgenerációs diplomaszerezőkre gondolnak a kifejezés hallatán, azonban a hallgatók kapcsolati környezetére érzékeny kutatások korán rámutattak, hogy e csoportok közös vonása az akadémiai és a társas integráció hiánya (SPADY 1970, TINTO 1993). A felsőoktatásba lépést megelőző tapasztalatok és hallgatói szocializáció folyamatainak interakciója eredményességet támogató vagy gátló felsőoktatási bekapcsolódási formát eredményezhet. A hallgatói integráció általában kétféle mezőben, formális és informális felsőoktatási interakciók mentén vizsgálható, s az elemzések az erős integráció és a teljes izoláció pólusai között rendezik el a hallgatókat (TINTO 1993, PASCARELLA–TERENZINI 2005). A korábbi kutatások többsége arra az eredményre jutott, hogy a gyengén integrált hallgatók halvány aspirációval rendelkeznek a felsőfokú tanulmányok iránt, nem elég tudatos munkavégzés jellemzi őket, kevéssé kötődnek az intézményükhöz, nagyobb körökben az intézmények közötti vándorlás és erősebb lemorzsolódási ráta jellemzi őket (BEAN–METZNER 1985, TINTO 1993, REAY et al. 2009). Jelen tanulmány ahhoz a nemzetközi szakirodalomban folyó közös gondolkodáshoz kíván hozzájárulni, amelyben arra keresi a választ, hogy a nemtradicionális hallgatók pályafutásának ezen rizikójelenségeit a társadalmi háttér egész pályafutásra kiható determinizmusai mellett milyen tényezők súlyosbítják vagy enyhítik.

Kérdés, hogy a hallgatói integráció fentebb vázolt koncepciója alkalmazható-e maradéktalanul az ezredforduló utáni kulturálisan heterogén hallgatótársadalomra, amelyben nem mindenki számára jelent egyértelmű támogatást a domináns hallgatói kultúrába való integrálódás. Feltételezésünk szerint a külső kapcsolatok is képezhetnek olyan

elkötelezettségeket, melyek a tanulási döntéseket, a tanulmányi célt és az intézménnyel való azonosulást támogatják (HURTADO 2007).

Feltevésünk döntő kérdése igazából az, hogy a hallgató kikkel együtt alkotja meg tanulmányi célokra és az intézményi kötelezettségekre vonatkozó nézeteit. A konstruktivista közösségértelmezés és Coleman társadalmi tőke elméletének megfontolásai alapján értelmeztük a hallgatók intézményi beágyazottságának kérdését. Coleman elméletének köszönhetően tudjuk, hogy a közösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma, valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja az egyén iskolai pályafutását. Ő a funkcionális közösségre támaszkodó intézményt tapasztalta a legerkényesebbnek, ahol az iskolaközösség formailag és tartalmilag zárt hálózatokra épül. Világos, hogy erről a felsőoktatás világában nincsen szó, azonban a hallgatói kapcsolathálóknak mégis rendkívül fontos szerepe van. A konstruktivista fordulatot követően, melynek hatására a társadalomtudományok újraértelmezték a közösség régi fogalmát, a tudás interszubjektív természetéből kiindulva az összekapcsolódók közös jelentésalkotó tevékenysége, sőt, a közösség határainak egyéni konstrukciója került a középpontba (BERGER–LUCKMANN 1998). A szervezeti homofília, a diszciplináris, professzionális szocializáció termékeként kialakuló értelmező közösségeket a jelentések hálója tartja össze (BECHER 1989, FISH 1980, GEERTZ 2001). A hallgatók kapcsolatait úgy értelmeztük, mint az egyént körülvevő, s nagyjában-egészében egybehangzó jelentést alkotó és használó hálózatot, s az értelmező közösség más tudományokban is alkalmazott fogalmát tartottuk legalkalmasabbnak a megjelenítésére, s arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e különbség az erős külső kötöttségekkel bíró hallgatói csoportok között abban a tekintetben, hogy az őket körülvevő értelmező közösség mennyire gátolja vagy segíti felsőoktatási integrációjukat.

A NEMTRADICIONÁLIS HALLGATÓK FELSŐOKTATÁSI INTEGRÁCIÓJA

Az elsőgenerációs és általában az alacsony státusú hallgatók felsőoktatási kapcsolatrendszerekbe való beágyazottságának problémáiról viszonylag gyakran esik szó (MELEG–REZSŐHÁZY 1989, FORRAY 2003, THOMAS–JONES, 2007, REAY et al. 2009.), azonban Astin vizsgálatai rámutattak, hogy az intézményen kívüli, teljes vagy részidős munkát végzők a lemorzsolódásnak erősen kitett hallgatói csoportot képeznek (ASTIN 1993, FORRAY-KOZMA 2008, SILVERMANN et al. 2009), s emellett az egyetemet váltó hallgatók a hallgatótársadalom további kockázati csoportját alkotják. A tengerentúli kutatások már a nyolcvanas években felfigyeltek aránynövekedésükre, s arra, hogy az intézmények létszámvesztései vagy -nyereségei miatt gazdasági tényezővé is válhatnak (VOLKWEIN–KING–TERENZINI 1986, HARPER–QUAYE 2009). A szerkezetváltó európai felsőoktatásban azonban még ezután jelenik meg majd tömegesen az a hallgatótípus, aki a következő képzési szintre lépéskor új intézményt is választ, s túl rövid ideig tartózkodik egy intézményben ahhoz, hogy stabil kapcsolathálót alakítson ki (GÜNTERT 2008, BARGER et al. 2009). A beágyazódás szempontjából speciális rizikócsoportnak tartja a szakirodalom az átlagos diplomaszerezési életkoránál később tanulmányokat kezdő hallgatókat, akik korábbi sikeres vagy sikertelen felsőoktatási próbálkozás után térnek vissza a tanulásba (FORRAY-KOZMA 2008). A magyar hallgatók az európai átlagtól idősebbek, s bár egy részük a vertikális közoktatási expanzió miatt kerül későn a felsőoktatásba, jelentős hányaduk nem kezdi el tanulmányait a középiskola után (FÁBRI 2010, VEROSZTA 2010). Noha az idősebbek hagyományos életkorú hallgatókkal szemben céltudatosabbnak tűnnek, nem az intézményhez kötődő kapcsolatrendszerbe való bekapcsolódást, hanem inkább gyors diplomaszerezést terveznek, s nem tudnak támaszkodni a hallgatói közösség kínálta társadalmi tőkére (SILVERMANN et al. 2009). Bár a nőhallgatók aránya dinamikusan növekszik a felsőoktatásban, a nemzetközi szakirodalom kitüntetten foglalkozik hátrányaikkal.

Alacsonyabb presztízsű intézményekbe, szakokra és képzéstípusokra jutnak be (FORRAY-KÉRI 2007), s a jelenség akkor is kimutatható, ha már többségbe kerülnek egy régió felsőoktatásában (FÉNYES 2010, ENGLER 2010), valamint nehezen törnek be alacsony női aránnyal jellemezhető pályákra (HARPER-QUAYE 2009, TORNYI 2009).

A nemtradicionális hallgatók között egyre gyakrabban kerülnek tárgyalásra a kisebbségi etnikai csoportok tagjai. Habár a közoktatási kutatások azt mutatták, hogy a kisebbségi közösséghez tartozás erőforrást is jelenthet a tanulásban (STANTON-SALAZAR-DORNBUSCH 1995), konszenzus alakult ki abban a tekintetben, hogy felsőoktatási előmenetelükre negatív hatással van a felsőoktatási intézményük többségi kultúrájának hegemoniája, a kisebbségi és a többségi hallgatók eltérő valóságértelmezése miatt (QUAYE-TAMBASCIA-TALESH 2009). Az integráció elméletét az ezredfordulótól kezdve egyre gyakrabban bírálták főként azért, mert e modellben központi integráló szerepet tölt be egy domináns kampuszkultúra, aminek hatása belső gyarmatosításként is interpretálható (RENDON et al. 2000). Egyik megoldásnak a kisebbségi csoportok saját homogén felsőoktatási intézményeinek létrehozása tűnt (JEWELL-ALLEN 2002), ám egy másik koncepció szerint a kisebbségi etnikumhoz tartozók tanulmányi sikerét a duális szocializáció során kiépülő és fennmaradó érvényes kettős kötődés is biztosíthatja, mert az etnikai kisebbségek esetén már nem biztos, hogy egyértelműen pozitív hatással lehet a hallgatói karrierre a funkcionális közösségből való kiszakadás (HURTADO 2007). Az a gondolat, hogy az otthoni baráti, családi kapcsolatok fenntartása segíti az eredményességet, közelebb áll a Coleman-i funkcionális közösség koncepciójához, mint Tinto integrációs elméletéhez (COLEMAN-HOFFER 1987). Kérdés, hogy arról van-e szó, hogy az integrációs modell csak bizonyos hallgatói csoportok esetén alkalmazható, vagy teljes paradigmaváltásra van szükség a nemtradicionális hallgatók felsőoktatási pályafutásának értelmezésében?

Noha a Coleman-i koncepció szerint az önkéntes, civil szervezeti tagság és a vallásos baráti körhöz tartozás olyan közösségi támogató erőt, társadalmi tőkét teremt, ami növeli az eredményesebbé válás esélyét (COLEMAN-HOFFER 1987), a nem domináns vallási és felekezeti közösségekhez tartozó hallgatókat is kockázati csoportként írja le a szakirodalom a felsőoktatási bejutás és eredményesség szempontjából (MAHAFFEY-SMITH 2009). A hallgatók vallási-felekezeti diverzitására különösen a nem zsidó-keresztény vallási gyökerű hallgatók kapcsán kezdtek jobban odafigyelni. Az utóbbi években három lényeges jelenségre mutattak rá a hallgatói vizsgálatok. Elsősorban az tapasztalható, hogy a spirituális érdeklődés növekvő arányban jellemzi a hallgatótársadalmat, másrészt a felsőoktatásban is erősödik a vallási és felekezeti diverzitás, sőt ezek etnikai sokféleséggel való többszínű kombinációja, valamint a felsőoktatásban gyakori a felekezeti-vallási okok miatti izolálódás (ASTIN-ASTIN-LINDHOLM 2003, MAHAFFEY-SMITH 2009).

A vallásosság iskolai pályafutásra gyakorolt hatásait korábban elemeztük, s megerősítettük a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatháló támogató szerepét (PUSZTAI 2009), azonban a felsőoktatás világában az intézmény értékrendjével és céljaival való azonosulás feladata bonyolultabb, hiszen egyrészt a felsőoktatás világára hagyományosan szekuláris, sőt inkább vallásos világnézettel szembenálló beállítódás dominál (BERGER 1999, GEIGER 1999), másrészt az intézményi kultúra döntő mértékben a hallgatótársak interpretációjában jut el az egyénhez ellentétben a közoktatással, ahol inkább a tanár szerepe jelentős. Mivel térségünkben az oktatókkal való kontaktusokban a vallásosság a legutóbbi időkig tabutémának számított, a hallgatók vallási igényei könnyen intézményen kívüli közösségi, kapcsolathálók felé orientálhatják őket. Közben elszigetelődhetnek a hallgatótársadalomtól, melynek meghatározó magatartásmintái a vallásos számára nehezen elfogadhatók, s az eltérő térhasználat és időbeosztás további távolságot teremthet. Így a nem domináns világnézethez tartozó hallgatók beágyazódása, s a tanulmányi szempontból fontos információk és segítség elérése is nehézségekbe ütközhet (MAHAFFEY-SMITH 2009).

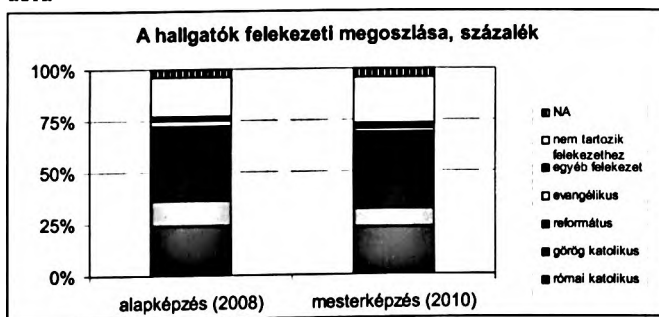
Emellett esetükben a kötődések rendszerét a vallási közösséghez vagy vallásos baráti körhöz tartozás többszörözi meg. A vallásgyakorlók hallgatók nemcsak a korábban is meglévő, hanem a hallgatótársadalomban kialakuló barátságok esetében is fontosabbnak tartják a vallási-felekezeti homofiliát (STARK et al. 1996). Korábbi kutatási tapasztalatok szerint a vallási-felekezeti közösségekhez kötődők felsőoktatási beágyazottságát jellemezve három típus különíthető el. Az elsőbe azok a hallgatók tartoznak, akiket vallási közösségi beágyazódásuk tanulmányi sikerhez segít, s a hallgatók körében megbecsülésre tesznek szert, míg a másik csoport nem tudja nézeteit összeegyeztetni az intézmény tanulmányi és társas közegében kialakult domináns kultúrával, s ezért izolálódik, vagy előbb-utóbb sehova sem tartozik. A harmadik típusba az intoleráns vallási közösségekhez tartozó hallgatók kerülnek, akik általában nagyon erősen kiszorulnak a hallgatótársadalomból (SHERKAT 2007).

A vallásosság és a felsőoktatási integráció összefüggésrendszerét vizsgáló munkák egy része a felekezeti felsőoktatási intézménybe való integráltságot kutatja, s itt a tanulmányi és társas integráció mellett megjelenik a spirituális integráció dimenziója is (MORRIS et al. 2003). A spirituális integráltságról akkor beszélhetünk, ha a hallgató percepciója szerint az intézmény hozzájárult spirituális kiteljesedéséhez, oktatóival és hallgatótársaival világnézeti kérdéseket is meg tudott beszélni, valamint összhangban állt egymással a spirituális és tanulmányi fejlődése (SCHREINER 2000). Mivel az utóbbi években végzett hallgatói vizsgálataink során a vallásosság mentén szerveződő közösségekhez tartozó hallgatók felsőoktatási integrációjának olyan sajátos vonásaira bukkantunk, mint például a klasszikus akadémiai értékekhez való erősebb kötődés, jelen tanulmányban arra keressük a választ, hogy a vallásos hallgatók társadalmi státusa és felsőoktatási intézményen kívülrre mutató kapcsolati kötődése milyen mértékben befolyásolja felsőoktatási integrációjukat¹³³.

A VALLÁSOS HALLGATÓK

A vizsgált térség felekezeti összetétel szempontjából sajátos helyzetű, hiszen a döntően monokonfesszionális blokkokból álló Európa egyik multikonfesszionális övezetének számít, a protestánsok és a görög katolikus hallgatók aránya is magasabb a térség országaiban tapasztalható aránynál, a hallgatók majd kétötöde református, legfeljebb minden negyedik hallgató római katolikus (1.ábra). Miközben az euroszekularizáció trendjét megállíthatatlannak véli a szakma, úgy tűnik, mind a felekezeti sokféleség, mind a totális ideológiát erőtető politikai rendszer bukása kedvezően hat a térségben élők vallásgyakorlatának aktivitására. Ráadásul a térség multietnikus politikai alakulatai miatt a nemzeti és a felekezeti identitás összekapcsolódása is megsokszorozza a vallási hovatartozás funkcióit.

1. ábra



¹³³ Az elemzésben „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című OTKA kutatás (T 69160) két adatbázisát használtuk fcl. Három ország (Magyarország, Románia és Ukrajna) magyar tannyelvű felsőfokú intézményeiben 2008-ban és 2010-ben zajlott az adatfelvétel (PUSZTAI 2010).

A felekezeti kötődés azonban a vallásosságnak csak az egyik dimenziója, más információval szolgál a hallgatók vallásosság szerinti önbesorolása, mely szerint legalább minden második válaszadó a maga módján vallásosnak, s mintegy 14-16% egyházas vallásosságúnak mondja magát, miközben a válaszadók negyede nem tartja magát vallásosnak. A vallásosság különböző mutatóit figyelembe véve mindkét képzési szint hallgatótársadalmában egyértelmű, hogy a személyes vallásgyakorlattal rendelkezők (imádkozók) a hallgatók valamivel több, mint 40%-át teszik ki, ami nagyarányú és stabilan meglevő spirituális igényekkel rendelkező hallgatói csoport meglétére utal. A kisebb és nagyobb közösségi vallásgyakorlat és a vallásos baráttal való rendelkezés gyakorisága gyarapodást mutat a mesterképzés felé haladva. A rendszeres templomba járók (az alapképzésben 22, a mesterképzésben 31%), a kisközösséghez tartozók (17-27%) és a vallásosakkal barátkozók (60-74%) növekvő aránya alapján megfogalmazható, hogy a vallásosság kapcsolatfüggő mutatói tekintetében szemmel láthatóan elmozdulás történik a felsőoktatási évek alatt, mint ahogy arra már korábbi vizsgálatok alapján is rámutattunk (PUSZTAI 2009).

A huszadik század utolsó negyedében az alapvető társadalmi státusmutatók erős és negatív irányú összefüggést mutattak a vallásossággal, azonban ez a kapcsolat az utóbbi évtizedekben a magas státusú magyarországi fiatalok körében gyengülni látszott (TOMKA 2010, ROSTA 2010). Az általunk vizsgált, s a hazai felsőoktatás társadalmához képest összességében is kedvezőtlenebb társadalmi helyzetű hallgatói mintában az egyházas és a maguk módján vallásos hallgatók az átlagnál alacsonyabb státusúak. Alulreprezentáltak a magasan iskolázott szülők gyermekei körében és a magasabb státusú településen lakók között, ráadásul a személyes és közösségi vallásgyakorlat más mutatóinak vizsgálata is megerősítette ezt az empirikus tapasztalatot. Tehát a vallásos hallgatók az átlagnál alacsonyabb státusú, s emellett erős külső kapcsolati vonzerőknek kitett hallgatói körnek tekinthetők, s ilyen értelemben az integrációs elmélet szerint magas kockázatú csoportnak számítanak a felsőoktatási szocializáció és a tanulmányi teljesítmény tekintetében.

VALLÁSOSSÁG ÉS A FELSŐOKTATÁSI BEÁGYAZOTTSÁG

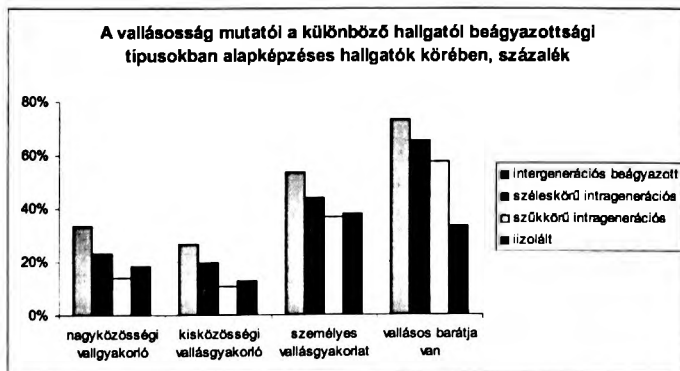
A beágyazottság eredetileg gazdaságsszociológiából eredő fogalma Coleman társadalmi tőkekoncepciójának egyik fontos építőeleme. Azt a mértéket és minőséget jelenti, ahogy az egyén a személyes kapcsolathálóiba, illetve tágasabb társas kontextusba bekapcsolódik. A beágyazottság granovetteri koncepciójából kiindulva a hallgatók relációs beágyazottságát több dimenzióban vizsgáltuk (felsőoktatási inter- és intragenerációs kapcsolatok irányultsága, multiplexitása, intézményi és intézményen kívüli társas tevékenységek), s mindezeket úgy fogtuk fel, mint centrifugális vagy centripetális erők vektorait. Ennek alapján különböző típusokat különítettünk el, melyeket a teljes, intergenerációs beágyazottságuktól a legizoláltabbak felé haladva az alapképzésben kollegiális, diákközösségi, mikroközösségi és a láthatatlan hallgatóknak, a mesterképzésben pedig céhbeli, autonóm, diákközösségi és láthatatlan hallgatóknak nevezünk (PUSZTAI 2010b).

Amikor a beágyazottság és a vallásosság összefüggését vizsgáltuk, azt tapasztaltuk, hogy a vallásgyakorlók hátrányos társadalmi helyzetük és a felsőoktatás világából kifelé mutató kapcsolati kötődéseik ellenére a hallgatótársadalom egyik legintegráltabb csoportját képezik mindkét képzési szinten. Miközben az alapképzésben a rendszeres nagyközösségi vallásgyakorlók (legalább havonta néhányszor templomba járók) közé a hallgatók valamivel több, mint egyötöde tartozik, ezek a fiatalok felül vannak reprezentálva a felsőoktatási intézmény társadalmában legtöbb szállal kötődő intergenerációs beágyazottságúak között, akiknek egyharmada rendelkezik nagyközösségi vallásgyakorlattal. A széleskörű

intragenerációs típusban a teljes mintának megfelelő arányban vannak vallásgyakorlók, míg a szűkkörű vagy az izolált típusban ennél jóval alacsonyabb arányban.

A vallásos kisközösséghez tartozók aránya az alapképzésesek körében 17%-nyi, azonban a beágyazottabb csoportokban ennek gyakorisága magasabb, az intergenerációs beágyazottságú kollegiális típusban minden negyedik hallgató kisközösségi tag, a diákközösségek közül pedig minden ötödik, a kevésbé beágyazott típusban ez az arány nem éri el a minta átlagát. A személyes vallásgyakorlat gyakorisága a teljes alapképzéses mintában 43%-os, s figyelemre méltó, hogy a beágyazottsági típusok között ebben a tekintetben a legkevesebb az eltérés, ami abban a vitában szolgál újabb adalékot, hogy a vallásosság integráló funkciója a közösségben való részvétel vagy az egyéni attitűdök révén gyakorolható hatást a tanulmányi pályafutásra. Az alapképzéses hallgatók majd kétharmada rendelkezik vallásos barátokkal. Ezek befolyását korábbi kutatásainkban az iskolai pályafutásra ható erőteljes faktornak ismertünk meg, s az alapképzésesek körében is érdemes odafigyelni a beágyazottsági típusok között ezen a téren mutatkozó különbségekre (2.ábra). Bár a vallásosság és a beágyazottság mutatói nagyon erősen korrelálnak, egy ponton mégis észlelhető árnyalatnyi eltérés, mivel az izoláltak körében árnyalatnyival több kis- és nagyközösségei valamint személyes vallásgyakorló található. Ez arra vall, hogy a továbbiakban a vallásosság mutatóinak komplex vizsgálata, s különböző típusok keresése indokolt, ahogy a vallási orientációk szerinti elemzés alapján már egyértelművé tettük (PUSZTAI 2009).

