

# iskolai kultúra

## 2014/5

### **tanulmány**

**Polónyi István**  
A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései 3

**Jancsák Csaba**  
A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig 18

**Varga Aranka**  
Inkluzív szakkollégiumi közösség 28

**Boros János**  
Az eltűnés esztétikája 35

**Morva Péter**  
Halló, itt a Gyermekrádió! 42

### **konferencia**

**Kállai Gabriella**  
A gyermekvédelmi rendszer és az iskola kapcsolata 55

**Imre Anna**  
Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák 65

**Mártonfi György**  
A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése 77

### **szemle**

**Arató László**  
Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak? 91

**Fűz Nóra – Asztalos Kata**  
A 2013-as müncheni EARLI és EARLI JURE Konferencia 99

**Simon Katalin**  
Napjaink tanulásszervezési megoldásai a hazai közoktatásban 108

### **kritika**

**Erdei Mónika**  
Nyitott iskola 120



## Felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései

*Azt tudjuk, hogy a közoktatási eredményességet befolyásolja az iskolák térségi elhelyezkedése (lásd Garami Erika kutatásait, például: Garami, 2003, 2009, 2013 vagy Kocsis, 2010). Ebben az írásban azt a (kutatási) kérdést vizsgáljuk, hogy a felsőoktatási továbbtanulás hogyan függ össze a továbbtanulásra jelentkezők kistérségi lakóhelyével. Hipotézisünk szerint, mint ahogy a közoktatási eredmények, úgy a felsőoktatási továbbtanulás is együttmozog a kistérségek fejlettségével, a továbbtanulási törekvés és a tényleges továbbtanulás annál nagyobb arányú, minél fejlettebb egy kistérség.*

### A kistérség fogalma és fejlettségének mérése

A kistérség fogalmát leginkább Faluvégi (2004, 7. o.) definíciója ragadja meg. „Egy-egy kistérség olyan földrajzilag is összefüggő települések együttese, amely a települések közötti valós munka-, lakóhelyi, közlekedési, középfokú ellátási (oktatás, egészségügy, kereskedelem) stb. kapcsolatokon alapul. A kistérségi rendszerben a településeik kapcsolataik révén egy vagy több központi településhez vonzódnak. A rendszerben minden város egyúttal vonzásközpont (társközpont). Megnevezésük a központi település neve alapján történt.”

Az 1996. évi (a területfejlesztésről és a területrendezésről szóló) XXI. törvény<sup>1</sup> felsorolja a kistérségeket (is). (Ezek száma 1996 óta némileg nőtt, 2014 legelején 174 kistérséget sorol fel a jogszabály, lásd: 1. melléklet.)

A kistérségek esetében a gazdasági fejlettséget nem lehet a GDP alapján megítélni, mivel erre a területi szintre, mint ahogy a települési szintre sem, nincs GDP adatközlés. Ezért – s azért is, mert a GDP fejlettség-mérő képességét sokan vitatják<sup>2</sup> – a kistérségek fejlettségét más módszerrel szokták mérni. Ennek elméletével itt nem foglalkozunk. Vizsgálatunkhoz elfogadjuk azt a „komplex mutatószámot”, amelyet nálunk a kistérségek fejlettségét mérik a különböző fejlesztési programokba történő besorolásukhoz. A komplex mutató tartalmát a területfejlesztési támogatásokról és a decentralizáció elveiről, a kedvezményezett térségek besorolásának feltételrendszeréről szóló 67/2007. (VI. 28.) OGY határozat rögzítette.<sup>3</sup>

A komplex mutató kiszámításánál öt adatsortot (gazdasági, infrastrukturális, társadalmi, szociális, foglalkoztatási mutatók), összesen mintegy harminc indikátort vesznek figyelembe<sup>4</sup> (lásd: 2. melléklet).

### A kistérségi fejlettség és közoktatási teljesítmény

Bár ennek az írásnak a felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggéseinek vizsgálata a célja, egy rövid elemzés erejéig azonban kitekintünk a közoktatás ilyen összefüggéseire is. Az országos kompetenciamérés 2009 óta kistérségi bontásban is bemutatja az eredmé-

nyeket. A 2010-es kompetenciamérés kistérségi soros adatait összevetettük a kistérségi komplex mutató értékeivel, azzal a céllal, hogy teszteljük azt a hipotézisünket, hogy a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben tanulók eredményei gyengébbek.

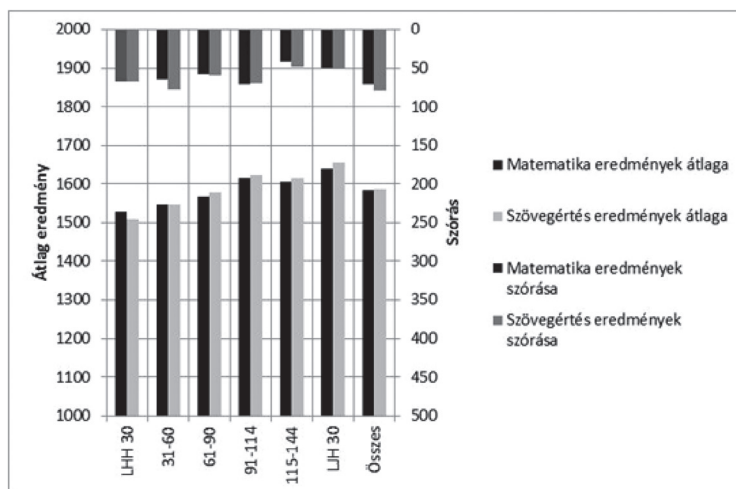
Az összevetés eredményeként az adódott, hogy a kistérségek 10. évfolyamos tanulóinak matematika eredményei és a kistérségek (komplex mutatóval jellemzett) fejlettsége között (+0,5786) pozitív korreláció van. A kistérségek 10. évfolyamos tanulóinak szövegértés eredményei és a kistérségek (komplex mutatóval jellemzett) fejlettsége között ennél is erősebb, (+0,6401) pozitív korrelációt találunk. Tehát a hátrányosabb régiók tanulóinak eredményei gyengébbek.

Az összes kistélepülés átlagos matematika eredménye 1582,7 szórása 70,7, a szövegértés pedig 1587, 2 és 79,7. A 30 leghátrányosabb helyzetű (LHH 30) kistérség matematika eredményeinek átlaga 1528,3 szórása 67,6, a szövegértés pedig 1509,0 és 67,4, ugyanakkor a 30 legjobb helyzetű (LJH30) kistérség matematika eredményeinek átlaga 1638,7 szórása 49,4, a szövegértés pedig 1654,2 és 51,3. Tehát a 30 LJH kistérség eredményeinek átlaga 7–10 százalékkal magasabb, mint a leghátrányosabb helyzetű 30 kistérség átlaga. Az LJH 30 kistérség átlageredményeinek szórása 24–26 százalékkal kisebb, mint az LHH 30 kistérségé, ami arra utal, hogy leghátrányosabb helyzetű kistérségek esetében az eredmények polarizáltabbak (1. táblázat, 1. ábra).

1. táblázat. A matematika és a szövegértés átlageredmények kistérségek különböző fejlettségi csoportjainál (2010)

	Matematika eredmények átlaga	Szórása	Szövegértés eredmények átlaga	Szórása
LHH 30	1528,3	67,57	1509,0	67,35
31-60	1545,2	64,53	1547,1	78,32
61-90	1566,9	57,33	1578,7	59,18
91-114	1615,9	71,10	1623,5	69,54
115-144	1604,8	41,46	1615,3	48,54
LJH 30	1638,7	49,37	1654,2	51,32
Összes	1582,7	70,69	1587,2	79,71

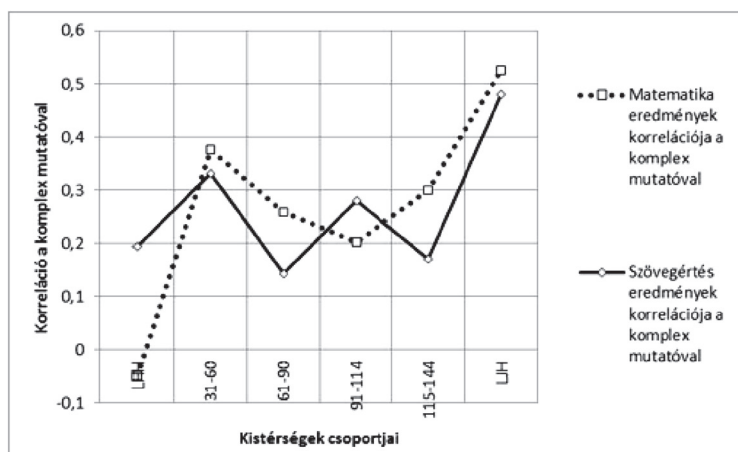
Forrás: saját számítás a 2010-es kompetencia felmérés adatai alapján, a 67/2007. (VI. 28.) OGY határozat komplex mutatószámait alapján sorba rendezett kistérségek szerint.



1. ábra. A matematika és a szövegértés átlageredmények kistérségek különböző fejlettségi csoportjainál (2010)

Nyilván ezzel függ össze, hogy ha külön-külön megvizsgáljuk a leghátrányosabb helyzetű (LHH 30) kistérségek és a legjobb helyzetű (LHH 30) kistérségek esetében a korrelációt, azt kapjuk, hogy a leghátrányosabb helyzetű kistérségek esetében ezek a korrelációk lényegesen kisebbek, sőt lényegében nincs korreláció. A 30 legalacsonyabb komplex mutatóval rendelkező kistérség esetében a fejlettség (a komplex mutató) és a matematika eredmények közötti korreláció (-0,0486), a fejlettség (a komplex mutató) és a szövegértési eredmények közötti korreláció pedig (+0,1941). Ugyanakkor a legnagyobb komplex mutatóval rendelkező 30 kistérség esetében a fejlettség (a komplex mutató) és a matematika eredmények közötti korreláció (+0,5248), a fejlettség (a komplex mutató) és a szövegértési eredmények közötti korreláció pedig (+0,4811).

Ha 30-as csoportokra osztjuk a kistérségeket a komplex mutató növekedése mentén, akkor a komplex mutató és a kompetencia eredmények között a legmagasabb korreláció mind a matematika, mind a szövegértés esetén a legjobb helyzetű kistérségeknél mutatkozik (2. ábra).



2. ábra. Kompetencia-eredmények korrelációja a komplex mutatóval kistérségek csoportjainál

A szövegértési eredmények esetében a többi kistérségi csoport esetén alacsonyabb, 0,15 és 0,3 közé eső korrelációkat találunk. A matematika esetében hasonló ingadozást tapasztalunk, azzal a különbséggel, hogy a leghátrányosabb helyzetű régiók esetében lényegében megszűnik a korreláció.

A kistérségek helyzete és a közoktatási kompetenciavizsgálatok eredménye között tehát olyan összefüggés látszik, hogy a legjobb helyzetű kistérségekben tanulók eredményei jobbak, mint az átlag és jelentősen jobbak, mint a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben lakó tanulóké. Ugyanakkor a kompetencia-vizsgálatok eredményei csak a legfejlettebb kistérségek esetében mutatnak szoros együttjárást a kistérségcsoport átlagos fejlettségével, a leghátrányosabb helyzetű kistérségek esetében igen jelentős az egyes kistérségek eredményei között a szórás.

### **A felsőoktatási továbbtanulás kistérségi összefüggései**

Itt tehát azt a hipotézist teszteljük, hogy a felsőoktatási továbbtanulásra jelentkezők és a felvettek között lényegesen kisebb arányban találunk hátrányos kistérségből érkező felsőoktatásba jelentkezőket, továbbá a különböző képzési formákra – itt elsősorban az alap- és az FSZ képzéseket vizsgáltuk – felvettek között is nagyobb arányban találunk fejlett kistérségben született hallgatókat.

Hipotézisünk bizonyítására a 2002–2010 közötti felvételi adatbázisokban<sup>5</sup> (pontosabban a négyéves időközönkénti adatbázisokban) a nappali tagozatos alapképzésre és a nappali tagozatos felsőfokú szakképzésre első helyen jelentkezett és azok közül felvett hallgatók születésének területi eloszlását vizsgáltuk kistérség-csoportonként. A leghátrányosabb helyzetű 30 (LHH 30) és a legjobb helyzetű 30 (LJH 30) kistérség-csoportok jelentkezőinek és felvettjeinek arányait vizsgáltuk. Az elemzést kiegészítettük a területi statisztika néhány oktatásra vonatkozó adatával is.

Érdeemes először ez utóbbi adatokra egy pillantást vetni. A 30 leghátrányosabb helyzetű kistérség lakosságának aránya a vizsgált időszakban folyamatosan csökkent, mint ahogyan a középiskolába járó népessége is. Viszont a legjobb helyzetű kistérségek lakosságának aránya növekedett (Budapest nélkül vizsgálva is), a középiskolába járó népesség aránya pedig nagyjából stagnált (Budapest nélkül vizsgálva növekedett). Az is szembevetendő, hogy miközben a LHH 30 kistérségek középiskolai tanulóinak aránya messze elmarad a kistérség csoport lakosságának arányától, azonközben a LJH 30 kistérség esetében ez fordítva van (2. táblázat).

2. táblázat. Az LHH30 és a LJH30 kistérség csoportok néhány népesség és középfokú oktatási jellemzője

	2002	2006	2010
LHH 30 kistérségek lakosságának aránya a teljes lakossághoz	9,5%	8,9%	8,4%
LHH 30 kistérségek középiskolásainak (gimnázium, szakközépiskola) az országos összeshez viszonyítva	6,0%	5,2%	5,0%
LJH 30 kistérségek lakosságának aránya a teljes lakossághoz	38,1% (21,0%)	38,6% (21,7%)	39,9% (22,6%)
LJH 30 kistérségek középiskolásainak (gimnázium, szakközépiskola) az országos összeshez viszonyítva	46,6% (21,6%)	45,1% (21,1%)	45,7% (22,0%)
LHH 30 kistérségek középfokú tanulóinak aránya középiskola/szakiskola	..	67/33	65/35
LJH 30 kistérségek középfokú tanulóinak aránya középiskola/szakiskola	..	82/18 (77/23)	81/19 (77/23)
A középfokú tanulók aránya középiskola/szakiskola (országos átlag)	..	77/23	76/24

*Forrás: Adott évi Területi Statisztikai évkönyv alapján saját számítás*

*Megjegyzés: Zárójelben az LJH 30 kistérségcsoport Budapest nélküli adatai*

Feltűnő az is, hogy a LHH 30 kistérség csoport esetében a középfokú oktatásban résztvevők harmada szakiskolába jár, tehát nekik esélyük sincs felsőoktatási tanulmányokra. A LJH 30 kistérség csoport esetében ez az arány kisebb, mint egy ötöd (de Budapest nélkül vizsgálva is kisebb, mint egy negyed).

A középfokú oktatás típusában való részvételi arányok alapján tehát egyértelmű, hogy a LHH 30 kistérségekben élők eleve kisebb eséllyel indulhatnak a továbbtanulás felé, hiszen ezen térségekben több, mint 10 százalékkal több az érettségit nem adó iskolában tanuló.

Ha a nappali tagozatos felsőoktatási alapképzésbe történő elsődleges jelentkezéseket vizsgáljuk, egyértelműen látszik a leghátrányosabb helyzetű régiókban lakó fiatalok hátránya (3. és 4. táblázat).

3. táblázat. A leghátrányosabb helyzetű 30 kistérségből első helyen nappali tagozatos alapképzésre jelentkezettek és felvettek az összes első helyen nappali tagozatra alapképzésre jelentkezethez és felvetthez viszonyítva

	2002	2006	2010
Az LHH30 kistérségben született első helyen alapképzésre jelentkezett tanulók aránya az összes első helyen alapképzésre jelentkezőhöz viszonyítva	3,8%	3,5%	3,3%
Az LHH30 kistérségben született alapképzésre felvett tanulók aránya az összes alapképzésre felvetthez viszonyítva	3,8%	3,5%	3,2%

*Forrás: Adott évi felvételi adatbázis alapján saját számítás*

4. táblázat. A legjobb helyzetű 30 kistérségből első helyen nappali tagozatos alapképzésre jelentkezettek és felvettek az összes első helyen nappali tagozatra alapképzésre jelentkezethez és felvetthez viszonyítva

	2002	2006	2010
Az LJH30 kistérségben született első helyen alapképzésre jelentkezett tanulók aránya az összes első helyen alapképzésre jelentkezőhöz viszonyítva	41,6% (15,2%)	42,8% (16,3%)	43,5% (15,9%)
Az LJH30 kistérségben született alapképzésre felvett tanulók aránya az összes alapképzésre felvetthez viszonyítva	39,8% (15,7%)	41,9% (16,7%)	44,4% (16,3%)

*Forrás: Adott évi felvételi adatbázis alapján saját számítás*

Ezt az esélykülönbséget leginkább egy olyan viszonyzámmal jellemezhetjük, amely azt mutatja meg, hogy a régiócsoport átlagos középiskolai részvétele hogyan aránylik a régiócsoport nappali tagozatos alapképzésbe történő elsőhelyi jelentkezéseinek (Vjelentkezés) illetve a felvettek (Vfelvett) átlagához.

Tehát minden évre kiszámítottuk a Vjelentkezés viszonyszámát a leghátrányosabb 30 és legjobb helyzetű 30 kistélepléscsoportra (ez utóbbira Budapest nélkül is)<sup>6</sup>:

$$Vjelentkezés_{LHH30} = Jelentkezés_{AlapképzésreElsőhelyenLHH30} / Középiskolárány_{LHH30}$$

$$Vjelentkezés_{LJH30} = Jelentkezés_{AlapképzésreElsőhelyenLJH30} / Középiskolárány_{LJH30}$$

$$Vjelentkezés_{LJH30(BPnélkül)} = Jelentkezés_{AlapképzésreElsőhelyen(BPnélkül)LJH30} / Középiskolárány_{LJH30(BPnélkül)}$$

Továbbá minden évre kiszámítottuk a Vfelvett viszonyszámát is a leghátrányosabb 30 és legjobb helyzetű 30 kistélepléscsoportra (ez utóbbira Budapest nélkül is) (5. táblázat)<sup>7</sup>:

$$Vfelvett_{LHH30} = Felvett_{AlapképzésreElsőhelyenLHH30} / Középiskolárány_{LHH30}^2$$

$$Vfelvett_{LJH30} = Felvett_{AlapképzésreElsőhelyenLJH30} / Középiskolárány_{LJH30}$$

$$Vfelvett_{LJH30(BP\ nélkül)} = Felvett_{AlapképzésreElsőhelyen(BPnélkül)LJH30} / Középiskolárány_{LJH30(BPnélkül)}$$

5. táblázat. A jelentkezési és a felvett viszonyszám a leghátrányosabb 30 és a legjobb helyzetű 30 kistérségre vonatkozóan 2002, 2006, 2010 évi alapképzésre

	2002	2006	2010
VjelentkezésLHH30	63,3 %	67,3%	66,0%
VjelentkezésLJH30	89,3% (70,4%)	94,1% (77,3%)	95,2% (72,3%)
VfelvettLHH30	63,3%	67,3%	64,0%
VfelvettLJH30	85,4 % (72,7%)	92,9% (79,2%)	97,2% (74,1%)

Zárójelben az LJH 30 Budapest nélkül

A jelentkeztettek és felvettek viszonyszámait a legrosszabb és a legjobb helyzetű kistérségcsoportok esetében összevetve lényegében az esélykülönbségekre következtethetünk (6. táblázat).

6. táblázat. A jelentkezési és a felvételi esélykülönbségek a leghátrányosabb 30 és a legjobb helyzetű 30 kistélepléscsoport diákjai között alapképzés esetén

	2002	2006	2010
A jelentkezési viszonyszám különbsége (VjelentkezésLJH30 - VjelentkezésLHH30)	26,0% (7,1%)	26,8% (10,0%)	29,2% (6,3%)
A felvett viszonyszám különbsége (VfelvettLJH30 - VfelvettLHH30)	22,1% (9,4%)	25,6% (11,9%)	33,2% (10,1%)

Zárójelben az LJH Budapest nélkül

Az adatok tanúsága szerint a legjobb helyzetű kistérségek tanulóinak jelentősen nagyobb és időben növekvő esélye van a felsőoktatási jelentkezésre és bejutásra. 2010-re ez az esélykülönbség több mint 30 százalékra növekedett a bejutás tekintetében, és Budapest nélkül számítva is 10 százalékkal magasabb.

Hasonló elemzést végezhetünk az adatbázisokon a felsőfokú szakképzést illetően (7., 8., 9. és 10. táblázat).



7. táblázat. A leghátrányosabb helyzetű 30 kistérségből első helyen nappali tagozatos FSZ-re jelentkezettek és felvettek az összes első helyen nappali tagozatos FSZ-re jelentkezethez és felvetthez viszonyítva

	2002	2006	2010
Az LHH30 kistérségben született, első helyen FSZ-re jelentkezett tanulók aránya az összes első helyen FSZ-re jelentkezőhöz viszonyítva	1,9%	4,0%	3,8%
Az LHH30 kistérségben született, FSZ-re felvett tanulók aránya az összes FSZ-re felvetthez viszonyítva	2,5%	3,5%	3,8%

8. táblázat. A legjobb helyzetű 30 kistérségből első helyen nappali tagozatos FSZ-re jelentkezettek és felvettek az összes első helyen nappali tagozatos FSZ-re jelentkezethez és felvetthez viszonyítva

	2002	2006	2010
Az LJH30 kistérségben született, első helyen FSZ-re jelentkezett tanulók aránya az összes első helyen FSZ-re jelentkezőhöz viszonyítva	51,9% (18,9%)	41,7% (19,2%)	34,7% (17,2%)
Az LJH30 kistérségben született, FSZ-re felvett tanulók aránya az összes FSZ-re felvetthez viszonyítva	51,2% (18,9%)	41,6% (18,9%)	36,7% (17,7%)

9. táblázat. A jelentkezési és a felvett viszonyszám a leghátrányosabb 30 és a legjobb helyzetű 30 kistérségre vonatkozóan 2002, 2006, 2010, FSZ képzésre

	2002	2006	2010
VjelentkezésLHH30	32%	77%	76%
VjelentkezésLJH30	111,37% (87,5%)	92,46% (91,0%)	75,93% (78,2%)
VfelvettLHH30	41,67%	67,31%	76,00%
VfelvettLJH30	109,87% (87,5%)	92,24% (89,6%)	80,31% (80,5%)

10. táblázat. A jelentkezési és a felvételi esélykülönbségek a leghátrányosabb 30 és a legjobb helyzetű 30 kistérségcsoport diákjai között FSZ-re

	2002	2006	2010
A jelentkezési viszonyszám különbsége (VjelentkezésLJH30 - VjelentkezésLHH30)	79,7% (55,8%)	15,5% (14,1%)	-0,1% (2,1%)
A felvett viszonyszám különbsége (VfelvettLJH30 - VfelvettLHH30)	68,2% (45,8%)	25,0% (22,3%)	4,3% (4,5%)

Amíg az alapképzés esetében a legjobb helyzetű kistérségek tanulóinak enyhén javuló esélyét állapíthattuk meg, addig a felsőfokú szakképzés esetében azzal ellentétes folyamatot mutatnak a számok. Azaz a leghátrányosabb helyzetű térségek tanulóinak jelentős esélynövekedése látszik a vizsgált közel tíz év alatt, amelynek végen 2010-ben a két térség tanulóinak esélye nagyjából azonos. Mindez igazolja tehát azt a vélekedést, hogy a rövidebb idejű felsőoktatási képzések, mint amilyen a felsőfokú szakképzés, a hátrányos helyzetű rétegek (illetve itt a hátrányos helyzetű térségek tanulóinak) számára jelentenek esélynövekedést a felsőoktatásba történő bejutásban.