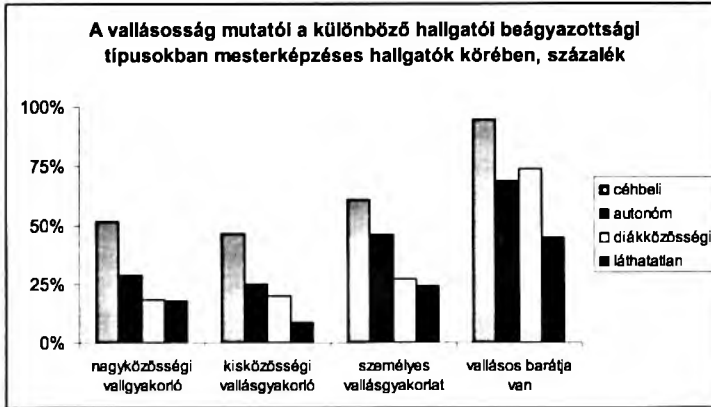
2. ábra



Mindegyik összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

A mesterképzésben majd minden harmadik mesterképzési hallgató nagyközösségi vallásgyakorló, azonban az oktatókkal is kapcsolatot teremteni hajlamos hallgatók közül minden második jár rendszeresen templomba, míg az akadémiai közösségtől elszigetelődők közül csak minden ötödik. A kisközösségi vallásgyakorlók, a személyes vallásgyakorlók valamint a vallásos barátokkal rendelkezők körében szintén kiemelkedő bőségben vannak a jól integrálódó hallgatói csoportokban, s általában az autonóm és a diákközösségi majd a láthatatlan hallgatók között egyre csökkenő arányban fordulnak elő. Ez a sorrend csak a vallásos barátokkal rendelkezők körében módosul, akik az intragenerációs diákközösségi beágyazottságú hallgatók körében valamivel gyakrabban fordulnak elő, mint az oktatókkal határozott, de nem multiplex kapcsolatot fenntartó autonómoknál (3.ábra).

3. ábra



Mindegyik összefüggés 0,000 szinten szignifikáns.

A beágyazottság és a hallgatói vallásosság kapcsolatát vizsgálva tehát fontos kiemelnünk, hogy annak ellenére, hogy a vallásos hallgatók alacsonyabb társadalmi státusúak, s vallási kapcsolathálójuk jórészt a felsőoktatási intézményből kifelé orientálja őket, úgy tűnik, mégis igen jelentős mértékben képesek a felsőoktatási intézmény tanulmányi és társas közösségébe integrálódni. Minden jel arra vall, hogy a vallásosság mentén szerveződő kapcsolatháló olyan értelmező közösségekként működnek, amelyek nem eltávolítják, hanem közelítik a hallgatót a felsőoktatási intézményi közösséghez.

ÖSSZEGZÉS

Miközben a szakirodalom a felsőoktatási eredményesség egyik kiemelkedő prediktorának tartja a hallgató tanulmányi és társas integrációját, egyértelmű, hogy a diverzifikálódó rendszer „nemtradicionális hallgató” gyűjtőnéven emlegetett kockázati csoportjai a hallgatói többségtől eltérő identitásuk, külső vagy kettős kötődésük miatt nehezebben tudnak beágyazódni a kampusz társadalmába. Tinto elmélete szerint az intézményen belüli tanulmányi és társas kapcsolatrendszerek körüli erős határvonalat sikeresen és véglegesen átlépő, s a külső köteleseiktől eloldódó hallgatók karrierkilátásai jobbak, míg a Coleman-i elméletben az értékrend tekintetében mutatkozó egyetértés és a kohézió kapcsolatokon nyugvó normabiztonság alapján szerveződő közösséghez tartozás képezi az egyik legfontosabb iskolai sikerre is beváltható tőkét. Miközben a nemtradicionális hallgatók több csoportja esetében megerősíthető az integrációs elmélet működőképessége, a vallásosság mentén szerveződő közösségekhez tartozó hallgatók körében a kampuszon kívüli kapcsolathálóhoz tartozás úgy tűnik, nem gyengíti, hanem erősíti a hallgatók felsőoktatási beágyazottságát.

Summary

Embeddedness in higher education among members of religious interpretative communities

In consequence of the restructuring of the higher education, including students from the lower strata became determined factormainly in student society of the peripheral regions and certain types of training. The so called nontraditional students have divergent/different culture compared to the students composition in former „elit” period of the higher education, and the process and main agents of student socialization seems to be essentially changed. As the role- concept and the interpretation of norms and views about desirable learning outcomes depend on the students' contextl. Since it is more

effective than any curriculum or pedagogical methods in higher education, it is worth highlighting on the interpretative communities and the diffusions of different reality constructions among the student society at the single campuses. We gathered our data among finals in bachelor (2008, N=1399) and freshmen of master circle in the crossborder area in the Hungarian-speaking tertiary level institutions of the three countries. The interpretative communities along the religious communities proved one of the most influential agents to transmit higher educational values. Our paper focus on this phenomenon.

IRODALOM

- ASTIN, Alexander W. (1993): *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- ASTIN, Alexander W.–ASTIN, Helen S.–LINDHOLM, Jennifer A. (2003): Assessing students' spiritual and religious qualities. *Journal of College Student Development*, 30. 1, 41–61.
- BARGEL, Tino–MULTRUS, Frank–RAMM, Monika –BARGEL, Holger (2009): *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre*. Bonn-Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BEAN John P. – METZNER Barbara S (1985): A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research* 55. 4, 485-540.
- BECHER, Tony (1989): *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines*. Bristol: Open University Press.
- BERGER, Peter L.–LUCKMANN, Thomas (1998): *A valóság társadalmi konstrukciója*. Budapest: Írószövetség Kiadó.
- BERGER, Peter. L. (1999): The Desecularization of the World– A Global Overview. In: Berger, Peter L. (ed.): *The desecularization of the world: resurgent religion and world politics*. Washington: Ethics and Public Policy Center, 1-19.
- COLEMAN, James S.–HOFFER, Thomas (1987): *Public and privat high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- ENGLER Ágnes (2010): A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*. 13. 10, 28-37.
- FÁBRI István (2010): A hazai felsőoktatási jelentkezések fontosabb összefüggései. *Felsőoktatási Műhely Füzetek*, 1. 9-28.
- FÉNYES Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. Debrecen: Debrecen University Press
- FISH, Stanley (1980): *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Harvard University Press.
- FORRAY R. Katalin–KÉRI Katalin (2007): Társadalmi nem és iskola. *Educatio* 15. 4, 453-462.
- FORRAY R. Katalin (2003): Roma/cigány diákok a felsőoktatásban. *Educatio*, 12. 2, 253-264.
- FORRAY R. Katalin–KOZMA Tamás (2008): *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában*. Az OTKA 47335 sz. kutatás zárótanulmánya. http://real.mtak.hu/1754/1/47335_Z11.pdf
- GEERTZ, Clifford (2001): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: Geertz, Clifford: *Az értelmezés hatalma*. Budapest: Osiris. 194-226.
- GEIGER, Roger L. (1999): The ten generations of american higher education. In: Altbach, Phillip G.–Berdahl, Robert O.–Gumport, Patricia J. (eds.): *American Higher Education in the twenty first century: Social, political, ad economic challenges*. Baltimore: John Hopkins University Press. 38-69.
- GOLDTHORPE, John–Erikson, Robert (2002): Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16. 3, 31-44.
- GÜNTERT, Manuel (2008): *Hierarchien in Studentencliquen*. PhD Dissertation. <http://www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2008/6070/> 2009. 11. 23.
- GYÖRGYI Zoltán (2006): Diplomások és a munkaerőpiac – kutatói megközelítésben. In: Györgyi Z. ed. *Diplomával a munkaerőpiacon*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. 21-36.
- HARPER, Shaun R.–QUAYE, Stephen J. (eds.) (2009): *Student Engagement in Higher Education*. New York-London: Routledge.

- HURTADO, Sylvia (2007): The Study of College Impact. In: Gumpert, Patricia J. (ed.): *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 94-113.
- JEWELL, Joseph O.–ALLEN, Walter R. (2002): Historically Black Colleges. In: Levinson, David L. (ed.): *Education and Sociology*. New York-London: Routledge Falmer. 359-365.
- MAHAFFEY, Caitlin J.–SMITH, Scott A. (2009): Creating welcoming campus environments for students from Minority Religious Groups. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education*. New York-London: Routledge. 81-99.
- MARE, Robert D.–CHANG, Huey-Chi (2003): Family Attainment Norms and Educational Stratification: The Effects of Parents' School Transitions. <http://repositories.cdlib.org/ccpr/olwp/CCPR-015-05> (2010. 04. 10.)
- MELEG Csilla–REZSÖHÁZY Rudolf (1997): Értékek és választások. Belga és magyar egyetemisták véleményeinek összehasonlítása. *Valóság*, 40. 5, 1-16.
- MORRIS, Jason M.; SMITH, Albert B.; CEJDA, Brent D. (2003): Spiritual integration as a predictor of persistence at a Christian institution of higher education. *Christian Higher Education*. 2. 4, 341-351
- PASCARELLA, Ernest T.–TERENZINI, Patrick T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PUSZTAI Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI Gabriella (2010a): Intézményi hozzájárulás egy hátrányos helyzetű felsőoktatási térség hallgatóinak tanulmányi eredményességéhez. In: Juhász Erika (szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. Régió és oktatás sorozat V. kötet. Debrecen: CHERD-H. 25-33.
- PUSZTAI, Gabriella (2010b): Kollegiális kezek. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat.
- QUAYE, Stephen. J. –TAMBASCIA, Tracy Poon – TALESH, Rameen Ahmadi (2009): Engaging racial/ethnic minority students in predominantly White classroom environments. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.) (2009): *Student Engagement in Higher Education*. New York-London: Routledge. 157-178.
- REAY, Diane–CROZIER, Gill–Clayton, John (2009): 'Strangers in Paradise?': Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43. 6, 1103-1121.
- RENDON, Laura–JALOMO, Romero–NORA, Amaury (2000): Theoretical considerations in the study of minority student retention in higher education. In Braxton, John (ed). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University 127-156.
- ROBERT Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? *Educatio*, 9. 1, 79-94.
- ROSTA Gergely (2010): Vallásosság és politikai attitűdök az Európai Értékrend Vizsgálatban. In: Rosta Gergely –Tomka Miklós eds. *Mit értékelnek a magyarok?* Budapest: Faludi Ferenc Akadémia 427-450.
- SCHREINER, Laurie (2000): Spiritual fit. In *Fund for improvement of postsecondary education: Through the eyes of retention*. Washington: Council for Christian Colleges and Universities
- SHERKAT, Darren S. (2007): Religion and Higher Education: The Good, the Bad and the Ugly. Social Science Research Council. <http://religion.ssrc.org/reforum/Sherkat.pdf> 2010. 07. 25.
- SILVERMANN, Scott C.–Aliabadi, Sarvenaz–Stiles, Michelle R. (2009): Meeting the needs of commuter, Parttime, transfer ad returning students. In: Harper, Shaun R.–Quaye, Stephen J. (eds.): *Student Engagement in Higher Education*. New York-London: Routledge. 223- 241.
- SPADY, William G. (1970): Dropouts from higher education. An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1.1, 64–85.
- STANTON-SALAZAR, Ricardo D.–DORNBUSCH, Sanford M. (1995): Social capital and the reproduction of inequality: information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education*, 68. 2, 116-135.
- STARK, Rodney–IANNACCONE, Laurence R.–FINKE, Roger (1996): Religion, Science, and Rationality. *American Economic Review*, 86. 2, 433-437.
- THOMAS, Liz–JONES, Robert (2007): *Embedding Employability in the Context of Widening Participation*. York: The Higher Education Academy.

- TINTO, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- TOMKA Miklós (2010): Vallási helyzetkép 2009. In: Rosta Gergely –Tomka Miklós eds. *Mit értékelnek a magyarok?* Budapest: Faludi Ferenc Akadémia 401-426.
- TORNYI Zsuzsa Zsófia (2009a): Nők az egyetemeken: a padtól a katedráig. In: Bajusz Bernadett–Bicsák Zsanett Ágnes–Fekete Ilona Dóra–Jancsák Csaba–Tornyai Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 89-100.
- VARGA Júlia (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon. *Educatio* 2. 370-383.
- VEROSZTA Zsuzsa (2010) Az idősebb korosztály jelentkezési tendenciái. *Felsőoktatási Műhely* Füzetek 1. 49-59.
- VOLKWEIN, J. Fredericks–KING, Margaret C.–TERENZINI, Patrick T. (1986): Student-Faculty Relationships and Intellectual Growth among Transfer Students. *Journal of Higher Education*, 57. 4, 413-430.

RÉBAY MAGDOLNA

KÜZDELMES ÉVEK – „A TIZENKETTEDIK ÓRÁBAN”?!^{*}

A TISZÁNTÚLI REFORMÁTUS EGYHÁZKERÜLET OKTATÁSÜGYE AZ 1930-AS ÉVEK ELSŐ FELÉBEN^{*}

Összefoglaló

A Tiszántúli Református Egyházkerület területén működő református közoktatási intézmények az 1930-as évek első felében a gazdasági válság következményeivel küzdöttek. A fenntartáshoz szükséges anyagi erőforrások előteremtése még a középiskolák többsége számára is gondot okozott. A mezőgazdaság nehézségei miatt a fenntartó egyházközösségek (az egyházmegyék vagy maga a kerület) elszegényedtek, tartalékaik kimerültek. Az állam a költségvetés egyensúlyba hozása érdekében továbbra sem mérsékelte az 1920-as években a fenntartókra átruházott terheket. Azok hiába reménykedtek a felekezeti iskolák sorsának központi rendezésében, a kultúradó bevezetésében. Az iskolák a megszűnés (vagy inkább az átadás) határán álltak. Az egyházkerület vezetése ezt azonban igyekezett elkerülni, hogy megőrizze a református egyház iskolafenntartó funkcióját.

A tiszántúli református iskolák egyházi főhatósága, az egyházkerületi közgyűlés az 1930-as évek első felében az iskolák életét leggyakrabban a „küzdelmes” jelzővel illetve, olykor a „heroikus” szót is hozzátéve, hogy még fokozza a kijelentés súlyát. Egyértelműen a válság esztendei ezek, a fellendülést hiába várták a fenntartók, a kilábalás jelei csak az évtized közepén mutatkoztak. A népiskolai előadó értékelése szerint az elemi iskolák már a „tizenkettedik órában”, a megszűnés határán voltak.¹³⁴

Tanulmányunkban a Tiszántúli Református Egyházkerület (a négy magyar református egyházkerület egyikének) oktatásügyével foglalkozunk: az alapfokú (elemi népiskolák és a különböző típusú ismétlő elemi népiskolák), a középfokú (polgári iskolák és tanító[nő]képzők), valamint a középiskolák történetével. A tiszántúli egyházkerület 11 egyházmegyéből állt. Az ország keleti–délkeleti területeit foglalta magába. A tárgyalt időszakban az egyházkerület élén Baltazár Dezső (1911–1936) püspök, illetve gr. Degenfeld Pál (1930–1932) és br. Vay László (1933–1945) főgondnok állt. (ZOVÁNYI, 1939: 158., 177.; ZOVÁNYI, 1977: 643.)

INTÉZMÉNYHÁLÓZAT

Az 1930-as években az egyházkerület célja a kapott iskolahálózat megőrzése volt. Túlélésre játszott, a válság átvészelésére.¹³⁵ Középiskolája tizenegy volt a kerületnek: központi oktatási intézményének, a Debreceni Református Kollégiumnak a gimnáziuma, az ugyanebben a városban működő leánygimnázium, a hajdúböszörményi, a hajdúnánási, a mezőtúri gimnázium, a békési, a karcagi, a kisújszállási és a szeghalmi reálgimnázium, valamint a hajdúböszörményi leánylíceum. Ezek közül az utóbbi kettőt alapították legkésőbb: a fiú-

^{*} E tanulmánnyal szeretnék tisztelni a tiszántúli (mezőtúri) gyökerekkel rendelkező Forray R. Katalin előtt, megköszönve neki nemcsak a rendszeres szakmai segítséget (Rá mindig lehet számítani), hanem odafigyelését, törődését is. A kutatást az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja tette lehetővé.

¹³⁴ A Tiszántúli Református Egyházkerület 1934. évi jegyzőkönyvei, II. (A továbbiakban: TTREK Jkv. 1934/2.) 407. p. 119–120.; vö. 1932/2. 410. p. 107–110., 417. p. 118.; 1934/2. 411. p. 125.

¹³⁵ TTREK Jkv. 1934/2. 385. p. 86., 94.

középiskolában 1926-ban, a leány-középiskolában 1930-ban indult meg a tanítás. Mindegyik intézményben abszolút többségben reformátusok jártak, a debrecenieknél 80% feletti arányban. Párhuzamos osztályokkal – általában – a civis város iskolái rendelkeztek, ebből fakadóan ezek voltak mindvégig a legnépesebbek.¹³⁶

A középiskolák között az egyházkerület szemében egyértelműen kiemelt fontossága volt az „ösi” Református Kollégium gimnáziumának. Ez az intézmény Ady Lajos tankerületi főigazgató véleménye szerint a világháborút követő nehézségeket leküzdve újra a tankerület első intézményévé fejlődött.¹³⁷ Ezen értékelést erősítik meg az országos középiskolai versenyeredmények, az 1935/36-ban összesítésben megszerzett első hely. Szép sikereket értek el az iskola tanulói a regionális és az országos sportversenyeken is.¹³⁸ A gimnázium működési körülményei legjobbnak tekinthetők egyházkerületi szinten. Problémákkal azonban neki is meg kellett küzdenie: kimondottan szegényes, korszerűtlen volt az internátusa, a magas tornaóraszám miatt szükség lett volna második tomatermre, a helyettes tanárok évekig vártak a rendes tanárokká történő előléptetésükre.¹³⁹

A régió leány-középiskolákkal, illetve polgári leányiskolákkal való rossz ellátottsága, a lakosság szegényesége, a középiskolák fenntartási nehézségei egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy több fiú-középiskola (főként a hajdúnánási, a szeghalmi és a karcagi) rendszeresen felvett leányokat is. Még arra is lehetőség nyílt, hogy ne magán-, hanem nyilvános tanulóként iratkozzanak be.¹⁴⁰ A középiskolák majd mindegyike internátussal rendelkezett. A korszakunkban ezek száma tovább gyarapodott: 1933-ban Karcagon, Hajdúnánáson és Szeghalmon nyílt internátus, utóbbi településen ez, az ún. cserkészotthon, volt a második. Így egyedül a békési reálgimnázium maradt internátus nélkül.¹⁴¹ Az internátus működtetésének erkölcsi és anyagi okai egyaránt voltak. Egyrészt a növendékek nevelésének (főként erkölcsi fejlődésének) eredményességét akarták a felügyelet idejének kitágításával javítani, másrészt az internátus bevételt is jelentett. (1933/34-ben például a szeghalmi gimnáziumnak 15 ezer pengő nyereséget hozott.) Keresettebbé tette továbbá az intézményt a nem helyi lakosok közt, s eképpen is anyagi haszonnal járt.¹⁴²

Az egyházkerület területén két tanítóképző működött: egy férfi képző a Kollégium keretében és egy női a nyíregyházi Kálvineum részeként. (A Kálvineumok a lelkészárvák nevelésére alakultak.) A polgári iskolák száma hat volt. Leánypolgárit találunk Berettyóújfaluban, Debrecenben, Hajdúböszörményben és Nyíregyházán, míg fiúk részére ugyanezen iskolát Makón és Debrecenben.¹⁴³ Részletesen utóbbira térnénk ki, ugyanis ennek sorsa korszakunkban rendeződött. Az iskolát a Kollégium tagintézményeként 1929-ben alapította az egyházkerület. (A debreceni Kereskedő Társulat a polgári iskoláját ennek hatására később visszafejlesztette, majd megszüntette.) Az egyházkerület azonban rövidesen át akarta adni az iskolát az egyházközségnek – lévén az elsődlegesen helyi célokat elégített ki. Megegyezés azonban nem született. Ezért egy éven keresztül (1932/1933.) az iskola hivatalos fenntartó nélkül működött a város támogatásával (az alkalmazta és fizette a tanárokat) a

¹³⁶ TTREK Jkv. 1931. 48. p. 29., 214. p. 164., 216. p. 170.; 1932/1. 214. p. 164–165.; 1933/1. 115. p. 76–77.; 1934/1. 125. p. 102–103.; 1936/1. 114. p. 100–101.

¹³⁷ TTREK Jkv. 1933/1. 104. p. 58.; 1934/2. 258. 8–9.

¹³⁸ TTREK Jkv. 1936/1. 100. p. 81.; 1936/2. 372. p. 135–136.

¹³⁹ TTREK Jkv. 1932/1. 122. p. 105., 123. p. 106.; 1933/1. 104. p. 60.; 1935/2. 290. p. 81–82., 331. p. 119–123.; 1936/1. 89. p. 58–59., 100. p. 83–84., 101. p. 84–85. Az igazgatóváltásnál szintén csúszott az állami státuszba történő felvételt. (TTREK Jkv. 1936/1. 84. p. 56., 85. p. 56–57.; 1936/2. 331. p. 88.)

¹⁴⁰ TTREK Jkv. 1931. 214. p. 164., 216. p. 172.; 1933/1. 115. p. 76.; 1934/2. 385. p. 90–91., 386. p. 95., 390. p. 100., 400. p. 111.; 1935/2. 337. p. 132. Volt olyan tanév, amelyben a debreceni kivételével minden fiú-középiskolába járt leány. (TTREK Jkv. 1932/2. 387. p. 93.)

¹⁴¹ TTREK Jkv. 1931. 214. p. 166–167.; 1932/2. 387. p. 95.; 1933/1. 115. p. 78.; 1935/2. 337. p. 133.

¹⁴² TTREK Jkv. 1934/2. 376. p. 85., 91. Az internátus fontosságát már az 1920-as években kiemelték. (Vö. TTREK Jkv. 1928/2. 358. p. 11.)

¹⁴³ TTREK Jkv. 1932/2. 426. p. 124–131.; 1934/2. 423. p. 236–237.