Ezért is lett volna fontos elemezni a 2012., és a 2013. évi felvételi adatbázist, amelyekből a felsőoktatási szakképzés átalakítása nyomán bekövetkező esetleges változásokat lehetett volna megállapítani. Félő, hogy ezek a változások, amelyek nyomán az FSZ képzés OKJ-s szakképző jellege megszűnt, s pusztán kreditszerző szerepe maradt meg, abba az irányba hatottak, hogy a hátrányosabb helyzetű tanulók egy része elfordult ettől a képzéstől. Erre lehet következtetni abból is, hogy 2011-ről 2012-re az FSZ-re felvett hallgatók száma a harmadára esett vissza, amelynek nyomán 2013-ra az FSZ-re első helyen jelentkezők száma 5 ezer alá esett (a 2011-es 9 ezerről).

## Befejezésül

*A 2000-es PISA vizsgálat óta széles körben is ismertté vált az az oktatáskutatók és nagyobb-részt pedagógusok előtt is közismert tény, hogy nem mindegy, hová születnek a gyermekek Magyarországon. Ha kistelepülésre születnek, akkor lényegesen alacsonyabb teljesítményt mutatnak a literacy-vizsgálatokban. Ennek nyilvánvalóan a társadalmi-gazdasági státus szerinti egyenlőtlenség a meghatározó oka. Azaz a kistelepülések iskolái nem tudnak megbirkózni a gyermekek ilyen különbségekből adódó hátrányával, miközben a fejlett világ nagyobbik részében lényegesen kisebb az ilyen probléma (lásd erről például: Polónyi, 2010). Lényegében ugyanezt állapíthatjuk meg a kistérségek fejlettségének és a tanulók közoktatási teljesítményének, valamint felsőoktatási továbbtanulási törekvéseik, s tényleges továbbtanulásuk összefüggésében is.*

A 2000-es PISA vizsgálat óta széles körben is ismertté vált az oktatáskutatók és nagyobb-részt pedagógusok előtt is közismert tény, hogy nem mindegy, hová születnek a gyermekek Magyarországon. Ha kistelepülésre születnek, akkor lényegesen alacsonyabb teljesítményt mutatnak a literacy-vizsgálatokban. Ennek nyilvánvalóan a társadalmi-gazdasági státus szerinti egyenlőtlenség a meghatározó oka. Azaz a kistelepülések iskolái nem tudnak megbirkózni a gyermekek ilyen különbségekből adódó hátrányával, miközben a fejlett világ nagyobbik részében lényegesen kisebb az ilyen probléma (lásd erről például: Polónyi, 2010).

Lényegében ugyanezt állapíthatjuk meg a kistérségek fejlettségének és a tanulók közoktatási teljesítményének, valamint felsőoktatási továbbtanulási törekvéseik, s tényleges továbbtanulásuk összefüggésében is.

A bemutatott vizsgálatok alapján egyértelmű, hogy a felsőoktatási alapképzési továbbtanulást illetően a leghátrányosabb helyzetű kistérségek tanulóinak esélye csökkent 2002 és 2010 között. A felsőfokú szakképzés esetében viszont az esélyek kiegyenlítődték a vizsgált időszak alatt. Ugyanakkor a 2011-es felsőoktatási törvény nyomán valószínűleg ezen a területen is radikálisan csökkentek a hátrányos helyzetű kistérségek tanulóinak esélyei (bár erre inkább csak következtetni lehet az FSZ-re jelentkezők és felvettek számának csökkenéséből, bizonyosságot a későbbi évek felvételi adatainak elemzése adhat).

## Irodalomjegyzék

- Balázi Ildikó, Lak Ágnes Rozina és Szabó Vilmos (2011): *Országos kompetenciamérés 2010. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. 2014. február 1-i megtekintés, [https://www.kir.hu/okmfif/files/OKM\\_2010\\_Orszagos\\_jelentes.pdf](https://www.kir.hu/okmfif/files/OKM_2010_Orszagos_jelentes.pdf)
- Cobb, C., Halstead, T. és Rowe, J. (1997): Ha a GDP felmegy, miért megy Amerika lefelé? Miért van szükségünk a fejlődés új mutatóira, miért nem rendelkezünk ezekkel, és hogyan változtatnák meg a társadalmi és politikai helyzetképet? *Kovács*, 1. 1. sz. 2011. 07. 01-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00700/00721/00001/gpi.html>
- Faluvégi Albert (2004): A társadalmi-gazdasági jellemzők területi alakulása és várható hatásai az átmenet időszakában. *Műhelytanulmányok MT-DP*, 5. sz.
- Garami Erika (2003): A területi különbségek megjelenése az általános és középiskola utáni pálya alakulásában. *Iskolakultúra*, 13. 1. sz.
- Garami Erika (2009): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio*, 18. 2. sz. 241–250.
- Garami Erika (2013): *Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre*. Egyetemi doktori (PhD) értekezés tézisei.
- Kocsis Ferenc (2010. 07. 03.): Kistérségi eredmények a kompetenciamérésben. 2014. február 1-i megtekintés, *OktopolCafe*.
- Nagy András (2012): *A fejlettség, elmaradottság mérése a magyar területfejlesztési politikában*. Doktori értekezés. ELTE TTK Földtudományi Doktori Iskola.
- Polónyi István (2010): Hoztak is meg nem is. *Educatio*, 1. sz.

## 1. melléklet. Kistérségek kompetenciaeredményei és komplex mutatója

	Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegrés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés		Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegrés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés
1	A baji- Hegyközi	1,51	1658	31	Tiszafüredi	1503	1493
2	Bodrogközi	1,53		32	Kisteleki	1600	1664
3	Sellyei	1,61	1431	33	Lengyeltói		
4	Mezőkovácsházai	1,68	1521	34	Püspökladányi	1520	1519
5	Csongeri	1,75	1484	35	Szécsényi	1581	1571
6	Sarkadi	1,77	1535	36	Pétervásárai	1478	1370
7	Mezőcsáti	1,78	1598	37	Salgótarjáni	1591	1612
8	Encsi	1,8	1485	38	Balmazújvárosi	1525	1525
9	Fehégyarmati	1,82	1494	39	Szeghalomi	1549	1563
10	Jánoshalmai	1,83	1478	40	Hajdúhadházi	1424	1399
11	Bácsalmási	1,87	1603	41	Mórahalomi	1469	1458
12	Szikszói	1,89	1671	42	Derecske-Létavértesi	1526	1541
13	Ózdi	1,89	1510	43	Tiszavasvári	1477	1436
14	Edelényi	1,9	1517	44	Kunszentmártoni	1522	1547
15	Hevesi	1,97	1522	45	Ibrány-Nagyhalászi	1455	1458
16	Sásdi	1,97	1388	46	Tabi	1523	1557
17	Berettyóújfalui	2,02	1532	47	Békési	1591	1608
18	Nyírbátori	2,03	1461	48	Nagyatádi	1513	1551
19	Szerencsi	2,04	1615	49	Sárbogárdi	1648	1668
20	Bátonyterenyeyi	2,06	1520	50	Bélapátfalvai		
21	Vásárosnaményi	2,06	1480	51	Makói	1571	1620
22	Csurgói	2,07	1566	52	Záhonyi	1657	1641
23	Szigetvári	2,09	1460	53	Szentlőrinci	1546	1609
24	Kadarkúti	2,1	1442	54	Mezőtúri	1569	1576
25	Baktalórántházai	2,11	1556	55	Karcagi	1550	1571

	Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegértés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés			Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegértés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés
26	Mátészalkai	2,11	1567	1510	56	Kunszentmiklósi	1701	1628
27	Tokaji	2,12	1540	1558	57	Siklósi	1486	1466
28	Bárcsi	2,13	1524	1566	58	Füzesabonyi	1533	1518
29	Sárospataki	2,13	1640	1662	59	Vasvári		
30	Tamási	2,15	1522	1520	60	Csongrádi	1612	1604
LHH 30 kistérségek korrelációja								
Matematika		Szövegértés						
-0,0486		0,1941						
61	Letenyei	2,56			91	Jászberényi	1566	1607
62	Kiskunmajsai	2,57	1627	1702	92	Kaposvári	1637	1647
63	Nagykállói	2,57	1478	1467	93	Kiskunhalasi	1613	1623
64	Polgári	2,59	1511	1455	94	Kisbéri	1625	1608
65	Kazincbarcikai	2,59	1502	1524	95	Bajai	1610	1637
66	Pacsai	2,59			96	Rétsági	1560	1464
67	Enyingi	2,62	1508	1601	97	Balassagyarmati	1620	1631
68	Sátoraljaihegyi	2,63	1502	1517	98	Nagykátai	1585	1624
69	Óriszentpéteri	2,63			99	Kiskunfélegyházi	1577	1588
70	Kisvárdai	2,63	1598	1596	100	Téti		
71	Zalakarosi	2,63			101	Ceglédi	1568	1568
72	Kalocsai	2,63	1587	1590	102	Szekszárdi	1576	1579
73	Mohácsi	2,64	1557	1577	103	Ajkai	1599	1600
74	Törökszentmiklósi	2,64	1481	1530	104	Celldömölki	1593	1603
75	Oroszázi	2,65	1621	1622	105	Lenti	1563	1594
76	Komlói	2,65	1518	1569	106	Pannonthalmi	1910	1855
77	Pásztói	2,69	1666	1671	107	Miskolci	1600	1596
78	Dombóvári	2,7	1607	1621	108	Békéscsabai	1647	1663

		Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegértés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés		Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegértés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés
79	Kiskőrösi	2,7	1594	1587	109	Bonyhádi	1633	1635
80	Szarvasi	2,7	1530	1520	110	Csornai	1546	1563
81	Hódmezővásárhelyi	2,71	1612	1641	111	Pápai	1617	1627
82	Sümegi	2,72	1685	1652	112	Kecskeméti	1651	1665
83	Márcali	2,72	1542	1577	113	Nagykanizsai	1625	1642
84	Szentesi	2,74	1612	1642	114	Kapuvár-Beledi	1645	1722
85	Abai	2,76	1643	1595	115	Zirci	1597	1614
86	Mezőkövesdi	2,77	1575	1579	116	Szolnoki	1620	1637
87	Pécsvárad	2,77	1546	1528	117	Hatvani	1537	1540
88	Zalaszentgróti	2,8	1536	1528	118	Gyöngyösi	1583	1569
89	Szobi	2,82	1523	1577	119	Szentgotthárdi	1605	1612
90	Hajdúbószörményi	2,82	1578	1579	120	Adonyi	1557	1635
						LJH 30 kistérség		
121	Dorogi	3,32	1623	1672	144	Szegedi	1651	1672
122	Gyulai	3,32	1553	1553	145	Móri	1565	1587
123	Paksi	3,36	1661	1660	146	Monori	1590	1624
124	Aszódi	3,36	1689	1717	147	Gyáli	1666	1677
125	Fonyódi	3,38	1588	1580	148	Komáromi	1551	1585
126	Nyíregyháza	3,38	1635	1644	149	Szombathelyi	1629	1634
127	Váralotai	3,39	1547	1560	150	Pécsi	1665	1668
128	Hajdúszoboszlói	3,4	1591	1614	151	Esztergomi	1621	1626
129	Balatonföldvári	3,43			152	Váci	1657	1653
130	Tapolcai	3,44	1594	1621	153	Sopron-Fertődi	1643	1670
131	Dabasi	3,46	1551	1566	154	Keszthelyi	1630	1658
132	Oroszlányi	3,46	1611	1647	155	Tatabányai	1603	1613
133	Köröndi	3,47	1627	1556	156	Mosonmagyaróvári	1599	1617

	Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegértés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés		Kistérségi fejlettség komplex mutatója	Matematika 10. évfolyam átlag 2010-es kompetenciamérés	Szövegértés 10. évf. átlag 2010-es kompetenciamérés	
134	Bicskei	3,47	1587	1627	157	Szekesfehérvári	1629	1634
135	Sárvári	3,47	1603	1612	158	Gárdonyi	1586	1596
136	Dunaújvárosi	3,48	1551	1548	159	Veszprémi	1680	1690
137	Zalaegerszegi	3,51	1645	1632	160	Siófoki	1595	1620
138	Tiszaújvárosi	3,51	1609	1564	161	Ráckevei	1594	1599
139	Debreceni	3,53	1634	1641	162	Tatai	1607	1618
140	Kőszegi	3,56	1674	1709	163	Balatonalmádi	1709	1708
141	Ercsi	3,57			164	Hévízi	1716	1785
142	Csepregi	3,61	1557	1574	165	Győri	1676	1683
143	Egri	3,64	1653	1653	166	Balatonfüredi	1630	1672
					167	Veresegyházi		
					168	Gödöllői	1634	1654
					169	Szentendre	1694	1695
					170	Pilisvörösvári	1610	1599
					171	Budapesti	1642	1651
					172	Érdi	1709	1712
					173	Dunakeszi	1625	1654
					174	Budaörsi	1768	1790
						LJH30 kistérségek korrelációja		
						Matematika	Szövegértés	
						0,5248	0,4811	
						Összes kistérség korrelációja		
						Matematika	Szövegértés	
						0,5786	0,6401	

**2. melléklet. A 67/2007. (VI. 28.) OGY határozat 3. melléklete:  
A kistérségek és települések társadalmi-gazdasági és infrastrukturális elmaradottságát/fejlettségét mérő komplex mutató kiszámításánál használt adatok köre**

**I. Gazdasági mutatók:**

1. A működő gazdasági szervezetek 1000 lakosra jutó száma, db
2. A kereskedelmi és magán szálláshelyeken eltöltött vendégéjszakák 1000 lakosra jutó száma, db
3. A kiskereskedelmi boltok 1000 lakosra jutó száma, db
4. A mezőgazdaságban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatottakból, %
5. A szolgáltatásban foglalkoztatottak aránya az összes foglalkoztatottakból, %
6. A működő gazdasági szervezetek számának változása, %
7. Az önkormányzatok helyi adóbevétele, Ft
8. A tudományos kutatók, fejlesztők 1000 lakosra jutó száma, db\*

**II. Infrastrukturális mutatók:**

1. A közüzemi vízhálózatba bekapcsolt lakások aránya, %
2. Az egy km vízvezeték-hálózatra jutó zárt csatornahálózat hossza, méter
3. A vezetékes gázt fogyasztó háztartások száma a lakásállomány százalékában, %
4. A rendszeres hulladékgyűjtésbe bevont lakások aránya, %
5. A hétköznapi elérés mutatója
6. A telefon-főállomások (ISDN-nel együtt) 1000 lakosra jutó száma, db
7. A kábeltelevízió előfizetőinek 1000 lakosra jutó száma, db
8. A szélessávú internet előfizetők 1000 lakosra jutó száma, fő
9. A gyorsforgalmi csomópontok elérés mutatója

**III. Társadalmi mutatók:**

1. Az épített 3-x szobás lakások aránya az időszak végi lakásállományból, %
2. A személygépkocsik kor szerint súlyozott 1000 lakosra jutó száma, db
3. Vándorlási különbözet; időszak közepi 1000 fő népességre jutó évi átlag, fő
4. Halálozási ráta (az 1000 lakosra jutó halálozások száma), db
5. Az egy állandó lakosra jutó szja-alapot képező jövedelem, Ft
6. Urbanitás/ruralitás indexe (az adott kistérség népességének hány %-a él 120 fő/km<sup>2</sup>-nél nagyobb népsűrűségű településen), %\*
7. Népsűrűség, fő/km<sup>2</sup>\*\*

**IV. Szociális mutatók:**

1. Fiatalodási index (a 15 évesnél fiatalabbak a 60-x népesség százalékában), %
2. A foglalkoztatott nélküli háztartások aránya, %
3. A 18-x éves, legalább középiskolai érettségivel rendelkezők aránya, %
4. Az önkormányzatok által rendszeres szociális segélyben részesítettek évi átlagos száma 1000 lakosra, fő
5. A rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesítettek aránya a 0-24 éves népességből, %

**V. Foglalkoztatási mutatók:**

1. Nyilvántartott álláskeresők aránya a munkaképes korú népességből, % 2006 átlaga
2. Tartósan - legalább 12 hónapja folyamatosan - nyilvántartott álláskeresők aránya a munkaképes népességből, %
3. Aktivitási ráta, %

*Magyarázat:*

\* Csak a kistérségi komplex mutató kiszámításánál használt mutató.

\*\* Csak társadalmi-gazdasági és infrastrukturális szempontból elmaradott települések besorolásánál használt mutató.



## Jegyzetek

<sup>1</sup> A kistérség törvényi definíciója egyébként némileg más. A 1996. évi (a területfejlesztésről és a területrendezésről szóló) XXI. törvény 5§ szerint „h) kistérség: a települések között létező funkcionális kapcsolatrendszerek összessége alapján behatárolható területi egység, egymással intenzív kapcsolatban lévő, önszerveződő, egymással határos települések összessége”. Ezt 2012-ben úgy módosították (2012. évi CCVII. törvény 68. § (1) alapján), hogy „g) területfejlesztési-statisztikai kistérség: földrajzilag összefüggő területfejlesztési-statisztikai területi egység, amelyet a hozzá sorolt települések teljes közigazgatási területe alkot, továbbá amelynek határai e települések közigazgatási határai által meghatározottak”.

<sup>2</sup> Egy ország – vagy térség – gazdaságának helyzetét a mai napig a Simon Kuznets által kifejlesztett nemzeti elszámolási rendszerrel, azaz a GDP-vel mérjük (Cobb, Halstead és Rowe, 1997). Hozzá kell tenni, hogy már magának Kuznets-nek is komoly fenntartásai voltak az ő segítségével alkotott nemzetgazdasági elszámolási rendszerrel kapcsolatban. „1962-re Kuznets a *The New Republic* című könyvében megírta, hogy a nemzeti elszámolások alapvető újragondolására van szükség.” (Cobb, Halstead és Rowe, 1997) Amire egyébként azóta sem került sor, bár számos tanulmány jelent meg a gazdasági fejlődés mérése tárgyában.

<sup>3</sup> A határozatot az Országgyűlés a 2007. június 25-i ülésnapján fogadta el, és 2014. I. 4-én helyezték hatályon kívül.

<sup>4</sup> A számítás során mutatóként öt egyenlő osztálykőbe sorolták a kistérségeket, amelyek ez alapján 1-5-ig terjedő pontszámot kaptak. Ezeket mutatócsoportonként átlagolták, majd a csoportok átlaga adta meg a komplex mutatót (Nagy, 2012).

<sup>5</sup> Köszönettel tartozom az Educatio Kht. korábbi vezetőinek és alkalmazottainak, hogy a 2002 és 2010 közötti felvételi adatokat (természetesen személytelenítve) rendelkezésemre bocsátották a korábbi (2011 előtti) években. A 2012. évi adatok megkérdése a tanulmány írásakor folyamatban volt.

### <sup>6</sup> 2002-re:

Vjelentkezés<sub>LHH30</sub><sup>2002</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyenLHH30</sub><sup>2002</sup>/Középisikolasarány<sub>LHH30</sub><sup>2002</sup> = 3,8%/6,0% = 0,6333

Vjelentkezés<sub>LJH30</sub><sup>2002</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyenLJH30</sub><sup>2002</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30</sub><sup>2002</sup> = 41,6%/46,6% = 0,8927

Vjelentkezés<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2002</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyen(BPnélkül)LJH30</sub><sup>2002</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2002</sup> = 15,2%/21,6% = 0,7037

### 2006-ra:

Vjelentkezés<sub>LHH30</sub><sup>2006</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyenLHH30</sub><sup>2006</sup>/Középisikolasarány<sub>LHH30</sub><sup>2006</sup> = 3,5%/5,2% = 0,6731

Vjelentkezés<sub>LJH30</sub><sup>2006</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyenLJH30</sub><sup>2006</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30</sub><sup>2006</sup> = 42,8%/45,1% = 0,94090

Vjelentkezés<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2006</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyen(BPnélkül)LJH30</sub><sup>2006</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2006</sup> = 16,7%/21,1% = 0,7725

### 2010-re:

Vjelentkezés<sub>LHH30</sub><sup>2010</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyenLHH30</sub><sup>2010</sup>/Középisikolasarány<sub>LHH30</sub><sup>2010</sup> = 3,3%/5,0% = 0,6600

Vjelentkezés<sub>LJH30</sub><sup>2010</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyenLJH30</sub><sup>2010</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30</sub><sup>2010</sup> = 43,5%/45,7% = 0,9519

Vjelentkezés<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2010</sup> = Jelentkezés<sub>Alapképzés-reElsőhelyen(BPnélkül)LJH30</sub><sup>2010</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2010</sup> = 15,9%/22,0% = 0,7227

### <sup>7</sup> 2002-re:

Vfelvett<sub>LHH30</sub><sup>2002</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyenLHH30</sub><sup>2002</sup>/Középisikolasarány<sub>LHH30</sub><sup>2002</sup> = 3,8%/6,0% = 0,6333

Vfelvett<sub>LJH30</sub><sup>2002</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyenLJH30</sub><sup>2002</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30</sub><sup>2002</sup> = 39,8%/46,6% = 0,8541

Vfelvett<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2002</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyen(BPnélkül)LJH30</sub><sup>2002</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2002</sup> = 15,7%/21,6% = 0,7269

### 2006-ra:

Vfelvett<sub>LHH30</sub><sup>2006</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyenLHH30</sub><sup>2006</sup>/Középisikolasarány<sub>LHH30</sub><sup>2006</sup> = 3,5%/5,2% = 0,6731

Vfelvett<sub>LJH30</sub><sup>2006</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyenLJH30</sub><sup>2006</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30</sub><sup>2006</sup> = 41,9%/45,1% = 0,9291

Vfelvett<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2006</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyen(BPnélkül)LJH30</sub><sup>2006</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2006</sup> = 16,7%/21,1% = 0,7915

### 2010-re:

Vfelvett<sub>LHH30</sub><sup>2010</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyenLHH30</sub><sup>2010</sup>/Középisikolasarány<sub>LHH30</sub><sup>2010</sup> = 3,2%/5,0% = 0,6400

Vfelvett<sub>LJH30</sub><sup>2010</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyenLJH30</sub><sup>2010</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30</sub><sup>2010</sup> = 44,4%/45,7% = 0,9716

Vfelvett<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2010</sup> = Felvett<sub>AlapképzésreElsőhelyen(BPnélkül)LJH30</sub><sup>2010</sup>/Középisikolasarány<sub>LJH30(BPnélkül)</sub><sup>2010</sup> = 16,3%/22,0% = 0,7409

## **A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig**

*A fiatalok oktatási életútja az ifjúságszociológia kutatási területeinek egyik legfontosabbika\*. A felsőoktatási hallgatók intézményválasztásaiban belekódolt módon jelennek meg a jövőbeni társadalom diplomával rendelkező értelmiségének egyes jellemzői is. A kockázati társadalomban (Beck, 2008) az egyetemista fiatalok flexibilisen alakított életútjába beépült a felsőoktatás és a gazdasági-társadalmi környezet viszonyrendszeréről, azaz az oktatás világról alkotott vélekedés is. A felsőoktatási életszakasz – mind az intézményi klíma, mind a „értelmező közösségek” (Pusztai, 2012) véleményformáló jellege okán – a későbbi életút formálódása szempontjából rendkívüli jelentőséggel bír (Kabai és mtsai, 2007; Pusztai, 2011; Fónai és Pusztai, 2012).*

### **Bevezetés**

**K**ozma (1995, 2004), Gábor (2001), Kabai (2006, 2009), illetve Vaskovics (é. n.) bizonyították, hogy a magyar ifjúság körében is megjelent a kitolódó felnőtté válás jelensége, amellyel együtt meghosszabbodik az iskolai ifjúsági életszakasz. A fiatalok egyre tovább maradnak az oktatás rendszerében, részben az oktatás által nyújtott ismeretek elsajátítása és készségek kialakítása, részben pedig a munkaerőpiacra való kockázatos kilépés és a szülőktől való teljes leválás bizonytalanságai miatt. A fiatalok tudatosan használják a társadalmi és a gazdasági környezet által elfogadott ifjúsági moratóriumot, mely felmenti őket a munkába állás és a családalapítás alól (Jancsák, 2013).

Az adatok a 2011 tavaszán 12 képzőhely 19 karán közismereti tanárképzésben részt vevő hallgatók körében, az OFI kereteiben folytatott kutatásunk adatfelvételéből származnak (N=1211). E tanulmányban az említett hallgatók felsőoktatási életútjának egyes elemeit (a középiskolából a felsőoktatásba, azaz az alapképzésbe való átmenet, a tanári mesterképzésben való továbbtanulás, a szak- és intézményválasztás motivációit) vizsgáljuk.

1. táblázat. A válaszadók megoszlása

intézmények	nappali	levelező	együtt	súlyozatlan minta		súlyozott minta	
				nappali	levelező	nappali	levelező
Debreceni Egyetem	43	30	72	6	5	6	5
Eszterházy Károly Főiskola	44	191	237	7	35	6	36
Eötvös Loránd Tudományegyetem	194	41	235	29	7	30	7
Károli Gáspár Református Egyetem	52	0	52	8	0	8	0
Miskolci Egyetem	36	13	49	5	2	6	3
Nyíregyházi Főiskola	26	96	122	4	18	4	17
Nyugat-magyarországi Egyetem	0	72	72	0	13	0	13
Pannon Egyetem	12	30	42	2	6	2	6
Pécsi Tudományegyetem	78	25	103	12	5	12	5
Szegedi Tudományegyetem	106	47	153	16	9	16	10
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	12	0	12	2	0	2	0
Semmelweis Egyetem	62	0	62	9	0	8	0
Együtt	664	547	1211	100	100	100	100

### Kvantitatív oktatásszociológiai vizsgálatok a tanárképzős hallgatók körében az új évezredben

E rövid fejezetben a tanárképzésben résztvevő hallgatók körében 2002-ben Lukács Péter és Nagy Péter Tibor vezetésével az Oktatáskutató Intézet keretei között készült kutatás vonatkozó eredményeit foglaljuk össze. Az adatfelvétel (N=997) a felsőoktatás „bolognai” rendszerre való áttérése előtt történt. A kutatás célja az volt, hogy szociológiailag releváns képet lehessen kapni „a végzős hallgatók társadalmáról”. A kutatások során leginkább arra voltak kíváncsiak, hogy a pedagógusképzésre való jelentkezésnek milyen motívumai érhetőek tetten, valamint arra, hogy a hallgatók miképpen vélekednek az oktatás belső világáról, tartalmáról, minőségéről, és a munkaerőpiacra való átmenetről. Ezen kutatási eredményeket kiegészítjük Nagy és Varga (2006), Varga (2007), illetve Chrapán (2010) vonatkozó kutatási eredményeivel, amelyek – noha nem konkrétan tanárképzésben résztvevő hallgatók vizsgálatát célozták, de – kapcsolódó jellegükből kifolyólag mégis árnyalhatják az ismereteinket.

Az Oktatáskutató Intézet 2002. évi kutatásának eredményei szerint a felsőoktatásba való jelentkezés nem feltétlenül jelenti azt, hogy a hallgatók „már az induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek” (Lukács és mtsai, 2002, 64. o.). Az adatokat a képzési szintek közötti bontásban elemezve azt állapíthatjuk meg, hogy a „pedagógus szeretett volna lenni” szempont leginkább a tanítóképzésben résztvevőket jellemzi, hozzájuk képest kisebb motiváló erővel bírt a főiskolai és az egyetemi tanárképzésben részt vevők körében. Ennek következtében a kutatók a „hűek” csoportjába azokat helyezték, akik kizárólag pedagógusképzésre jelentkeztek és a „más-hol is próbálkozik” csoportjába helyezték, akik nem pedagógusképzésre is jelentkeztek. Ezen bontás alapján a középiskolai tanárképzés hallgatói közötti hűek 17 százaléknyan voltak, azonban a tanárképzősök negyede és a tanítóképzősök fele mutatkozott a pedagógusképzés iránt hűnek.

A felsőoktatásba való jelentkezést meghatározó tényezőkről a teljes mintára vonatkozóan elmondható (és mindez egybevág a további szakirodalmakban közöltekkel: Nagy, 2001; Kozma, 2004), hogy a leginkább befolyásoló tényezők a tudományterület iránti érdeklődés kielégítése, a tanított korosztály „szeretete”, és a pedagóguspálya iránti elköteleződés, ugyanakkor pedig a sorban következőként az intézmény hozzáférhetősége és a diáklét folytatásának vágya jelenik meg. Ez utóbbi egybevág az elsőéves egyetemisták körében Gábor Kálmán (2001) által folytatott kutatások eredményeivel.

Árnyaltabb képet rajzol, ha az adatokat a három alminta bontásában külön bemutatva ejtünk néhány szót. A felsőoktatásba való jelentkezés motivációja tekintetében az egyetemi szintű pedagógusképzésben résztvevők esetében markánsan elvált az intézmény választása és a pedagóguspálya választása, az egyetemistákat a választásban leginkább az adott tudományterület iránti érdeklődés motiválta (a válaszadók 57 százaléka jelezte ezt), és az intézményeket leginkább a szakos tárgyak emelt szintű oktatása végett választotta, nem pedig azért, mert ezeket később a pedagóguspályán szeretné alkalmazni, átadni. Hangsúlyozzuk, hogy a „pedagógus szeretnék lenni” mint döntő motivációs tényező a tanítóképzős hallgatók körében jelenik meg leginkább (41 százalék), míg a tanárképző főiskolások egynegyede és az egyetemisták 16 százaléka jelezte ezt (A teljes mintában a válaszadók 20 százaléka vallott így. A „tanítók” mintabeli létszáma 71 fő, a tanárképzős mintába kerültek száma 305, az egyetemista alminta 621 fő). A hallgatói lét életformaszerű megélése, mint jelentkezést befolyásoló motívum, leginkább a tanárképző főiskolásokat jellemzi: a tanárképzős hallgatók 20 százalékát döntően befolyásolta, a tanítóképzősöket és az egyetemistákat kevésbé (15–15 százalék jelezte ugyanezt). A „könnyebb” felvételiéről való előzetes vélekedés szempontja a legkevesebb középiskolai tanárképzésben résztvevőt befolyásolt annak idején (a válaszadók tizede jelezte, hogy döntő módon), ugyanakkor a főiskolások 14–15 százaléka jelezte, hogy ez számára döntő szempontként jelent meg a továbbtanulásakor. A „gyermekes szeretete” szempont a leendő tanárok körében kevésbé volt jellemző, kevesebb, mint egyharmaduk jelezte, hogy az döntően befolyásolta őt. Az intézmény regionális elérhetősége – mint szempont – szint-

---

*Az Oktatáskutató Intézet 2002. évi kutatásának eredményei szerint a felsőoktatásba való jelentkezés nem feltétlenül jelenti azt, hogy a hallgatók „már az induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek” (Lukács és mtsai, 2002, 64. o.). Az adatokat a képzési szintek közötti bontásban elemezve azt állapíthatjuk meg, hogy a „pedagógus szeretett volna lenni” szempont leginkább a tanítóképzésben résztvevőket jellemzi, hozzájuk képest kisebb motiváló erővel bírt a főiskolai és az egyetemi tanárképzésben részt vevők körében. Ennek következtében a kutatók a „hűek” csoportjába azokat helyezték, akik kizárólag pedagógusképzésre jelentkeztek és a „máshol is próbálkozó” csoportjába helyezték, akik nem pedagógusképzésre is jelentkeztek. Ezen bontás alapján a középiskolai tanárképzés hallgatói közötti hűek 17 százaléknyan voltak, azonban a tanárképzősök negyede és a tanítóképzősök fele mutatkozott a pedagógusképzés iránt hűnek.*

---

tén a tanítóképzősöknél volt a legerősebb jelentkező befolyásoló tényező. Fordított az egyes képzési területek közötti sorrend a pedagógus minták mint befolyásoló tényezők esetében, itt azt kell kiemeljük, hogy a legkevésbé a tanítóképzősök jelezték (3 százalék), hogy döntő hatással lett volna a továbbtanulási orientációra egy „kedvelt tanár példájának”, ám e kérdésben a tanárképzésben résztvevő hallgatók egytizede jelezte, hogy a tanári mintának döntő befolyást nyilvánít.

A tanári szakok választása szempontjából a rohamosan egyre csökkenő „népszerűségi adatokat” először Nagy és Varga publikálta (2006). A *Jelentés a magyar közoktatásról* kötetében arról számoltak be, hogy „A főiskolai pedagógus szakokra azok a középiskolások jelentkeznek, akiknek kisebb a középiskolából hozott pontszáma, akik rosszabb munkaerő-piaci lehetőségekkel számolnak középiskolai érettségivel (alacsonyabb kereseteket várnak, és munkához jutásuk valószínűségét alacsonyabbra értékelik)” (Nagy és Varga, 2006, 327–328. o.).

Chrappán (2010) a diplomás pályakövetés rendszere által nyert adatok elemzése alapján ad rövid áttekintést a pályaválasztási motivációra, a pályán maradásra és a pályán eltöltött tapasztalatokra vonatkozóan. „A pályakezdők motívumai között elsősorban szerepelt a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat” (Chrappán, 2010, 268. o.). A tanári diplomával rendelkezők 68 százaléka jelezte, hogy a szakra való jelentkezésben a szaktárgy iránti érdeklődés volt a legfontosabb motiváló erő (Chrappán, 2010: 269). E tényből kiindulva azt feltételezzük, hogy a szaktárgy (tudományterület) iránti kötődés (Kozma, 2004, 130–131. o.) jelentősen befolyásolja a hallgatói iskolai életutakat.

A tanári szak választását a társadalomban a tanári pályáról jelenlévő kép, azaz az anyagi és erkölcsi megbecsültség nagymértékben meghatározza. Ennek következménye, hogy „a »hivatástudat« fénye egy kicsit megkopott” (Breznyánszky, 2006, 180. o.), mert az anyagi megfontolások felülírják ezt a szerepvállalást. Varga e jelenséget a tanári kiválasztási folyamat minden pontján (felvételtelre jelentkezéskor, az első elhelyezkedéskor, és a végzést követő ötödik-hatodik évben – Varga, 2007, 622–623. o.) megnyilvánuló „negatív önszelektív hatás”-nak (Varga, 2007, 627. o.) tekinti. Ezen eredményekből kiindulva azt várjuk, hogy adatainkban a képzésbe „belesodródott” (Kozma, 2004, 130. o.), illetve a képzésben elsajátított tartalmakat más területen alkalmazni kívánó, konvertáló hallgatók markáns mértékű jelenlétét állapíthatjuk meg.

A következőkben bemutatott kutatásunk eredményei a „bolognai tanárképzés” korszakában történt adatfelvételtől származnak. (A magyarországi tanárképzés ezen időszakának kezdeteiről lásd még: *Educatio* 2009/3. szám.) A magyarországi felsőoktatás további átalakulásából következően feltételezhető, hogy a rendszer (demográfiai, finanszírozás-beli, társadalmi elvárás-beli) változásai komoly változásokat okoznak a pályaválasztási tudatosság és az intézményi hallgatói rekrutáció terén is.

## A kutatás eredményei

### *Átmenet a középiskolából a felsőoktatási alapképzésbe*

A tanárképzős hallgatók vizsgálata során ennél a kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen az átmenet a középfokú oktatásból a felsőoktatásba, milyen felsőoktatás-választási szempontok dominálnak, továbbá milyen vélekedések vannak jelen a képzőhelynek a magyarországi felsőoktatási térben elfoglalt helyéről, illetve arra, hogy milyen motivációk és beállítódások jelennek meg a továbbtanulás választásának időszakában.

2009-ben a Debreceni Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen (az akkor még osztatlan) tanárképzésben részt vevő végzős hallgatók körében folytatott kutatásunkban

azt találtuk, hogy a hallgatók nagy része első felvételijén került be a felsőoktatás körébe (71 százalék), második nekifutásra 22 százalékuk, harmadikra 3 százalékuk, ennél többszöri felvételi eredményeként pedig összesen 4 százalékuk. Ezen eredmények megismétlődését vártuk a saját kutatásunk során is, mivel feltételeztük, hogy a bolognai rendszerű felsőoktatás a hallgatók bekerülésében, az expanzió jellegében a kisebb létszámú korosztály miatt némileg más rajzolatot mutat.

2011 tavaszán folytatott kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a nappali tagozatosok szinte mindegyike jelentkezett már az érettségi évében valamelyik felsőoktatási intézménybe, és majd' mindegyikük felvételije sikeres volt. Továbbá 77 százalékuk jelentkezése a jelenlegi intézményükbe történt. A nappali tagozatosok 7 százalékát pedig (akkor) nem vették fel a felsőoktatásba.

2. táblázat. A felvételi jelentkezés eredménye

Az érettségi évében jelentkezett-e valamelyik felsőoktatási intézménybe? (%)

	nappali	levelező
igen, és fel is vettek a jelenlegi intézménybe	77	42
igen, és fel is vettek, de nem a jelenlegi intézménybe	14	35
igen, de nem vettek fel	7	16
nem jelentkeztem	2	7

Lukács Péter és munkatársainak (2002, 64. o.) korábban idézett kutatásának eredményei azt mutatták, hogy a pedagógushallgatók körében a felsőoktatásba való jelentkezés nem feltétlenül jelenti azt, hogy tudatos pedagógus szakválasztás történik. Nagy (2001) és Kozma (2004) megállapítása szerint a hallgatók körében a jelentkezést leginkább befolyásoló tényezők a tudományterület iránti érdeklődés kielégítése, a tanított korosztály „szeretete” és a pedagóguspálya iránti elköteleződés. A sorban következőként az intézmény hozzáférhetősége és a diáklét folytatásának vágya jelenik meg.

E kérdéscsoport kialakítása során kérdőívünkben 14 állítást fogalmaztunk meg, és arra kértük az alanyokat, hogy egyenként, egy négyfokú skálán határozzák meg, mennyire játszott szerepet egy-egy tényező a jelentkezéskor. A válaszokat átlagértékek szerint sorba rendeztük. A nappali tagozatos válaszadók körében az első helyen a „mindenképpen felsőfokú végzettséget szerettem volna szerezni” kijelentés áll. (E tényezőről a válaszadók 78 százaléka jelezte, hogy nagyon nagy szerepet játszott.) A sorban következő a „jó eredményeim voltak a középiskolában” kijelentés (46 százalék). A harmadik legerősebb motivációs tényezőként a későbbi foglalkozásról való határozott elképzelést jelölték meg a válaszadók (53 százalékuk jelezte azt, hogy ez nagyon nagy szerepet játszott). A felvételi jelentkezéseket befolyásoló következő fontos tényező a családi, illetve a középiskolai tanárok általi ösztönzés volt (a hallgatók kétharmada jelezte, hogy ez a tényező nagyon nagy szerepet játszott). A felsőfokú végzettséggel kapható magasabb bér motivációs hatását – mely az átlagérték alapján a következő helyen szerepel – a hallgatók negyede értékelte úgy, hogy az számára nagyon nagy szereppel bírt. Az anyagi viszonyokról való elképzelésekkel azonos átlagértéket kapott a „vonzó volt számomra a diáklét, a diákkor meghosszabbítása”, és itt is azt találtuk, hogy a hallgatók negyede adta a „nagyon nagy szerepet játszott” választ. A motivációs tényezők átlagértékek által kialakított tabellájának középső részén helyezkedik el a „már középiskolásként tudtam, hogy tanár szeretnék lenni, és ehhez szükséges volt a továbbtanulás” tényezője, amelyről ugyanakkor a válaszadók 40 százaléka jelezte, hogy nagyon nagy szereppel bírt a felsőoktatási jelentkezéskor. A rangsor utolsó felében helyezkednek el a munkanélküliség elkerülésének és a külföldi munkavállalás lehetőségének a tényezői, melyek döntést befolyásoló ereje – nappali tagozatos hallgatókról lévén szó – megfelel a várakozásunk-

nak. A válaszadók kis részét befolyásolta az, hogy szülei diplomások (2,4 átlagérték, ugyanakkor a válaszadók 47 százaléka jelezte, hogy ez egyáltalán nem befolyásolta). A döntést befolyásoló tényezők sorrendjének utolsó helyén olyan állítás helyezkedik el, mely a felsőoktatás parkolópálya jellegére utal („mindegy hogy mit, csak tanuljak”). Ez utóbbit ki kell emelnünk mindkét almintában, mert azokban a válaszadók 6 százaléka jelezte, hogy a fenti tényező döntő befolyással volt a felsőoktatásba való jelentkezésre. Ugyanakkor a válaszadók közel kétharmada jelezte, hogy számára ez egyáltalán nem volt motivációs tényező.

Vizsgálatunk eredményei szerint a középiskola elvégzését követő továbbtanulás első számú motívuma a felsőfokú végzettség megszerzése: elsősorban a felsőfokú végzettség presztízse miatt, de az ezzel járó anyagi előnyök, és (elsősorban a hazai) elhelyezkedési lehetőségek szerepe is érvényesül. A nappali és a levelező tagozatos hallgatók motívumai között az a legnagyobb különbség, hogy az előbbieket döntésében lényegesen nagyobb erővel jelenik meg a munkanélküliség elkerülése, ám körükben jelentősebb a szülők, rokonok, középiskolai tanárok ösztönzése.

Az intézmény megválasztásában a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízis jellegű tényezők a legerősebbek. A hallgatók 59 százaléka jelezte, hogy számára a szakterület iránti vonzódás (ez a tényező bírt a legmagasabb átlagértékkel: 3,5) volt az, ami erőteljesen befolyásolta az intézményválasztást. Az intézmény hírnevéről ugyanezt a hallgatók 48 százaléka jelezte (átlagértéke a nappalisok körében 3,4), a képzést folytató kar hírnevéről pedig a hallgatók 44 százaléka (3,2). A „kényelmi” megfontolások („ide volt a legkönnyebb bekerülni”, „ezt a szakot könnyen el lehet végezni”, „máshová nem vettek volna fel”) a lista alján találhatók (a hallgatók kétharmada jelezte, hogy ezen tényezők egyáltalán nem játszottak szerepet).

### *Jelentkezés a tanárképzésre*

Abban az évben, amikor aktuális tanulmányaikra jelentkeztek, a nappali tagozatos hallgatók átlagosan 2,2, míg a levelezősök 1,7 MA/MSc felvételi helyet jelöltek meg. Ezek döntő többsége tanári mesterszakos hely volt (1,9 nappali tagozatos, 1,6 levelező tagozatos). A jelentkezők döntő többsége sikeres felvételt tett. A nappalisok 95 százalékát, a levelezősök 92 százalékát felvették arra a képzésre, amelyre első helyen jelentkezett.

A mesterszakra jelentkezés motívumainak sorában is (az értékesebb) diploma megszerzése az elsődleges (3. táblázat). A hallgatók háromnegyede jelezte, hogy számára a legfontosabb motivációs tény az volt, hogy mindenképpen mesterszintű diplomát szerezzen. A hallgatók 56 százalékát nagyon nagy mértékben motiválta a továbbtanulásban az a határozott elképzelés, hogy tanár szeretne lenni, s ehhez a szükséges végzettséget meg kell szereznie. Az adatokból az is kiemelkedik, hogy a tanárképzésben résztvevők a magasabb fokú végzettséggel kedvezőbbnek vélik munkapiaci helyzetüket („MA/MSc diplomával könnyebb elhelyezkedni” – nagyon nagy szerepet játszott a hallgatók 38 százalékánál; „MA/MSc diplomával jobban lehet keresni” – a hallgatók 32 százalékánál nyomott döntően a latba). Az alapszakon szerzett pozitív visszajelzések is megjelennek az indokok között: a hallgatók egyharmadánál a továbbtanulás mellett szólt az, hogy jó eredményei voltak az alapszakon. A nappalisok döntésében minden tényező lényegesebb annál, mint amelyek a jelenlegi foglalkozáshoz, munkahelyhez kötődnek. Ezek természetesen a levelezősök körében fontosabbak. A munkanélküliség elkerülése hasonló fontosságú a két tagozaton, de ha az alapképzésre jelentkezés motívumaival hasonlítjuk össze, a levelezősök körében a mesterszaknak ebben a tekintetben nagyobb a szubjektív jelentősége. A tanárok, illetve a szülők tanácsai sem annyira befolyásolóak a mesterképzésre jelentkezésnél, mint az alapképzésnél.

A hallgatók 8 százaléka jelezte, hogy számára a legfontosabb szempont az volt, hogy, noha nem szeretne tanár lenni, de a tanárképzésben tanultak jól hasznosíthatók más pályákon.

A felsőoktatási életszakasz kitolása a válaszadók nagy részénél nem befolyásolta a mesterképzésben való továbbtanulást (hallgatók 38 százaléka jelezte, hogy egyáltalán nem volt szempont az, hogy meghosszabbítsa a diákéveit, és 65 százalékuk számára szintén nem volt szempont a „mindegy, hogy mit”, csak tanuljon tényező.)

A pályára orientálás tényezője – mint az oktatói szerepkészlet eleme – is megjelenik a motívumok között: a hallgatók egyötöde jelezte, hogy nagyon nagy mértékben befolyásolta a továbbtanulásban, az alapszakon oktató (vagy korábbi felsőoktatási) tanárok ösztönözése a mesterképzésben való továbbtanulásra.