Kereskedő Társulat helyiségeiben. 1933 szeptemberében újra a Kollégium falai közt nyílt meg az intézmény. Az egyházkerület a fenntartását – a helyi egyházközség, a város és a Kereskedő Társulat segítségével – azért vállalta, mert a helyi és a környékbeli reformátusok körében igény mutatkozott erre az iskolatípusra. Hiányában más felekezetű polgári iskolába kellett volna járniuk a református gyerekeknek, amit a vallásos nevelésük érdekében a kerület el akart kerülni. A működtetés nem jelentett anyagi veszteséget, a polgári iskola meg tudta „termelni” az ehhez szükséges forrásokat, ráadásul a Kollégium teremkapacitását így ki lehetett meríteni. Az iskola a továbbiakban egészen a megszűnéséig (1948) a Kollégium tagintézménye maradt. A végleges nyilvánossági jogot a VKM 1935-ben ítélte oda számára. (CSOHÁNY, 1988: 274–275.)¹⁴⁴

A református elemi népiskolák száma a korszakunkban csökkenést mutatott, annak ellenére, hogy az egyházkerület mindent megtett az átadás (államosítás/községesítés) megakadályozása érdekében. Az egyházmegyék a kerületnél elfogadóbbak, megértőbbek voltak az egyházközségek feladási szándékával szemben. Több esetben is előfordult, hogy az egyházmegyei jóváhagyást megkapta a fenntartó, de az egyházkerületét már nem. Ilyenkor a kerület ragaszkodott a helyszíni szemléhez: háromfős bizottság kiküldéséhez, amelyet a népiskolai szervezeti szabályzat írt elő.¹⁴⁵ Az egyházkerület valóban csak akkor adta hozzájárulását, ha 1. kész ténnyel állt szemben,¹⁴⁶ 2. az egyházközség fennmaradása volt a tét.¹⁴⁷ Néhány egyházközség (elenyésző a számuk) ugyanis nem tartotta be a hivatalos utat: a felsőbb egyházi hatóságok – az egyházi törvény szerint kötelező – jóváhagyásának kikérése előtt lebonyolította az átadást. Az utóbbit hátráltatta, hogy a gazdasági válság miatt a VKM – főként 1932 körül – nem mutatkozott hajlandónak az iskolák állami kezelésbe vételére, a községek pedig ugyanazon okból szintén igyekeztek elkerülni a tulajdonosváltást.¹⁴⁸

KÜLDETÉS

Az egyházkerület vezetői, előadói az iskolafenntartást – a korábbi korokhoz hasonlóan – az egyház egyik fő működési területének tekintették, amely kiegészítette a templomi igehirdetést, s általában a lelkipásztori munkát. Ahogy br. Vay László főgondnok fogalmazott: „már az iskolában kell mindenkit megtanítani arra, hogy a bibliának a lelkét megértse és hogy a lélek belsejében a hit öntudatra ébredjen és ezáltal a lélek további idomulásának az előfeltétele biztosítva legyen, mert ha az ifjúságunkat nem tudjuk a kezdet kezdetén a hitélet mélységeibe bevezetni, akkor minden további igyekezetünk hiábavaló leend.”¹⁴⁹ E célokat leginkább a saját, vagyis a református iskolákban lehetett elérni. Ezekben ugyanis nem csak a vallástan órákon ismerkedhettek meg a gyerekek, a fiatalok az egyház tanításával, mélyíthették el a hitüket, hanem a többi tantárgy oktatását is áthatotta – legalábbis ez volt az egyház elvárása – a református szellemiség, lelkiség. A tanítást minden nap ima keretezte, a polgári iskolákban, a tanítóképzőkben és a középiskolákban a csendes napok

¹⁴⁴ TTREK Jkv. 1931. 34. p. 24., 199/a p. 137–138., 202/a p. 252.; 1932/1. 107. p. 76–77., 129. p. 128–129.; 1932/2. 382. p. 83–85.; 1933/1. 109. p. 68–72.; 1934/1. 105. p. 67.; 1935/2. 298. p. 95.

¹⁴⁵ TTREK Jkv. 1935/1. 37. p. 18–20. A kerület a furtai iskolák átadását végül engedélyezte, de csak az egyházi törvényekben rögzítettek túl feltételek kikötése mellett. (TTREK Jkv. 1931. 242. p. 196., 1932/1. 23/2. p. 19., 49. p. 45.; 1933/1. 130. p. 91.) A hajdúszoboszlói iskola átadását a kerület arra hivatkozva tagadta meg, hogy a gyűltekeztnck lenne elég jövedelme. (TTREK Jkv. 1932/2. 419. p. 121., vö. 1933/1. 129. p. 88–91.)

¹⁴⁶ TTREK Jkv. 1933/1. 128. p. 88.; 1934/1. 150. p. 121–122. Vö. TTREK Jkv. 1931. 277. p. 206.; 1934/1. 149. p. 121. Vö. 1934/2. 417. p. 128–130.

¹⁴⁷ TTREK Jkv. 1932/2. 289. p. 11. A rákóczi falvai osztatlan népiskola sorsa évekig kérdéses volt, míg végül a gyűltekezet lemondott róla. Az eklézsia idővel a lelkészt sem tudta fizetni. (TTREK Jkv. 1931. 46. p. 28.; 1933/1. 132. p. 93., 185. p. 130.; 1934/1. 143. p. 118.; 1935/2. 363. p. 171.)

¹⁴⁸ TTREK Jkv. 1932/2. 413. p. 113. Ld. az öcsödi iskola esetét: TTREK Jkv. 1932/2. 190. p. 21. A román nemzetiségűk által is lakott (!) Darvas iskoláit még 1931-ben (?) átvette az állam (TTREK Jkv. 1931. 25. p. 15–16.

¹⁴⁹ TTREK Jkv. 1934/1. 2. p. 5.

szolgálták a lelki elmélyülést. A középfoktól felfelé megalakultak a vallásos egyesületek: bibliakörök, esetleg ifjúsági gyülekezet, vagy az újabb vallásos ifjúsági mozgalmak egyike (SDG kollégium, MEKDSZ, KIE). Utóbbiakat mintha ebben az egyházkerületben kevésbé preferálták volna. A Dunamelléki Egyházkerületben nagyobb aktivitást érzékeltünk ezen a téren. Az alap- és a középfokú képzésben részt vevő gyerekek vallásos nevelését-oktatását a vasárnapi iskolában egészítették ki. A gyerekek és a fiatalok részére a nagyobb gyülekezetekben külön istentiszteletet szerveztek.¹⁵⁰

A Tiszántúli Egyházkerület közgyűlésein a vallásos nevelés mellett, fontosságát tekintve azt követően került hangsúlyozásra a nemzeti szellemű nevelés feladata. Ennek kiemelték tradicionális voltát: a református iskola szellemiségének egyik fő elemeként tekintettek rá. Ebben az értelmezésben a református iskola csak nemzeti szellemű lehet, hazafias nevelést kell folytatnia. Ha nem így tesz, nem tekinthető református iskolának. A VKM-mel folytatott kommunikációban rendszeresen megjelent ez az érv: a református iskolák azért és addig érdemelnek támogatást, amiért és ameddig hazafias, nemzeti nevelést folytatnak. S éppen ezért hangsúlyozták: a minisztérium természetes kötelessége a református iskolák felkarolása.¹⁵¹

FENNTARTÁS

Az 1930-as években a kerületben működő iskolák típusától függetlenül súlyos anyagi nehézségekkel küzdöttek. A középiskolák közül a két legújabb, a szeghalmi reálgimnázium és a hajdúböszörményi leányliceum egyáltalán nem részesült fizetés-kiegészítő államsegélyben, noha azt – főleg az előbbi – ismételten kérvényezte.¹⁵² A szeghalmi teljes kiépülése korszakunkban következett be. A bővülő létszám miatt a tanárok számát is növelni kellett. A személyi költségek mellett a dologiak is emelkedtek. Az iskola öt épületben működött, amely jelentős szervezési problémákat okozott. Végül a főépület toldásával oldották meg a helyzetet. A növekvő kiadások és e beruházás az iskola fenntartását szolgáló alapítvány vagyonának terhére történt, aminek zsugorodását az egyházkerület a maga részéről aggályosnak tartotta.¹⁵³ A hajdúnánási reálgimnázium két évig nem kapott közvetlenül az államtól tanárai számára fizetés-kiegészítést. Az egyházkerület (?) határozatára a többi középiskola hozzájárult, hogy az ő államsegélyükből vonják le a hajdúnánási számára a támogatást. Noha a segélyt a VKM visszaállította, a többi középiskola ezt követően is eleinte csak a csökkentett összegben részesült.¹⁵⁴ Fenntartási államsegélyt a középiskolák többsége kapott, ennek mértéke azonban elhanyagolható volt.¹⁵⁵ A személyi kiadásokat a VKM igyekezett visszafogni azáltal is, hogy a fenntartók által rendes tanárnak megválasztott pedagógusokat nem ismerte el azonnal, így számukra helyettes tanári fizetés-kiegészítést adhatott.¹⁵⁶

¹⁵⁰ TTREK Jkv. 1933/1. 133. p. 95., 98.; 1934/1. 155. p. 125., 165. p. 138.; 1934/2. 258. p. 13., 415. p. 126–127., 423. p. 239.; 1935/1. 85. p. 65., 95. p. 77., 97. p. 82., 100. p. 93.; 1935/2. 292. p. 86., 337. p. 132., 375. p. 193.; 1936/2. 382. p. 143.; stb.

¹⁵¹ Baltazár Dezső püspök 1932-ben így szólt: „Iskoláinkhoz való ragaszkodásunk az egyházunkhoz való ragaszkodás nagyfontosságú velejáróját képezi s ezen túl a magyar nemzeti nevelés oldaláról is olyan érdek, amiről sem a nemzeti állam, sem a „magyar egyház” nem maradhat le igen nagy szellemi értékek feláldozása nélkül. Mivel szerintünk a magyar nemzeti államnak nagyobb érdeke a magyar kálvinista iskolák fenntartása, mint magának az egyháznak, csnél fogva az államnak minden lehetőt meg kell tennie a felekezeti iskolák rendszerének fenntarthatásáért.” (TTREK Jkv. 1932/2. 289. p. 11.) Ld. még TTREK Jkv. 1931. 246. p. 199.; 1933/1. 8. p. 10.; 1934/2. 385. p. 90.; 1934/2. 385. p. 90.; 1936/1. 2. p. 6–7.

¹⁵² TTREK Jkv. 1932/1. 137. p. 136.; 1936/1. 117. p. 105–106.

¹⁵³ TTREK Jkv. 1933/1. 119. p. 80–81.; 1934/1. 132. p. 112.; 1935/2. 337. p. 128–129.

¹⁵⁴ TTREK Jkv. 1932/2. 357. p. 56–57., 389. p. 97., 399. p. 100–101.; 1933/1. 115. p. 78., 122. p. 83.; 1935/2. 275. p. 61–62.

¹⁵⁵ TTREK Jkv. 1932/1. 137. p. 137.; 1933/1. 121. p. 83.

¹⁵⁶ TTREK Jkv. 1932/1. 124. p. 108.; 1936/1. 101. p. 84–85.

A középiskolák működését nem csak az állami segély mérséklődése (megszűnése, bruttó, illetve nettó értékének csökkenése), hanem a fenntartói hozzájárulás késedelmes folyósítása is nehezítette. A békési középiskola fenntartói, a helyi egyházközség és a városi önkormányzat éveken keresztül késedelmesen fizette a szerződésben vállalt hozzájárulását. Ez az iskola, hasonlóan a hajdúböszörményi, a karcagi, a szeghalmi és a hajdúnánási középiskolához, kimondottan rossz anyagi helyzetben állt. Tartoztak a fenntartói az egyházkerületnek, a tanári nyugdíjintézetnek, a tanárokat késedelmesen fizették. A hajdúnánási reálgimnázium a tanári fizetéseknek például csak az államtól kapott 40%-át tudta 1933/34-ben folyósítani. A nehézségek következtében a fenntartók nem tudtak a taneszközök fejlesztésére, így a gyűjtemények bővítésére sem forrásokat fordítani. A többi középiskolának általában stabil volt az anyagi helyzete. Leginkább rendezett viszonyok közt – minden bizonnyal a magasabb tandíjnak (is) köszönhetően – a leány-középiskolák működtek, illetve a fiú-középiskolák közül a mezőtúri és a debreceni gimnázium.¹⁵⁷

A népiskolák tömege állhatott a korban a „lét és a nemlét” (azaz a megszűnés vagy az átadás) határán. A tanítók után nem fizették annak magas volta miatt a nyugdíjajárulékot, a tanítói javadalmi földet utáni adót, a fizetésekkel számos fenntartó rendszeresen hátralékban volt.¹⁵⁸ A korábban templom- és/vagy iskolaépítésre felvett kölcsönök törlesztésével akadoztak. Megpróbálták a kölcsönök futamidejét átkonvertálni, ingatlanalapúvá tenni azokat. Sőt, újabb kölcsönök felvételéről is van tudomásunk, amelyek célja kimondottan az iskolák működési költségeinek a biztosítása volt.¹⁵⁹ A VKM igyekezett racionalizálni az intézményhálózatot, s a kis létszámmal működő iskoláktól megvonni mindennemű támogatást.¹⁶⁰

A fenntartók tartalékai kimerültek, a felekezeti iskolák sorsának átfogó rendezését ebben az egyházkerületben éppen ezért elsősorban az államtól várták a küldetésük fontosságára, állami érdekekkel egybehangzó voltára hivatkozva.¹⁶¹ Viszonyulásukon nem változtatott, hogy a minisztérium csökkentette a támogatás mértékét (pl. mérsékelte a fizetés-kiegészítés arányát).¹⁶² Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a fenntartókat a kerület továbbra is fokozott áldozathozatalra biztatta.¹⁶³ Azok közül azonban többen arra panaszkodtak, hogy a bevételeik (vagyonuk) döntő részét iskolafenntartásra kell fordítaniuk.¹⁶⁴ Megoldási javaslatként az állami támogatás válság előtti szintre emelése mellett felmerült a tehermegosztás holland rendszere: a személyi költségeket az állam, a dologiakat a fenntartók fizessék.¹⁶⁵ A VKM érzékelve a helyzet súlyosságát kidolgozta az ún. kultúradó (eleinte „egyetemes iskola adó”) koncepcióját, megkezdődtek az állam és a felekezetek közti tárgyalások, de törvény nem

¹⁵⁷ TTREK Jkv. 1931. 216. p. 170.; 1934/1. 137. p. 115–116.; 1934/2. 385. p. 85–86., 396. p. 107.; 1935/1. 107. p. 103–104.; 1935/2. 337. p. 128–129.; 1936/2. 372. p. 129. A hódmezővásárhelyi leányliccumot – minden segítség nélkül – a helyi egyházközség tartotta fenn. Jelentősebb anyagi gondok ebben az intézményben forrásaink szerint 1935-ben mutatkoztak először. (TTREK Jkv. 1935/2. 347. p. 149.; 1936/1. 116. p. 105.)

¹⁵⁸ TTREK Jkv. 1933/1. 40. p. 18., 43. p. 19., 45. p. 20.; 1934/2. 407. p. 119–120., 450. p. 176.; 1935/1. 108. p. 104–105.; 1936/1. 121. p. 106.

¹⁵⁹ TTREK Jkv. 1933/1. 164. p. 122.; 1934/1. 193. p. 148.; 1936/2. 439. p. 220.

¹⁶⁰ Vö. TTREK Jkv. 1931. 45. p. 28., 246. p. 198.

¹⁶¹ TTREK Jkv. 1931. 2. p. 6.; 244. p. 197–198., 245. p. 198., 246. p. 198–199. Baltazár Dezső püspök a minisztériumot a finanszírozási gyakorlata miatt részvétlenséggel, közömbösséggel, sőt a reformátusok kárára elfogultsággal vádolta. (TTREK Jkv. 1932/2. 289. p. 10–12.; 1935/2. 200. p. 8.)

¹⁶² TTREK Jkv. 1931. 47. p. 29.; 1934/1. 149. p. 120–121.

¹⁶³ TTREK Jkv. 1932/2. 289. p. 10–11., 18–19.

¹⁶⁴ TTREK Jkv. 1931. 244. p. 197. A nagyszalontai egyházmegye közgyűlése így fogalmazott: „az iskolafenntartás nem kötelessége, hanem csak joga egyházunknak, mert élni akarásunk egyencsen azt teszi köteletségünké, hogy inkább legyenek iskola nélküli egyházaink, mint egyház nélkül is nyomorgó iskoláink.” (TTREK Jkv. 1932/2. 329. p. 39–40.) Az alsószabolcsi-hajdúvidéki egyházmegye szintén fizetéseképtelenségre panaszkodott. (TTREK Jkv. 1933/1. 37. p. 17.)

¹⁶⁵ TTREK Jkv. 1932/2. 329. p. 40.

született. A kerületi közgyűlésen a kultúradó éveken keresztül elő- és előkerült mint lehetséges kiút a válságból.¹⁶⁶ A kilábalás első jelei 1934–35-ben mutatkoztak: ezt jelezte – többek közt –, hogy több polgári iskola építkezni kezdett.¹⁶⁷

*

A Tiszántúli Református Egyházkerület területén működő iskolák, iskolafoktól függetlenül többségükben súlyos finanszírozási válságba jutottak az 1930-as évek elejére. A kilábalás jelei csak az évtized közepén jelentkeztek. A Dunamelléki Egyházkerülettel összevetve e régióban a válság jobban elhúzódott, súlyosabb és általánosabb volt, s a nehézségek a középiskolákban is mutatkoztak. (Vö. RÉBAY 2009, 138–147.) Az egyházi főhatóság (azaz a kerület) politikájában azonban nem tapasztalható különbség: azt ugyanúgy az iskolákhoz való töretlen ragaszkodás jellemezte, s ezért többször is konfliktusba került az eklézsiákkal és a pártjukra álló egyházmegyékkel. A tiszántúli kerületi Tanügyi Bizottság a békési reálgimnázium költségvetése kapcsán ezt így fogalmazta meg 1935-ben: „Egy iskola fenntartása anyaszentegyházunk iránt vállalt nemes áldozathozatal, az ösöktől átvett dicsőséges elkötelezettség és az utódokkal, az ifjúsággal szemben el nem háriható feladat, mely váljék a vállainkon akár keresztthordozássá is: de alóla kibújni, vagy azt magunkról ledobni semmiképpen nem lehet.”¹⁶⁸

Summary

Hard years – „in the twelfth hour”?!

The public education of the Reformed Church District of Tiszántúl in the first half of the 1930s

The Calvinist general educational institutions in the church district of Tiszántúl struggled with the consequents of the economic crisis in the first half of the 1930s. Finding financial means for maintaining the institutions was met with difficulties on behalf of the majority of secondary schools. As a result of the agricultural crisis the maintaining church districts impoverished. The government did not decrease the financial obligations of the maintaining churches because of the budget deficit. They waited in vain for the central (governmental) settlement of the financial situation - with the introduction of the 'culture tax' - of the denominational schools. The schools were on the edge of closing down (or submitting). However, the leaders of the church district tried to avoid this in order to preserve the role of the reformed church as a school maintaining body.

This essay analyzes and compares the motivation of the students who study romology or/and pedagogy at the University of Pécs. The research is based on a survey from 2010. The data were processed by a statistical programme (SPSS). The results point the differences of the social and also the motivational backgrounds.

IRODALOM

Tiszántúli Református Egyházkerület közgyűlési jegyzőkönyvei. [Változó címmel, rövidítve TTREK Jkv.] 1931–1936. Debrecen, 1931–1937.

¹⁶⁶ TTREK Jkv. 1931. 95. p. 43.; 1932/2. 418. p. 118.; 1933/1. 50. p. 22., 127. p. 87–88., 129. p. 90.; 1934/1. 34. p. 24., 149. p. 121.; 1934/2. 287. p. 23., 407. p. 120., 123.; 1935/1. 37. p. 19.; 1935/2. 363. p. 173.

¹⁶⁷ TTREK Jkv. 1935/2. 354. p. 158–159.

¹⁶⁸ TTREK Jkv. 1935/1. 107. p. 104.

- HÖRCSIK Richárd (1883): Református iskola és nevelés. In: Bartha Tibor – Makkai Lászkó (főszerk.): Tanulmányok a Magyarországi Református Egyház történetéből, 1867–1978. (Studia et acta ecclesiastica V. kötet) Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest. 299–311.
- NAGY Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és az állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és a 20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Budapest.
- RÉBAY Magdolna (2009): Református közoktatás a fővárosban a kezdetektől 1952-ig. Doktori disszertáció. (Kézirat.) ELTE, Budapest.
- ZOVÁNYI Jenő (1977): Magyarországi Protestáns Egyháztörténeti Lexikon. Szerk. Ladányi Sándor. Budapest, A Magyarországi Református Egyház Zsinati Osztályának Sajtóosztálya.
- ZOVÁNYI Jenő (1939): A Tiszántúli Református Egyházkerület története. Nagy Károly Grafikai Műintézete, Debrecen.
- CSOHÁNY János (1988): A korszakváltások évszázada (1849–1950). In: Barcza József (szerk.): A Debreceni Református Kollégium története. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest. 192–300.

SÁSKA GÉZA

AZ EGYENLŐTLENSÉG MEGSZÜNTETÉSI KÍSÉRLETE A XX. SZÁZAD KÖZEPÉN A MAGYARORSZÁGI FELSOÓKTATÁSBAN

Összefoglaló

A társadalmi egyenlőség eszméje azóta él az emberek tudatában, amióta a társadalmi különbségek tudatosultak, s nem azóta, amióta léteznek. Különbségek ugyanis mindig is voltak, csak a világ természetes részének tartották, amíg meg nem kérdőjeleződtek, s amint ez megtörtént, a különbség egyenlőtlenségként értelmeződött és nyomban politikai problémává is vált, amelynek mértéke és jellege koronként és területenként magától értetődően más és más volt. Ami az oktatást illeti, a felemelkedés, felemelés gondolata és lehetősége az állami iskolarendszer létrejöttével együtt születik meg, amelyben nemcsak a társadalmon kívül rekedtek integrációja, hanem a társadalmi (osztály-) rétegződés megváltoztatásának, megszüntetésének szándékai is megjelennek, olyannyira, hogy az oktatásszociológia folyamatosan kutatott területe e kérdéskör, amelynek egyik jeles művelője Forray R. Katalin Tőle is tudhatjuk, hogy az egyenlőség és egyenlőtlenség szociológiai-politikai-pedagógiai szempontból mindig az adott korban és az adott helyen értelmezhető, s ezért érdekes letűnt korokra visszatekinteni, ha a ma problémája különösen feszít.