3. táblázat. A továbbtanulás motívumai mesterszakon (négyfokú skála átlagai: 4=nagyon nagy szerepet játszott, 1=egyáltalán nem játszott szerepet)

	nappali	levelező
Mindenképpen MA vagy MSc diplomát szeretnék szerezni	3,7	3,6
Határozott elképzelésem van arról, hogy tanár szeretnék lenni, s ehhez szükséges a mesterszakos (MA, MSc) diploma	3,3	3,1
MA vagy MSc diplomával könnyebb elhelyezkedni	3,1	2,7
Jó eredményeim voltak az alapszakon	3,1	2,6
MA vagy MSc diplomával jobban lehet keresni	3,0	2,6
A szüleim, rokonaim ösztönöztek a mesterszakos diploma megszerzésére	2,7	1,9
A munkanélküliséget szeretném elkerülni	2,7	2,6
Az alapszakon oktató tanárok ösztönöztek	2,6	1,9
Vonzó a diákélet, a diákkor meghosszabbítása	2,6	1,7
A szüleim is rendelkeznek egyetemi diplomával	2,2	1,6
Barátaim, ismerőseim is jelentkeztek mesterképzésre	2,1	1,7
Munkahelyi előmenetelemhez szükséges	2,1	2,7
Nem szeretnék tanár lenni, de a tanárképzésben tanultak jól hasznosíthatók más pályákon	1,9	1,5
Jelenlegi munkámhoz szükség van MA/MSc diplomára	1,9	2,7
A jelenlegi munkámhoz szükség van tanári MA/MSc diplomára	1,9	2,8
Mindegy, hogy mit, csak tanuljak	1,5	1,5
Egyéb	1,1	1,1

### *A tanári mesterszak és az intézményválasztás szempontjai*

A tanári mesterképzés, illetve az intézmény megválasztásában szerepet játszó tényezők sorrendje (4. táblázat) alig különbözik az alapképzés helyének eldöntéséhez fontos motívumoktól. Az elhatározásban a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízs jellegű tényezők a legerősebbek, a „kényelmi” megfontolások pedig ebben a tekintetben is a lista alján találhatóak. (A faktorelemzés megerősítette ennek a csoportosításnak a jogosultságát: a véleményalkotás három önálló dimenzióját különítette el: a presztízs szempontokat, a kényelmi tényezőket és a külső hatást, tanácsokat).

A tanári szakma iránti vonzódás a hallgatók 52 százalékánál szerepel mint a tanári mesterszak választását nagyon nagy mértékben befolyásoló tényező. A képző intézmény és a kar jó híre szintén erős motivációs tényező: a hallgatók negyven százalékát nagyon nagy mértékben befolyásolta. A tanárképzés választásánál a legkisebb motivációs erővel



az „ezt a szakot könnyen el lehet végezni” és a „máshová nem vettek volna fel” tényezői szerepelnek.

A hallgatók háromnegyede szerint egyáltalán nem volt tényező az, hogy máshová nem vették volna fel. A tanárképzősök 67 százaléka jelezte, hogy egyáltalán nem befolyásolta az „ezt a szakot könnyen el lehet végezni” gondolat. Az a szempont sem befolyásolta a hallgatók kétharmadát, hogy „ide volt a legkönnyebb bekerülni”.

A véleményformáló személyek (szülők, barátok, tanárok) befolyásoló ereje nem egyenlő mértékben, de érzeteti hatását, közülük kiemelendő a felsőoktatási oktatók hatása, amely mind az átlagértékek, mind a válaszkategóriák megoszlásai szerint megelőzi a szülők és a barátok hatását.

A nappalisok döntésében a lakóhely közelségét kivéve minden tényező fontosabb valamelyest, a legnagyobb különbség a szülők és a barátok tanácsai, valamint a felvételi rangsornak tulajdonított jelentőség tekintetében van. A levelező tagozatosok körében az intézmény elérhetősége a legfontosabb tényező.

4. táblázat. A tanári mesterszak és az intézmény választásának szempontjai  
(négyfokú skála átlagai: 4=nagyon nagy szerepet játszott, 1=egyáltalán nem játszott szerepet)

	nappali	levelező
Az egyetemnek, főiskolának jó híre van	3,2	2,9
A képzést folytató karnak jó híre van	3,1	2,9
Értékes diplomát ad	3,1	3,0
Ezen a szakterületen ez a legjobb intézmény	2,9	2,6
Tetszik ez a város	2,7	2,5
Az intézmény jól szerepelt a felvételi rangsorokban	2,6	2,1
Ebben az intézményben van továbbtanulási lehetőség	2,5	2,1
Közel van a lakóhelyemhez	2,3	2,5
Alapszakon oktató tanárain tanácsolták	2,3	1,7
Szüleim tanácsolták	2,2	1,5
A barátaim is ide jelentkeztek, ide járnak	2,2	1,7
Ismerőseim, barátaim tanácsolták	2,0	1,7
Költségtérítés elkerülése: sok államilag finanszírozott hely	1,9	1,7
Ide volt a legkönnyebb bekerülni	1,7	1,6
Középiskolai tanárom/tanárain tanácsolták	1,6	1,3
Ezt a szakot itt könnyen el lehetett végezni	1,6	1,4
Máshová nem vettek volna fel	1,4	1,3
Egyéb	1,1	1,1

A hallgatók felsőoktatási életútja feltérképezésének fontos része a diplomaszerezés idejének vizsgálata, magyarul az, hogy a hallgatók esetében a diploma kiállítása feltételeinek hiánya miképpen hátráltatja és milyen szármosságban a hallgatók oktatási ciklusának befejezését. A legutóbbi években oktatási szakpolitikai döntések indikátoraként szereplő információkra kutatásunk kereteiben mi is kíváncsiak voltunk, amikor a felsőoktatás „parkolópálya” jellegét leginkább meghatározó feltételt, a nyelvtudás szintjét vizsgáltuk (5. táblázat). Azt konstatálhattuk, hogy a hallgatók egy részénél az igazolt nyelvtudás hiánya erősíti a végzés elodázását, e tényező tehát a továbbiakban is megoldásra váró feladatokat ró a felsőoktatásra.

5. táblázat. Beszéli-e az alábbi nyelveket, ha igen, milyen fokon? (%)

	<i>nappali</i>							
	<i>angol</i>	<i>német</i>	<i>francia</i>	<i>olasz</i>	<i>spanyol</i>	<i>orosz</i>	<i>latin</i>	<i>egyéb</i>
nem beszélem	6	38	83	90	94	97	90	91
beszélem, de nincs nyelv-vizsgám	18	15	7	6	4	3	7	4
alapfokú nyelvvizsgám van	3	4	1	0	1	0	2	0
középfokú nyelvvizsgám van	52	29	4	1	0	0	2	1
felsőfokú nyelvvizsgám van	20	14	5	2	1	0	0	1
anyanyelvem / anyanyelvi szinten beszélem	2	1	0	0	0	0	0	2
	<i>levelező</i>							
nem beszélem	28	49	93	93	99	79	95	90
beszélem, de nincs nyelv-vizsgám	22	15	4	4	1	11	3	4
alapfokú nyelvvizsgám van	9	4	0	1		3	1	1
középfokú nyelvvizsgám van	24	15	2	1	0	2	1	3
felsőfokú nyelvvizsgám van	13	13	2	1	0	5	0	1
anyanyelvem / anyanyelvi szinten beszélem	5	4	0	0	0	0	0	1

### Összegzés

A tanárképzés hallgatói túlnyomó többségének a középiskolából a felsőoktatásba való átmenete az első jelentkezéskor sikeres volt. A hallgatók háromnegyede abban az intézményben végezte alapképzésű tanulmányait, ahol a mesterképzést is folytatja.

A felsőoktatásba való jelentkezést leginkább a felsőfokú végzettség megszerzése motiválta, elsősorban a végzettség presztízse, továbbá az ezzel járó anyagi előnyök és jobb elhelyezkedési lehetőségek miatt, ugyanakkor további fontos szempont volt a jó középiskolai eredmények visszajelző hatása és a későbbi foglalkozásról való határozott elképzelés is.

Az alapképzési intézményválasztásban a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízis jellegű tényezők a legerősebbek. A mesterszakra való jelentkezés motívumainak sorában az értékesebb diploma megszerzése az elsődleges, ugyanakkor a szaktárgy, tudományterület iránti érdeklődés is jelentős hatással bír (mind az alapszakra, mind a mesterszakra való jelentkezéskor).

A hallgatók markáns részének felsőoktatási életútját meghatározta a tanári pálya választása: a tanárképzés hallgatóinak 40 százalékánál már a felsőoktatásba való jelentkezéskor „nagyon nagy szereppel” bírt az, hogy tanár szeretett volna lenni. Ugyanakkor azon hallgatók, akik számára a tanárképzésbe való jelentkezés legfontosabb szempontja az volt, hogy a tanári végzettséget más – nem tanári – pályán használják, a válaszadók csak kevesebb, mint egytizedét tették ki.

## Irodalomjegyzék

- Beck, U. (2008): Világkockázati társadalom. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Breznysánszky László (2006): *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*. Gondolat, Budapest.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Garai Orsolya és mtsai (szerk.): *Diplomás pályakövetés 4. – Friss diplomások*. Educatio, Budapest. 268–286.
- Educatio* (A „bolognai” tanárképzés) 2009/3.
- Fónai, M. és Pusztai, G. (2012): Asymmetric Students’ Relations and Deprofessionalization. In the Case of Teacher Training. In: Pusztai, G., Hatos, A. és Ceglédi, T. (szerk.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. CHERD, Debrecen. 114–133.
- Gábor Kálmán (2001): *Elsőéves egyetemisták*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Gábor Kálmán (2006): Társadalmi átalakulás és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged. 384–426.
- Jancsák Csaba (2011): Tanárképzésben részt vevő hallgatók 2011. In: Ercsei Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a Bolognai Folyamatban*. OFI, Budapest. 105–172.
- Jancsák Csaba (2013): *Ifjúsági korosztályok – korszakváltásban*. Új Mandátum, Budapest.
- Kabai Imre (2006): *Társadalmi rétegződés és életesmények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*. Új Mandátum, Budapest.
- Kabai Imre (2009): *Hogyan alakul a diplomások életútja?* ZSKF, Budapest. 2011. 06. 08-i megtekintés:
- [http://www.zskf.hu/uploaded\\_bookshelf/540361d521a24422.pdf](http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d521a24422.pdf)
- Kabai Imre és mtsai (2007): *Mi lesz velünk a diploma után*. L’Harmattan, Budapest.
- Kozma Tamás (1995): Ifjúság és oktatás. *Educatio*, nyár, 208–23.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem?* Új Mandátum, Budapest.
- Lukács Péter és mtsai (2002): *A pedagógusképzés megújításához*. I. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Nagy Mária (2001): A tanári pálya választása. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 103–22.
- Nagy Mária és Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2013. 10. 21-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/nagy-maria-varga-julia-7>
- Pusztai Gabriella (2011): *Láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Új Mandátum, Budapest.
- Pusztai Gabriella (2012): „Befogad és kiteszt...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációjának sajátosságai és problémái. In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* CHERD, Debrecen. 88–112.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, július–augusztus, 609–27.
- Vaskovics László (é. n.): *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. 2008. 10. 16-i megtekintés, <http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm>

Az elemzésben felhasználtuk 2011-es kutatási jelentésünk (Jancsák, 2011) adatait.

## Inkluzív szakkollégiumi közösség

*Az inklúzió egyre gyakrabban használt fogalma akkor válik igazán érthetővé, ha nem csak társadalmi ideaként vagy szakpolitikai elvárásként, hanem gyakorlati megvalósulásában is rá tudunk tekinteni. Éppen ezért a következőkben arra vállalkozunk, hogy az inklúzió fogalmi keretének tisztázása után egy konkrét példán keresztül mutatjuk be az inkluzivitás biztosításának lehetőségét a felsőoktatásban. A PTE Wlisslocki Henrik Szakkollégiuma működésének bő évtizede alatt megszilárdította azokat a jellegzetességeket, amelyek az inkluzivitásának szemléleti alapjait jelentik. Az elmúlt évtől indított, jelentős forrással támogatott komplex program pedig segíti, hogy sokrétű tevékenységgel tegye egyre inkluzívabbá szolgáltatásrendszerét, ezzel támogatva a több, mint 30 hátrányos helyzetű, nagyrészt roma/cigány szakkollégista sikeres előrehaladását a felsőoktatásban.*

### Fogalmi keretek

A témánkhoz kapcsolódóan szükségesnek tartjuk az inklúzió ('inclusion') fogalmát definiálni, tekintve, hogy többféle értelemben használják a szakpolitikákban és a tudományos életben egyaránt. A fogalom történeti fejlődésének évtizedekkel ezelőtti kiindulópontja volt a sajátos nevelési igényű ('special needs') tanulók iskolai befogadására vonatkozó intézkedések, tevékenységek sora, melyet összefoglalóan inkluzív pedagógiának neveztek (Varga, 2012). Az elmúlt másfél évtizedben azonban folyamatosan változott az inklúzió fogalmának tartalma. Az egyik változás, hogy az inklúzió szempontjából fókuszban lévő eredeti csoport ('children with special needs') mellett további csoportokra is fokozottabb figyelem irányult, tekintve, hogy ők is veszélyeztetettek az iskolai kizáródási ('exclusion') folyamatokban. Vagyis az inkluzív nevelést mint a sajátos nevelési igényű tanulók esetén sikerrel működő beavatkozásokat egyre inkább kiterjesztették az eltérő kultúrájú (például migráns vagy kisebbségi) csoportba tartozókra, illetve az alacsony társadalmi státuszú családokból érkezőkre is (Kalocsainé és Varga, 2005). A másik változás, hogy az inklúziót egyre inkább társadalmi szinten is fontos szemléletként értelmezik ('social inclusion'), ezzel felváltva a társadalmi integráció fogalma alá sorolt addigi megközelítést. A fogalmi változást vizsgáló irodalomban (Hitz, 2002; Potts, 2002) jól követhetők a változás okai.

Az inklúzió szempontjából fókuszba helyezett sajátosságok bővülését azzal magyarázhatjuk, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók befogadását sikeresen megvalósító tevékenységek körét célszerűnek látták kiterjeszteni olyan személyekre, csoportokra, akik más okokból ugyan, de hasonlóan gyakorta kizáródtak az oktatásból, következé-

képpen a társadalomból. A társadalmi integráció fogalmát váltó inklúzió hátterében pedig feltételezhetően az az egyre demokratizálódó szemléleti változás áll, mely leginkább a kölcsönösséggel jellemezhető. Az integráció ugyanis olyan beilleszkedési folyamatot jelent, melyben a hangsúly azon a személyen, csoporton van, akinek a társadalom segíti az integrálódását, de nem feltétlenül azzal, hogy maga is változtat a feltételrendszerén – ezt sokkal inkább a beilleszkedőtől várja el. Ezzel szemben az inklúzió szemléletének az a lényege, hogy a befogadás fókuszra magán a környezeten van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. Ebből a szemléletből az is következik, hogy az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi középpontba, amelyek megakadályozzák egyes személyek, csoportok kizáródását. Esélyegyenlőségi oldalról megközelítve mindez azt jelenti, hogy az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának (‘equality’) biztosítása mellett elengedhetetlen a valódi hozzáférést biztosító méltányosság (‘equity’) eszközökkel megvalósított gyakorlása – egészen az inklúzióig (Varga, 2013).

A fentiekben kibontott fogalomfejlődés alapján egyetértünk az UNESCO (2009) által kiadott definícióval, és a továbbiakban ezt a megközelítést fogadjuk el az inklúzió meghatározására az oktatási rendszerben.

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. Ez a folyamat olyan kölcsönös elképzeléseken alapuló változtatásokat feltételez, amely érinti a tartalmakat, megközelítéseket, struktúrákat és stratégiákat. A változások mentén kialakított inkluzív iskola képes sikeresen bevonni minden gyermeket a megfelelő korcsoportba, mivel az a szemlélete, hogy az oktatási rendszer legyen valóban elérhető minden gyermek számára.”

### A szakkollégiumi közösség története

Az ezredfordulón a Pécsi Tudományegyetemen egyedülálló módon önálló tanszéki háttérrel kapott a romológia tudományterülete. Az első évek fejlődési folyamatait a tantárgyasodás, a tanszék munkatársainak bekapcsolódás és a hallgatói létszám növekedése jellemezte. Ugyanakkor egy EU-csatlakozási forrás<sup>1</sup> segítségével el tudott indulni a tanszék mellett a romológia iránt érdeklődő hallgatók szakkollégiuma is. (Forray 2012) A Wliskoeki Henrik nevét felvett szakkollégium már a kezdetekkor „tanszékspecifikus” sajátosságokkal bírt. Ez nem csak azt jelentette, hogy a szakkollégium tevékenységeibe elsősorban romológus hallgatók kapcsolódtak be, hanem azt is, hogy a közösségi-támogató szolgáltatások hangsúlyosan jelentek meg benne. Ez a közösségi támogatást elsődlegesnek tartó szempont természetesen köszönhető volt az indítást generáló nagy összegű pályázati támogatás elvárásainak. Erős „nyomást” jelentett azonban a hallgatói igény is, mivel a szakkollégisták zöme szociálisan hátrányos környezetből, illetve roma/cigány családokból érkezett a felsőoktatásba, akik e támogató közösségben találták meg az otthon hagyott biztonságot. Az EU-s pályázat által generált másfél éves első szakkollégiumi időszakot tehát a rendkívül dinamikus közösséggé alakulási tevékenység jellemezte, számtalan produktív eseménnyel. Éppen ezért volt szembevetendő a szakkollégium életében a következő, nagy mértékű visszaépülést jelentő két éves szakasz az EU-támogatás utáni forráshiányos időszakban. A fejlődés megtorpanása és a visszaépülés érthető, hiszen a szakkollégium mögött álló Romológia Tanszék is fejlődési időszakban volt, így elsősorban erre irányult a fő figyelem. E mellett a szakkollégiumi indulást generáló támogatás nem egy működő rendszerbe érkezett, így nem voltak arra vonatkozó tapasztalatok

és bejáratott eszközök, amelyek az intézményt előre lendíthették volna forráshiányos időszakban. A kétéves „szünet” után a tanszék munkatársi köre olyan szakemberekkel bővült, akik az azt megelőző időszakban a non-profit szektorban hoztak létre és működtettek intézményeket roma/cigány diákok támogatására<sup>2</sup>, így a szakkollégium újraindítása „civil” tapasztalatokra épült. Ettől kezdve folyamatos – kisebb-nagyobb – pályázati források és a közösséget fókuszban tartó különböző tematikájú projektek segítették a szakkollégium folyamatos működését, fejlődését. A közösségi támogató szemlélet folyamatos megerősödését az segítette, hogy már az indításkor ez volt a meghatározó szemlélet, illetve hogy az újraindítók szakmai tapasztalatai is ezen a területen voltak szerteágazóak. Az is látható, hogy a szakkollégisták körébe bekapcsolódó hallgatók szinte kivétel nélkül igényelték a szoros közösségi kereteket és legszívesebben azon tevékenységeken vettek aktívan részt, amelyek erre épültek.<sup>3</sup> A szakkollégium létjogosultságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az alapítás óta eltelt bő évtizedben már három „felsőoktatási generáció” váltotta egymást.

A jelen időszak a 2011-ben tervezett és 2012-ben indított Roma Szakkollégium Projekt<sup>4</sup> támogatásával szerveződik újjá, s ez nagyságrendekkel meghaladja az első évtizedben megvalósított szakkollégiumi tevékenységeket és forrásokat. Ez azonban csak strukturálisan rótt fejlesztési feladatokat a tanszékre és a szakkollégiumra, mivel a szakkollégium szemlélete és az ennek mentén kialakított tevékenységi köre alapvetően kirajzolódott az elmúlt évtizedben.

Elmondható, hogy a szakkollégium számára olyan inkluzív közösség és szolgáltatásrendszer működtetése a cél, amely segíti, hogy az egyetemen különböző szakokon tanuló, főként roma/cigány hallgatók sikerrel haladjanak kortársaikkal együtt a diplomaszerezés felé úgy, hogy közben identitásukban tudatos, társadalmilag elkötelezett felnőttekké váljanak.

### **Inkluzivitás a szakkollégiumi programban**

A következőben visszatérünk az inkluzivitás témaköréhez úgy, hogy megvizsgáljuk, milyen gyakorlati eszközökkel biztosítható a kiépítése. Példaként a bemutatott szakkollégium jelenleg működő támogató programját elemezzük az inkluzivitás szempontjából.

Egy adott közösség számára az inkluzivitás „tapintható” valósága a tevékenységi terek, melyek a kölcsönös bevonódást kell tükrözzék. A közösség egy csoportja („kiválasztottak”) által kialakított és az általuk meghatározott szabályok mentén működtetett terek óhatatlanul azt sugallják a másik csoport („beengedettek”) számára, hogy ebben az alá-fölérendeltségi viszonyban nekik a beilleszkedés (integráció) jut, és kevés a lehetőségük a tárgyi környezet és annak szabályainak közös alakítására – a kölcsönös befogadásra. Ezzel szemben az inkluzív tér kialakításába és működtetésébe szükséges bevonni minden résztvevőt, ezzel elősegítve, hogy mindenki érvényesíthesse szükségleteit és elvárásait akár a tárgyi feltételek, akár a szabályok kialakításakor. A vizsgált szakkollégium a Romológia Tanszék épületrészében saját közösségi térrel rendelkezik, amelynek berendezéséhez és a működés kialakításához a szakkollégista diákok tevőlegesen hozzájárultak. Igényeik szerint a közösségi tér valamennyiük számára elérhető minden olyan időpontban, amikor az egyetem nyitva áll, még ha a közösségi térért felelős tanszéki dolgozó nincs is jelen. A közösségi térben beszélgetősarok, tanulópadok, könyvespolcok, IKT-eszközök és konyharész is található – a hallgatói igényeknek megfelelően. A tanszék többi helyiségét (könyvtár, tanterem, olvasóterem) a tanszéki „házirend” szerint használják a hallgatók, azonban a házirend kialakításakor ők is tehettek javaslatokat.

A tárgyi feltételeken túl akkor inkluzív a környezet, ha képes a benne lévő valamennyi személyhez igazodva együttműködő közösséget működtetni. Az egyediséghez való

igazodás feltételezi a folyamatos személyes nyomon követést az igények és szükségletek feltárásától a fejlődési, előrehaladási folyamaton keresztül. A szükségletek alapján kialakított szolgáltatások célja a folyamatos egyéni fejlődés biztosítása, melyhez az együttműködő közösség is jelentősen hozzájárul. Szakkollégiumunk a bemenetnél (szakkollégiumi felvétel) széleskörű igény- és szükségletfeltárást végez – a tagfelvételi pályázatban kért információkra, mérőeszközökre és a személyes elbeszélgetésre építve.

A felvett hallgatónak kötelessége és azonnali választási lehetősége van, hogy maga kérje fel egyik tanárát, hogy tutorként segítse egyetemi előrehaladását. A tutor a hallgatóval heti rendszerességgel találkozik, így lehetőségük van olyan személyes kapcsolat kialakítására, mely valódi támogató nyomon követést jelent. Mivel minden hallgatónak van tutora, és egy tutor maximum két hallgatóval foglalkozhat, így valóban személyes kapcsolatok alakulnak ki.

A személyes támogató rendszer másik eleme a mentor. A mentor olyan felsőbbéves egyetemi hallgató, aki kortárs segítőként valamilyen saját feladattal kapcsolódik a közösséghez. Így van, aki az idegen nyelvi beszélgetőkört tartja, aki a hallgatói kutatásokat segíti, aki a hallgatói pályázatok és adminisztráció támogatója, és olyan is, aki kulturális, közösségi programot szervez. A mentorok konkrét feladataik közben bekapcsolódnak a szakkollégisták mindennapjaiba, velük baráti kapcsolatot építenek ki. Ebben a közösségben a kortárs segítség csak kis mértékben irányított (például a konkrét mentori feladatokon keresztül), és nagyjából spontán alakul a közösség tagjainak igényei mentén.

Ebbe a közösségbe ágyazódnak a személyre szabott szakkollégiumi szolgáltatások: az idegen nyelv oktatása, a tanulásmódszertan és IKT-képzések, a mentálhigiénés és identitás-erősítő foglalkozások stb. A szolgáltatásokat a szakkollégisták hét közben a közösségi terükben vagy a havonta egy alkalommal szervezett háromnapos „bentalvós” hétvégén vehetik igénybe.