Az egyenlőség XX. századi megteremtési kísérleteinek egyik nagy állomásával Magyarországon az 1947-es választásokot követő kommunista hatalomátvétel után találkozhatunk, melynek céljai között szerepelt a gazdasági jólét és a társadalmi szabadság megteremtése, a műveltségbeli különbségek megszüntetése. Noha mindennek az ellenkezője valósult meg, mégis ki kell emelnem, hogy a legnagyobb mértékű társadalmi egyenlőséget – a nagy szegénységben és elnyomásban – az 'ötvenes években' teremtették meg, amelynek eszközeit, de nem az eredményeit még az olyan emberek is elutasítják, akik másféleképpen ugyan, de reálisnak tekintik a társadalmi egyenlőség megvalósítását.

A munkások és parasztok – az ilyen osztályhelyzetű cigányok/romák – felemelésének negyvenes-ötvenes években használt magyarországi technikai és eszméi nem is újak és nem is eredetiek: a harmincas években kidolgozott szovjet, pontosabban sztálini modellt követte.

A SZÁRMAZÁS ÉS A FELSOÓKTATÁS

Az ötvenes-hatvanas években a felsőoktatásért felelős minisztérium statisztikai tájékoztatóinak készítői büszkén mutattak rá a kapitalista és a szocialista társadalom számokban is kifejezhető különbségére, jelezve az új, az épülő társadalmi forma magasabbrendűségét.

Az elégedettség forrása egyfelől a társadalmi igazságosság megteremtése felé megtett út: a munkás-paraszt hatalomátvétel sikerét, a népi demokrácia megteremtésének eredményeit mutató adatok voltak, másfelől pedig a felsőoktatás robbanásszerű kiterjedése szolgáltatta: egyre többen tanulhattak.

A viszonyítás alapja a háború előtti utolsó békeév volt, az 1937/38-as tanév. Abban a társadalomban a munkás és paraszt gyermeke nem tanulhatott tovább felsőfokon, az maradt, ami a szülei voltak: kétkezi munkás; holott ők alkották a társadalom legnagyobb tömegét. A beiratkozott hallgatók 2,7%-a volt munkás, 0,8 %-a paraszt származású (napjainkban

megközelítően a cigányok/romák tanulnak ilyen arányban a felsőfokon). A harmincas évekbeli uralkodó osztály gyermekei ellenben, akiket az 1948-as hatalomátvételt követően „X” származásúaknak neveztek, valamint az értelmiségiek, hivatalnokok, tisztviselők gyermekei társadalomban elfoglalt arányukhoz képest magasan túlréprezntálva tanulhattak, s lehettek később tagjai a társadalom felső szeleteinek.

A népi demokráciában azonban, a Rákosi-rendszer egyik legjobb évében, az 1952/53. tanévben – amikor az első összehasonlítható adat áll rendelkezésünkre – már megtörték a korábbi vezető rétegek kulturális monopóliumát, a felsőoktatásból kirekesztették őket. Az „X” származásúak a hallgatók mindössze 0,8 %-t tették ki, az értelmiségiek, alkalmazottak aránya több mint 14 ponttal volt alacsonyabb a háború előttihez képest. A nappali és az esti tagozaton (az utóbbi e rendszer szülötte) a hallgatók közül közel minden másodikat munkás és paraszt származásúként tartották nyilván (33,7% munkás, 22,8% dolgozó paraszt családból érkezett). Jól kivehető büszkeséggel mutatják be a statisztikai tájékoztatók készítői a haladás fokát: háromszor többen tanulnak felsőfokon, mint a korábbi rendszerben. Míg a felsőoktatásnak 1937/38-ban 11 747 hallgatója volt, addig az 1952/53. tanévben csak a nappali tagozaton 36 401-en, a következő tanévben még többen, 38 383-an tanulhattak! Ezeket az adatokat tekintették a népi demokrácia fokmérőjének: terjed a tudás, hiszen többen tanulhatnak, ugyanakkor növekszik az egyenlőség, hiszen közel megötszöröződött a Horthy-rendszer legjobb évéhez képest a főiskolára, egyetemre járó munkás- és parasztfiatalok száma (20 567 fő). Megvalósulni látszott az 1948-ban meghirdetett reform kettős céljának a fele. A „jó szakember képzése” kisebb,¹⁶⁹ a „munkásság és a parasztság soraiból az új értelmiség” kinevelése pedig nagyobb részben sikerült, jelentette ki az 1950. december 22-én kelt Minisztertanácsi határozat (Állam és Igazgatás, 1951: 57).

Az elért eredmény feltétele volt, hogy legalább két fontos ponton áttörjék az iskolarendszer hagyományos szelekciós mechanizmusát. A minősítés rendszerét a politikai áron adott bizonyítványokkal, a szakérettségi és az itt nem részletezhető esti-levelező oktatás bevezetésével alakították át egyfelől, a nehezen megtanulható, csekély közvetlen gyakorlati értékű, szelekciós jellegű iskolai tudás/oktatás súlyának jelentős csökkentésével érték el másfelől.

A SZELEKCIÓ RENDSZERÉNEK MEGTÖRÉSE

A hagyományos képzési rendszerben kiadott bizonyítványok minősítő erejének a megroppantása társadalompolitikai szempontból sikeres volt. A szakérettségizett hallgatók 42%-a volt munkás, 43,3%-a pedig paraszt származású, akik a régi típusú tudást mérsékelten tudták volna megszerezni. Azaz – és ez a lényeg – a korábbi rendszer logikája szerinti vezetővé váláshoz szükséges kulturális-tanulmányi teljesítmény elérése ezen túl nem okozott problémát. Már nem a hagyományos magyar középosztályi kultúrát alkotó latin nyelv, a klasszikus műveltség ismerete volt a szelektáló műveltségi elem, a matematika és a magyar vette át ez a szerepet. Erre mindkét tárgy alkalmas, hiszen a matematikai gondolkodás hiánya és a magyar nyelv tudatos használatának gyengesége (amely az irodalmi ismeretek bemutatásán keresztül felmérhető) könnyen észrevehető, s ami a fontosabb, e műveltségterület elsajátítása könnyebb és rövidebb időt is vesz igénybe, mint a latiné, s a családi kulturális háttér hatása e két területen csekélyebb is. Matematikából és magyarból 1951-ben öthetes, az 1952-es, fentebb hivatkozott Titkársági határozat végrehajtásaként

¹⁶⁹ Az 1950-es Mt- határozat szerint az egyetemi képzés tartalma a volt kizsákmányoló osztályok érdekei szerint szerveződött, ami ebben a kontextusban azt jelentette, hogy a tervgazdálkodás, a nagyüzemi termelés, a közvetlen hasznosíthatóság szempontjai háttérbe szorultak (Uo.). A bírálókat szerint a műgyetemi képzés nem gyakorlatorientált, az agrártudományi egyetem a magán- és nem a nagyüzemi gazdálkodás szempont követte, az orvostudományi karok nem a dolgozó tömegek számára képeztek orvosokat, hanem a magánpraxisra (Uo.).

tízhetes, a szakérettségi tanfolyamokra történő *előkészítést*– mai kifejezéssel felzárkóztatást – szerveztek.

Az első ötéves terv kifulladásra következmenyeképpen, - főként a pénzhiány miatt - sor került a felsőoktatás expanziójának megfékezésére. 1952 májusában a felsőoktatás expanziójának visszafogásáról döntenek, egyúttal arról is határoznak, hogy fokozatosan megszüntetik a szakérettségi rendszerét. 1952/53-ban 4000 főben, a következő három évben összesen 2000-ben határozzák meg a felvehető szakérettségisek számát, hogy 1955-re befejeződhessen ez a rendkívüli képzési forma.¹⁷⁰

Amint lelassul a munkások és parasztek kulturális felzárkóztatásának üteme, úgy állítják vissza a korábbi rendszer szelekciós mechanizmusait és tesznek barátságos gesztusokat a korábban bíralt oktatói karnak. A már hivatkozott Titkársági határozat előírja, hogy a szakérettségis képzés idejét duplásszák meg, emeljék fel két évre, „*szigorítsuk meg az érettségi vizsgát*”, „*a vizsgabizottságban vegyenek részt egyetemi oktatók is*”, és „*a szakérettségis tanfolyamok oktatási munkájának irányításába és ellenőrzésébe szervezett formában be kell kapcsolni az érdekelt egyetemi karokat*” (IZSÁK, 1998: 161).

Az egyfajta, a régebbi szelekciós mechanizmusokat részben restauráló politika szellemében döntenek arról is, hogy az elégségesre érettségizetteket ezen túl már ne engedjék a felsőoktatásba. Egy részüket középfokú technikumok esti tagozatának harmadik osztályába irányították, azaz a szakérettségis tanfolyam voltaképpen a középfokú képzés első két évfolyamával tették egyenlővé; másokat pedig a „*termelő minisztériumok által szervezett középkáderképző szaktanfolyamok*”-ra küldték. Az elégséges érettségizettek további hányada előtt a műszaki felsőoktatás útját nyitották meg: az esti tagozatra *előkészítőn* folytathatták tanulmányaikat, tehát nem engedték be őket ide se (U.o.). Az előkészítő szervezése új fejlemény: az 1952/53-as tanévben 2 561 munkás és parasztek származású hallgatót vettek fel, de jó részük az alacsony tanulmányi színvonalra hivatkozva beszüntette működését, mert megtehetette. (Stat. táj 1952: 5).

A középiskolában, elsősorban a gimnáziumban megszerezhető tudás osztályjellegű folyamatosan hangoztatva, de a felsőoktatás oktatói kara által legitimált tudás jellegű kétségbe nem vonva, egyszerre kellett a hagyományos középiskolai tudással nem rendelkező munkás és dolgozó parasztek származású fiatalokat a felsőoktatásba beemelni, és a kijelölt diploma megszerzéséhez szükséges tanulmányok megkezdéséhez szükséges minimális ismeretekkel felvértezni. A kettő együtt nem sikerülhetett. A kor felsőoktatása voltaképpen úgy is leírható, hogy mennyire volt erős egyszer a szociális és máskor a tudás szempontja.

A FELVÉTELI RENDSZER

Az ötvenes évek elején zéróösszegű játék körvonalai bontakoznak ki: a támogatott osztályokból származó jelentkezők közül kevesebben rendelkeztek azzal a típusú és mértékű tudással, mint azok, akiknek a továbbtanulását korlátozták. Eme játék hevesége különösen azokban az években fokozódott, amelyekben megemelték a felvehető hallgatók számát: a szociális arányokat fenn kellett tartani, ugyanakkor a munkás-parasztek származású fiatalok között nem növekedett ilyen mértékben sem a kitűnően vagy jelesen érettségizettek száma, sem a továbbtanulás iránti elszánás, következésképpen a szerényebb tudásúak jutottak a felsőoktatásba.

A belső használatra szánt statisztikai tájékoztatókban minden évben ugyanolyan szerkezetű mondatok olvashatók a hatvanas évek elejéig tartó korszak végéig. „*Az elsőéves munkások és dolgozó parasztek származásúak arányát (1953/54: 58,7%, 1954/55: 56,1%, 1955/56: 64,4%) úgy érték el intézményeink, hogy a felvételi vizsgán megjelent munkások hallgatók 66,3, a dolgozó parasztek 60,5 és az értelmiségi származásúak 31,1%-t vették fel*” (Stat. táj. 1955a).

¹⁷⁰ A szakérettségis rendszerét, teljesítve a Titkárság 1952-es határozatát, az Oktatásügyi Minisztérium valóban 1955-ben az 105/1955. O. K. 24/O M. sz. utasításával szüntette meg.

Ennek következtében kevesebb kitűnően és jelesen érettségizett értelmiségi származású jelentkezőt vettek fel, még ha a középiskola tantestülete ajánlotta is őket. A statisztikai tájékoztatók szerint az 1955/56-os és az 1956/57-es tanévben míg a kitűnően és jelesen érettségizett munkások 88,4–74,4, a dolgozó parasztek 80,0–79,8 %-át vették fel, addig az értelmiségi szülők gyermekeinek 51,4–55,8 százalékának mondtak igent (Stat. táj, 1955a:3, 1956a:9).

Ezt a politikát tükrözi a felvételi aritmetika: minél magasabb a felvett munkás-paraszt származásúak aránya, azaz minél nagyobb a politikai támogatás mértéke, annál alacsonyabb a felvett jelesek és kitűnők aránya, s viszont, nagyobb a szerényebb teljesítményt elért tanulóké.

SZÁRMAZÁS ÉS A KÉPZÉSI REND HIERARCHIÁJA

Az országos adatok értelemszerűen eltakarják a felsőoktatási intézmények közötti különbségeket, s könnyen alakulhat ki az a téves kép, hogy mindenütt érvényesült a munkás-paraszt származásúak támogatottsága, s az értelmiségiek és az egyéb szellemi foglalkozásúak pedig mindegyik intézményében háttérbe szorultak.

Ez azonban nincs így, hiszen az irányított-bürokratikus jelentkezési és felvételi rendszeren is átüt az értelmiségi családok akarata és összekötetési rendszere, amely különösen akkor érvényesülhetett, ha a felvehető hallgatók számát az érettségizettekhez képest magasan állapították meg és az intézmény a volt középosztály számára korábban is vonzó volt, amelyhez azonban az adott felsőoktatási intézmény felvételi vizsga szervezőinek óvatos részrehajlása is szükséges volt.

Erről a helyzetről fennmaradtak adatok. A Rákosi-rendszer oktatáspolitikájának egyik jó esztendejében, 1952-ben felmérték a felsőoktatási intézmények hallgatóinak szociális helyzetét.

Az első évfolyamos nappali tagozatosok adatait elemezzük az alábbiakban, mert így tudjuk kikerülni a három, négy vagy öt éves képzések hosszából fakadó eltérő súlyok problémáját. Nem mindegyik felsőoktatási intézmény indíthatott esti tagozatot, következésképpen, ha a nappali tagozat adataival együtt kezelnénk ezeket, szintén torz képet kapnánk. Az első évfolyam vizsgálata pedig az évenként változó erejű szociális támogató és az évente növekvő felsőoktatási expanziós politika hatását szűri ki. A magasabb létszámú évfolyam bővíti az azonos mértékű és szociális összetételű érettségizettek felvételi esélyeit. Az 1952/53-as tanév nappali tagozatán 12 623-an kezdték meg tanulmányaikat, a másodévben 11 258-an, s a harmadévben pedig 6 902-en jártak. (A magasabb évfolyamon jóval kevesebben, a 3 éves képzések befejezése, a keretszámok szűk volta és a kimaradások miatt.) Ennek a szűkítésnek is van azonban torzító hatása: az évfolyamisméltókkal növekszik a felvettek száma, s a származás elemzése esetén ez sem lenne elhanyagolható, hiszen általában a munkás és a dolgozó parasztek gyermekei maradnak ki, vagy ismétlenek nagy valószínűséggel.

A belső kiadványban közölt adatok szerint a hallgatók meghatározó többsége, 59,9 % százaléka volt, későbbi szóhasználat szerint fizikai dolgozók gyermeke. A társadalmi egyenlőség megteremtése érdekében tett erőfeszítés valóban hatalmas, ha felidézük, hogy az 1961/62-es tanévben arányuk jelentősen alacsonyabb, 47,1 % volt, holott még akkor is adminisztratív támogatást élveztek a rendszer legitimációs bázisát adó munkások és dolgozó parasztek.

Az első évfolyamos nappali tagozatos hallgatók szociális összetétele az 1952/53. tanévben

Munkás	Dolgozó paraszt	Értelmiségi	Egyéb	X	összesen
33,99%	25,94%	13,17%	26,55%	0,36%	100,00%

Forrás: 1952/53. tanév hallgatólétszáma évfolyamonként és szociális származás és karok szerint, 1952. október 15.-i állapot. Köznevelési Minisztérium Statisztikai Osztály. I. sz. Statisztikai Tájékoztató egyetemi és főiskolai hallgatók. Készült példányok száma: 30. Ennek a példánynak a sorszáma: 19. 14-21. o

Az alábbiakban egy-egy felsőoktatási intézmény első évfolyamos nappali tagozatos hallgatóinak szociális megoszlását vetjük össze az országos átlaggal, hogy láthassuk, melyik társadalmi kategória túl-, vagy alulreprezentált. A különböző származású hallgatói csoportokat hasonló mértékben felülreprezentált társadalmi csoportú felsőoktatási intézmények a felsőoktatás belső szelekcióját mutatják.

Bármelyik társadalmi csoportot akkor tekintjük magasan túlreprezentálnak az adott felsőoktatási intézmény első évfolyamán, ha arányuk 20 százalékpont, vagy ennél nagyobb mértékben meghaladja a származási csoportjuk országos átlagát. Közepes fokúnak tekintjük a túlreprezentációt, ha annak mértéke 10,0 és 19,9% között van. Ezek az esetek csak egy társadalmi csoport túlreprezentációját mutatják, azaz a vizsgált társadalmi intézményben domináns társadalmi csoport azonosítható.

Mindezek mellett vannak olyan felsőoktatási intézmények, amelyekben két társadalmi csoport aránya haladja meg jelentősen, mindkettő legalább öt százalékponttal az országos átlagot.

A fenti, egyszerű eljárás alapján kirajzolódik a munkás, paraszt, értelmiségi és egyéb kategóriákba sorolt hallgatók által dominált felsőoktatási intézmények köre.

A FELSŐOKTATÁS FELEMÁS ARCA

Számos felsőoktatási intézmény csupán egy-egy nagyobb társadalmi csoport előtt volt különösen nyitott (vagy vonzó). Voltak olyanok, amelyek a munkásoknak, mások a parasztoknak, és megint mások a szellemi foglalkozásúaknak nyitottak tért.

A munkásszármazásúak előtt a műszaki tanárképző és a testnevelő tanárképző volt különösen nyitott Budapesten, valamint a soproni bányamérnökség volt a munkás kultúra befogadója. Az egyetemek zártabbak voltak előttük, kivéve az erőltetett iparosítás éveiben a bányamérnökséget. A parasztok gyermekei az erdő-, és a mezőgazdaság területét választották, és az agrár-közgazdászok képzését, amely a tervgazdálkodás e területének szakembereit képezte.

Egy szociális kategória országos átlagához képest magasan felülreprezentált (20 százalékpont felett) a felsőoktatási intézményekben, 1952/52

Munkás	Paraszt	Értelmiségi
Műszaki Tanárképző Főiskola, Budapest *	Agronómia, Budapest** Mezőgazdasági Gépesítés, Budapest	Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest*** Orvostudományi egyetem. Fogász, Budapest
Bányamérnök, Sopron Testnevelési Főiskola, Budapest	Állattenyésztés, Budapest Állatorvos tudományi , Budapest Agrárközgazdaság, Budapest Erdőmérnök, Sopron	

* több mint 30% pont

** több mint 30% pont

*** több mint 45% pont

Az értelmiség gyermekei számára pedig Budapesten a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, a politikai figyelem és az egészségügy tekintélymezőnyében hátul szereplő intézmény nyitott széles kaput, a fogorvosság volt a másik, szintén Budapesten.

Az előzőekhez képest kisebb, de értékelhető mértékű túl-reprezentációt mutató intézmények közül az értelmiségi származásúak az egészségügy területén találtak maguknak nagyobb teret. Úgy látszik, hogy a gyógypedagógia, fogászat Budapesten, a gyógyszerészség Szegeden és az orvostudomány Pécsen kedvezett leginkább e társadalmi csoportnak. Ha pedig az értelmiségi és a hivatalnoki, tisztviselői csoportok gyermekeit egy csoportnak tekintjük, a szegedi Orvostudományi Egyetemen e két csoport túl-reprezentálásának a foka 11,3 százalékpont.

Egy szociális kategória országos átlagához képest magasan közepesen felülreprezentált (10-19,9 ponttal) felsőoktatási intézményekben, 1952/52

Munkás	Paraszt	Értelmiségi
<i>Idegen Nyelvek Főiskolája, Budapest, Bányamérnök, Miskolc Számviteli Főiskola, Budapest Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest</i>	<i>Kert – Szőlő - Gazdálkodástudományi Budapest Pedagógiai Főiskola, Pécs Pedagógiai Főiskola, Eger</i>	<i>Gyógyszerész, Szeged Orvostudományi egyetem, Pécs</i>

A parasztek gyermekei szemében más csoportokhoz képest az egri és a pécsi – felsőfokúra emelt – pedagógiai főiskola bizonyult vonzóknak a hagyományosan e foglalkozáshoz illeszkedő kert és szőlőgazdálkodás képzés mellett.

Elsősorban a munkások gyerekei előtt nyílt két pálya. Az egyik vidéki városokban a fentebb már említett bányamérnöki, a másik pedig Budapesten: a kereskedelem, a gazdaság szervezése, adminisztrációja területén. Belőlük lettek az új gazdaságirányítás káderei az ekkortájt szervezett képzési rendszerben.

A fentebb ismertetett származási csoportba tartozók által felül-reprezentált felsőoktatási intézmények mellett természetesen voltak olyanok is, mint említettük, amelyekben két különböző társadalmi háttérű csoport aránya haladta meg az országos átlagot, legalább öt százalékponttal.

A munkás-értelmiségi családokból származó hallgatók aránya különösen magas a budapesti mérnökképzésben (gépészmérnök, munkás 8,1, értelmiségi 5,0 %) és a villamosmérnökök között (munkás 11,7, értelmiségi 8,5 %). A magas létszámú évfolyamokon az értelmiségi származásúak aránya mutatja a mérnökségen belüli tekintélysorrendet: a miskolci bányamérnökségen az értelmiség túl-reprezentációjának foka 1,7, az említett villamosmérnöki képzésben 8,5. A budapesti orvostudományi egyetemen az erős politikai támogatottságú munkás származásúaknál (5,2%) magasabb volt az értelmiségiek aránya az országos arányokhoz képest 8,8 százalékponttal.

A munkás-egyéb (hivatalnokok, tisztviselők, voltaképpen szellemi foglalkozásúak) Budapesten az értelmiségi elitképző Lenin Intézetben (munkás 5,3, egyéb származású 7,2 százalékpont) és a gépészmérnöki karon voltak felülreprezentálva (munkás 8,1, egyéb származású 5%). A gépészmérnöki képzés a mérnökképzés a társadalmi hierarchia rangsorában: a villamos- és a bányamérnök között helyezkedett el.

Dolgozó paraszt-egyéb származásúak többnyire – könnyen magyarázhatóan – a nem budapesti felsőoktatási intézményekben túlreprezentáltak, kivéve a budapesti Pedagógiai Főiskolát. A parasztek és a hivatalnokok gyermekei számára elsősorban a bölcsész és az

általános iskolai tanári pálya volt sikerrel elérhető. Meglehet, hogy az egyetemi képzésen belül a pedagógusok is ebből a csoportból kerültek ki.