A hallgatók természetesen maguk is kereshetnek további, előrehaladásukat szolgáló tevékenységi területeket – a szakkollégiumhoz kapcsolódóan. A tudományos előrehaladásuk érdekében a programon belül mikrokatásokat valósítanak meg, minikonferenciákat szerveznek, és eredményeiket kiadványokban teszik közzé.<sup>5</sup> E mellett a társadalmi felelősségvállalás érdekében maguk választotta szervezeteknél önkéntes munkát vállalnak szerte a megyében.<sup>6</sup>

---

*Láthatóan szerteágazó szolgáltatási kör és lehetőségek sora veszi körül a szakkollégistákat ebben közösségi támogató rendszerben. De az inkluzivitás valódi garanciája a bevonódó személyek tudatos részvétele a saját előrehaladási folyamatukban. Ennek első lépése a szakkollégista félév eleji írásban rögzített, tutorával megbeszélte vállalásai – melyek az egyetemi előrehaladáshoz, a szakkollégiumi munkához és mindezekon keresztül a karriertervezéshez kapcsolódnak. A megvalósulást a szakkollégisták a félév során személyes portfóliójukban rögzítik, gyűjtik, majd a félév végén összegző beszámolóban tekintenek vissza az elért eredményekre. Így a portfólió objektív eszközzé válik a szakkollégiumi vállalások igazolásának, és egyben egyre tudatosabbá teszi a szakkollégistákat saját életük, útjuk tervezésében, döntéseik meghozásában.*

---

Láthatóan szerteágazó szolgáltatási kör és lehetőségek sora veszi körül a szakkollégistákat ebben közösségi támogató rendszerben. De az inkluzivitás valódi garanciája a bevonódó személyek tudatos részvétele a saját előrehaladási folyamatukban. Ennek első lépése a szakkollégista félév eleji írásban rögzített, tutorával megbeszélte vállalásai – melyek az egyetemi előrehaladáshoz, a szakkollégiumi munkához és mindezeket keresztül a karriertervezéshez kapcsolódnak. A megvalósulást a szakkollégisták a félév során személyes portfóliójukban rögzítik, gyűjtik, majd a félév végén összegző beszámolóban tekintenek vissza az elért eredményekre. Így a portfólió objektív eszközévé válik a szakkollégiumi vállalások igazolásának, és egyben egyre tudatosabbá teszi a szakkollégistákat saját életük, újtjuk tervezésében, döntéseik meghozásában.

### Inkluzivitás a szakkollégisták szerint

A következőben felvillantjuk a szakkollégisták „pillanatfelvételt” – egy rövid kérdőíves kutatás eredményét az inkluzivitás szempontjából.

A kérdőívet a szakkollégisták 2013 novemberében, a szemeszter közepén töltötték ki, összesen 32 fő: fele fiú, fele lány. A kérdőívet kitöltők mindegyike szociálisan hátrányos helyzetű (sokuk halmozottan hátrányos helyzetű) fiatal. Döntő többségük valamelyik roma/cigány csoporthoz tartozik. Közel egyhatodik felsőfokú szakképzésre, további egyhatodik mesterképzésre jár, nagyobbik részük (70 százalék) pedig BA képzésen tanul a Pécsi Tudományegyetemen. A szakjaik is sokfélék: jogi és szociális asszisztensek, bölcsészek, tanárszakosok, természettudományi és egészségügyi karosok, valamint műszaki képzésben résztvevők is vannak köztük. Az önkitöltős kérdőívet a közösségi tér vezető-jétől kapták, és helyben írták be a válaszokat az alig negyedórát igénylő kérdőívbe. Az adatokat a tanszék demonstrátora dolgozta fel.<sup>7</sup>

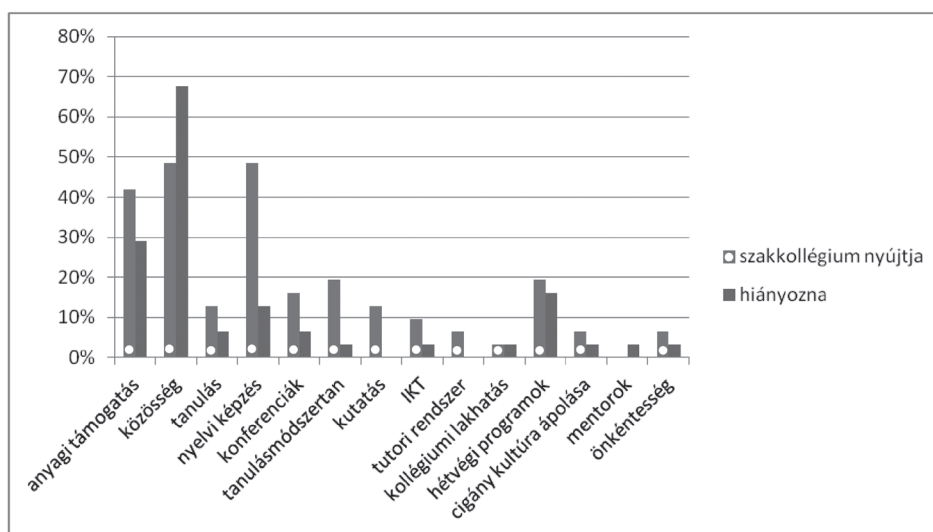
Az alapadatok után következő első kérdésben egy 1–7-ig terjedő skálán kellett megjelölni, hogy mennyire segíti a szakkollégium a kitöltő egyetemi sikerességét. Az átlagban adott 5,1 pont az inkább segíti felé tartást mutatja, ami fontos megállapítás a programot megvalósítók számára, azonban a segítség formájáról még nem árulkodik.

A következő kérdés azonban arra irányult, mivel segíti a szakkollégium a hallgató egyetemi sikerességét. Ennél a résznél öt dolgot sorolhattak fel a kitöltők szabadon, rangsorolva. Az ezt követő zárókérdés pedig arra vonatkozott, mi hiányozna, ha nem lenne a szakkollégium. Ugyanúgy öt, saját maga által megadott dolgot sorolhatott fel itt is a válaszadó. Az elemzés során tematizáltuk a két – a tartalomra vonatkozó – kérdésre adott válaszokat, és az önálló értékelés mellett össze is vetettük őket. Ez látható az alábbi grafikonon (1. számú ábra).

A legszembevetőbb, hogy a szakkollégium által nyújtott szolgáltatások köréből messze kiemelkedik az anyagi támogatás és a közösség. Nem kell meglepődni ezen, hiszen a szakkollégisták mindegyike hátrányos helyzetű fiatal, akik nagy része a program ösztöndíj támogatása nélkül nem, vagy csak nehézségek árán oldaná meg a felsőfokú tanulmányait. Arra is van a hallgatók között több példa, hogy az egyetemi tanulás és a szakkollégiumi elfoglaltság mellett további alkalmi munkákat végeznek, mert az ő jövedelmük a családjuk egyetlen bevétele. Mindezek ellenére a kollégium nyújtotta szolgáltatások hallgatói igények szerinti sorában még így is megelőzi a közösség az anyagi támogatást. Ha pedig azt a kérdést nézzük, hogy mi hiányozna, ha nem lenne szakkollégium, akkor még inkább kiugrik a közösség igények közötti meghatározó szerepe.

Ez egyértelműen az inkluzivitás felé vezető első és legfontosabb lépéseket mutatja, vagyis azt a helyzetet, amikor van egy olyan befogadó közeg, amit a szakkollégista mindennél többre értékel, ahol biztonságosan, támogatva érzi magát. Láthatóan a befogadó közösség kiemelten fontos azon fiatalok számára, akik a felsőoktatásba lépve





1. ábra. Mit nyújt a szakkollégium és mi hiányozna, ha nem kapnák meg? (N=32)

a többlépcsős mobilitás útját járják, társadalmi szempontból egyre távolodva a biztonságot jelentő családi közösségtől. Az egyetemi közeg sajátosságai ugyanis sok esetben távol állnak az otthonról hozott szocializációs mintáktól, és ezt tovább nehezíti a cigány származásra nehezülő vélt vagy valós negatív diszkrimináció megélése. Azok a hasonló háttérű fiatalok, akik támogató közösség nélkül járják a felsőoktatást, különösen ki vannak téve a kizáródás veszélyének. Tapasztalataink és lemorzsolódási adataink szerint a szakkollégium inkluzív közösségének önmagában is határozott megtartó ereje van ebben a helyzetben.

Az ábrát tovább elemezve az is látható, hogy a széleskörű szakkollégiumi szolgáltatások sokkal kisebb mértékben jelentek meg a hallgatók felsorolásában, mint maga a közösség. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy e szolgáltatások nem segítenék az inkluzivitást jelentő személyes támogató rendszer biztosítását, és ezzel nem járulnának hozzá az egyetemi sikerességhez. Sokkal inkább azt jelzi, hogy a hallgatók még nem kellően látják át az egyes szolgáltatások szükségességét saját előrehaladásukban. Eppen ezért kiemelkedő fontosságú a tudatosságuk növelése a portfólióval és tutorral támogatott egyéni fejlődési folyamatuk alakításában. Így épül lépésről lépésre az az inkluzív támogató rendszer, amelyben a szakkollégisták a már kialakított és biztonságot jelentő közösségi háttérrel egyre tudatosabban képesek választani, illetve bevonódni a felkínált, esélynövelő szolgáltatásokba.

### Összegzés

A fentiekben bemutatott szakkollégiumi példa arra kívánta ráirányítani a figyelmet, hogy az inklúzió fogalmával leírt társadalmi befogadási folyamat miként ültethető a gyakorlatba – például az felsőoktatásban. Bizonyítottunk látjuk azt, hogy a megfelelő szemléletű és gyakorlati eszközökkel felvértezett közösségek valóságos esélyeket tudnak biztosítani azon személyek és közösségek számára, akik támogató – inkluzív – környezet nélkül ki vannak téve a kizáródás veszélyének. Szükségesnek látjuk azon modellek leírását és terjesztését, amelyek a bemutatott szakkollégiumi példához hasonlóan, de más területe-

ken hozzá tudnak járulni az inkluzív közösségek kialakításához, működtetéséhez. Így támogatva minél több gyerek, fiatal és felnőtt sikeres társadalmi befogadási folyamatát.

### Irodalomjegyzék

- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 265–298.
- Kalocsainé Sánta Hajnalka és Varga Aranka (2005): Az inklúzió mint társadalmi és oktatási idea. *Educatio*, tavasz. 204–208.
- UNESCO (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. UNESCO, Paris.
- Potts, P. (2002, szerk.): *Inclusion in the City: A Study of Inclusive Education in an Urban Setting*. RoutledgeFalmer, London – New York.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53. sz. 354–361.
- Varga Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: uő (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban I.* PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 21–33.
- Varga Aranka (2012): Az esélyegyenlőség és az inklúzió értelmezési keretei. In: Beck Zoltán és Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Fontos Pont a Hegyhát ifjúság életében!* PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Sásd Város Önkormányzata. 126–146.
- Varga Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: uő: (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE, Pécs. 11–15.

### Jegyzetek

<sup>1</sup> OM – Phare Program 2002–2003 *A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi integrációjának támogatására*.

<sup>2</sup> Gandhi Gimnázium, Amrita OBK Egyesület, Collegium Martineum, Faág BK Egyesület, Khetanipe Egyesület.

<sup>3</sup> A szakkollégiumi „évtized” főbb tevékenységei: roma/cigány tárgyú filmklub szervezése a pécsi egyetemisták számára, közösségi tér kialakítása és fenntartása a szakkollégistáknak, szemeszterenkénti romológia szakest megvalósítása, „Esélyegyenlőség a felsőoktatásban” tematikájú kutatás, konferencia, kiállítás és kiadvány létrehozása, önkéntesség roma közösségekben, felsőoktatásba lépő roma/cigány hallgatók mentorálása stb.

<sup>4</sup> Roma Szakkollégiumok támogatása – TÁMOP 4.1.1.D

<sup>5</sup> A szakkollégiumot támogató TÁMOP pályázat keretében negyedévente megjelenő *Romológia* folyóirat, valamint a konferenciakötetek nyújtanak ehhez tudományos keretet.

<sup>6</sup> Faág Baráti Kör Egyesület, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Khetanipe Egyesület, Számá da noj Egyesület, Szent Márton Caritas Alapítvány.

<sup>7</sup> Itt mondunk köszönetet Schaffer János közösségi tér vezetőnek és Oláh Anita demonstrátornak a segítségért.

## **Az eltűnés esztétikája**

### ***Filozófiai pasticcio Paul Virilio dromológiájával***

*Számtalanszor beharangozták már Párizsnak, a világ egykori nem hivatalos, de valóságos kulturális fővárosának New York és Kalifornia mögé sorolódását, ám az elmúlt évezred utolsó évtizedeire visszatekintve úgy tűnik, továbbra is a francia fővárosból jöttek a legmeghökentőbb új eszmék – talán extravaganciák, talán a jövő új „szótárai”, jövőendő enciklopédiák merész előérzetei. Lyotard posztmodern diagnosztikája, Derrida (1967) grammatológiája és dekonstrukciója, Deleuze és Guattari (1972) társadalmi skizoanalízise vagy Virilio dromológiája új gondolkodásmódok, szótárak, eljárásmódok, tudományok és paradigmák megjelenhetőségét, de talán már megjelenését jelzik. A párizsi újdonságok sorában előkelő helyet foglal el Virilio (1992) sebességfilozófiája.*

#### **Sebességfenomenológia**

**V**irilio nem filozófus, és ezt interjúiban számtalanszor hangsúlyozza. Ugyanakkor tudatosan vállalja azt az irracionalizmust, amely a francia filozófusok nem-kartézianus szárnyát jellemzi, és amelyet esetenként vádként is emlegetnek velük kapcsolatban. Az irracionalizmussal kapcsolatban esetenként a 'posztstrukturalizmus' fogalmát emlegetik. Manfred Frank egy írásában az egész posztstrukturalizmust vége felé közeledő divatnak tartja, amely után, mint minden búcsúzó divat után, fáradt beletörődéssel tekintünk: végső soron nem tudjuk, hogy a törvény, amely létrejöttünk és működésük fölött örködött, a fejlődése volt-e. Ha viszont vége van és „csak” divat volt, akkor megkönnyebbülünk: nem tévesztenek meg többé bennünket.

Virilio nem tartozik szorosabb értelemben a posztstrukturalisták közé, nem Saussure-ön és Lévi-Strauss-on nevelkedett, nem filozófus, hanem építész és várostervező, de kétségtelenül vele kapcsolatban is hallhatók Frank búcsúszavai. Minden filozófus, aki elfogad bizonyos racionalitást, és törekszik alapelvek következetes fenntartására, rendezett argumentációra (és ezt hagyományosan elvárták a filozófusoktól), meglepődik Virilio szabad asszociációs írásain, az ötletek kavalkádján. Nem szisztematikus filozófiát művel, hanem színes és zsbongó ötletbazárjának portékáit kínálja a terepszürkébe melankolizálódó akadémikus filozófiai élet tagjai számára. Az ember szívesen elmegy egy bazár mellett, csodálkozik a sokféle csecsebecsén, de nem téveszti meg az érzékeket izgató sokféleség. Ám egy pillantás ritkán elég, hogy meggyőződhessünk: vajon továbblépve üveggyöngyöket vagy gyémántokat hagyunk-e ott a kereskedőnél. Mindenesetre eszünkbe juthat a piacon áthaladó Szókratész, aki elcsodálkozik, milyen sok dolgot lát, amire nincs szüksége.

Richard Rorty szerint a filozófiai és tudományos újdonság a nyelv megújításából ered: új szavakat, új fogalmi kapcsolatokat, új argumentációs módokat találunk. Mivel új nyelv

feltalálásáról van szó, így nem is várhatjuk, hogy a régin nevelkedett nyelvbeszélők megértsek az újat. Mindaddig, amíg nem tanulják meg az új beszédmódot, nem fogják tudni eldönteni, hogy tényleg új nyelvről van-e szó. Amíg nem tanulnak meg új módon látni, nem tudják megállapítani, hogy az új bazárokból valódi érték lapul-e. Természetesen egy régebbi nyelvet beszélőnek komoly erőfeszítéseket kell tennie egy új nyelv megértésére, és a tanulási képesség gyakran egy korábbi nyelvben eltöltött idővel fordítottan arányos. Egy nyelv szolgátságában eltöltött hosszabb idő csökkenti képességünket egy felszabadító új nyelv megtanulására.

Virilio új fogalmat, új nézőpontot, új axiómát, új paradigmát – tehát új nyelvi lehetőséget – talált a kultúra és a történelem megértésére: a sebességet, és ennek tudományát, a dromológiát. Hogy a dromológia félreértés-e, avagy egy újfajta világszemlélet sikeres alapja lesz-e, még korai lenne eldönteni. Nyilvánvalóan egy új lehetséges „kultúrtörténeti” paradigma fölvetéséről van szó, talán egy új szótár első szaváról, talán egy dromologikus enciklopédia korai jelzetéről. A dromológia a sebesség tudománya, és mint ilyen alapvető transzhisztorikus, transzkulturális és filozófiai paradigmának szánja szerzője. A gyorsaság az emberek történelmi versengésének és sikerességének záloga, és minden emberi, sőt biológiai kultúra létfontosságú és meghatározó összetevője. Az ingerület az ember idegpályáján akár százhusz métert is megtehet egy másodperc alatt, ami több mint négyszáz kilométer óránként. Az evolúció során feltehetőleg azért alakult ki ez a sebesség, mert a szervezet csak így tudott megfelelni a környezeti kihívásoknak.

Az a haladási sebesség, amely messze nagyobb természetes mozgásképességünkénél, csak a legutolsó száz évben jelent meg az ember történetében. Ez talán valamelyest érthetővé teszi, hogy csak most figyelünk föl rá, mint valami olyanra, amely egész kultúránkat és ennek történetét „áthatja”.

Élesen szembeszökik a gyorsaság szerepe háborúkban, ahol az emberek egymással való „versengése” a legszélsőségesebb formát ölti. A sebesség mint irányítót, egy utat bizonyos idő alatt megtevő mozgás nagysága vektor; úgy a biológiában, mint az emberi történelemben a felülkerekedés, az uralom eszköze. Akié a nagyobb mozgási sebesség, aki képeket, információkat, gondolatokat és hatásokat a leggyorsabban és legkisebb hibaszázalékkal tud közvetíteni, azaz egyik helyről a másikra áthelyezni, az kerekedik fölül az evolúciós versenyfutásban. Az állatvilágban a gyorsabb állat zsákmányul ejti a lassúbbat, a lassúbb mozgás az élet megszűnését eredményezheti. A dromologikus mozzanatot nemcsak az emberi társadalomban, az állatvilágban, de minden élőlény szervezetében is megtalálhatjuk, hiszen a nedveknek és reflexeknek megfelelő sebességgel kell keringeni a szervezetben, hogy az életképes legyen.

Az emberek versengéseik során a társadalmat is „dromokratikussá” tették: a gyorsabb lesz a győztes, az, aki az információkat előbb birtokolja, aki gyorsabban tud cselekedni, hamarabb ér a legelőkhöz, vízzel, ligetekkel teli vidékre, aki sebesebb azok megvédésében, aki gyorsabban tud parancsokat adni.

A sebesség jelentőségének növekedésével a társadalmat a jövőben lehetséges, hogy nem az arisztokrácia, hanem a dromokrácia fogja uralni. Winston Churchill azt mondta miniszterelnöksége után, hogy két dolgot hiányol: a gyors információt és közlekedést. A hatalom és sebesség nyilvánvaló összefüggésére utal ez a megjegyzés.

A dromológia tehát korántsem az építés, a „konstruktív racionalitás” beállítódásából alakult ki, hanem a felülkerekedésre, a hatalomra és a gyengébbnek bizonyuló elpusztítására való törekvésből. A „tudás hatalom” fogalomkapcsoláshoz kétségtelenül hozzátelhetjük, hogy a tudás nagyobb sebesség, erőteljesebb-bonyolultabb struktúra, gyorsabb struktúra-létrehozás és transzport, és ezek által nagyobb hatalom is. A hatalomra való vágy, amit Nietzsche az ember fő mozgatójának tartott, párosul a tudásra és a sebességre való vágygal. Az ember tér-időbe zárt esetlegességéből fakadó kielégületlenségének a sebesség nyújthat látszólagos feloldást és időleges orvosságot. Saját korlátozottsága

legyőzhetetlenségét a tér, idő és a másik ember (de nem annak esetlegessége) legyőzésével kompenzálja. Virilio szerint a sebesség a túlélési küzdelemben, a háborúban, a zsákmányszerzésben alakult ki, és nem a szeretet, hanem „az agresszió és a destruktivitás kapcsolataiban”. A dromológia „nem Marx és Descartes tanulmányozásából” született, hanem a háború megtapasztalásából” – hangsúlyozza Virilio.

Mai világunkat, legyen az társadalmi, politikai, katonai vagy esztétikai, jobban, mint valaha, alakítja a sebesség. A világ ma nem gondolható el a sebesség, a kinematográfia, a repülőgépek, a számítógépek és az autók nélkül. Ezek a sebesség-termékek és sebesség-termelők azonban egyszerre rángatnak ki bennünket a sebesség előtti mozdulatlanságból és hajítanak át egy újfajta, sebesség-utáni mozdulatlanságba. Nem saját életünket éljük többé, hanem a mozi vagy televízió „hőseiét”. Nem magunk gyaloglunk, teszünk meg fáradságos utazásokat, hanem úgy jutunk el távoli kontinensekre, hogy „postai küldeményként” földadjuk magunkat: térből-időből kiszakítva, légkondicionált repülőgépekre ülünk, megebédelünk, megnézünk egy filmet és már meg is érkezünk egy másik kontinensre. Teret és időt megsemmisítve áthelyezzük magunkat.

A klasszikus utazás úton való haladás volt. Az úton, az út szerint (methodosz), módszeresen kellett haladni. Aki utazni akart, annak ismernie kellett az utazás technikáit. A gyalog vagy szekéren való transzport korában találoztunk a szembejövőkkel, az út mellett dolgozókkal, a velünk egy irányba haladókkal. A szubjektum külső világához és világ-kapcsolódásaihoz mérhető sebességgel és léptékkal változtatta helyét, haladt érzékelhető rögzítéssel és döccenésekkel, méterről méterre. A föld és az emberi világ közvetlen útitársa volt, úgy is, mint jó barát és úgy is, mint ellenség. Folytonos úti interakciójában út és cél összemósódtak. Az utazó és a helyben maradó dromologikusan egyenrangú volt, a sebesség nem választotta szét őket úgy, hogy a haladó és a helyben maradó csak a pusztulás aszimptotikus pontján „találkozhatnak”. A haladó sebessége nem ölte meg a nem-haladót.

A mai utazásban nincs többé út, csak légkondicionált idő- és tércsőveken új éghajlatokba való váratlan, úttalan megérkezés. Bár a tér egyik pontjáról a másikra helyezzük magunkat, a tér kontinuitása és a távolság imagináriussá válik számunkra. A szubjektumnak, a személy belső világának a külső világhoz képesti diszkontinuitását látszólagosan kontinuitizáljuk: kondenzcsíkokat húzunk az égi térre. Látszólagosságok és megtévesztések közepette testünk belső tere és tudatunk úgy helyeződik át éghajlatokból éghajlatokba, kontinensről kontinensre, hogy a köztük levő teret nem érzékeljük. Amerikába jutni korábban a tengerekkel való megküzdést is jelentette: a legintenzívebb térlegyőzést és mozgást. Ma ez már csupán pénzkérdés és korántsem a mozgás sportos tette. De ha nincs többé út, akkor van-e megérkezés? Az utazásból és a megérkezésből helyben maradás lesz.

Számítógépeinkkel nemzetközi konferenciákon veszünk részt, anélkül, hogy oda-tutaznánk. Leveleink azonnal írónak egy másik kontinens számítógép-képernyőjén. Aki

---

*A sebesség: kábítószer. Menekülés és felszabadulás a hétköznapiak láncából új láncok (biztonsági övek) közé. Ha nincs hatalmunk a mindennapi életben, a sebesség mégis a hatalom valamiféle csalóka, időleges és életveszélyes élményével ajándékoz meg bennünket. Hatalmunk lehet néhány löerő fölött, amelyek gyorsabban száguldanak velünk, mint bármelyik korábbi kor leghatalmasabb uralkodói. Azt játszhatjuk, hogy nekünk sem tér, sem idő nem parancsol, hiszen legyőztük azokat.*

---

kapja, bizonyos értelemben „ugyanott” van, mint a levél írója. A tér nem, csupán a fény sebessége „korlát” az információ terjedése számára. Autóink szélvédőjén, mint moziban, változik a táj: új „kalandok” részesei vagyunk, ülésre szíjazottan.

De ember sem parancsol nekünk, hiszen mi uraljuk a világteremtő sebességet, amely pillanatonként új festményt, új mozgóképet vázol elénk és tüntet el, az idő megszűnik és a világ, a lóerők, a természet egyetlen képfestő és egyetemes kinematográfus, amely csupán esztétikai énnünket szolgálja.

Az időnek közben különös rabjaivá is válunk a száguldásban, miközben a teret legyőzni hisszük: a másodperc nem a mienk, mi válunk a másodpercek és a lóerők rabjává. Ha nyugalomban lennénk, magunk dönthetnénk, hogy a következő pillanatban mit tegyünk. Nagy sebességnél, ahol hosszú másodpercek kellenének a megállásig, az ehhez szükséges másodperceknek – és a hozzájuk tartozó térnek – teljes mértékben rabjai vagyunk. Ez az idő és útszakasz, amit uralni hiszünk, bármelyik pillanatban halálunkat is okozhatja. Egy repülőgépből: míg be nem szálltunk, magunk urai vagyunk. A kifutópályán való gyorsítás után, bár uraljuk (helyesebben uraltatjuk) egy módon a teret és időt, rabjukká is válunk: be vagyunk szíjazva és az út végéig nem menekülhetünk a légkondicionált és mesterséges tér-időből, amely kívánságunkra szembehelyezkedik egy másik tér-idővel, mintegy lyukat fúrva abba.

A növekvő sebességgel nő a külső és belső tér-idő esztétikájának disszonanciája. Légkondicionált repülőtéren várócsarnokok műanyag-esztétikáját a repülőgép belsejének illatosított világával cseréljük föl. De az út, ami ott kint van, embertelenebb, mint valaha. A repülő felszálló-kifutópályája vadabb, brutálisabb környezet, mint bármely korábbi klasszikus út. Egyetlen fa, egyetlen élőlény sincs, csak kopár beton, kerekek nyoma és fülsiketítő robaj. A madarak messze menekülnek. Miközben legyőzzük a teret, egyes darabjait teljesen el kell pusztítanunk, ember által közvetlenül kibírhatatlanná és járhatatlanná kell tennünk. Utazásunk gyorsaságának és célszerűségének csőszerű negentrópiája az entrópia sivatagjait hagyja maga mögött. De ugyan kit érdekel ez? A repülőben felszállás előtt kellemes zene szól, utána pedig finom ételeket szolgálnak föl.

A fölgyorsult és globalizálódó kommunikáció pótcselekvéssel és álhatalommal ruház föl bennünket, mint Virilio mondja, „a technikában kifejlesztett nagy sebességek eredményeként megszűnik létezni a tudat mint a bennünket saját életünkről tájékoztató jelenségek közvetlen észlelése”. Mindaz, ami a képernyőn történik, nem velünk, hanem egy képzeleti térben történik, információk milliárdjaival bombázódunk, amire életünknek és cselekedeteinknek közvetlenül semmi köze. Szakadék teremődik aközött, amit tudunk, és amit tenni tudunk: evolúciós értelemben nagyon is kérdéses, hogy milyen következményekkel fog mindez járni, vagy rövidebb távon milyen társadalmi robbanásokhoz fognak ezek a jelenségek vezetni. A hagyományos korokban és egyáltalán az evolúciós biológiai rendszerekben ugyanis általában olyan és annyi információt kapott egy szervezet, amennyire szüksége volt a túléléshez (később pedig az embernél a jól-éléshez, de ez már bizonyosfajta evolúciós de-generáció). Ma azonban olyan (információs) impulzusok érnek bennünket, amelyekre közvetlenül semmi szükségünk mindennapi életünkben. Azaz hiába kapjuk az információkat, nem tudunk azok alapján cselekedni, mivel a televízió, az internet tőlünk nagy távolságra történt eseményeket közvetít, amelyekre semmilyen módon nem tudunk visszahatni, amivel nem tudunk oda-vissza kommunikációba lépni. A televízió, a hagyományos papír alapú sajtó sajtószerű ide-kommunikáció. Az internet lehetővé teszi a választ, a visszairást, de az esetek legnagyobb részében a válaszoknak nincs semmiféle hatása vagy következménye. A névtelen beírások alacsony nyelvi és intellektuális színvonala elriasztja az írni és olvasni tudókat. Köztudott, hogy éppen azoknak nincs idejük az internetes kommunikációban aktívan részt venni, akik valóban cselekednek, akik autentikus, autonóm életet élnek.

A közvetített valóság nem a mi valóságunk, számunkra egyfajta nem-valóság. Wolfgang Welsch szerint a valóság valóságtalanodása ('Entwirklichung der Wirklichkeit') zajlik le a médiák közvetítésével. A tradicionális emberi közösségben a közösség híreire közvetlenül lehetett az adott közegben reagálni, cselekvési stratégiákat és taktikákat kidolgozni és követni. Most azonban csak nézünk bele ebbe a különös ablakba, ebbe a hideg csöbe, a televízióba vagy a képernyőbe, amely a gyors szállítóeszközkhöz hasonlóan lyukat fúr terünkbe és időnkbe, anélkül, hogy bármire is használni tudnánk a csőágúból ránk zúduló információk tömegét. Egyfajta információ-mérgezésben, túltáplálásban szenvedünk; egyik képességünk, az információ-befogadó túlerőltetődik, míg a leadó, a cselekvő képességünk satnyul. A túltápláltság szimptomái jelennek meg információs háztartásunkban.

Az egyének jövője is megkérdőjeleződik, és ezen keresztül nagy emberi csoportoknak, közösségeknek is. A fiatal lányok filmsztárok, modellek (nem anyák, feleségek, saját téridejükben lélegző nők), a fiúk híres sportolók szeretnének lenni: ezt az egyetlen alternatívát kínálja a tömegkommunikáció. Felnövekedve – mindenki nem lehet sztár – csalódott, frusztrált felnőttek lesznek egy őket telekommunikatív frusztráló társadalomban, melyben ők sem tudnak majd mást, mint csalódottságukat továbbadni.

### Esztétikateror

„Terror uralkodik az ország fölött: az 'esztétikai' elfogadása.” Ezt nem valamelyik totalitárius rendszer vezető bürokrátája mondta, hanem Karl Heinz Bohrer, bielefeldi professzor, a *Merkur* kiadója, az 1992 szeptemberében tartott hannoveri esztétika-kongresszus megnyitó előadásában. Paul Feyerabend pedig kongresszusi hozzászólásában úgy vélte, a központi kérdéseknek mindig van dialektusa – ma az esztétika. Egy korábbi tájszólás a teológia irányítása alatt állt, majd a természettudományok, az egzisztencializmus mint teológia-pótlék, később pedig a '68-as diskurzusokat mindenekfölött uraló szociológia következett. Az esztétika előtt utójára az etnológia dominálta az értelmiség beszédmódját.

A legjobb gondolkodók közül sokan visszahúzódtak a politikai elméletgyártástól, a jólét és luxus társadalmában a kilencvenes évek elején az életvilág átesztétizálása felé fordították figyelmüket. Az esztétika terrorja jelentené az esztétika dominanciáját egyrészt a beszédekben, másrészt a mindennapi technikailag-iparilag előállított környezet alakításában. Egy elvalóságtalanodott valóságban kell magát az embernek fölhalálnia.

A képzelet világában vagy inkább a képzelgés által uralt világban, a századvégi Amerikában, az ipar által elpusztított környezetben, régi gyárakból (ezekből a korábbi szabadidő-ellenes entitásokból) szabadidős, új bevásárló vagy szórakoztató központokat hoznak létre, megőrizve az alapvető stiláris jegyeket. A modern rabszolgaság egykori csarnokai az esztétizáció rabjainak, a rabesztéták új templomaivá válnak. A futószalagok egykor valóságos izzadságszagú kulisszái nem ipartörténeti leletek, hanem a szórakoztatóipar esztétizált történelemfelejtő, parfümillatú mekkái. A hangerő ugyanaz, de nem a gépeké, hanem a diszkózenéé. A rohanás ugyanaz, de nem a megélhetésé, hanem a megélhetés „elviselhetetlen könnyűségének” (Kundera) felejtéséé. A történelem esztétikája a felejtve felidőzés, az eltűnés és eltüntetetés esztétikájává válik.

Eme felejtés másik pólusa a mindig-mindenütt-jelenlevés. A tér-idő eltüntetése a kiterjedés nélküli pont (pillanat, hely) végtelenítése, mindigesítése-mindenholítása. Eme abszurdumban, a mozgás (és sebesség) zénóni téridő-aporetikájában, a racionális mérnöki tervezés visszavet bennünket a filozófia hajnalába: miközben egyre gyorsabban haladunk, ismét nem tudjuk, mi a mozgás, és mikor, hol van az, aki mozog.

Anélkül, hogy ezt a zénóni kérdést például Leibniz nyomán próbálnánk megérteni, nyilvánvaló, hogy a sebesség esetén is ugyanazokkal az érthetlenségekkel állunk szem-

ben, mint a filozófia bármely területén. A filozófusok ismét fölismerték, hogy egyetlen valódi filozófiai kérdést sem oldottak meg. A sebesség ezek közül csak egy. Nyilvánvalóan a mozgás és a sebesség újrafelfedezése nyomán újra föl kell tennünk a kérdést: mi a mozgás? És miközben nem tudjuk, tovább kell kérdeznünk, vajon az ember külső fizikai vagy belső lelki világa mozog-e és eme két világ mozgásának miféle viszonylatai vannak és lehetőségek.

### Az eltűnés narratív esztétikája

Virilio szerint a sebesség az eltűnés művészete. A görögök fölismerték, hogy a mozgás érthetetlen. Logikai nehézségekkel kell megküzdenünk, ha el akarjuk dönteni, hogy hol van, aki/ami mozog, illetve hol van, aki/ami sebességben van. Ha hozzánk képest mozog, kétségtelenül már nincs ott, ahol mi vagyunk. Számunkra eltűnt a sebességben levő, és mi is eltűntünk számára. Ha pedig mi gyorsulunk föl, akkor az is eltűnik, ahol voltunk, és mi is eltűnünk azok elől, akik előtt vagy akiknél voltunk.

A sebesség növekedése átalakítja érzékiségünket. Kant a teret és az időt tartja az érzékiség tiszta formáinak. Ezen keresztül érintődik meg elménk és leszünk képesek fölfogni a világot, a benyomásokkal kapcsolatban fogalmat alkotni, a fogalmakat összekapcsolni és végül rendszerezett tudást, tudományt alkotni. Kant az érzékelés és a világról való elméleti gondolkodás feltételeként jelölte meg a teret és az időt, mint a priori szemléleti formákat; azaz nála a belső, az elme konstruálja a külső megismert világot (mely egy bizonyos evolúciós szemszögből konstruálja a belsőt). A tér és idő relativisztikus egymásba ágyazódása, melyet a külső és belső, az elme és a fizikai világ összefonódása kísér, nyilvánvalóan esztétikai és filozófiai következményekkel jár.

Kant nem számolt a tényvel, hogy tér és idő változhatnak, és a megismerő alany a változó térben és időben maga is változik. Ha tér, idő és a megismerő alany is állandóan változtatják pozícióikat, ennek következményei lehetnek az ember önértelmezésére, világlátására, tudományára és esztétikájára is. Hérakleitosz ismét szóhoz juthat, hiszen minden mozog, minden változik.

Mozogni és eltűnni persze sokféleképpen és sok helyről lehet. Mi magunk tűnhetünk el, eltűnhet érzékelésünk, de az érzékelt is. Eltűnhet valami saját terünkől-időnkől (látásomból, hallásomból) úgy is, hogy térben eltávozik, vagy a térből el/ki-múlik, és viszont. Ha minden változik, akkor az érzékelés nem utolsósorban az eltűnés érzékelése lesz. Ha viszont az esztétika a látottnak és érzékeltnek „szépre vágyó” tudomásul-vétele, akkor az eltűnések világában az esztétika nem hagyományos értelemben vett esztétika lesz, hanem valami, ami éppen azzal foglalkozik, ami kivonul látóteréből, tárgyának eltűnésével, az eltűnés aspektusaival, végső soron önmaga folytonos megszűnésével. Az eltűnés esztétikája, miközben tárgyának törlődését figyeli, önmagát is folytonosan törli. Kétségtelenül az eltűnés esztétikájának gondolatvilágában érzékelhetjük a Derrida által kidolgozott dekonstrukciós olvasás mozzanatát is, ami nem jelenti, hogy Virilio bármiben is adósa lenne Derridának, csupán ugyanazon kor határozza meg életüket (bár a „kor” fogalmát itt óvatosan és idézőjelbe téve kell használnunk). A dekonstrukció egyszerre több szöveget olvas, a lineáris olvasást a lassú, rétegzett olvasással váltja föl, azaz eltünteti az olvasásból a hagyományos lineáris utat, időt és sebességet, és olvasóból, olvasottból is kiveszi a konstans lineáris jelenlét megmerevedett időtlenségre vágyó bábuit. Az eltűnés esztétikája eltünteti a jelenlevő szubjektumot, miközben egy „dekonstruáló dromológiában” sem helyuraló szubjektum, sem az időt kézben tartó jelenlét nincs többé.<sup>1</sup>

Az eltűnés esztétikája a differencia esztétikája, a különbség felismerése. Amit észlelünk, az már el is tűnt. Az észlelés mint az érzékelés és a fogalmak együtt munkálkodása, mire feldolgozza, fogalmi hálóba illeszti, megismeréssé változtatja azt, ami észlelésünk eredője, az a valami már időben és talán térben is tovahaladt, nincs ott. A sebesség és az



eltűnés esztétikája ily módon megismerésünk legmélyebb összefüggéseit érinti. A sebességesztétika paradigmatisz kibfejeződése a filmművészet és az internet, előfutára pedig Montaigne, aki nem saját „jelenlevő szubjektumát” akarja egy fogalomban kifejezni, közvetlen individualitását nem általános fogalomnak szándékozik alárendelni: ő minden általánostól, minden mástól különböző egyed, aki egyébként önmagától is folytonosan különbözik, hiszen az időben folytonosan eltűnnek érzelmei, gondolatai, hogy újaknak adjanak helyet.

Montaigne „nem tanít, hanem mesél”. Filozófiája narratív. *Az eltűnés esztétikájában* Virilio is elbeszél. A gyorsuló sebességekben közvetlenül észlelt és eltűnt világ pillanatszerű, átfogóvá, globálissá soha nem válható megragadására tör. Az eltűnés szépségének, a vágy folytonos felvillanásának és már-el-is-tűnésének művészete a mozi, a mobil kommunikáció és az internet, amelyben egyesülnek az ember esztétikai-érzékelő képességei a technika motorizáltságával. A kinematográfia Godard Virilio által idézett szavaival másodpercenkénti huszonnégy igazságot szolgáltat. Azonban, és erre Godard nem utal, ez a huszonnégy igazság egyenként csak a másodperc egy-huszonnegyed részében „érvényes”. A másodperc huszonhárom-huszonnegyed részében az egyetlen kocka hérakleitoszi igazsága már el is tűnt. Az eltűnés esztétikája a film mellett az új kommunikációs eszközök által érhető „tetten”: a folytonos megjelenés és elmúlás sebességbe burkolt esztétikája, amely a vágyott, jövő, érkező és már el is tűnt valóságot, az emberi érzelmektől, érzékeléstől átfórmált „igazságot” közvetíti.

Korántsincs itt lehetőségünk az eltűnés rétegeinek feltárására, csupán néhányat említettünk. Beszélni kellene még arról a telítettségről, amelyet a világ fokozódó muzealitása okoz, és amelyek miatt folytonosan el kell mozdulnunk a feltöltött helyekről. Hogy újabbakat töltsünk le. De nyilvánvalóan a platóni idealizmus is megkérdőjeleződik: hiszen az ideák mint képek éppen az állandóság fenntartói, és képviselőik, a térbe és időbe leszállt képmásaik, kultúránk működő instanciái és roncsai igen nagy ellenállást tanúsítanak az elmúlással, a térből és időből való kiköltözéssel szemben. Mint Brumbaugh, a Yale-egyetem volt professzora megjegyzi, ha már megtestesült egy idea, akkor igencsak ragaszkodik ehhez a világhoz. (Gondoljunk a szfinxre, vagy az önmagukat örökre fenntartani akaró állami bürokráciákra, stb.)

Az eltűnés esztétikáját Virilio Szent Pál szavaival kezdi, miszerint „eltűnik ennek a világnak az ábrázata”, azaz „a világ úgy, ahogyan mi látjuk, letűnőben van”. Ez az esztétika a statikus, hierarchikus-racionális gondolkodással szemben állítja: a világ folytonosan elmúlik, csupán a mozgások, az eltűnések érzékelhetők, de ezeket véglegesen, időtlenül nem érthetjük meg – és talán éppen ez a megértés.

### Irodalomjegyzék

- |   |   |
|---|---|
| Derrida, J. (1967): <i>De la Grammatologie</i> . Minuit, Paris.   | Orbán Jolán (1994): <i>Derrida írás-fordulata</i> . Jelenkor, Pécs.                             |
| Deleuze, G. és Guattari, F. (1972): <i>L'Anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie</i> . Minuit, Paris. | Virilio, P. (1992): <i>Az eltűnés esztétikája</i> . Balassi Kiadó – BAE Tartóshullám, Budapest. |

### Jegyzetek

<sup>1</sup> A dekonstrukció és Derrida filozófiája bemutatásához vesd össze: Orbán, 1994.

## Halló, itt a Gyermekrádió!

### *Az önálló Gyermek- és Ifjúsági Osztály létrejötte és első szárnypróbálgatásai<sup>1</sup> 1945 és 1953 között.*

*A múlt század kellős közepén, egy téli reggelen számos változásra ébredtek az akkori magyar országlakók. Többek között a „Nagy Budapest” kialakulására, sőt, a mai napig joggal átkozódva emlegetett Államvédelmi Hatóság is elkezdte hivatalos működését. A fenti két esemény mögötti erők hatottak annak az új szervezetnek a működésére is, amiről a következő tanulmány szól majd.*

1950. január 1-jei működési kezdettel a Magyar Rádió – akkor még Magyar Rádió Hivatal néven szerepelt a Népművelési Minisztérium felügyelete alatt (*Magyarország...*, 1996–2000, 388. o.) – létrehozta az önálló Ifjúsági és Gyermekosztályt. Már életének első pár éve is igen tartalmasra sikeredett, ami miatt tanulmányomat négy szeptembe kell vágnom. Az esszé átfogja az egész Osztály leírását, de finoman megpróbálok fókuszban tartani a zenei nevelést szolgáló működését, hiszen érdeklődésem, szakmám erre kötelez.

Az első nagyobb részben – melyet most kezében tart az Olvasó – a kezdeteket és előzményeket fogom feltárni, az alapelveket, amely működését meghatározták. Megvizsgálom, milyen „talajon” cseperedett fel a Gyermekrádió, kik gondozták első lépéseit. Megismerjük majd azokat a külföldi „nagybácsikat” – rádióadókat –, akiket példaként emlegettek akkor a Bródy Sándor utcai székházban.

A második – későbbi közölnésre kerülő – részben mélyebben elmerülünk abban, milyen szerepet játszott ez a kicsinyek (és nagyobbak) rádiója a szocializációban és az ifjúsági egység létrejöttét szolgáló integrációban. Milyen eszközökkel építette közösségét, levelezői hálózatát, hogyan és milyen sikerrel tartotta a kapcsolatot más szervezetekkel.

A harmadik egység kifejti majd azokat a szakmai titkokat és elveket, ami mentén a műsorkészítés haladt. Megismerjük a Műsorigazgatóság és a Rádió Kollégiumának szerepét, a felettes Népművelődési Minisztérium rádióbírálatait, azt, hogy kik, hogyan adtak „hivatalos” visszajelzést a műsorokról, milyen atyai- (neveléseméleti) koncepciók mentén készültek műsorai. Illetve betekintünk egy stúdió két ajtója közötti részbe, hogy hogyan szorulhatott oda be egy bemondó, miután kigyulladt a piros lámpa, a kábelvágásokba a 11-es stúdióban, azaz a „reakció” jelenlétébe, és attól való rettegés hátterébe, amely nem hagyta ki az Ifjúsági Osztályt sem.

Végül az utolsó, negyedik fejezetben megismerjük magukat a műsorokat is. Ezen belül elsősorban a zenei rovat anyagait szövegezzük meg, elolvassuk a készült műsorkritikákat, lapozgatunk a műsorújságban, hogy összehasonlítsuk a műsorstruktúra változását 1950 és 1953 között. Mindezt a Boritéktár poros folyosóin bolyongó kutató szerény kommentárjaival fűszerezve.

A hosszas kutatói munka, aminek egyik eredménye ez, és a mostantól folyamatosan készülő publikációk, nem valósulhatott volna meg, ha nincs a Magyar Rádióknak olyan történész levéltárosa, mint Sávoly Tamás. Minden segítséget megadott, hogy a 17 rak-

tárhelyiségből álló levéltári labirintus közel 3000 iratfolyóméternyi anyaga közt megtaláljam a kutatásomat érintő iratokat. (A Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára további jó tíz-egynéhány iratfolyóméternyi anyagot tárol, de ezek tartalma most nem itt lesz elemézve.) A Rádiónál fellelhető iratok egy része már rendszerezve van, viszont a másik, jelentős része még a feldolgozás, dobozolás előtt áll, illetve most van folyamatban. Emiatt viszont sajnos a levéltári források szabályszerű feltüntetése nagyon nehéz, mivel a dobozjegyzék a kutatás idején még nem állt rendelkezésre, így a másolatokból készített saját nyilvántartási számokat lehet csak idézetkor feltüntetni. A dobozszintű jegyzék hamarosan elérhetővé válik, ami így az egyik következő publikációm alapja lesz.