Figyelemre méltó, hogy a dolgozó parasztok gyermekeihez képest az „egyéb” kategóriába soroltak az alábbi intézményekben kategóriájuk országos átlagához képest mindegyik helyen magasabban reprezentáltak. Vélhetően inkább ők akartak továbbtanulni és nem a parasztok gyerekei.

Bölcsészettudományi kar, Debrecen, (dolgozó paraszt 5,3, egyéb: 11% pont);
Bölcsészettudományi kar, Szeged. (dolgozó paraszt 9,9, egyéb: 14,7% pont)
Természettudományi kar, Szeged. (dolgozó paraszt, 7,1, egyéb 12,5% pont);
Pedagógiai Főiskola, Budapest (dolgozó paraszt, 5,5, egyéb: 9,9 % pont);
Pedagógiai Főiskola, Szeged (dolgozó paraszt, 10,7, egyéb: 20,0 % pont).

Az adatok további elemzésére nincs itt elég hely, annyit azonban megelőlegezhetünk, hogy a nagyobb felvételi keretszámok az értelmiségi és alkalmazotti réteget inkább segítették, mint a fizikai-munkát végzők családjaiét, hozzájuk képest nagyobb arányban jutottak be ezekbe az intézményekbe. Azt sem tudjuk bemutatni, hogy az értelmiségi családok gyermekei merre találtak egéruat, hogy még ha elvárásaihoz képest más területen is, de diplomát szerezzenek. A fentiekben bemutatott egyszerű elemzés is azt mutatja, hogy a legzordabb ötvenes években is, amikor a társadalmi egyenlőség szempontjainak a XX. században a legkeményebben igyekeztek érvényt szerezni, a finomabb részleteket tekintve látszik, hogy újabb egyenlőtlenségeket hoztak létre a diplomások között.

Az ötvenes évek egységesítő szándékú intézkedései megváltoztatták a felsőoktatás szerkezetét és arculatát, s valóban növekedett a társadalmi egyenlőség a felsőoktatásban, azonban növekedett az intézmények közötti különbség is. Mondhatjuk, hogy a falakon kívüli különbségek a falakon belülré kerültek, pontosabban intézmények és karok közötti különbségi rendszerek változtak meg.

Az egészségügyben megmaradt az értelmiségiek, hivatalnokok túlréprezentációja, a munkások előtt az alacsonyabb tekintélyű műszaki és a gazdasági pálya nyílt meg, a parasztok többnyire az agrárpálya felé tájékozódtak. A pedagógus pálya pedig főként a parasztok és a nem-értelmiségi szellemi foglalkozásúak gyermekeit fogadta be, a testnevelő tanárok kivételével: ez a terület a munkásoké lett. E három csoport adta az általános iskolában a szocialista oktatásügy politikai bázisát.

Az ötvenes évek elején a kényszeregyenlősítő politika középosztálynak okozott sebei évtizedeken keresztül sem hegedtek be, s feltehetőleg innen ered valamennyi, hátrányt csökkentő állami beavatkozást kísérő gyanakvásuknak a forrása. A ressentiment embere nem is tesz kivételt a társadalom másik pólusán elhelyezkedő cigány//romaintegrációt megkísérlő politikával szemben sem. A másik oldalról pedig adósak azzal, hogy miképpen lehet a társadalmi integrációt a nyugat-európai típusú polgári demokratikus kultúra eszközeivel elérni, és mi az, ami elfogadhatatlan a bukott népi demokráciák – a mai helyzethez képest jóval homogénebb – szocialista társadalmának megteremtésében.

Summary

Attempts and Results of Suppression of Social Inequality in Higher Education in the Mid 20th Century in Hungary

Social equality in the educational system is one of the key issues in Katalin R. Forray's works, that is the reason this article is dedicated to her dealing with social and educational

policy in the 1950s. Among applicants seeking entry into higher educational institutions, those with working class and peasant backgrounds were strongly supported while children belonging to the former ruling class were administratively oppressed. However, despite the official policy there was large-scale social inequality among higher education institutions, conforming to their former ranks and forced positions in sociological and political aspects.

IRODALOM

A felsőoktatás ügyeiért felelős minisztérium titkos és kis példányszámban sokszorosított statisztikai kiadványait használtam fel. Az adatgyűjtések időpontja a tanév eleje és a vége. Ennek megfelelően a) és b) jelölöm a különbséget. Pl. Stat. táj, 1954 a)=október 15-i adatgyűjtés, Stat. táj 1954b)= július 1-i állapot.

1963/64 tanévtől egy, már nyilvános kiadványt adtak közre, így megkülönböztetésnek nincs oka.

A Magyar Dolgozók Pártjának programnyilatkozata, 1948. június 13–14. In: Magyar Dolgozók Pártja határozatai, 1948–1956, IZSÁK Lajos főszerk. Napvilág Kiadó, Budapest, 1998, 15–32. o.

A Magyar Népköztársaság Minisztertanácsának határozata a felsőoktatási reform alapelveinek meghatározása tárgyában 1950. december 22. In: Állam és közigazgatás 1951. január–február, 57–60. o.

A Titkárság határozata felsőoktatásunk színvonalának emelésére és a beiskolázási keret csökkentésére, (1952. május 21) In: Magyar Dolgozók Pártja határozatai, 1948–1956, IZSÁK Lajos főszerk. Napvilág Kiadó, Budapest, 1998, 161–163. o.

SZÉKELY ÉVA

A SZAKKÉPZÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSÁNAK EGY LEHETSÉGES MODELLJE

(a középfokú képzés minőségének vizsgálatára alkalmas módszer kidolgozása és tesztelése)

Összefoglaló

A magyar oktatási rendszer problémái az utóbbi másfél évtizedben megsokasodtak. A társadalmi, kulturális és gazdasági változások, az ezekből fakadó elvárások sok esetben meghaladták az oktatási rendszer adaptív képességét, és mélyen érintik a szakképző intézményeket. Így a szakképzés minőségbiztosításának szükségessége egyre nyilvánvalóbb, különös tekintettel a munkaerő-piaci integrációra.

Mindezek inspiráltak a középfokú képzés minőségének vizsgálatára alkalmas módszer kidolgozását és tesztelését Baranya megyében

A módszertan kidolgozásának kettős célja volt. Az első a felsőfokú továbbtanulás mutatóinak árnyaltabb megjelenítése, a másik a szakképzés feltételeinek feltérképezése.

Olyan területek megkeresése volt a cél, amelyek az iskola képzési tevékenységének meghatározásához alapot szolgáltathatnak.

Ezért vizsgáltam a személyi és tárgyi feltételeket, a tanulmányi munkát befolyásoló egyéb tényezők, úgy, mint az iskola merítési lehetőségét, a tanulók, munkához, tanuláshoz való hozzáállását, magatartásuk vizsgálata is igen fontos szerepet játszott.

Az iskola munkaerőpiacon betöltött szerepe is fontos minősítési szempont volt, hisz nem mindegy hogy az iskolarendszeren kívüli képzés előkészítését végzi az iskola, vagy a gazdaság igényeit elégíti ki részben, vagy szakmai struktúrájának megfelelően teljes mértékben, úgy hogy közben a végzősök is jó szakmaválasztást maguk mögött tudva, megfelelő munkaerő-piaci pozícióval rendelkezve kezdik meg pályafutásukat megszerzett szakképesítésüknek megfelelően.

A magyar oktatási rendszer problémái az utóbbi másfél évtizedben megsokasodtak. A társadalmi, kulturális és gazdasági változások, az ezekből fakadó elvárások sok esetben meghaladták az oktatási rendszer adaptív képességét, és mélyen érintik a szakképző intézményeket. Így a szakképzés minőségbiztosításának szükségessége egyre nyilvánvalóbb, különös tekintettel a munkaerő-piaci integrációra.

A Dél-Dunántúlon közel száz szakképzést folytató intézmény működik. Számuk teljes mértékben elegendő a tanulólétszámokhoz viszonyítva, az iskolák földrajzi eloszlása viszont ellentmondásos. A szakiskolák 60%-a Pécsen, Kaposváron és Szekszárdon helyezkedik el, a többi intézmény többsége is a gazdaságilag fejlettebb régiókban található. Éppen azokban a kistérségekben működik a legkevesebb iskola, ahol a legnagyobb arányban élnek a tanulók nagy részét képező, nagyon rossz anyagi körülmények között élő roma gyermekek, akik számára a bejárás és a kollégiumi lakhatás megoldása komoly gondot jelent. A tanulmányok idő előtti abbahagyásának egyik fontos oka is ebben keresendő. (GARAI, 2009)

A fenti helyzetértékelést megerősíti a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara által évről évre kiadott könyv 2002. évi kötete is (GYENEI, 2002). A kiadvány néhány megállapítása: jellemző probléma a „tanügyi” dokumentációk hiánya a gyakorlati képzési helyeken;

felvetődik a mélyebb alapozás iránti igény; egyre gyengébb eredményű és képességű tanulók maradnak a 10. évfolyam utáni szakképzési évfolyamokra; nagyon kevés idő jut a gyakorlati ismeretek megszerzésére esetenként az elméleti ismeretek túlburjánzása mellett; a szülők beiskolázási igénye, az iskolák lehetősége és a munkaerő piac igénye nem mindig találkozik (divatszakmák → túlképzés); a tankönyvek gyakran elavultak; a tanulók egy része érdektelen, a diákok nem akarnak tanulni.

A pályakezdő szakmunkásokkal találkozó munkahelyi vezetők véleménye alapján (SZEKERES – KADOCSA – NAGY 2003) megállapítható volt, hogy a szakmunkásképzés folyamatában egyre fontosabbá válik az általános személyiségfejlesztés. Ehhez azonban a jelenleg tipikusan alkalmazott direkt oktatási módszerek átalakítására és a diákok cselekvő tanulásának a támogatására van szükség.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara középtávú fejlesztési stratégiája 2005-2013 (Szerk.: dr. Szilágyi János) című anyag is elemzi az aktuális helyzetet és jelzi a legjelentősebb problémákat: alapvetően megváltozott a munkaerőpiac, elvárás lett a korszerű informatikai és nyelvi kompetenciák készségi szintű elsajátítása, olyanok is bekerülnek a szakképzés rendszerébe, akik alapvető készség- és képességbeli hiányosságokkal rendelkeznek; a leszakadó társadalmi rétegekből az iskolákba kerülő tanulók szorgalma, tanulmányi fegyelme is gyakran kifogásolható, amivel még a környezetükben lévők tanulását is nehezítik. A szakképzésben résztvevők aránya az utóbbi 15 évben 76,1%-ról 66,5%-ra csökkent, a képzések tartalma sem igazodik a gazdaság igényeihez, ezért a szakmai és vizsgázatási követelmények felülvizsgálata, aktualizálása elengedhetetlen.

A szakiskolákba a leggyengébb képességű gyerekek jelentkeznek, ezért az általánosan képző szakaszban nagy közöttük a bukás és lemorzsolódás aránya, a gyakorlati képzés eredményességéről csak a szakmai vizsga bizonyítványa ad információt, tehát nincs folyamat-közbéli ellenőrzés, az új igényekhez igazodóan szükséges a szakmai oktatás módszereinek a megújítása valamint a szakképzés minőségének biztosítása. (NAGY, 2006)

A módszertan kidolgozásának kettős célja volt. Az első a felsőfokú továbbtanulás mutatóinak árnyaltabb megjelenítése, a másik a szakképzés feltételeinek feltérképezése.

A középfokú szakképzés két típusa (szakközépiskola és szakiskola) közül a szakiskolai képzés nem a felsőfokú továbbtanulásra készít fel, így a képzés minősége nem jellemezhető a továbbtanulók arányával. Egy másik lehetőség, ami alapján az ilyen típusú iskolák jellemezhetők, a Szakma Kiváló Tanulója Versenyen elért helyezések száma. Ezzel az a probléma, hogy nem minden szakképesítés vonatkozásban kerül meghirdetésre a verseny, így abból szakok, iskolák maradhatnak ki. Másrészt a kiemelkedő képességű, de legalábbis átlag feletti teljesítményt nyújtó tanulók eredményei alapján nyer minősítést a képzés, így az nem az átlagos adatokon a tanulók teljes körének teljesítményén alapszik. A teljes kör persze lehet az iskola, annak valamely tagozata, évfolyama, szakmacsoportja vagy szakiránya a vizsgálat tárgyától függően.

Olyan területek megkeresése volt a cél, amelyek az iskola képzési tevékenységének meghatározásához alapot szolgáltathatnak.

A számszerű adatok, elméleti gyakorlati eredmények átlagok a tanulmányi munkának egyik legmegbízhatóbb jellemzői.

A tanulmányi munkát befolyásoló egyéb tényezők, úgy, mint az iskola merítési lehetősége, a tanulók, munkához, tanuláshoz való hozzáállása, magatartása is igen fontos szerepet játszanak.

Az iskola munkaerőpiacon betöltött szerepe is lehet egyik minősítési szempont, hisz nem mindegy hogy az iskolarendszeren kívüli képzés előkészítését végzi az iskola, vagy a gazdaság igényeit elégíti ki részben, vagy szakmai struktúrájának megfelelően teljes mértékben, úgy hogy közben a végzősök is jó szakmaválasztást maguk mögött tudva,

megfelelő munkaerő-piaci pozícióval rendelkezve kezdik meg pályafutásukat megszerzett szakképesítésüknek megfelelően.

Ezek az adatok jellemzőek úgy a szakközépiskolai, mint a szakiskolai képzésre. Természetes, csak ilyen szempontokat képezhetik az elemzés alapját, hogy egy módszerrel mindkét iskolatípus mérhető legyen. Ezen adatoknak részben az iskola, annak vezetői tanulói, a tanárai, részben annak valamely partnere a birtokában van. Nagyon fontos, hogy az egyes adatok alatt a minőséget vizsgáló szakemberek ugyan azt értsék. Pontosan kell tehát meghatározni méréshez szükséges adatokat, jól definiálni a fogalmakat, hogy az egyes iskolák képzésének minősítése ne adjon hamis képet, az egyes iskolák képzési minőségének összehasonlítása reális képet tükrözzön.

A MÓDSZER KIDOLGOZÁSA

A munka megkezdése korábbi tapasztalatokra támaszkodva, a cél szem előtt tartásával kezdődött. A munkában nagy előnyt jelentett a pedagógiai gyakorlat, többek között az egyik tesztelésre kijelölt szakképző iskolában szerzett „terepismeret”. Az egyik legfontosabb lépés volt a vizsgálandó területek meghatározása. A meghatározásnál az objektivitást, az információk adatok viszonylag könnyű elérhetőségét volt szem előtt, de a szubjektív ítéletek felhasználása is fontos volt, amelyek elsősorban tanuló illetve oktatói elégedettség alapjának. Alkalmassá kellett tenni a módszert az önvizsgálatra, az önértékelés során történő felhasználásra is, így a munka eredménye, ha másként nem önkéntes alapon hasznosíthatóvá válik. Lehet ugyanis, hogy a vizsgálat tömeges végzéséhez, nem lesz biztosítható megfelelő külső erőforrás. Gondolok itt a megfelelő szakembergárdára és annak finanszírozására. Fontos cél volt a vizsgálati anyag olyan módon történő összeállítására, hogy annak áttanulmányozásával szakképzésben néhány év gyakorlattal rendelkező pedagógus képes legyen az értékelés elvégzésére.

Véglegesen hat értékelési terület került meghatározásra, amelyekről a képzés minőségének elemzéséhez, majd végül egy számmal történő jellemzéséhez adatokat kell gyűjteni.

Az első két értékelési terület gyakorlatilag a tanulók (Tanulók) és az oktatók (Oktatók) elégedettségét méri fel. Lehetőséget biztosítva a személyi és tárgyi feltételek megítélésére.

A harmadik értékelési terület (Intézményvezetés) az iskola igazgatója intézményirányító tevékenységének feltérképezést teszi lehetővé, kiemelt figyelmet fordítva a minőségirányításra, a szabályozottságra, a megfelelő légkör megteremtésére és a kommunikációra.

A negyedik értékelési terület (Gyakorlati képzőhely, potenciális munkaadó) lehetőséget biztosít a gyakorlati foglalkozásokról gyűjtött információk, a gyakorlóléhelyek iskola munkáját minősítő véleményének beépítésére a minőség megítélésekor.

Az ötödik és hatodik értékelési terület (Adottságok, eredmények I. és Eredmények II.) a többnyire számszerű eredmények, mint legfontosabb fokmérők számbavételét biztosítja. Lehetőséget adva a *tanulói adottságok, másrészt a végzősök és a munkaerőpiac egymásra találásának bemutatására is.*

A részszerzőpontokat azért kerültek két vizsgálandó területbe sorolásra, mert azok nem egyenlő súlyúak. Tekintettel a kimenetre, mint elérendő célra, az ötödik értékelési terület értékelése során nyert számadatot az előző négy területhez viszonyítva dupla súllyal, míg a hatodikat háromszoros súllyal vettük figyelembe. Az ötödik értékelési terület vizsgálati szempontjai között az eredmény jellegű bukás, fegyelmi, lemorzsolódás mértéke egyrészt a beiskolázott tanulók képességeinek, magatartásának, tanuláshoz való hozzáállásának, mint adottságoknak is következménye. Ezért nem soroltuk azokat a hatodik, az Eredmények II. című értékelési területhez.

Az egyes értékelési területekhez kapcsolódóan került sor az értékelendő szempontok meghatározására. A szempontok véglegesítésére a tesztiskolák igazgatóival külön-külön

tartott első megbeszélés után került sor. Mintegy 5%-os módosítási javaslat hangzott el, jobbra az egyik iskola igazgatójától. Ezek a javaslatok az iskolai és üzemi gyakorlathoz kapcsolódtak és pontosító szerepet töltek be.

Mérési módszerek az első két vizsgálandó területhez a kérdőíves felmérés kínálkozott járhatónak az érintettek viszonylag magas száma miatt. Az egyszerűsége, az átláthatóságra, az egyszerű értékelési lehetőség megteremtése alapvető fontosságú volt.

A következőkben, a tanárok és a gyakorlati képzőhelyek vezetői körében végzett vizsgálódás eredményeit ismertetem:

A TANÁROK KÖRÉBEN VÉGZETT FELMÉRÉS ÖSSZEGZÉSE:

A hagyományosan építőipari szakmákban képző iskola sok tekintetben hasonló képet mutat. A tanároknak csupán 3%-a tervez munkahely változtatást, igaz 15% csak azért marad, mert nincs más lehetősége. Meglepő, hogy 45% nyilatkozta azt, hogy rákényszerülhet a közeljövőben munkahelyváltásra. 37%-uk válasza pedig az, amit a többségtől is elvártunk volna, hogy jól érzi magát munkahelyén, nem foglalkozik a távozás gondolatával. Az adatok azt mutatják számunkra, hogy a mai magyar pedagógiában jelen lévő tanári létbizonytalanság megjelenik a szakképző iskolákban is, annak ellenére, hogy a létszámból fakadó problémák ezekben az iskolatípusokban kevésbé jelennek meg. Az ehhez kapcsolódó tantestületi mobilitásra vonatkozó kérdés azonban már némileg árnyaltabb képet fest számunkra, mert a tanárok 43%-a nyilatkozott úgy, hogy csak tizenöt éven belül, 35%-a szerint pedig, csak húsz éven belül cserélődik le a tantestület. Az öt éven belüli teljes váltást csak mindössze 2% tartja lehetségesnek.

A pedagógusok pályaválasztására vonatkozó kérdéskörben az adott válaszok döntő többsége pedagógiai elhivatottságról tanúskodik. Igaz ugyan, hogy mindössze 8% válasza volt az, hogy mindent elkövetne azért, hogy ezen a munkahelyen legyen oktató, de 78% viszont úgy véli, hogy nagyon valószínű, minden úgy történne vele, mint most történt, tehát tanár, oktató lenne. 4% érezte úgy, hogy oktatna, de más munkahelyen. Mindössze 10% válasza volt az, hogy a pedagógus pályának még a környékét is elkerülné, ha újra választhatna.

A kollégák megítélésére vonatkozó kérdésre 50%-ban érkezett olyan válasz, hogy a kollégák mindent megtesznek munkájuk eredményessége érdekében. 31%-ban az a kép alakult ki a tanár és szakoktató kollégákról, hogy szereti ugyan amit csinál, de nem erőlködik különösebben, az eredmények nem érdeklik őket. 4% szerint a tanárok szeretik, amit csinálnak, mert nem kell különösebben erőlködniük a munkavégzés során. 15% szerint (elég magas arány) a kollégák csak a pénzért dolgoznak, csak az érdekli őket.

A következő kérdés a kollégák szakmai kommunikációját kutatta. Gyengének csupán 2% értékelte, átlagosnak 9%, a legtöbben 81% jónak minősítette a kollégák szakmai kommunikációját. 8% kiváló minősítést kapott. A nyitottságra, rugalmasságra vonatkozó kérdéseknél már árnyaltabb képet kaptunk. A gyenge minősítést 2%-ban kapták a kollégák, 41%-ban az átlagos minősítés volt jellemző, 39%-ban a jó és 18%-ban a kiváló jelzőt adták kollégáik nyitottságára, rugalmasságára. A szakmai felkészültségben a gyenge minősítés 2% volt, az átlagos 3%, míg a jót 70%-ban választották a pedagógusok. A kiváló is viszonylag magas 25%-os arányban szerepelt a válaszok között. Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódva a rendszeres pedagógiai és szakmai továbbképzéseken való részvételre kérdeztünk rá. 2%-ban egyáltalán nem vesznek részt semmilyen továbbképzésen, 47% viszont évente legalább egyszer valamilyen szervezett továbbképzésen részt vesz. 22%-ban évente két-három alkalommal, és meglepően magas arányban 29% évente még ennél is gyakrabban vesz részt szakmai és pedagógiai továbbképzéseken. Az adott válaszok arra engednek következtetni, hogy a pedagógiai és a szakmai innováció fontos az intézményben, gyakran élnek a továbbképzések által nyújtott lehetőségekkel.

A következő kérdés az intézményvezetés nyitottságára vonatkozott, a tanárok javaslatait mennyire veszik figyelembe egy-egy döntés meghozatalában. 28%-ban úgy vélik a kollégák, hogy erre mindig nyitott a vezetés. 38%-ban úgy ítélik meg, hogy az a javaslattevő személyétől és a javaslatától függ, hogy a javaslat mennyiben kerül alkalmazásra. 28% úgy gondolja, hogy csak meghallgatják a javaslatokat, véleményeket, de nagy hatással nincs a döntéshozókra. 6% pedig úgy látja, hogy a vezetés nem szereti, ha az övétől eltérő vélemények, javaslatok hangzanak el.

A kéziszerszámok, gépek biztosítottsága, megfelelősége a tanműhelyi gyakorlatokban 19 % szerint teljes mértékben megfelelő. Jelentős, 40% szerint számban és minőségben megfelelő az ellátottság, 30% szerint rendelkezésre állnak, de nem korszerűek az eszközök, és csak 11%-ban vélekednek úgy, hogy sem minőségben nem megfelelőek a rendelkezésre álló eszközök. A viszonylag magas, 58%-os jó minősítésnek minden bizonnyal köze van az iskola mellett működő alapítványnak is, mely a legkorszerűbb technikai eszközöket is kész és képes megvásárolni az iskola számára. A működtetésük azonban az intézmény feladata. A következő kérdés az üzemi gyakorlatokra vonatkozott. Az ott használt szerszámok gépek korszerűségére, megfelelőségére kérdeztünk. A válaszok hasonló arányban oszlottak meg, a korszerűség azonban kevésbé jellemző az üzemi gyakorlatok szerszámaira. A 9%-os teljesen megfelelő arány mellett, 39%-os megfelelőségi arányt jelöltek be a szakemberek. 35%-ban ítélték biztosítottnak, de nem korszerűnek az eszközöket. A 7%-os sem minőségben, sem mennyiségben nem megfelelő arány alacsonyabb az iskolai tanműhelyben jellemző adatnál. A válaszok arra engednek következtetni, hogy az iskola kissé jobban felszerelt, mint az üzemi gyakorlati oktatóhelyek, mely szintén a már említett alapítvány tevékenységének köszönhető.

A következő kérdés a taneszközök, jegyzetek, tankönyvek és munkafüzetek rendelkezésre állására és megfelelőségére vonatkozott. Elfogadható minőséget és rendelkezésre állást csupán 3% jelölt meg. Közepes minősítést adott a többség, 59%-ot. 28% minősített jóra és 10%-os volt a kiváló válaszok aránya.

Az oktatáshoz szükséges dokumentumok rendelkezésre állását és megfelelőségét vizsgáltuk a következő kérdéssel. (szakmai és vizsga követelmények, képzési programok, tanmenetek, stb.) Ebben a kérdésben a túlnyomó többség 79% mindent rendben lévőnek ítélte meg. 11% szerint rendelkezésre állnak, de nem megfelelőek a dokumentumok. 8% véleménye szerint nem minden szükséges dokumentum áll rendelkezésre a kellő időben, míg 2% szerint a rendelkezésre álló dokumentumok nem megfelelőek.

A GYAKORLATI KÉPZŐHELYEK (POTENCIÁLIS MUNKAADÓK) VEZETŐIVEL FOLYTATOTT INTERJÚK TAPASZTALATAINAK ÖSSZEGRÉSE:

A Pollack Mihály Műszaki Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium vezetője megadta számunkra a hiányszakmák gyakorlati képzőhelyeinek elérhetőségét. Ezek képviselőivel elbeszélgettünk a teljes körű információgyűjtés érdekében.

A válaszadók képzettsége, oktatási tapasztalata, valamint az a tény, hogy részt vett-e korábban elméleti oktatóként a szakképzésben, itt is meghatározó volt a kérdések feldolgozásában. Az itt megkérdezettek összességében is készségesebbnek mutatkoztak a kérdések megválaszolásában. Úgy találjuk, ez összefüggést mutat azzal, hogy az itt vizsgált szakmák jobban kapcsolódnak a szolgáltatás területéhez. Azok a válaszadók, akik vállalkozóként esetleg szakmai érdekképviselői vezetőként működnek közre a szakmai gyakorlati képzésben, komplex megközelítést adtak a kérdések megválaszolásában.

A válaszadók mindegyike alapvető kérdésként kezelte a tanulók felkészültségét, mellyel kapcsolatban a vélemények egybehangzóak voltak. A szakképző helyek vezetői a tanulók felkészültségét hiányosnak tartják. Úgy vélik, hogy a problémák zöme az otthoni nevelésből, vagy éppen annak hiányából fakadnak, hogy a tanulók zöme olyan családi környezetből érkezik, amely eleve determinálja a gyerekek tanulás, munka iránti motivációját. A gyakorlati

képzőhelyek a tanulók motiválására komoly erőfeszítéseket tesznek. Erre a tevékenységre a gyakorlati képzés első évében fordítanak nagyobb gondot. A motiváció hiányával kapcsolatban meggyőződésük, hogy a szakpolitika kommunikációs tevékenysége pozitív hatást gyakorolhat a szakképzésben résztvevők számának növekedésére.

Külföldi tapasztalataik alapján úgy vélik, hogy a szakmunka anyagi elismerését a piac kikényszeríti, azonban az erkölcsi elismerés, vagy annak ösztönzése a szakpolitika feladata. Fontosnak tartják, hogy a pályaválasztás ne csupán a pedagógiai intézmények feladatát képezze, hanem abban aktívan vegyenek rész a gyakorlati képzést folytató gazdálkodó szervezetek is.

Az elméleti oktatást tekintve az a vélemény, hogy az elméleti oktatást végző tanárok a tőlük elvárható erőfeszítéseket megteszik, azonban lesújtó véleményük volt a képzéshez fűződő tananyagok korszerűségére vonatkozóan. Közülük néhányan részt vettek az OKJ felülvizsgálatára vonatkozó tevékenységben, tananyagfejlesztésben és érthetetlennek tartják, hogy a két éve befejeződött munka eredménye nem hasznosul az oktatásban. Attól tartanak, hogy az a szellemi és anyagi ráfordítás, amely a korszerű ismereteket hordozó új tankönyvekben megjelenhetett volna esetleges megjelenésük idején már elavult lesz, hiszen a technológiai fejlődés gyors. Halaszthatatlannak tartják a korszerű tankönyvek megjelenését, a több évtizede használatban lévő tananyagok felváltását. Ezzel összefüggésben jegyezték meg, hogy az újabb és újabb anyagfajták megjelenése és a technológia gyors fejlődése az elméleti oktatást végző tanárok továbbképzésében is nagyobb intenzitást igényelne intézményes formában.

Az oktatás személyi, tárgyi, technikai feltételei változó minőségben minden szakmacsoportban biztosítottak. Azokon a képzőhelyeken, amelyek rendszeresen pályáznak a gyakorlat szakképzők számára elérhető finanszírozási forrásokra, lényegesen jobb, min ott, ahol ezekkel a lehetőségekkel nem élnek, vagy nem tudnak élni. Az interjúk egyértelmű tapasztalata, hogy a magasan kvalifikált, a szakmai érdekképviseleti szervezetekbe szerepet vállaló gyakorlati képzést folytatók jobb eredményességet mutatnak a nyertes pályázatok vonatkozásában. Ez nyilvánvalóan köszönhető a friss információknak, a jobb pályázati készségnek.

Kritikával illették a pályázati kiírások feltételeit, melyek kedvezőtlenek az alacsonyabb értékű eszközigényt, ám magasabb tanuló létszámot felmutatók számára. Úgy értékelték, hogy a pályázatok pénzügyi keretfeltételei a belépést sem engedik meg ezen pályázói kör számára. Az alacsonyabb eszközigénnyel működő szakmák képviselői úgy vélik, hogy kiszorítják őket azok a pályázók, akik nagyobb értékű gépi beruházást terveznek, magas szintű technológiát alkalmaznak, vagy jó „hátszéllel” bírnak. (Az utóbbi nyilvánvalóan szubjektív vélemény a pályázatok értékelésére vonatkozóan.)

Tanulószerződést mindegyik megkérdezett köt, ezek rendszerét általában jónak tartják, fontos kérdésként kezelik, hogy mindkét fél számára jogokat és kötelezettségeket rögzít, mintegy keretbe foglalva a gyakorlati képzéssel kapcsolatos feladatokat.

Általános észrevételek:

- A szakképzés pályaaorientációs időszaka, a 9.-10 osztály nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Eredményesebb volt a szakképzés tíz évvel ez előtti rendszere. A tanulók fogékonyasága, irányíthatósága 14 éves korban erőteljesebb – elveszett időként érzékelik a gyakorlati képzők ezt az időszakot és szerintük szinte behozhatatlan hátrányokat halmoznak fel a tanulók a pályaaorientáció időszakában, amelyek megnehezítik számukra és a gyakorlati képzést folytatók számára is a közös munka eredményességének biztosítását.
- Az OKJ felülvizsgálatát követő szakmaösszevonások gondot jelentenek a gyakorlati képzésben, mert a szakképzést folytatók még nem ebben a szisztémában szerezték ismereteiket (pl.: burkoló)

- A szakképzés gyakorlati feltételeinek finanszírozását egységesen kellene biztosítani, tekintet nélkül arra, hogy azt a vállalkozási szféra, vagy költségvetési intézmény folytatja e. A költségvetési intézmény fejkvótával számolhat, a vállalkozási szféra költségei nem finanszírozottak, holott az improduktív tevékenységek éppolyan költségterhet rónak a vállalkozási szférában folyó gyakorlati képzés folytatóira.
- A hiányszakmák erkölcsi elismeréséért a politika szereplői is tehetnének a PR eszközeivel.- Bajorországban például a miniszterelnök adja át a szakmunkás bizonyítványokat. Az ösztöndíjak megemelését a hiányszakmák esetében a megkérdezettek többsége üdvösnek tartaná.
- A felnőttképzésről általában az a megkérdezettek véleménye, de különösen a hiányszakmákra vonatkozóan, hogy azok jóval kisebb terhet rónak az abban résztvevőkre, lényegesen kevesebb idő alatt, kisebb szellemi erőfeszítést jelentve és jóval magasabb anyagi ösztönzés mellett teszik lehetővé a szakunkás bizonyítvány megszerzését.

KÖVETKEZTETÉSEK

- Hatékonyabb pályaorientációs munkát kell végezni az általános iskolában, de a 10. osztályokban is, amikor a konkrét szakma választása történik. Erre megfelelő időkeret, és szakmai anyagok biztosítása szükséges.
- A közoktatásban a szakszolgálati feladatellátást utazó pedagógusokkal évenkénti rendszerességgel, a folyamatosság biztosításával úgy lenne célszerű ellátni, hogy minden tanuló a neki szükséges segítséget a szolgáltatásokkal megkaphassa. (iskola és pályaválasztási tanácsadás, nevelési tanácsadás, logopédiai ellátás, gyógy-testnevelés).
- Tudatosítani kellene a tanulóknál és a tanároknál is, az életpálya építés, életút tervezés jelentőségét és a szakmai fejlődés példákkal is bemutatható modelljeit, karrierépítési lehetőségeket a szakmai munka értékét. (Pl.: mesterképzés, részszakképesítés, elágazások, ráépülő képzések, összetett szakmai képzések és fejlődési lehetőségek, stb.)
- Be kell bizonyítani, hogy a 10. osztályra épülő szakmai képzés nem zsákutca, hanem a munkára épülő személyes életút, karrier alapja, a személy társadalmi felemelkedésének egy lehetséges módja.
- A 9-10. osztályokban a közismereti és szakmai előképzést olyan módon kellene módosítani, hogy abban az alapkészségek és kulcskompetenciák (számolási készség, értő olvasás, szóbeli és írásbeli kommunikációs készség, szociális kompetenciák, életpálya-építés) fejlesztésére nagyobb figyelem és időkeret álljon rendelkezésre.
- A korszerű technikai eszközök alkalmazására megfelelő módszertani képzéseket kell rendszeresíteni a pedagógusok részére, fejlesztendő a módszertani kultúrát.
- SDT (Sulinet Digitális Tudásbázis) mint oktatást segítő rendszer alkalmazására és használatára tanfolyamokat kell szervezni a pedagógusok számára.
- Az üzemi és az "üzemen felüli" iskolai tanműhelyi képzések összhangját megteremtve a tanulók sokoldalú felkészítését, szakmai ismereteit tovább szükséges növelni.
- A gyakorlati képzések szakmai ellenőrzésének szigorítását célszerű lenne megfontolni, hogy a tanulók gyakorlati felkészülése biztosított legyen.

Summary

A possible model for secure the quality of training Developing and testing a method for the monitoring of the quality of secondary education

The Hungarian education system' problems multiplied in the last and a half decade. The social, cultural and economic changes, their expectations, in many cases resulted to exceed the adaptive ability of an educational system, and hugely affected the training institutions. Thus, the need for quality assurance of training is increasingly evident, particularly with regard to labor market integration.

All this inspired the development and testing of methods for monitoring the quality of secondary education in Baranya County.

The development of methodology has two purposes. The first is to show more nuance in the tertiary education's indicators, and the other is mapping the training conditions.

The goal was to find those areas what provide a basis for determining the activities of the training school.

Therefore, I examined the personal and material conditions and other factors that affect the academic work, such as the possibility of immersion schools, the students' attitude to work and learning, and their behavior analysis played a very important role too.

The school's role in the labor market is also an important rating consideration. We must take into account whether the school is involved in preparation of non-school training, or answers to economic needs in part or according to its professional structure maybe fully, so that when students graduate with a good choice of profession, they have a good prospect for an appropriate position in the labor market and they could start their careers in a field and a position properly acquired by their diploma.

IRODALOM

GARAI Péter (2009): A szakképzés és a munkaerőpiac anomáliái, fejlesztési lehetőségei a Dél-dunántúli Régióban PhD értekezés

GYENEI Mihály (2002): Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Kiadványa

SZEKERES Tamás. – KADOCSA László. - NAGY Tamás (2003) Gazdasági igények – szakképzési válaszok, Szakképzési Szemle, 2003/4. sz. 411-416

NAGY Tamás (2006): Szakmai tanárok értékelési kompetenciáinak feltárása, javaslat a fejlesztésre

„PADTÁRS VAGY KÓRTÁRS”¹⁷¹ - A GYERMEKVÉDELEMBEN ÉLŐK
ISKOLÁZOTTSÁGI LEHETŐSÉGEI

Összefoglaló

A gyermekvédelmet vizsgálva elsősorban az ott élők pszichológiai és társadalmi problémáira kerestek választ a kutatók, azonban kevés olyan tanulmányt találunk, amely a gyermekvédelemben felnővők iskolázottsági helyzetével foglalkozott volna. Jómagam először egy civil szervezet (Faág Egyesület) létrehozásával a gyakorlatban próbáltam segíteni a baranyai gyermekvédelemben élőket a sikeres iskolavégzésben. A napi gyakorlat tapasztalatai után témavezetőm, Forray Katalin biztatására vágtam bele abba a 3 megyére kiterjedő kutatásba, amely a gyermekvédelem és az iskolázottság kérdéskörét vizsgálta. Két évig tartó, folyamatos támogatásával készült el a disszertációm. A téma különlegességét mi sem jelzi jobban, mint hogy röviddel ezután – pályázati forrásból¹⁷² – az egész országra kiterjedően tudtunk hasonló témájú kutatást végezni, mely kutatásban Forray R. Katalin a munkacsoport tagjaként és lektorként egyaránt részt vett. Ez a nevelésszociológia tudományterületén hiánypótló kutatás – bár rendkívül érdekes eredményeket hozott – még nem került a széles nyilvánosság elé. Most ebben az ünnepi kötetben a helye, hiszen mégha rövidített formában is, de egy olyan területre kalauzol, amelyen Katalin közösen, az ő támogatásával, segítségével jártam be az utat.

A VIZSGÁLAT TÁRGYA

2009-ben zajlott az a szakmai műhelymunka, mely a gyermekvédelem otthont nyújtó ellátási formáiban élők iskolai sikereinek lehetőségeit, sikertelenségeinek hátterét vizsgálta. Tagjai a vizsgált tématerületek alapján azt a megállapítást tették, hogy a gyermekvédelem szakellátó rendszerében élők iskolai sikertelenségeit nagy valószínűséggel az ellátórendszerbe bekerülés előtt felhalmozódott hátrányok, illetve az ellátórendszer oktatási szolgáltatásainak hiányosságai együttesen okozzák. A megállapítás hátterében meghúzódó okok feltárására született a következőkben bemutatott kutatás, mely az ország 19 megyéjének és a fővárosi területi gyermekvédelmi szakszolgálat vezetőjével készített kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodik. A PTE BTK Romológia Tanszéken szervezett kutatás¹⁷³ során azt az összefüggést kívántuk vizsgálni, hogy a gyermekvédelmi szakellátási rendszerbe bekerüléskor milyen hátrányokkal rendelkeznek a gyerekek, és ezekre milyen szolgáltatások nyújtásával tud válaszolni a rendszer – fókuszálva az iskolázottsági kérdéskörre.

Célunk, hogy felhívjuk a figyelmet egy olyan sajátos élethelyzetű gyerekcsoportra, amely csoportba tartozók közös jellemzője a biztos családi háttér hiánya. A köznyelvben az „állami gondozott” megnevezés használatos mindazon gyerekekre és fiatalokra, akik családjuk nélkül az állam ellátórendszerében nőnek fel. Ez a megnevezés hosszú évtizedekig jogszerű volt, azonban az 1997-ben életbe lépett és jelenleg hatályos Gyermekvédelmi törvény ezt a fogalmat nem használja. A törvény szerint „gyermekvédelmi szakellátás otthont nyújtó

¹⁷¹ A kutatás megbízójának – az Educatio KFT Esélyegyenlőségi Főosztályának programja „Padtárs” néven ismert.

A kutatás kérdőíveinek egyikében találtunk a „kórtárs” megnevezésre.

¹⁷² A kutatást az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. SZSZEDU-1764-2009 számú szerződés keretében támogatta.

¹⁷³ A kutatócsoport tagjai: Dr. Varga Aranka kutatásvezető, Gyurgyovics Beáta kutatási asszisztens, Kalocsainé Sántha Hajnalka és Prihoda Gábor kutatók, Varga László szerkesztő munkatárs, Dr. Forray R. Katalin lektor

ellátási formáiról” (Gyvt. 52.§) – gyermekotthonok és nevelőszülők – beszélhetünk, ahol elhelyezik a családjukból kiemelt – szakellátott – gyerekeket.

A vizsgált csoport sajátos élethelyzetéből adódóan, sikeres társadalmi integrációjukhoz különös jelentőséggel bír a munkaerő-piacon hasznosítható iskolai végzettség birtoklása. A kérdés, hogy az eredményes iskolai végzettség megszerzésének támogatásához elegendő erőforrásokkal rendelkezik-e a szociális ellátórendszer, vagy célszerű más szektorok (például az oktatási) partneri segítségét igénybe venni.

A VIZSGÁLAT KÖRÜLMÉNYEI

Kutatásunk kiindulópontja volt egy három megyére (Baranya, Somogy, Tolna) kiterjedő széleskörű vizsgálat 2006-2007-ben, mely a gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzetét és a rendszer által nyújtott szolgáltatásokat vette számba.¹⁷⁴ E mellett támaszkodtunk a kutatást megelőző szakmai műhelymunka során született háttér tanulmányokra is. Mindezekre alapozva azt kívántuk vizsgálatunkkal feltárni, hogy a gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzetét pontosan mi jellemzi, illetve, hogy az iskolai sikeresség-sikertelenség háttérében milyen okok húzódnak meg az ellátórendszerbe kerülés előtt és után.

Fontos volt számunkra, hogy teljeskörű lefedettséget jelentő országos adatokkal rendelkezünk a gyermekvédelem szakellátó rendszerében élők iskolatípusairól, mivel ilyen adatgyűjtés nem történik a gyermekvédelemben. E mellett olyan kérdéseket fogalmaztunk meg a munkacsoport egyéves munkája során, melyre a gyermekvédelemben dolgozó vezetőktől és munkatársaiktól vártuk a választ. Ezzel a közvetlenül érintettek nézőpontjából kívántunk rátekinteni az iskoláztatás kérdéskörére.

A kutatást megelőző feltevésünk, hogy a rendszerbe kerülés előtt mutatkozó lemaradásokat – melyek közvetlenül vagy közvetve kapcsolódnak az iskoláztatáshoz - a gyermekvédelmi szakellátó rendszer jelenleg meglévő eszközeivel és erőforrásaival nem képes kellő mértékben kompenzálni.

A kutatás eszközeként a 19 megyei és a fővárosi gyermekvédelmi szakellátó rendszer vezetőjének kiküldött kérdőívet használtuk. A kérdőív kiküldése előtt egyeztetünk a vezetőkkel, hogy vállalják a kitöltést, illetve a kitöltés időszakában folyamatos kapcsolatban voltunk velük, így sikerült a felmerült kérdéseket megválaszolni. A kérdőív két részből állt. Az első részben 7 kérdést fogalmaztunk meg, és azt kértük, hogy kérdésenként maximum 2-2 oldal terjedelemben fejtsek ki a tématerületükre vonatkozó válaszokat a munkatársaik bevonásával. A kérdőív másik részében olyan statisztikai adatok¹⁷⁵ összegyűjtését kértük, amelyek összesítve nem hozzáférhetők a gyermekvédelmi szakellátórendszer adatbázisában¹⁷⁶, így az ellátott gyerekek anyagaiból kellett kikeresni azokat.

A kérdőívek mindegyike visszaérkezett. Az első részre vonatkozó kérdéssort rövidebb-hosszabb terjedelemben minden megye és a főváros kitöltötte. A statisztikai adatbázist mind a 20 megkérdezett terület összeállította, és hozzávetőlegesen 90%-os (19858 főre vonatkozó) adatszolgáltatás történt.¹⁷⁷ A küldött adatok 2 %-a bizonyult hibásnak, ami sajnos nem elszórtan, hanem egy-egy megyére koncentráltan egy-egy kérdéskörben. Ennek

¹⁷⁴ A kutatást az OKA a 2773/06/tkOKA pályázatával támogatta, mely kutatás eredményei felhasználásra kerültek Varga Aranka Gyermekvédelem és iskolázottság című 2008-ban készített PhD. értekezésében, valamint összefoglalója megjelent a Család Gyermek Ifjúság című folyóiratban.

¹⁷⁵ Az kért információk alapján 2008. december 31-i statisztikai adatokra támaszkodva állt össze megyénként egy iskoláztatásra vonatkozó adatbázis, melyben minden ellátott gyerekre vonatkoztatva megjelent az iskolatípus, az elhelyezési forma, a jogi státusz és a gyermekvédelemben eltöltött hónapok száma.

¹⁷⁶ A gyermekvédelemben is az adatgyűjtés tartalmi elemeit jogszabály írja elő, és az általunk kért iskoláztatási adatok gyűjtésére nincs jogszabályi előírás.