### **Az Osztály létrejötte. Előzmények, igények és elvek, alapkoncepció, „jó barátok” az éterben**

#### ***Prologus: a megszólaló a Tyukodi pajtás szünetjeltől a Magyar Rádió Hivatal létrejöttéig***

Hogy miért fontos számunkra ennek a fejezetnek leközlése? Azért, mert ezen keresztül érthetjük meg és érezhetjük át az Ifjúsági Osztály későbbi működésének körülményeit. A világháború után gyorsan újjáépült Rádió olyan energikus munkaközösséget mondhatott magáénak, amely átsegítette az Osztályt megalakulásának nehézségein is, a rádiótörténet részéről „átmeneti” korszaknak nevezett hat év (1950 és 1956 között) viszontagságos és nehéz periódusa alatt is tudott fejlődni, majd azt folytatta egészen a Hárs István elnökségével (1974–1988) fémjelezett, számos rádiós szerint „aranykornak”<sup>2</sup> titulált termékeny műsorkészítő időszakig. (Az ezt követő évek az Ifjúsági Osztály lassú hanyatlását és végül 1993-ban teljes megszűnését hozták. Ez az évszám doktori kutatásom végső határvonala is, bár néhány röpke kitekintést majd még fog tartalmazni napjainkig is, csupán szembeállításképp.)

1944 Szentestéjén leállt a budapesti nagyadó. A csönd, mindmáig a leghosszabb, 1945. május 1-jén tört meg hivatalosan, amikor felhangzott végre az utcai hangszórókból a már említett *Tyukodi pajtás* dallamát tárogatón recsegő szünetjel Budapest-szerte. A Vízmű pincéjében az újjáépítés és a demokratikus átalakulás támogatására alakult Budapesti Nemzeti Bizottság a volt piarista diáknak, Ortutay Gyulának, a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumának tagjának, későbbi vezetőjének, a rádiós színhagyomány után „második nagy menedzsernek” kikiáltott szervezőnek adta feladatul a Rádió újjáépítését. (Más forrás, pontosabban az 1945 utáni időszak első műsorigazgatója, Schöpflin Gyula [idézi: *Tóbiás*, 2003, 16. o.] szerint Ortutay csak közelebb lakott a Rádió épületéhez, mint mások, így ő volt ott az ostrom után először, jó helyen.) Mindenesetre ifjúsághoz kötődő vezetői attitűdje már 1935-től biztosított mikrofonlehetőséget a Kollégium fiataljainak ismeretterjesztő előadások megtartására. (1930-tól az Irodalmi Osztály munkatársa volt, később vezetőhelyettese. Ez az osztály, illetve az Oktatási Osztály adott műsoridőt az ifjúsági műsoroknak.) Ez a kapcsolatrendszere csak segítette őt az újraindulásban. Mint Bajcsy-Zsilinszky Endre közvetlen környezetéhez tartozó értelmiségitől Bajcsy-Zsilinszky a következő feltételekből álló nevelési reformtervet kért Ortutaytól, és Ortutay ezek alapján indította újra 1945. május 1-jén a szabad Rádiót:

- az oktatási rendszer átszabása a magyar történelmi és népi egyéniségre,
- a népművelésen legyen a hangsúly, legyen végigvezetve Bartók és Kodály zenei forradalma,
- példát és munkát a rokon népektől átvenni, az eddigi utánzást háttérbe szorítani,
- biztosítani a szabad autonomikus szelekciót a titokban magyarelles módszerek helyett (idézi: *Tóbiás*, 2003, 29. o.).

Ortutay 1947 tavaszáig töltötte be a rádióelnöki tisztelet, miután Rákosi kiválasztotta őt a kultuszminiszteri pozícióra. (Sík Sándor rendfőnök, volt tanára nem kis megrökönyödésére, ugyanis Ortutayra hárult a hitoktatás eltörlésének, majd az egyházi iskolák államosításának drámai feladata is.)

De még ezt megelőzően, 1946-ban, a még csak pár hónapja „nyekergő” Rádió újat gondol: elindítja a *Rádió Gyermekújságja* című sorozatát. A (még) Irodalmi Osztályon belül szerkesztett, 6–10 éves gyerekeknek szánt műsort Pápa Relli<sup>3</sup> (1957-ig kíséri munkájával a Gyermekrádiót), valamint Képes Géza<sup>4</sup> készíti. Állandó szerzőik: Benedek Elek, Tersánszky Józsi Jenő, Fűsi József. A zenei betétek Bartók *Gyermekeknekjéből*, Bartók és Kodály népdalfeldolgozásaiból állnak. 1947-ben a műsor könyv formában is megjelent, illetve a *Magyar Rádió* című lap állandó mellékleteként szerepel. (A műsört 1956-ban állítják le.)

Pillanatra kanyarodjunk vissza egyéb, reménykedésre okot adó tényekhez is. Az ostrom után elmenekülő nácik és nyilasok a Stúdió épületeit teljesen kifosztották, a Lakihegyi Nagyadó felrobbantása csak tetézte ezt. Gyakorlatilag 1945-ben ott állt a Rádió, mint alapításakor, 1925-ben. Ennek ellenére az újjáépítés eredményeként 1948 végére mind a technikai színvonal (teljesítményben), mind a műsoridő (napi 23 óra 18 órával szemben), mind az előfizetők száma (475 ezer a 419 ezerrel szemben) meghaladta az 1938-as évet (*Magyarország...*, 380–381. o.). A nemzetközivé válás, a nemzeti nagyadók létrejötte arra ösztönözte Ortutayékat, majd az új elnököt, 1948-tól Barcs Sándort, hogy 1948-ra Budapest I. és Budapest II. számára az 1947-ben Atlantic City-ben létrehozott és 1948-ban Koppenhágában ülésező, Magyarországot is tagjaként számon tartó frekvencia-bizottságtól védett frekvenciákat kérjenek. Ekkorra a Magyar Rádió ismét a „nagyfiúk” közé tartozik.

1948-ban Ortutay Gyula elfoglaltságára hivatkozva lemond. Az addig már egy éve ügyvezető alelnökként működő Barcs Sándor, Bajcsy-Zsilinszky Endre másik bizalmasa veszi át a vezetői hatalmat. (Később a Rajk-perben népbíráként ülnököl korábbi alelnöke, Justus Pál felett.) A Révai-féle agresszív kultúrpolitika egyre nagyobb teret nyer. Ennek is köszönhető, hogy 1949. február 1-től nevet váltanak a nemzeti adók is: Budapest I. a továbbiakban Kossuth, míg Budapest II. Petőfi néven működik. Ahogy azt a *Népszava* közli, „nemcsak a jelentkezés változik meg, hanem megváltozik a rádió műsora is. [...] Alkalom nyílik arra, hogy a rádió fokozott mértékben szolgálja a magyar nép nevelését és szórakoztatását.” Itt, a cikkben említi meg a szerző (Bilka néven), hogy a gyermekrádió kétféle műsrot ad 6–10 éves gyermekek számára, a rádióiskola pedig, műsoridejének növekedése miatt, naponta kétszer, délelőtt és délután „40–40 perces műsorral kapcsolódik a magyar iskolapolitikába”. (A „régii” eredeti rádióiskolai tervek, amiket Pamlényi Ervin<sup>5</sup> dolgozott ki, és amelyek élvezték még Ortutay támogatását, ekkorra elenyésztek.) A cikk szerint az iskolák rádióval történő felszerelése is fellendült, az „év végén minden villannyal ellátott iskolában megszólal a magyar rádió hangja.” (*Halló...*, 1949. január 29., 4. o.) Utóbbi állítás kicsit sántít a visszatekintések és kutatásaim során. A rádiókkal történő felszereltség hiánya egészen a '70-es évekig gondot okozott az 1963-ban újtára indított *Iskolarádió* számára is. Vegyük sorra a tényeket ezzel kapcsolatban is: a Rádió Levéltárában talált, 1948-ban keltezett egyik dokumentum szerint<sup>6</sup> az addigi délutánonként 55 percnyi műsoridőt tényleg 80 percre emelve két részre osztották szét. Délelőtt 11 órától 40 percnyi, délután 16 órától ismét 40 percnyi műsrot adott a Rádió. Igyekeztek ezeket a műsorokat az iskolai tananyaggal összehangolni. Ez fontos, mert hamarosan – 1950 elején – ezzel ellentétes irányzat is felbukkant a szerkesztők körében: „Változást jelentene az eddigi rádióiskola műsorához képest, hogy nem az iskolai tantárgyakat dolgoznánk fel, hanem szórakoztató, az ifjúság érdeklődését jobban lekötő, kalandos formában, de azért az iskolai tananyag figyelembevételével szerkesztenénk a műsrot.” És hogy miért fontos az irányváltás: „A műsorszámok szerkesztésénél különös gondot fordítunk

arra, hogy műsoraink túlmutassanak a tananyagban, a múltat kössük össze a mával. [...] Műsorainkat erősen átpolitizáljuk, az ötéves tervet, a szocializmust népszerűsítjük.”<sup>7</sup>

De előtte még a „puhább” 1948 során első lépésben 500 készüléket akar a Rádió a Valás- és Közoktatási Minisztériummal karöltve az iskoláknak szétosztani, majd 4 további hónap alatt újabb 2200 darabot. Ezzel lefedték volna az összes árammal ellátott iskola igényét. De csak lefedték – volna. Ugyanis ez nem valósult meg, a Minisztérium végül nem használta fel ezt a keretet készülékvásárlásra és -osztásra.<sup>8</sup>

Ez a minisztérium tervezi azt is, hogy a rádióadásokat az iskolai tananyagba integrálná. A felmerült témák, illetve tantárgyak, ahol a rádió kiegészítené az oktatást: nyelv- és zeneoktatás (az első helyen), történelem, irodalom és természetrajz, a *Mindennapi kérdések* című sorozattal aktualitásokkal, állampolgári ismeretekkel és ifjúsági hírműsorról egészítve ezt ki. A délutáni adások többnyire a délelőtti ismétlései voltak, az általános iskolák felső tagozatai és a gimnáziumok részére, kiegészítve összetettebb zenei műsorokkal, riporsorozatokkal (témái a gyári termelés, a falu, új ifjúsági környékbehangzó voltak). Zenei témájú műsor a hét hat napján, énekoktatás hetente kétszer 20 percben, a szerkesztők: Irsay Vera és Gát József az általános iskolák 1–4. osztályainak szóló műsorokat, míg Kerényi György a felső tagozatosokét szerkesztette.<sup>9</sup> A délutáni zenei sorozatok közé tartozó *Keleteurópa virágoskertjét* Raics István írta, heti 10 perces adásokban lépkedve országok népzenei kultúrái között. A *Zenei lexikon* 15 alkalommal 10 perces Bergl Hédy, Kassai Mária és Elischer Marcella szerkesztésében olyan igen komoly műsor-címekkel dobálózott, mint például: *Kromatika, konszonancia, diszszonancia, Hangnemek – alteráció-moduláció; Felhangok – temperált hangrendszer*, stb. D. Huszár Klára a *Nagy muzsikusról kis muzsikuskoknak* című műsorban ötször fél órában mesélt zeneszerzőkről, *Ifjúsági kamarazene* műsora pedig ötször negyed órában hangzott el. Ekkor már Lehel György is saját műsora tudhatott magáénak, tíz részes fél órás *Mozart* sorozatában próbálta a szerző életművét bezsúfolni egyetlen stúdióba. Bergl Hédy a *Városok a zene történetében* műsorában öt várost látogatott meg (Bónis Ferenc *Zenélő városok*, Dimény Judit *Városok, Zenék* címen készített később – legalábbis címében – hasonló műsorokat.)

Külön érdekesség, hogy a dokumentum utolsó oldalán találtak szerint a Rádió a *Rádióiskola* és a *Szabadegyetem* programját francia, illetve angol nyelven rendszeresen elküldte az UNESCO-nak. (Ez egybevág az általam „nagyadó-tudatnak” nevezett szemlélettel, a nemzetközi műsorszolgálattal, ami Szóts Ernő<sup>10</sup> szemléletének továbbvitele.) A zenei műsorokat pedig a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének Zenei Tagozata javaslatai alapján állították össze.

Innen már csak egy kis lépés a teljes fordulatig, 1949 őszéig. A soron következő elnök, Szirmai István 1949. augusztus 20-án bejelenti, hogy a Rádió most már a magyar nép vagyonaként az állam tulajdonát képezi. Az addigi elnevezés (Magyar Központi Híradó Rt.) átváltozik Magyar Rádió Hivatallá. (Szirmai pályafutása a Rádiónál furcsán-kacsán ért véget. 1953 januárjában az ÁVH emberei elviszik egy rendkívüli rádió kollégiumi értekezletről. A rémült bemondók egymás között virágnyelven csak úgy emlegették a folyosón az eseményt: „hullajtja a Rádió Szirmai.” 1955-ben rehabilitálják.)

### *Az Ifjúság Kulturális Nevelése<sup>11</sup>, az Ifjúsági Osztály létrejöttének okai*

Az ifjúság egységesített kulturális nevelésének addig megoldatlan feladata 1949-ben a MINSz-en (Magyar Ifjúság Népi Szövetsége<sup>12</sup>) belül elodázhatalanná vált. A 1949-es második VIT (augusztus 14–28.) szintén aktuálisá tette ezt. Ehhez kérték az akkori Rádió vezetésének segítségét, mivel úgy tapasztalták, a Rádió nem minőségi műsort ad, hanem csak szórakoztat. Pártpolitikai célokat így nem tud szolgálni, a Rádiónál dolgozó kultúrkáderek kispolgári hozzáállásúak, származásúak.

Még ugyanebben az évben az Oktatási Osztály beadja azt az előterjesztést<sup>13</sup>, ami a későbbi „Rádió a Rádióban” megvalósulásához vezet. Arra hivatkoznak beadványukban, hogy pedagógiai eszközök felhasználásával eredményesebben lehet hatni a fiatalokra az új értékrendszerre és politikai nézetre nevelés terén, hiszen az addigi műsorok csupán propagandát sugároztak a fiataloknak, de azt ők ebben a formában elutasítják. Egyik, már később készült munkatervükből idézve: „az új Ifjúsági- és Gyermekrádió osztály feladata az, hogy felismerje a Rádió hatalmas propaganda és nevelő erejét, élenjárna abban

*„az új Ifjúsági- és Gyermekrádió osztály feladata az, hogy felismerje a Rádió hatalmas propaganda és nevelő erejét, élenjárna abban a munkában, hogy gyermekeinkből hazafias, a Párthoz hű, a háborús uszítókat gyűlölő, a béketábor vezetőiért, elsősorban a Szovjetunióért, Sztálinért, Rákosiért lelkesedő ifjakat neveljen...” Ez a megközelítés első hallásra nagyon is beleillik a korról alkotott elképzelésünkbe, ahol mindenki közös célja egy ilyen fórumon, médiumban, mint a Rádió, a teljes egység, a totalitárius állam, az egy Párt – egy Vezér elfogadtatása. De ez a gyakorlatban, a rádiósok részéről egyáltalán nem így volt, a „megvalósult nagy egység” nem jött létre, bármennyire álma azóta is a mai napig ez minden totalitárius rendszernek.*

a munkában, hogy gyermekeinkből hazafias, a Párthoz hű, a háborús uszítókat gyűlölő, a béketábor vezetőiért, elsősorban a Szovjetunióért, Sztálinért, Rákosiért lelkesedő ifjakat neveljen...”<sup>14</sup> Ez a megközelítés első hallásra nagyon is beleillik a korról alkotott elképzelésünkbe, ahol mindenki közös célja egy ilyen fórumon, médiumban, mint a Rádió, a teljes egység, a totalitárius állam, az egy Párt – egy Vezér elfogadtatása. De ez a gyakorlatban, a rádiósok részéről egyáltalán nem így volt, a „megvalósult nagy egység” nem jött létre, bármennyire álma azóta is a mai napig ez minden totalitárius rendszernek. Ezt a későbbi részekben (leginkább a harmadik nagy fejezetben) részletesen is megvilágítom.

Indok volt szintén az is, hogy az Oktatási (és Irodalmi) Osztály munkatársai felnőttműsorokat készítettek, akiknek mindig nehéz és bizonytalan terület volt a gyermekműsor-készítés. Ezen kívül csak kultúr-csoportokra fókuszált korábban a műsor-készítés, nem népszerűsített olyan általános, mindenki számára elérhető és fontos tevékenységeket, mint az olvasás, az általános művelődés. Erről is ír a már említett dokumentum: „...olyan embereket [kell] neveljen a Rádió], akik szeretik a munkát, [...] hűek a munkásosztályhoz, [...] akik életvidámak, műveltek, bátrak, egyszóval: szocialisták.”

Ezért célpontba a MINSz a kulturális nevelést helyezi, egy – ma divatos szóval – fenntartható művészeti paradigmával kiegészítve, a művészetánpótlás kérdésével. Ezt a képző-, a zene- és a táncművészet terén

azonos módon akarja megoldani: tömegmozgósítással. A képzőművészet esetében vándorkiállítások szervezésével, amibe a terv szerint 50 ezer fiatal vonnának be, a zene- és táncművészet esetében pedig az Országos Kongresszusi Kultúrverseny<sup>15</sup> megszervezésével. Ezt a célt szolgálta még az üzemi koncertszervezés fiatal előadókkal, rópanyag- és kottakiadás, tehetségkutató versenyek, valamint a Ságvári Endre jelvénytípusú verseny is, amivel olvasásra, mozilátogatásra akartak ösztönözni.

A zenei ízlés teljes átalakítását is célul tűzte ki a MINSz. Szembeállítja a dzsesszimádatot a klasszikus zenei kultúra ismeretlenségével, amire drasztikus megoldást javasol:

az üzemi és ifjúsági szervezetekben, klubokban a dzsesszlemezeket ki kell selejtezni, a rádió- és moziműsorokból pedig ezt a zenét száműzni kell.<sup>16</sup> Ezzel párhuzamosan kell a szovjet tömegdalokat és indulókat népszerűsíteni, sőt a hazai szerzőkkel újakat írni is. (Kadosa Pál, a Zeneakadémia Zongoratanstékének későbbi vezetője más zengzetesebb művek mellett ilyen mozgalmi kantátákkal is gyarapította a zeneirodalmat, mint például a Zelk Zoltán versére írt *Sztálin esküjével* (Op. 41/b). Ezért 1950. március 15-én Kosuth díjat is kapott. Hamarosan a *Fiatalok Zenei Újságjához* került mint főszerkesztő.<sup>17</sup>)

A tömegkapcsolatok felügyelt kiszélesítésére is kísérletet tesz a javaslat, amikor jelzi, a művészeti főiskolák ifjúsági szervezeteit be kell vonni a kulturális nevelésbe. (Az Osztály és külső szervezetek kapcsolatait a második fejezetben tárom olvasóim elé.)

### *Az új Osztály*

Az új osztály 25 tagú stábjával, természetesen saját struktúrával (műsorfelépítéssel) rukolt elő a már említett Oktatási Osztály által benyújtott javaslatban. A főszerkesztőség, D. Huszár Klára<sup>18</sup> vezetésével három kisebb szerkesztőségre tagolódott:

### *Óvodás- és Gyermekrádió*

Az első korcsoportnak az *Óvodás- és Gyermekrádió* szolgáltatott műsort, amely két hallgatói csoportra fókuszált: a 4–6, valamint 6–10 évesekre. Szerkesztője az indulástól Pápa Relli volt (lásd előbb). A szerkesztőség profilja a szórakoztató nevelés volt, amit napi két műsorblokkban valósított meg:

- A hét minden napján, reggel 7:00 és 7:20 között a Petőfin sugározta a *Jó reggelt gyerekek* vidámnak szánt zenés ébresztőt, amely ugyancsak folyamatosan ki volt téve az egyre mániákusabban regnáló hatalom befolyásának, amely amúgy egysíkúan és dilettáns módjára állt ehhez az új Rádióhoz. Egy 1950. március 3-i, a Népművelési Minisztérium Rádiócsoportja által kiadott elemzés szerint<sup>19</sup> a 7 órai kezdés túl korai, hiszen az iskolai oktatás 8-kor kezdődik (bár eredetileg, a műsorkészítők szándéka szerint, a reggel felkelő gyerekeknek szólna a műsor), később – ugyanennek az évnek júliusában – a Rádió legfelső vezetéseért felelős Kollégium – Révai József kultuszminiszterrel egybehangozva – erős támadást intézett az osztály ellen, mivel műsoraikat nem találták elég harciasnak, nem leplezik le „az ellenség aknamunkáját”, „lebecsülik a tömegmozgósító feladatokat”, „öregesek, lendület nélküliek” (azaz polgáriak).<sup>20</sup> Ezek a támadások nem kis fejtörést okoztak a műsorkészítőknek, hiszen hogy lehet egy óvodás műsorban agitációs és propagandatevékenységet végezni? Nem könnyen. Viszont ügyesen megtalálták mindig a kikapukat. Esetünkbe például a „kritikát” követően a műsor legrövidebb, pár perces harmadik egységébe sztahanovistákat, bányászokat (és becsempészve művészeket is) megszólaltattak, valamint katonákat (mivel feladattá vált a honvédelem népszerűsítése). Hogy erre a miniszteri kirohanásra hogyan reagált még a szemfüles kis csapat a többi műsor esetében, arra később visszatérek. A műsor egyébként három egységből állt: maga a zenés ébresztő, majd 10 perc torna, végül a néhány perces riportműsor, tájékoztatóblokk (iskolai eseményekről, személyekről). Ötletadóknak a tanárokat kérték fel.
- A másik blokk délelőtt 11:10-kor kezdődött, ahol 20 perces adásban hetente kétszer (hétfőn és pénteken) mesejátékkal, zenével, játékkal és mozgásgyakorlatokkal kitöltött óvodásműsort sugároztak.<sup>21</sup> Meseműsort ugyanebben az időben, kedden és csütörtökön adtak, fókuszban a nyelvezettel, és szerdán és szombaton ment a

szórakoztató célú, mesélő stílusú *Gyermekzene*.<sup>22</sup> Vasárnaponként havonta egyszer gyermekoperát, zenés mesejátékot adtak.

- Az idősebbeknek készülő *Miska bácsi lemezesládája* (még nem levelesláda!) heti egyszer 20 perces adással jutalmazta az éltanulókat vasárnap délelőttönként. A tanulmányi sikereket elért nebulók lemezeket „küldhettek” (azaz lejátszathattak) társaiknak, Miska bácsi összekötőszövegének kíséretével.
- Ugyancsak az idősebbek délutáni blokkjukat kedden 15:40 és 16:10 között találhatták meg a műsorújságban: 30 percnyi mesejáték, a végén a szovjet minta szerinti mesevégi tanulás kiemelésével. Csütörtökön 14:15-től szintén fél órás adásban hangzott el a Rádió *Gyermekújságja*. Rovatai: folytatásos gyerekregény, hírek – kis-mese formában, mesék, találós kérdések, szerkesztői üzenetek. Miska bácsi karaktere itt is felbukkan. Célja a készítőknél ezáltal az, hogy „Miska bácsi, aki mindent tud, mindenben segít, helyes politikai vezetővé kell, hogy váljék”.<sup>23</sup> Vasárnap délután 16:00-tól 40 perces rádiójáték egészítette ki az adást.

Az alsóport működését számos iránymutatással is ellátták: az előterjesztés szerint eddig a műsorkészítés túl ösztönös (spontán) mivolta miatt tervszerűsége szorult, amivel például az „avantgardista” nevelési irányzathoz tartozó Montessori-pedagógiát le lehet küzdeni, ki lehet szorítani a stúdióból. A lebonyolítás körüli állandó viták miatt is szükséges az új osztály létrejötte, mivel a stúdióigénylés során a mindenre rátespedő Irodalmi Osztály hibájából a gyermekműsorok mindig háttérbe kerültek, így nem jutott elég idő egyszerűen a mikrofonpróbákra.