¹⁷⁷ A hiányzó adatokat a gyűjtésre rendelkezésre álló idő miatt nem sikerült megadni az adatbázisban. Elsősorban az elszórtan lévő és civil szolgáltatóknál elhelyezett gyerekek adatai hiányoznak az adatsorból.

megfelelően elsősorban országos átlagadatok elemzésére szorítkozunk, és csak ott villantjuk fel a megyei adatsorokat, ahol teljesnek tekinthető.

Mindezeket figyelembe véve is elmondható, hogy a bemutatott gyermekvédelmi adatelemzés majdnem teljes országos mintán alapul.

Az elemzést – a kérdőívek felépítésének megfelelően – két részben végeztük el. A kérdőív első részében feltett kérdésekre adott válaszokat szövegelemzésnek vetettük alá. A kérdések egyik részében azt vizsgáltuk, hogy a bekerülés előtt, illetve a bekerülés után milyen iskolával összefüggő problémarendszert vázolnak fel a válaszadók. Az egyes szövegrészeket kategorizáltuk, és további alkategóriákat soroltunk melléjük. Mindezek alapján súlyozva tudtuk összegyűjteni a válaszokat. A kérdések másik részében a válaszadók megoldási javaslatait vettük számba hasonló szövegelemző, kategorizáló eljárás mentén.

A statisztikai adatokat egyszerű összegzéssel, két- és háromváltozós táblázatban elemeztük SPSS használatával. Ezt követte a táblák tartalmi elemzése, és grafikonokba történő szerkesztése.

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

A kutatási fókuszunk arra irányult, hogy a bekerülés előtt miféle hátrányokat halmoztak fel a vizsgált csoport tagjai, az ellátórendszerben ezek megoldására milyen lehetőségek állnak rendelkezésre, illetve milyen gátak azonosíthatók be.

A statisztikai adatsorok segítséget nyújtanak a gyermekvédelmi helyzetkép számszerű adatokkal alátámasztott felvázolására. A kérdőív szöveges válaszainak részletes elemzése rámutat az adatokból kirajzolódó helyzetkép mögött meghúzódó problémákra. Rendszerszintű és a gyermekeknél fellelt problémákat egyaránt vizsgálunk. A válaszadók javaslatai – szintén súlyozott elemzéssel – a megoldási utak sorát írja le. Ezt egészítjük ki saját javaslatainkkal.

STATISZTIKAI ADATOK ÖSSZEGZÉSE

A gyermekvédelemben eltöltött idő vizsgálatakor évenkénti szakaszok szerinti összehasonlításokat tettünk. A vizsgált csoport egészében egyharmaduk 3 évnél kevesebb időt tölt a rendszerben, egyharmaduk 3 és 8 év közötti időtartamot, egyharmaduk pedig 8 évnél is többet. Ez azt mutatja - összevetve a gyerekek státuszával -, hogy bár a szándék a családba való visszahelyezés, mégis jelentős időt töltenek a gyermekvédelemben élők a szakellátó rendszerben, ami viszont a hosszabbtávú fejlesztés lehetőségét hordozza. Ennek a fejlesztési lehetőségnek a kiaknázása megmutatkozhat az iskolázottsági adatok emelkedésében. Vagyis szakszerű fejlesztési szolgáltatásrendszer működése esetén azt feltételezhetjük, hogy minél több időt tölt valaki az ellátórendszerben, annál nagyobb esélyei vannak hátrányai kompenzálására, és az egyre sikeresebb iskoláztatásra. Ha a vizsgált csoportból kiemeljük az iskoláskorúakat, és a lehetséges iskolafok szerint kategorizáljuk őket, látható, hogy a csoportba tartozók nagyobb része (7-14 évesek és 15-17 évesek 64 %-a, a 18 év felettiak 91 %-a) 3 évnél többet töltött a gyermekvédelemben. A 3 év és afölötti idő már alapot nyújthat az eredményes fejlesztési folyamatra. Vagyis az az érv, hogy a nagyon rövid gyermekvédelmi szakellátásban eltöltött idő szab gátat az iskoláztatást is támogató hatékony fejlesztésnek, az országos statisztikai adatok alapján nem igazolható.

Az elhelyezési forma vizsgálata a gyermekvédelmi rendszer átalakulását mutatja, amit a nevelőszülői elhelyezés 50% feletti aránya mutat. Ez az elhelyezés nagyobb lehetőséget biztosíthat a szakellátásban élők számára a családi szocializáció pótlására. A továbbiakban ki fogunk térni arra, hogy ez az iskoláztatás szempontjából valóban előnnyel jár-e, vagy – ahogy regionális kutatásunk kimutatta – nincs jelentős eltérés e területen az elhelyezési formák között.

Az iskolatípus szerinti megoszlás több szempontból is elemezhető. Látható, hogy a teljes népességre vonatkozó országos adatokhoz képest¹⁷⁸ jelentősen felülreprezentált az alacsonyabb státuszú iskolatípusokban (eltérő tantervű iskola, szakiskola) való koncentrálódás. Az érettségit adó és magasabb iskolafokon tanulók alacsony arányban jelennek meg. Mindez azért kulcskérdés, mert a sikeres és hosszútávú munkaerőpiaci beilleszkedéshez olyan középfokú végzettség szükséges, amely érettségivel összekötött, mivel az össznépesség adott korcsoportjának mintegy 80%-a rendelkezik ezzel. A szakellátásban élők nagyobbik része kimarad e körből, hasonló számarányban, mint a halmozottan hátrányos helyzetű, családban élő társaik. Ezzel szemben a családi szocializációs folyamatok pótlását vállaló gyermekvédelmi ellátórendszer (szűkös kapacitásával) feladata e helyzet megváltoztatása, mivel az oktatási szektor rendszerszintű szabályozói nem célozzák a gyermekvédelemben élők döntő többségét.

Úgy tűnik, hogy az állami szektorok szerepvállalási területeinek tisztázása fontos előrelépést jelentene. A '97-es gyermekvédelmi törvényt megelőző korszakban a szakellátott gyermekek nagy része a szakellátáshoz tartozó belső iskolákban tanult, illetve a nagylétszámú gyermekotthonok mellett működő külső általános iskolákban koncentráltak. Ebben az iskoláztatási helyzetben – ugyan szegregált formában – a gyermekvédelem az iskolai feladatokat is nagyrészt magára vállalta. (Nemcsak a belső iskolákat kell ideértünk, hisz a nagy gyermekotthonok mellett lévő külső iskolákban is sok gyermekvédelmi nevelő tanított másodállásban.) Természetesen nem e rendszer visszahozását sugalljuk, hisz a szakellátottak iskolai sikerei ebben az időszakban sem mutattak sikeresebb képet a mostaninál. Ez a szegregált oktatási forma alkalmatlanságára és az ellátási szolgáltatások szűkösségére enged következtetni. A gyermekvédelem átalakulásával „szétszóródtak” az ellátottak a közoktatás rendszerében: a belső iskolák zöme megszűnt, a gyermekotthonok nagy része máshol lakásothonná alakult, nőtt a nevelőszülői ellátás. Ez azt jelenti, hogy a szegregált oktatási forma, mint egyik feltételezhető gátlótényező, megszűnt. Ezzel együtt az iskolai ellátás szoros felügyeletét már nem a gyermekvédelem látja el. A szakellátás alapvetően családi szerepet vállal át a családoktól a gyermek nevelésében, és az iskola feladata – hasonlóan a családban növekedő gyerekekéhez – az iskolai előrehaladás segítése. Ebben csak „külső” támogató szerepet tölt be a család, esetünkben a gyermekvédelem.

A probléma elsősorban az, hogy „rideg integrációról” beszélhetünk abból a szempontból, hogy az oktatási rendszer sem rendszerszinten, sem helyi viszonylatban nem reagál a gyermekvédelmi ellátottak sajátos élethelyzetére, és nem képes olyan inkluzív iskolai környezetet teremteni, mely igazodik az egyes gyerekek speciális szükségleteihez.

¹⁷⁸ Ehhez forrás HALÁSZ-LANNERT: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. kötetének vonatkozó adatai.

A közoktatásban történő előrehaladást elemző tanulmány szerint a nyolcvanas évek óta fokozatosan alakul át a magyar közoktatás rendszere, melyben a középfokon való előrehaladás változásai a legszembetűnőbbek. A nyolcvanas évek közepétől a kilencvenes évek első harmadáig a középfokra való bevonódás fokozatosan emelkedett; a különböző iskolatípusokba azonos arányban. Ezt követően éles váltás látható: az érettségit adó intézménytípusokba történő beiskolázás folyamatos növekedése és a szakképző intézményi részvétel folyamatos csökkenése jellemzi a rendszert 2000-ig. 2000 után a gimnáziumba jelentkezők száma kis mértékben, a szakközépiskolákba jelentkezők száma nagyobb mértékben tovább nő. A szakiskolai beiskolázás létszáma 2000-tól stagnál. Összefoglalóan elmondható, hogy a gimnáziumi képzésbe jelentkezők száma az elmúlt több mint 20 esztendőben megkétszereződött, és az érettségit adó szakközépiskolába járók száma is több mint másfélszeresére emelkedett. Ezzel szemben a szakiskolai rendszerbe történő továbbtanulók számaránya egyharmaddal csökkent. A tanulmány így foglalja össze a középfokon előrehaladás számarányait: „Az általános iskolából kilépő tanulónépesség a középfokon három tanulmányi irány valamelyikében tanul tovább: a továbbtanulást biztosító gimnáziumokban, a szakképzettséget nyújtó szakiskolákban és szakközépiskolákban. A 90-es évek folyamán a középfokú programváltást a szakiskolák létszámvesztése és a középiskolák térnyerése jellemezte, a 2004/2005-ös tanévre a középiskolákban továbbtanulók aránya együttesen 76%-ot tett ki: szakközépiskolákban tanul tovább az általános iskolából kilépő tanulók 39%-a, gimnáziumban 36,5%-a, szakiskolában pedig 23%-uk” (4. fejezet Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás • Imre Anna – Györgyi Zoltán)

Az iskolázottsági vizsgálatnál az egyes korcsoportra jellemző iskolatípusok elemzését sem hagyhatjuk el. A fenti megállapításokon túl – alacsony presztízsű iskolákban koncentráció, középfokon szakiskolai végzettség stb. – az is bizonyítottnak látszik, hogy a gyermekvédelemben élőkre alapvetően jellemző a túlkorosság. A túlkorosság megmutatkozik abban, hogy a 7-14 éves korosztályban is található óvodások (3%), a 15-17 év közöttiek egyharmada (32 %) még általános iskolás (normál vagy eltérő tanterven), a 18 év felettiek majdnem fele (42,7 %) szakiskolás. A 15-17 éves korosztályban arányaiban kevesebben vannak (14,8%) az érettségit adó intézménybe járók, mint a 18 év felettiek (15,7 %) között. A 18 évet betöltöttek (utógondozottak) iskolai megoszlása is érdekes képet mutat. Ők a teljes vizsgált csoport egyötödét teszik ki (19%). Ezen belül láthattuk a szakiskolai felülreprezentáltságot, mely mellett 20 % a nem tanuló, 6,7 % a felsőoktatásban lévő, és 15,7 % az érettségire készül. Hozzá tettük, hogy ha az utógondozói ellátás preferálja a tanulást, akkor feltételezhetjük, hogy a nem tanulók nagy része 18 évesen kikerült a rendszerből (ebben a kimutatásban mint „nem tanul” nem jelenhet meg), vagyis a vizsgált populáció iskoláztatási mutatóit még a fenti százalékoknál is kedvezőtlenebb helyzet jellemzi. A túlkorosság a családban töltött időszak egyik „hozománya” lehet, de – ahogyan a későbbiekben még beszélünk róla – az ellátórendszerben töltött évek alatt is tovább nőhet, amennyiben nem történik meg e hátrány azonnali kezelése és hosszútávú folyamaton keresztüli kompenzálása. Ennek sem lehet kizárólagos terepe a gyermekvédelem, hiszen alapvetően iskolai problémáról van szó.

Amennyiben az egyes iskolatípusba járókat a szerint is vizsgáljuk, hogy hány hónapja vannak a szakellátó rendszerben, akkor látható, hogy kicsik az eltérések a gyermekvédelemben eltöltött idő arányos megoszlásában. Nem tapasztalható például az, hogy az érettségit adó intézményekbe járók összességében több időt töltöttek a gyermekvédelemben, mint szakiskolákba járó társaik. Vagyis nem mondhatjuk el, hogy nagy valószínűséggel a bent töltött hosszabb idő segítette őket a magasabb státuszú középfokú iskolába. (Az érettségit adó intézménybe járók ugyanolyan számúak az egyes benntöltött-hónap kategóriában is – 8 év folyamatában arányosan kb. 700 fő -, csak a 8 év felettiek esetén látható ugrás: az a csoport összesen 700 főt tesz ki. Hasonló a trend a szakiskolások esetén is, csak ott kétszeres létszámot találunk.) A felnőttoktatásban és a felnőttképzési tanfolyamon tanulók is arányosan hasonló hónapszámot töltöttek el a rendszerben, és létszámuk közt sincs jelentős eltérés. Vagy az ugyanilyen életkorú nem tanuló fiatalok sem jelentősen kevesebbet, azonban ők számszerűen jóval (ötször) többen vannak, mint a felsőfokon tanulók.

Összegezve elmondható, hogy a gyermekvédelemben eltöltött minél hosszabb idő és a minél sikeresebb iskoláztatás nincs kimutatható összefüggésben. Vagyis a szakellátórendszer nem képes a bekerült gyerekek eredeti társadalmi rétegződésben elfoglalt alacsony helyzetén változtatni az iskoláztatáson keresztül.

Az iskolatípus és elhelyezési forma összefüggéseinek vizsgálata egyértelműen kimutatja, hogy a magasabb státuszú iskolatípusokba (elsősorban érettségit adó intézményekbe) járók nincsenek nagyobb arányban a nevelőszülőknél, mint a gyermekotthonokban, lakásotthonokban. Vagyis az a feltételezés, hogy a nevelőszülői ellátás, mint családiasabb forma, magasabb iskolázáshoz vezet, jelen kutatásban sem igazolható. Ennek hátterében feltételezhető az a – 2006-os regionális kutatásban kimutatásra került – tény, hogy a nevelőszülők nagyobb része iskolai végzettsége alapján a társadalom alsó 20 %-ába sorolható, így a náluk szocializálódó gyerekek családi mintái az alacsonyabb státuszú iskolákat preferálják. Fennáll az a nevelésszociológiából, mobilitás-kutatásból jól ismert összefüggés, hogy az iskoláztatást, az iskolához fűződő viszonyt meghatározza a (nevelő)szülő képzettsége. Amennyiben a (nevelő)szülő az iskolát nem tartja a vertikális mobilitás szempontjából fontos csatornának, a fiatalnak kisebb esélye lesz a (nevelő)szülőnél magasabb végzettségi szintet elérnie. A többnyire alacsony kulturális tőkével rendelkező (nevelő)szülők

a kulturális tőke formáinak átörökítésében is csak a saját erőforrásaik maximumát képesek átadni. Vagyis a gyermekvédelmi ellátórendszer és az oktatási rendszer külső segítése nélkül a nevelőszülői rendszer – a benne dolgozók jelenleg jellemző iskolai végzettségével – nem fog magasabb iskolai végzettséget eredményezni az ott élő fiatalok számára. Ha e mellé odatesszük, hogy a magasabb státuszú iskolákban történő előrehaladás jóval költségesebb és nagyobb személyes erőforrás mozgósítását várja a nevelőszülőtől, akkor biztosak lehetünk abban, hogy ezeket a befektetéseket a nevelőszülők csak bizonyos feltételek mellett teszik meg (még akkor is, ha átlátják jelentőségét). A gyermekvédelmi rendszer működése azonban jelenleg „nem díjazza” ezeket a többletbefektetéseket: nevelőszülőkkel korábbiakban készített mélyinterjúk szerint sem anyagi, sem erkölcsi elismerés nem jár érte.

A STATISZTIKAI ADATELEMZÉSEKBŐL LEVONHATÓ ÖSSZEFOGLALÓ MEGÁLLAPÍTÁSOK

- A gyermekvédelemben élők mintegy négyötöde bent van az oktatási rendszerben, és további, majd 10 %-uk óvodáskorú. Ezek az adatok is azt mutatják, hogy a gyermekvédelem oktatási szektorral való szoros együttműködése elengedhetetlen.
- A gyermekvédelemben eltöltött idő vizsgálata azt mutatja, hogy a vizsgált csoport egészét tekintve egyharmaduk 3 évnél kevesebb időt tölt a rendszerben, egyharmaduk 3 és 8 év közötti időtartamot, egyharmaduk pedig 8 évnél is többet. (A hozzávetőleges számítás szerint országos átlagban 5,2 évet töltenek a gyermekvédelemben az ellátottak.) Az adatelemzés azt is mutatja, hogy annak van nagyobb valószínűsége, hogy a gyermek az ellátórendszerbe bekerülés után vagy elég rövid idő alatt visszakérül a családjába, vagy várhatóan hosszútávon marad a rendszerben. A hosszabbtávú fejlesztés lehetősége fennáll, és feltételezhetjük, hogy minél több időt tölt valaki az ellátórendszerben, annál nagyobb esélyei vannak hátrányi kompenzálására, és az egyre sikeresebb iskoláztatásra. Vagyis az az érv, hogy a nagyon rövid gyermekvédelmi szakellátásban eltöltött idő szab gátat az iskoláztatást is támogató hatékony fejlesztésnek, az országos statisztikai adatok alapján nem igazolható.
- Az elhelyezési forma a gyermekvédelmi rendszer átalakulását mutatja, amit jelez a nevelőszülői elhelyezés 50% feletti aránya. Ez az elhelyezés nagyobb lehetőséget biztosíthat a szakellátásban élők számára a családi szocializáció pótlására. Az iskolatípus és elhelyezési forma összefüggéseinek vizsgálata egyértelműen kimutatja, hogy a magasabb státuszú iskolatípusokba (elsősorban érettségit adó intézményekbe) járók nincsenek nagyobb arányban a nevelőszülőknél, mint a gyermekotthonokban, lakásotthonokban. Vagyis az a feltételezés, hogy a nevelőszülői ellátás, mint családiasabb forma, magasabb iskolázáshoz vezet, jelen kutatásban sem igazolható. A gyermekvédelmi ellátórendszer és az oktatási rendszer külső segítése nélkül a nevelőszülői rendszer – a benne dolgozók jelenleg jellemző iskolai végzettségével – nem fog magasabb iskolai végzettséget eredményezni az ott élő fiatalok számára.
- Az iskolatípus szerinti megoszlás alapján látható, hogy a teljes népességre vonatkozó országos adatokhoz képest jelentősen felülreprezentált az alacsonyabb iskolatípusokban (eltérő tantervű iskola, szakiskola) koncentráció. Az érettségit adó és magasabb iskolafokon tanulók alacsony arányban jelennek meg. Napjainkban a szakellátás alapvetően családi szerepet vállal át a családoktól a gyermek nevelésében, és az iskola feladata – hasonlóan a családban növekedő gyerekekéhez – az iskolai előrehaladás segítése. Ebben csak „külső” támogató szerepet tölt be a család, esetünkben a gyermekvédelem.

A KÉRDŐÍVEK ELEMZÉSE

A kérdőívre adott szöveges válaszokat szövegelemzésnek vetettük alá. A szövegelemzés előre fellálistott vizsgálódási szempontok mentén történt, azonban az elemzés folyamatában ez a szempontsor tovább bővült, és részletesebbé vált. A mellékletben elhelyezett 1. és 2. számú tábla azt mutatja, hogy milyen főkategóriák mentén elemeztük a szöveget, és milyen további (részletező) alkategóriákat azonosítottunk be a kapott szövegek olvasása során. A főkategóriák esetenként részben átfedik egymást, de alapvetően elkülöníthetők a rendszerszintű problémák (szabályozás és működtetés) a gyermekek közvetlen problémáitól. A kérdőívekben említett problémákat a szerint is válogattuk, hogy a gyermek szakellátásba kerülése előtt vagy után jelentkeztek.

A kérdőív elemzésének összegzését javaslatainkkal együtt tesszük a kérdőívben adott válaszok alapján részletező alkategóriák mentén. Ennek során azt is figyelembe vesszük, hogy a jelzett problématerületek, valamint megoldási javaslatok milyen előfordulási gyakorisággal jelentek meg a szövegekben.

A „szabályozási diszfunkciókhoz” kapcsolódó javaslatok fókuszában a gyermekközpontú fejlesztési folyamat áll. A bemenetnél mérési és tervezési folyamat, a gyermek fejlődésének időszakában sokoldalú kiegészítő oktatási szolgáltatás-igény jelenik meg a gyermekvédelem és az oktatási rendszer oldaláról, és mindehhez megfelelő erőforrás (humán és anyagi) biztosítását javasolják. A megoldások szótan helyezkednek el: a gyermekvédelem is mozgósít oktatási szolgáltatásokat, és pozitívan értékeli, amennyiben az oktatási intézmény részéről többletfoglalkozást kapnak a gyerekek. Láthatóan igény az oktatási szolgáltatásrendszer mindkét oldal részéről történő erősítése.

A „kontroll” esetén a javaslatok és megoldások a gyermek iskolai előmenetelének nyomon követéséről számolnak be. Ebben megjelennek a segítő felnőttek, de arra nincs javaslat, hogy munkájuk ellenőrzése, értékelése a jelenlegi működési rendhez képest milyen kiegészítésre szorul. Márpedig a gondozott gyermekért való gondozói felelősségvállalás akkor lehet teljesebb, ha előre kitűzött célok és mérhető eredmények mentén folyamatos értékelés zajlik.

Az „oktatási és gyermekvédelmi szektor kapcsolatának hiányosságaival” összefüggésben valamennyi válaszadó javaslatában szerepel a szorosabb kapcsolatrendszer kialakítása az oktatással. Az együttműködés kialakítása, a gyakoribb találkozások, a hasonló területen dolgozók egymást erősítő tevékenységei, a közös értékelés jelennek meg a válaszokban. A megoldások arról számolnak be, hogy ahol ezek az együttműködési formák már kialakultak, ott a gondozott gyerek valóban eredményesebb lett az iskolában. Érdemes azt is végiggondolni, hogy a helyi szinten kialakításra kerülő együttműködések a rendszerszintű szabályozórendszer bevezetése mivel tudná segíteni, erősíteni.

A „gyermekvédelem hiányosságaira” úgy reflektálnak a válaszadók, hogy legtöbbször esetenként kiemelik a továbbképzések és közös szakmai fejlesztő műhelyek szükségességét. E mellett a gondozottakra való fokozottabb odafigyelés is megjelenik. A megoldások elsősorban azt részletezik, hogy egy-egy gyerek esetén hányféle szakember mozgósítása történik meg, melyek a sokoldalú gondozotti nyomon követés példái. Fontos azt kiemelni, hogy önmagukban a szakmai képzések még nem feltétlenül járnak sikerrel. Garanciát jelenthet a képzést követő rendszeres szakmai műhelymunka működtetése, mely a tanultak adaptálásának folyamatát segíti a horizontális tanulás eszközrendszerével.

Az „oktatási szektor hiányosságainak” javítására tett javaslatok nagy számban fordulnak elő. (Törédéke ennek a gyermekvédelem hiányosságainak pótlására tett javaslatok sora.) A javaslatok két csoportba sorolhatók. Egy részük a pedagógusok képzettségének és szemléletének alakítását javasolja különböző formákban. A gyermekvédelemre, valamint a különböző problémákkal küzdő gyerekek hátterére vonatkozó ismereteknek a felsőoktatásba és a továbbképzési rendszerbe való beemelése éppúgy megjelenik, mint a két szektor közös szakmai műhelyeinek működtetése. A másik javaslatkör a tanóra módszertanára és

tananyagtartalmára vonatkozik. A válaszokban modern pedagógiai eszköztár (élményközpontú technikák, kooperáció, differenciálás) és a személyre szabott fejlesztési folyamat (tananyag-központúság helyett gyermekközpontúság) az inkluzív iskola kritériumai jelennek meg. A megoldások között említik, hogy a gyermek élettörténetének megismerése szemléletváltást eredményez az iskolai pedagógusoknál, ami egyben attitűdváltással is jár. Szintén említenek már működő befogadó iskolákat, ahol elsősorban a szektorközi egyeztetés (vezetői szinten) segítette a gyermekvédelemben élők elfogadását az iskolában. E mellett két jó gyakorlat is megjelenik: iskolai gyermekvédelmi felelős, mint összekötő kapocs a két szektor között, illetve az iskolai pedagógusok foglalkoztatása a gyermekvédelem intézményében. E tématerületen született javaslatok és megoldások jól mutatják, hogy a gyermekvédelemben dolgozók gondozottjaik számára – mondhatni „szülőszerepben” – meg tudják fogalmazni oktatási-szolgáltatási igényüket (inkluzív iskola szegmenseit), és a napi gyakorlat szintjén már találhatóak is pozitív példák. Az azonban elgondolkodtató, hogy a közoktatás intézményrendszere a gyermekvédelemben élők sikeres befogadását csak esetenként képes megtenni. A befogadást alapvetően az erősíti, ha az intézmény tudatosan (vezetői egyeztetésre, gyermekvédelmi szoros együttműködéssel) vállalja a család nélkül élők nevelését. Mindez arra mutat, hogy az oktatás rendszerszintű és célzott bevonása e feladatba elengedhetetlen.

A „*megkülönböztetés*” ellensúlyozására a pedagógusok képzése, illetve segítő oktatási szolgáltatások bevonása (tanoda) jelenik meg alapvető javaslatként, illetve ugyanezek a gyakorlatban működő elemek, mint sikeres gyakorlatok a megoldások között.

Az *elutasítás, kirekesztettség* vonatkozásában hasonló javaslatok jelentek meg, mint a megkülönböztetés esetén. Ki kell azonban emelni, hogy a magántanulóvá nyilvánítás (mint konkrét kirekesztő mechanizmus) esetén szigorított feltételeket vár el a gyermekvédelem, mivel a válaszadók többször is jelezték, hogy ez a sajátos oktatási forma eszközül szolgál a problémás gyerekek eltávolítására. Az eltávolítás pedig delegálja a problémát a gyermekvédelemnek, ahol az iskolai előmenetel ilyen formában történő támogatására nincs megfelelő eszközrendszer, vagyis a magántanulóvá vált fiatal megreked az adott iskolai fokon.

Az *„idővesztéshez”* kapcsolódó javaslatok az oktatási intézményekre irányulnak: a szakellátásba nem a tanévhez igazodóan kerülnek a gyerekek, mégis szükséges az a rugalmasság, mely segítségével az évközi iskolaváltás nem okoz behozhatatlan lemaradást. A másik fontos javaslat az alapellátás tevékenysége, mely megelőzheti, hogy a szakellátásba óriási tanulmányi lemaradásokkal kerüljenek a fiatalok. A megoldások között a rendszerbe kerüléskor szükséges adminisztráció kellő gyorsasága, illetve az ideiglenes elhelyezési időszak oktatásra való kihasználása jelenik meg. Ez utóbbi azért különösen fontos, mert a gyermekvédelemnek az ideiglenes elhelyezési időszak adna igazán lehetőséget az iskolai lemaradások célzott pótlására a helyzefelmérés nyomán.

A *„tanulással kapcsolatos kihívásokkal”* szembeni javaslatok a kompetencia alapú oktatást erősítik, illetve a lemaradások mielőbbi és hatékony pótlását. A megoldások a segítő személyek bevonását (fejlesztő pedagógus) célozzák, és olyan szakmai összefogást a segítők részéről, mely a fiatal eredményeiben is megmutatkozik. Fontos, hogy a válaszadók nem látják megváltoztathatatlannak a tanulmányi problémahelyzetet, hanem konstruktív javaslatokkal és megoldási utakkal élnek.

A *„magatartászavar, viselkedészavar”* ellensúlyozására javaslatok sora született, és ezek mindegyike szakszerűen írja le a szükséges terápiát. A megoldások között azonban csak egy eljárás mód jelenik meg: ez pedig a speciális otthon szolgáltatási köre. Célszerű a megoldások körébe is beemlíteni azokat az eljárásokat, amelyek integrált formában és preventív jelleggel is kezelik ezt a kérdéskört.

Az iskolai „motiváltságra” vonatkozó javaslatokban a válaszadók azt fogalmazták meg, hogy a személyre szabott fejlesztésen alapuló befogadó (inkluzív) iskolai környezet jelentősen javítani tudna a lemaradásokkal, évismétlésekkel terhelt gyerekeken. E mellett fontos lenne azt is vizsgálni, hogy a kortársközösség, mint referenciacoport értékrendjében miként lehetne a homogén alulmotiváltságon változtatni, mert mindez fontos és kiaknázandó erőforrás lehet. Erre elsősorban azok a civil tapasztalatok állnak rendelkezésre, amelyek a tanoda programok keretében halmozódtak fel.

ÖSSZEGRZÉS

A kutatás eredményeinek összefoglalását két szempont szerint tesszük. A fejlesztések sikerességéhez elengedhetetlen olyan strukturális változások bevezetése, amelyek tervezhető, rendszerszerűen működtethető, ellenőrizhető, értékelhető és visszacsatolásra lehetőséget adó kereteket jelentenek. A strukturális keretek azonban csak akkor működőképesek, ha egyidejűleg tartalmi-minőségi fejlesztésekkel járnak.

A gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzetének javítása érdekében szükséges biztosítani a szektorközi együttműködést. Az együttműködés első lépése, hogy tisztázott legyen, hogy az egyes szektorok milyen szerepet töltenek be a gyermek életében. A gyermekvédelem a szülői szerep átvállalásával az iskolán kívüli időszak fejlesztési folyamataiért felelős. Az iskolában eltöltött időben az oktatási szektornak kell nyújtania olyan személyre szabott szolgáltatásokat, melyekkel a problémákkal terhelt élethelyzetben élő gyerekek is sikeresen előre tudnak haladni a tanulmányaikban.

Mindehhez strukturális keretet nyújthat, ha az oktatási rendszer egyedi szolgáltatásokkal támogatott rendszerébe beemeli a gyermekvédelemben élők teljes körét, ahogyan ezt a kérdőívekre adott válaszok egy része is javasolta. A jelen szabályozási keretek közül a halmozottan hátrányos helyzetűek számára nyújtott szolgáltatási kör lenne a legalkalmasabb, de hosszabb távon érdemes lenne egy kimondottan a gyermekvédelemben élőkre vonatkozó rendszert kidolgozni. Munkacsoportunk javaslata szerint iskolai mentorok kijelölése és a mentor által szervezett szolgáltatások támogatása jelenthetné a személyre szabottság valódi garanciáját. A személyre szabott mentori rendszerrel elkerülhetnénk azt a téves megközelítést, hogy a gyermekvédelemben élők mindegyikének ugyanolyan jellegű problémái vannak, és ezekre egységes megoldást lehet szervezni.

A gyermek számára nyújtott oktatási szolgáltatás további strukturális keretként szükséges lenne kialakítani olyan bemeneti mérésen, folyamatos fejlesztésen és egyes pontokon mért hozzáadott értéken alapuló egyéni életút tervet, melynek kialakításában és működtetésében a szakellátásban élő gyermek, a gyermekért felelős gondozó (nevelőszülő, gyermekotthoni munkatárs) és az iskolából kijelölt személy (osztályfőnök, gyermekvédelmi felelős, mentor) egyaránt részt vesz. Lehetséges megoldás a gyermekvédelem által használt fejlesztési anyagok („macis lap”) ilyen irányú továbbfejlesztése, de a többlétszolgáltatást nyújtó oktatási szektor is kidolgozhat ilyen eszközzrendszert.

A kutatásba bevont válaszadók több területen is kitértek az ideiglenes elhelyezés időszakára. Úgy látjuk, hogy ez a problémákkal terhelt időszak (a gyermek krízishelyzet miatt kikerül családi környezetéből és bizonytalan további sorsa) nem kellően hasznosított a gyermekvédelem oldaláról – ahogyan a válaszadók fogalmaztak: ekkor halmozódik az „idővesztés”. Javaslataink, hogy a gyermekvédelem koncentrált erőforrásokkal (pszichológus, fejlesztő pedagógus, szakos tanárok) ebben az időszakban mérje fel a gyermek állapotát tanulmányi téren. Gondolunk itt a különböző gátló vagy erősítő lelki folyamatok feltárására, a kompetenciaterületek fejlettségére és elmaradására, illetve a konkrét tantárgyi tudások meglétére.¹⁷⁹ Erre alapottnan nagyobb biztonsággal lehetne a gyermek számára

¹⁷⁹ Ez a fajta bemeneti mérés az Arany János Programokban hatékonyan működik, mint az egyéni fejlesztést megelőző helyzetelemzés.

nemcsak elhelyezési formát választani az oktatási szükségleteknek megfelelően, hanem a további fejlesztések meghatározásához is alapot jelentene. Amennyiben a gyermek az ideiglenes elhelyezést (ID) követően az elhelyezési bizottság döntése alapján visszakérül a családjába, a fejlesztések és az oktatási szükségletekről készült szakmai javaslatok komoly segítséget jelenthetnek az alapellátásban végzendő segítő munkában és a gyermek általános iskolájának pedagógiai munkájában.

Az oktatási szolgáltatások nyújtásának egyéb lehetősége olyan keretekben is jelen van a közoktatásban, illetve a közoktatás mellett, melyben kevésbé jelennek meg a szakellátásban élők. Ennek oka nagy valószínűséggel az információhiány a két szektor között. Az alapfokú és középfokú iskolai előrehaladást támogató „tanoda-hálózat” az ország több pontján elérhető, és várhatóan tovább bővül. A tanodák célzottan a családi szocializáció iskolai aspektusait kívánják erősíteni, így alkalmasak a gyermekvédelemben élők iskolán kívüli komplex támogatására. A középfokú iskoláztatás részeként jelen lévő Arany János Program három alprogramja szintén országos hálózatként működteti intézményeit, vagyis elérhető minden szakellátott számára. Fontos tudni, hogy e program rendeleti szinten nevesíti célcsoportját, melyben a hátrányos helyzetűek, halmozottan hátrányos helyzetűek mellett valamennyi gyermekvédelmi szakellátásban élő tanuló is megjelenik. Szükséges lenne e jelenleg is rendelkezésre álló oktatási szolgáltatási körökbe minél nagyobb számú tanulót bevonni a gyermekvédelemből. Mindez lehetőséget biztosíthatna a tanulmányi támogatás mellett olyan – e programokban jelen lévő – egyéb támogatások kiaknázására, mint például a kortárs-segítés, nemzeti-etnikai identitás erősítése, szimbolikus tőkék felhalmozása, mentori támogató rendszer, felsőoktatásba történő előrehaladás segítése.

A gyermekvédelemben élők célzott segítése mellett elengedhetetlen a velük foglalkozó felnőttek felkészültségének növelése. Ahogyan a kérdőívek legtöbbszörében olvashattuk, a szakellátásban élők tanulmányi segítségének egyik gátja, hogy gondozóik, tanáraik nincsenek kellően felkészülve erre a feladatra. A javaslatok között többhelyütt megjelenik, hogy az évtizedekig működő belső iskolák formáját lenne célszerű ismét feleleveníteni. E mellett azt is megoldásnak látják, hogy bizonyos általános iskolák nagyobb számban fogadják a gyermekvédelemben élőket, és így jobban fel tudnak készülni a velük kapcsolatos feladatokra. Véleményünk szerint azonban mindkét javaslat a szakellátásban élők szegregációját eredményezheti.

A javaslatok között szerepelt az is, hogy amennyiben az oktatási szektorban dolgozók célzottan tanulnának (a felsőoktatásban és továbbképzések során) a család nélküli gyerekek helyzetéről, tipikus problémáiról, akkor szemléletük, attitűdjük változása mellett nagyobb esély lenne a széleskörű pedagógiai eszköztár mozgósítására is. A gyermekvédelemben dolgozóknak feltétlenül tisztában kellene lenniük az oktatási rendszer nyújtotta valamennyi lehetőséggel, illetve azokkal a jogokkal¹⁸⁰, amelyek a szülőket és gyerekeket megilletik.

Amennyiben a gyermekért felelős gondozó (itt elsősorban az alacsony iskolai végzettségű nevelőszülőkre gondolunk) nem tud tanulmányi területen megfelelő támogatást nyújtani, akkor a gyermekvédelemnek is szükséges kellő létszámú és felkészültségű szakemberrel erősíteni ezt a hatást. További támogatást jelentene a felkészültség emelésében a gyermekvédelmi szakmai-módszertani hálózat olyan bővítése, amely célzottan a tanulási sikerességhez nyújtana segítséget. A horizontális tanulás keretként virtuális háló (internetes

¹⁸⁰ Így például a magántanulónál nyilvánítható kérdéskör, mely sok válaszadónál előkerült, fontos terület. Amennyiben a gyermekvédelem tisztában van azzal, hogy csakis rajta múlik, hogy az iskola magántanulónál nyilváníthatja-e a gondozott gyermekét, akkor lehetséges, hogy ez a kirekesztéshez vezető eljárás ritkábban fordulna elő a szakellátottak körében. (Ahogyan ezt a budapesti anyagokban olvashattuk is.) Vagy a sajátos nevelési igény, mint oktatási szolgáltatási lehetőség milyen előnyöket kínál rövid távon, és milyen hátrányokat okoz hosszabb távon a gyerek életében, és miért kulcskérdés az SNI-vé nyilvánítható alapos végiggondolása.

felületeken való interaktív szakmai munka) kiépítése és módszertani műhelymunka (hospitálások, esetmegbeszélések, nevelőszülői klubok stb.) működtetése egyaránt szolgálhatna a jó gyakorlatok terjesztésére, a felmerült problémák közös megoldására. A kölcsönös tanuláson alapuló fejlesztési folyamatok sikerességét támogatná, ha szektorközi szakmai munkán alapulna.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A magyarországi gyermekvédelem és az iskolázottság összefüggéseire kevés kutatás irányult. A bemutatott országos kutatás és eredményei csak néhány területre tudták ráirányítani a figyelmet. Szükség lenne a kutatás szélesebb körű és mélyebb folytatására: a rendelkezésre álló adatok további elemzésével, illetve új kutatási eszközök mozgósításával. Tervünk, hogy a gyermekvédelem vezetői mellett a gondozottakkal foglalkozókat, illetve magukat a gondozottakat is megkérdezzük. Az oktatási szektorban dolgozók véleménye alapján a tárgyalt témakör más megvilágításba kerülhetne. Szintén fontos lenne a jelenleg rendelkezésre álló adatbázis és kérdőívek megyei elemzését úgy folytatni, hogy országos térképet rajzolhassunk a működő jógyakorlatokról, illetve fennálló szolgáltatási igényekről. Mindez alkalmas lenne arra, hogy további információkkal támogassa annak a fejlesztési folyamatnak a megkezdését, ami elengedhetetlen a gyermekvédelemben élők iskolai sikereinek növelése érdekében.

a kategóriák előfordulásai	bekerülés után...	bekerülés előtt...	Országos átlag		
			A szakellátáson belül tetten érhető problémák és hátrányok	A szakellátásban a való bekerülés előtt már	
szabályozási diszfunkciók	5,70	0,00			SZABÁLYOZÁS
település különbségek	2,60	0,00			
kontroll hiánya	0,40	0,00			
az OSZ és a GYV partneri kapcsolatának hiányosságai	2,80	0,10			
a GYV hiányosságai	1,10	0,00			család - környezet - kortársak - szakellátás - iskola
az OSZ hiányosságai	3,50	0,00			
érdeellentétek	0,80	0,00			
megkülönböztetés	1,40	0,00			
elutasítás, kirekesztettség	3,60	0,10			
idővesztesség	0,90	0,10			
környezetváltás	1,20	0,00			
a tanulóval kapcsolatos kihívások	1,40	0,60			
magatartászavar, viselkedészavar	1,60	0,70			
mulasztások	1,20	0,80			
motiválatlanság	0,80	0,30			GYERMEK
túlkorosság	0,70	0,40			
családi diszfunkciók	0,20	1,10			
rossz szociális háttér	0,00	0,40			
roma származás	0,30	0,00			

1. számú ábra – A kérdőívekben megfogalmazott problémák országos átlaga (eset)

a kategóriák előfordulásai	bekerülés uti	bekerülés elő	Javaslat	Megoldás	A szakellátáson belüli problémák és hátrányok	
					Javaslatok és megoldások a tartalmakban	A szakellátásba való bekerülés előtti hátrányok
szabályozási diszfunkciók	5,70	0,00	3,80	1,70		
település különbségek	2,60	0,00	0,30	0,40		
kontroll hiánya	0,40	0,00	4,00	0,20		
az OSZ és a GYV partneri kapcsolatának hiányosságai	2,80	0,10	1,00	2,20		
a GYV hiányosságai	1,10	0,00	0,50	0,50		
az OSZ hiányosságai	3,50	0,00	2,30	0,90		
érdek-ellentétek	0,80	0,00	0,00	0,00		
megkülönböztetés	1,40	0,00	0,20	0,20		
elutasítás, kirekesztettség	3,60	0,10	0,50	0,50		
idővesztesség	0,90	0,10	0,30	0,10		
környezet-váltás	1,20	0,00	0,00	0,00		
a tanulással kapcsolatos kihívások	1,40	0,60	0,60	0,10		
magatartás-és viselkedés-zavar	1,60	0,70	0,70	0,10		
mulasztások	1,20	0,80	0,10	0,00		
motiválatlanság	0,80	0,30	0,40	0,00		
túlkorosság	0,70	0,40	0,20	0,00		
családi diszfunkciók	0,20	1,10	0,40	0,10		
rossz szociális háttér	0,00	0,40	0,10	0,00		
roma származás	0,30	0,00	0,10	0,00		

SZABÁLYOZÁS

család - környezet - kortársak - szakellátás - iskola

GYERMEK

2. számú ábra – A kérdőívben megfogalmazott problémák, javaslatok és megoldások országos átlaga (eset)

Summary

Chance of Successful Schooling of Children in Careangolul


Those were the psychological and social problems of children in care in the focus of investigation that of the researchers although there are only a few studies in the Hungarian discourse on the schooling situation of the children living in such conditions. My first attempt to help children living in care of state was to establish a civic organization for enhance the successfulness of schooling in their case. Professor Katalin Forray R. has encouraged me to conduct a survey covering three South-Danubian counties focusing on the issues of schooling and children in care. After the two years of this survey I have defended my PhD on this topic. The importance of this issue can be obviously seen from the fact that after this survey we were able to conduct a country-wide survey on this topic (with the participation of Katalin Forray R.). We have not published yet the evidences of this outstanding survey although the evidences could be very important for the Hungarian discourse in the field of Sociology of Education. I think the first short publication should be here, in this cerebral volume, because it was Kati who encouraged and supported me to immerge in this field of scientific investigations.

IRODALOM

- BEDARD Tara (2007): Fenntartott érdektelenség – roma gyerekek a magyar gyermekvédelmi rendszerben – kutatási jelentés. ERRC, Budapest 122.
- CAMERON, R. J. – MAGINN, C. (2008): The Authentic Warmth Dimension of Professional Childcare. The British Journal of Social Work, London, 6. 1151-1172.
- FORRAY R. Katalin (2006): A kiemelkedés útjai és akadályai In: Bakos István (szerk.): Találkoztam boldog gyivisekkel is. Echo Innovációs Műhely, Székesfehérvár 13-61.
- HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (2006, szerk.), Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI, Budapest.
- KRAVALIK Zsuzsanna (2004): Együttműködés a gyermekvédelmi igazgatásban. Család Gyermek Ifjúság, 4 28-35.
- SABLIK Henrikné (2002): Oktatási feladatok a fővárosi gyermekvédelmi szakellátásban. In: Molnár László (szerk.): Társadalmi felelősség - gyermekvédelem. Okker Kiadó, Bp. 53-62.
- VARGA Aranka (2006) Civil közösség a gyermekvédelemben. In: Bakos István (szerk.): Találkoztam boldog gyivisekkel is. Echo Innovációs Műhely, Székesfehérvár 62-90.
- VARGA Aranka (2006): A gyermekvédelemben élők iskolázottsági helyzete. Család Gyermek Ifjúság 4. szám
- VARGA Aranka (2008): A gyermekvédelemben élők inklúziójának esélyei. Új Pedagógiai Szemle, 9. szám 16-24.
- VARGA Aranka (2009): Inklúzió a gyermekvédelemben. Család Gyermek Ifjúság 2. 7-15.
- VERESSNÉ GÖNCZI Ibolya (2004): A gyermekvédelem pedagógiája. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.



H 2739

A group of young people, mostly women, are smiling and looking towards the camera. The image is in a warm, brownish-orange color palette. In the foreground, there is a green arrow-shaped sign pointing to the right, with the word "ÚTJELZŐK" written in white capital letters. The sign is mounted on a green post. In the bottom right corner, there is a small red rectangular block.

ÚTJELZŐK