#### *Iskolások Rádiója*

A 10–14 éveseknek szóló adásokat (a második korcsoportnak) az *Iskolások Rádiója* szolgáltatta. Szerkesztőként egy marxista ideológiájú személyt vártak a Pedagógiai Főiskoláról. Célja az ismeretterjesztés, egy új iskolarádió és az úttörők fórumának biztosítása volt, nekik szóló műsorral.

- Az *Úttörő Híradó* delente, hetente háromszor kezdetben csak aktuálpolitikával foglalkozott. Hamarosan áttértek érdekesebb témákra, mint a továbbtanulás, a természettudományos szemlélet (materializmus), a szakkörök kérdései. A hírcsoportokat 20–25 másodperces zenei betét választotta el egymástól, a végén úttörőpostával zárták a műsort.
- A *Rádióiskola* a kezdetekben két súlyponti feladatot helyezett maga elé: a Szovjetunió népszerűsítését természettudományos, történelmi témákon és az orosz nyelvoktatáson keresztül, valamint a materialista szemlélet kialakítását. Kidomborították a magyar–orosz történelmi párhuzamokat, kapcsolatokat, az öt éves terveken keresztül kitűzött fejlesztési célokat. Még a geológiát is a tervezdélkodás szemzőgéből vizsgálta. Minden tudományos eredményt a szovjet érdemek fényében mutatott be, legyen az csillagászati, földrajzi vagy technológiai.

A *Rádióiskolán* belül az orosz nyelv és zeneoktatás érdekes egymás mellé állításából született a *Tanuljunk énekszóra oroszul – Zenei kalandozások*, majd a mellé kerülő *Orosz nyelvlecke – Fiatalok Zenei Újságja*. Később az utóbbi levált és hamar önálló adássá forrt. Az új koncepcióban a zeneoktatás azért is vált lelkiismereti kérdéssé, mert „A zenetanulás [...] eddig mindig az uralkodó osztály kiváltsága volt. Ennek egyik oka gazdasági: csak az uralkodó osztályoknak volt szabad idejük és pénzük hangszer és kóta vásárlására. A másik ok ideológiai: a zenetanulás a leghatásosabb képességfejlesztő [...]” és itt nem kis szarkazmussal folytatja: „az olyan állam, mely fél attól, hogy a töme-



gek gondolkozni kezdenek, meg fogja akadályozni a tömegek zenetanulását...”. Ezzel persze nehéz volt szembehelyezkedni. Így születtek meg az olyan önálló további műsorok, mint a *Muzsikálj velünk* (úttörők és kicsinyek bevonásával közös zenélés), illetve az *Útmutató kis kamarazenészeknek* (profí muzsikusok által megszólaltatott zeneművek a könnyebb repertoárból).<sup>24</sup>

Ehhez a műsorcsoporthoz olyan didaktikai ötletek merültek még fel, mint a túlzott hangjátékszerűség elkerülése – bár az addigi *Rádióiskolát* pont a túlzott száraz tananyag-ismertetéssel vádolták<sup>25</sup> (joggal), az iskolai élő kapcsolatok hiányát feloldó közös műsormeghallgatások megszervezése – ahol a szerkesztők iskolákba kiutazva a gyerekekkel megtárgyalják a műsorokat –, a tananyagot kiegészítő ismeretek terjesztése – egyfajta interdiszciplinaritáson keresztül –, és az úttörőmozgalom bevonása tanulókörök beszerzése által.<sup>26</sup>

### *Ifjúság hangja*

A harmadik korcsoport műsora az Aktuális Osztálytól átvett *Ifjúság hangja* volt. Ez mint önálló műsor állta meg a helyét, és fémjelezte a szerkesztőségi profilt is. 14–18 évesekhez szólt, a szerkesztőt a MINSz delegálta, és ennek a szervezetnek teljes körű hatalma volt a műsorkészítésben. Fő feladata a politikai nevelés volt. Külön adásokat készítettek a munkás fiataloknak, a középiskolásoknak és a falusi fiatalságnak. Utóbbi műsoridejét, 15 percet hetente a *Falurádió* engedett át a részükre. (Meg kell említenem, hogy a nekik szóló „Micsurinisták köre” mindig alulmaradt szervezésben és figyelemben az „Ifjú sztahanovisták”-kal szemben.)

Az Osztály munkáját támogatta még egy úgynevezett Dramaturg-Rendezői Adminisztratív csoport is, melynek feladata a lebonyolítás (stúdióigénylés, kiértékelések, stb.), valamint költségvetési kérdések tisztázása volt.

### **Kitekintés a szomszédokhoz, a bolgár és szovjet ifjúsági rádiók**

A két, viszonyítási pontként vizsgált rádió közül első helyen a bolgárt ismertetem, mivel ennek a rádiónak az ifjúsági osztályáról készült beszámoló a korábbi, egyidős a magyar gyermekrádió alapításával, 1950-ből származik<sup>27</sup>, valamint utána a kicsit későbből, 1953-ban keletkezett OIR jelentésről is beszámolok. (Ebben a jelentésben bővebben foglalkoznak a Szovjet Rádió fiataloknak szánt ismeretterjesztő tevékenységével, amit külön pontban én is megteszek.)

A Szófiai Rádiónak öt főosztálya közül (a Politikai és Hír, Irodalmi, Zenei Főosztályok mellett) kettő is a fiatalokkal foglalkozik: az Ifjúsági és a Gyermek Főosztály. A Gyermekosztály – amely az 5–14 éves korosztálynak szolgáltat műsort –, bár főosztályként tartják nyilván, mégis az Ifjúsági Főosztály alá tartozik. Ezen széles életkori sávon belül további három korcsoportnak ad: 5–7, 7–10 és 10–14 évesek. Az osztály fő feladata az iskolai oktatás és az úttörőmozgalom segítése, valamint a párt és kormány akcióinak propagálása (békeharc, aratás, stb.). A műsorkészítési szempontokat kívülről kapja a gyermekrádió, a bolgár ifjúsági szervezet, a DCNM-en belül működő Szeptemvricse (Úttörő) osztálytól. Az ifjúsági szervezet feladata a műsorértékelés is, de ez még mostohábban zajlott, mint a magyar *Gyermekrádió*nál. A lehallgatások rendszertelenek voltak.

Az iskolák 10 százaléka rendelkezett készülékkel, így a kollektív rádióhallgatás ott sem volt biztosítva, csupán a napközi otthonokban volt erre lehetőség. Ezzel szemben a lengyeleknél szinte minden iskolában működött rádiókészülék, emiatt az ottani iskola-

rádió-műsorok beilleszthetővé váltak a tantervbe. Mint ahogy a később itt olvasható OIR beszámolóból kiderül, a szovjet gyermekrádiózási felfogás nem szorgalmazta az iskolai oktatás ilyen támogatását<sup>28</sup>, mivel szerintük a rádió szórakoztasson és a politikai nevelés része legyen, ne az oktatásé.

A műsorkészítési műhelytitkok része az is, hogy a bolgárok ritkán alkalmaztak gyerekhangokat műsoraikban, szinte csak a *Szeptemvricse-újság* mozgalmi rovatában, vagy a csapatéletről (úttörőkről) szóló felolvasásokban. Inkább fiatal felnőtt női hangokat használtak. Indokként azt hozták fel, hogy így jobban elkülöníthető, karakterisztikusabb hangokkal lehet dolgozni.

A műsoridő kevesebb volt, mint a magyar kollégáknál, napi két adással összesen napi 45 perc (7:30–8:00 és 17:45–18:00 között.) Vasárnaponként ők is egy órás gyermekszínházi közvetítést adtak.

Igen kedvelt műsorok voltak az *Érdeklődők Klubja*, ahol a nálunk népszerűvé vált *Miska bácsi*hoz hasonló karakter tartotta a kapcsolatot a fiatal rádióhallgatókkal. Kvízkérdésekkel, gyerekek gyakoribb szerepeltetésével tették a műsort vonzóvá.

Helyet kapott a struktúrában a három elkülönülő korosztálynak szóló kívánságműsor is, mellette természetesen a „nélkülözhetetlen” mozgalmi daltanulási műsor.<sup>29</sup>

Gyermek hangszeres előadó hetente egy 10–15 perces műsorban juthatott adásidőhöz, ifjúsági kórusok hasonló gyakorisággal szintén lehetőséghez jutottak. A konzervműsorokhoz mindig adtak szöveges bevezetőt.

A prózai műsoraikat egy az egyben átvették a szovjet rádiótól. Az írókra nem vonatkozott annyira a három „t”, a „tiltott-türt-támogatott” kategorizáló és ezáltal megbélyegző hozzáállása, mint a magyaroknál. A leírás szerint az előző rendszert kiszolgáló írók is lehetőséghez jutottak a Szófiai Rádiónál, amennyiben a Népfrent célkitűzéseivel egyetértettek már. Az írókat a szakminisztériumuk küldte ki az úttörőcsapatokhoz, azok rendezvényeire, hogy személyes kapcsolatot alakíthassanak ki a fiatalokkal.

A személyes kapcsolatot szolgálta ezen és a levelezésen kívül az is, hogy a Gyermekosztály a rendszeres úttörőcsapat-látogatásokon túl időnként egy színházban vagy parkban félnapos – mai szóval – roadshow-t, ismerkedő délutánt szervezett, ahol a színészek, rádiósok, gyerekek, nevelők, szülők találkozhattak. A Szófiai Rádió ezeket a találkozókat viaszlemezre felvette, és később külön műsorként leadta.

Az 1953. szeptember 8–21. között megrendezett OIR (Organisation Internationale de Radiodiffusion) megbeszélésről készült jelentés szerint<sup>30</sup> (azaz 3 évvel a bolgár tapasztalatok megszerzése után) a gyermek- és ifjúsági műsorkészítés nem kapcsolódik szorosan az iskolai oktatáshoz, hanem a szórakoztatás a nevelés részévé vált. Egyik fő nevelési célként ebben az időben a sikeres munkára nevelés jelent meg, emellett a rádiósok a szülők és nevelők részére is készítenek műsorokat.

A keleti blokk szinte minden egyes rádiójának mintát nyújtó Szovjet Rádióon belül külön rádióként működött a fiatalokkal foglalkozó igazgatóság. Hét osztály tartozott hozzájuk: Iskolai és Úttörőélet, Irodalmi, Tudományos Ismeretek Propagandája, Társadalmi és Politikai, Zenei, Óvodás és Levelezési Osztály.

- Iskolai és Úttörőélet Osztály: mint a Magyar Rádió Aktuális Osztálya, csak a fiataloknak szánt műsorokkal, mint riportműsorok, novellák, összeállítások. Ezek az Osztály főműsorában, az *Úttörő Híradó*ban kaptak helyet, ami harmincperces adásként a *Pionjerszkaja Pravda* (*Пионерская Правда*) alapján készült. A *Híradó*n belüli tudomány- és technika-rovat az irodalmi rovat az aktuális gyermekirodalmat népszerűsítette. Az osztály havonta két adást is készített a szülőknek.
- Az Irodalmi Adások Osztálya két csoportra tagolódott, ami külön műsort készített az alsó-, valamint a felső tagozatosoknak. Célja az orosz irodalom népszerűsítése felolvasással, hangmontázs-készítéssel, a gyermekeknek szóló elbeszélésekből pedig rövid hangjátékokat írtak. Alkalmazták ők is az „Aranyalap” elvet, azaz a

legjobb kritikájú anyagokat elhelyezték egy külön alapon. Ezek a műsorok számos ismétlést mértek, rendszerint évente újra leadták őket. A *Mikrofonszínház* a gyermekszínházak előadásait „rádiószerűsítette”, vagyis montázs formában a több-órás anyagokat egy órányira összevágta. Az *Írók a mikrofon előtt* riportműsor volt, merész propagandacéllal az írók saját műveik népszerűsítésén kívül aktuálpolitikai kérdésekről is beszéltek a gyerekhallgatóknak.

- A Tudomány és Propagandaosztály, mint neve is sugallja, az ötéves tervek propagálását végezte a tudományos ismeretterjesztés eszközével. A szintén alsó és felső tagozatosoknak külön-külön készülő műsorok közé tartozott a *Fiatál földrajztudósok klubja* és a *Fiatál micsurinisták klubja*.
- A Társadalmi és Politikai Kérdésekkel Foglalkozó Osztály *A kommunizmus építői* címmel tárcákat, irodalmi riportokat készített. Témáit a Komszomolról<sup>31</sup>, a párt- és kormányhatározatokról előadások formájában dolgozta fel.
- A Zenei Osztály két feladata a zenei műsorok készítése és a zenei adások illusztrálása volt. A *Zeneszerzők arcképe* zenetörténeti sorozatként nyújtott etalont a többi rádióadónak, a gyermekeknek írt zeneművek megszólaltatását pedig a nálunk is ugyanilyen néven és céllal futó *Gyermekzene* biztosította. Hetente 25 perc daltanulás és gyakori koncertek is szerepeltek a műsorban, emellett a *Zenélő doboz* kívánsághangversenyként, a *Hazám dalai* népzenei műsorként, a *Zenei Újság* pedig havi egy alkalommal egy órás zenei híradásként vált ismertté. Ezek a műsorok ihlették a Magyar Rádióban is műsorra tűzött *Híres világhírók*, *Zenélő doboz*, *Zenei Újság*, *Úttörő Híradó* (később *Harsan a kürtészó* címmel) című adásokat.<sup>32</sup>
- Az óvodások műsorai legnagyobb részben mesék voltak, egy részüket jelenetek formájában hangjátékká dolgozták át. Népszerű kívánságműsor volt a *Kedvenc könyvecském*, rejtvényrovattal.
- Levelezési Osztály: Fontosnak tartották a tömegkapcsolatot. A gyerekeket meghívták közös lehallgatásokra, konferenciát szerveztek az esemény köré. Máskor az igazgatóság tagjai keresték fel a gyerekeket hanganyagokkal, kész műsorokkal, hogy a véleményüket kérjék. A dokumentum szerint havi 12 ezer levelet kellett feldolgozniuk. A levelezésnek a Szovjet Rádiónál is egyik célja a műsorokra történt reflexiók összegyűjtése volt, másrészt viszont a leveleket statisztikai célokra is használták, amik nem csak kizárólag a műsorokhoz volt kapcsolható. (Kérdések tárgya, levélírók adatai, a szövegezésből kitűnő politikai hangulat és beállítódás, stb.)

A műsorok alapvetően a már elsajátított (a tanterv által meghatározott), az iskolai oktatás során megszerzett tudásra épültek. A Rádió ennek a tudásnak az elmélyítését szolgálta, bizonyos metodikai segítséget adva annak felhasználásában a gyerekeknek (például: hogyan kell egy térképet használni...). Viszont nem volt célja az iskolai tanterv követése és az oktatási feladatok átvétele. Emellett olyan nevelési célokat is kidomborított, mint a munkára nevelés. Ezt még a zenei műsorokba is beszöttek: például az egyszerű dolgozó nép megbecsülése Glinka műveiben. Ennek a Rádiónak a párt- és kormányhatározatok megvalósítása volt elsősorban feladata, olyan műsorokat kellett készíteni, ami ezeket a célokat népszerűsíti, így a munkaszeretet mellett nevelési célokat: hazaszeretet, becsületesség, barátságosság, bátorság.

Még külön megemlíteném a Zenei Osztály<sup>33</sup> (amely nem összetévesztendő a fiataloknak műsort gyártó Zenei Osztállyal) zeneoktatási paradigmáját. (Az Osztály felépítése kissé eltér a magyarétól.<sup>34</sup>) Adásait csúcsidőben (hétköznap este és vasárnap) sugározta, a hét szinte minden napján. A közérthető nyelvezetre nagy hangsúlyt fektettek, kerülték a szakkifejezéseket, cirkalmasságot, de ha elkerülhetetlen volt a használatuk, magyarázatot adtak mellé. Zenei alapfogalmakra, zeneelméletre vonatkozó zeneoktatás nem létezett a Rádióban.

Az adások 16–25 százaléka foglalkozott orosz zenével, a teljes műsor tematikailag a következőképpen oszlott meg: hazai és külföldi zenetörténet, előadások zeneszerzőkről és zeneművekről. Rendkívül népszerű volt a rádiójáték formájában feldolgozott, gazdag zenei illusztrációval ellátott zeneszerzői életpálya.<sup>35</sup> Hasonlóan kedvelt volt a rádióhallgatók által feltett zenei kérdések megválaszolása.

Ezzel párhuzamosan a magyar Zenei Osztály „zenei tömegneveléssel” foglalkozó, Bónis Ferenc és D. Huszár Klára által szerkesztett nevezetesebb műsorai az 1950–1951-es évekből<sup>36</sup>: a *Figyeljük a zenét* sorozaton belül futó *Háry János legújabb kalandjai* (a kispolgárinak titulált *Zenopotámia* helyett vezették be, ez is szórakoztató formájú, kvíz-rovattal tarkított műsor volt, de ezt sem tartották elég politizáló hangúnak), *Könnyű út a komolyzenéhez* (kissé komolyabb hangvételű, mint az előző, szárazabbnak, nehézkesnek mondták), *Zenés posta* (heti 400 levelet besöprő népszerű műsor volt, főleg a vidéki parasztság, munkásszármaszús hallgatók kedvelték). Emellett előadások, amiket „folyóiratizúnek” találtak a kritikusok, magyarázószövegek, amik a *Zenei Szemlében* hangoztak el. Utóbbiak maximalizmusa váltott ki elégedetlenkedést.

Mint láttuk, a Magyar Rádió önálló Gyermek- és Ifjúsági Osztálya komoly külső és országon belüli tényezőkhöz kellett tartsa magát születésekor. Mindenekelőtt folytatnunk kell a következő fejezetben annak taglalását, hogy az Ifjúsági Egység hogyan befolyásolta arculatát, milyen módon próbálta tömegkapcsolatait fejleszteni és hogy küzdött a „profi” világ kegyeiért, hogyan próbálta magát elfogadtatni az egyre jobban passzivitásba süllyedő alkotók és művészek között.

Tehát rádiós stílusban csak annyit: „Kedves hallgatóink, maradjanak velünk!”

### Irodalomjegyzék

Halló, itt Kossuth-rádió! Halló, itt Petőfi-rádió! (1949. január 29.) *Népszava*, 4.

Hogyan szól(junk Hozzájuk)? Célkeresztben a kisgyermek. Forrai Katalin és a kecskeméti óvodások az *Énekeljünk!* adásaiban, mint viszonyítási pont (vagy sablon?). I–II. rész. (2011) *A Kisgyermek*, 5. 2–3. sz.

Kenyeres Ágnes (1994, szerk.): Magyar életrajzi lexikon. Akadémiai Kiadó, Budapest.

*Magyarország a XX. században. III. Kultúra, művészet, sport és szórakozás. Magyar Rádió. A Magyar Rádió átmeneti korszaka (1950–1956).* (1996–2000) Babits Kiadó, Szekszárd.

Tóbiás Áron (2003): *Kettészelt égbolt. A Magyar Rádió regénye. Emberek – Történetek. Dokumentumok 1945–1956.* Magyar Rádió Közalapítvány, Budapest.

### Jegyzetek

1 Itt a cím már kapásból hibás, hiszen a Gyermekrádió csak egy része volt a teljes fiataloknak műsort készítő „minirádióknak”. De mégis ezt használom, mert a köztudatban, sőt még a rádiós körökben is így „becézték”. A cím ihletője az az 1985-ben készült rádióműsor, amelyben Szabó Éva (1932–2001), újságíró, rádiós szerkesztő, műsorvezető és riporter, az *Iskolarádió* egykori vezető szerkesztője mesél a fiatalokért működő rádió történetéről.

2 [http://www.nol.hu/lap/mo/20090915-hars\\_istvan\\_koszontese](http://www.nol.hu/lap/mo/20090915-hars_istvan_koszontese)

3 Pápa Relli (1917–1984) a háború után a Rádió Gyermekműsorainak szerkesztőjeként működött. Szindarabokat, mesejátékokat és férjével, Barotányi

Ferenczel több gyermekoperát írt (Kenyeres, 1994, XV, 993. o.).

4 Képes Géza 1946–1954 között az Irodalmi Osztály vezetője volt. Ő indította el többek között a *Falurádió* műsorait és a Gyermekrádió megalapításában is fontos szerepe volt.

5 Pamlényi Ervin 1945–49-ben a Magyar Rádió aktuális, majd oktatási osztályának vezetője.

6 Elnökségi iratok. A Szerző sajtó nyilvántartási azonosítója: IR-015, a Magyar Központi Híradó Rt. Oktatási Osztályának belső használatú anyaga, 1948.

7 Az említett irányvontól eltérő szándékról először *Az Ifjúsági- és Gyermekrádió munkaterve 1950.*

febr.1-től jul.31-ig., Magyar Rádió Irattár, Elnöki Iratok – a szerző saját azonosítója: KON-014 – irat tájékoztat minket.

8 Erről tesz említést az *Önálló Ifjúsági és Gyermekosztály szervezése* című beadvány, amiben úgy tájékoztatnak, az említett 2600 készülékből szinte egyet se juttattak el az iskolákba. Összesen 180 iskolának volt az induláskor készüléke. Elnökségi iratok, a Szerző saját nyilvántartási azonosítója: KON-062, 1949.

9 Elnökségi iratok. A Szerző saját nyilvántartási azonosítója: IR-015, *A Magyar Központi Híradó Rt. Oktatási Osztályának belső használatú anyaga, 1948.* Az itt feltüntetett zenei témájú műsorokból néhány: I. és II. osztályosoknak a zenei alapfogalmakat próbálták tisztázni, III., IV. osztályosok már dallamdiktandót, ritmusírási gyakorlatot, játékos szolmizációs feladatokat is kaptak.

10 Szóts Ernő a Rádió műsorigazgatója volt a kezdetektől (1925) haláláig, 1932-ig. Az ő működése alatt vált a magyar broadcasting Európa akkori egyik mértékadó rádiótársasága.

11 A fejezet forrása a Magyar Rádió Levéltárának Elnökségi Iratai között található: *Az ifjúság kulturális neveléséről*, a szerző saját iratszám: KON-104, Budapest, 1949. Ebben a MINSz állásfoglalása található.

12 A MINSz-et 1950. július 16–18. között, a később KISZ III. kongresszusaként idézett esemény során váltotta fel a DISZ (Dolgozó Ifjúság Szövetsége), az Ifjúsági Egység gondolatának jegyében. Erről a mozgalmról írásomban, a második fejezetben bővebben is szólok, mivel komoly hatása volt a születő Ifjúsági és Gyermekrádióra.

13 *Javaslat önálló Ifjúsági- és Gyermekosztály szervezésére.* Elnökségi iratok. A szerző saját nyilvántartási azonosítója: KON-062, a Magyar Központi Híradó Rt. Oktatási Osztályának belső használatú anyaga, 1949.

14 *Az Ifjúsági- és Gyermekrádió munkaterve 1950.* febr.1-től jul.31-ig., Magyar Rádió Irattár, Elnöki Iratok, a szerző saját azonosítója: KON-014.

15 Lásd még: *Magyar Filmhíradó*, 1950. június, 23. szám.

16 A MINSz meglehetősen kulturális oldalról közelíti meg ezt a kérdést, ők a könnyebb műfajokat kizárólag klasszikus zenei neveléssel szorítanák vissza, a Zenei Osztály viszont a magyar nótával helyettesítené. Lásd: *Feljegyzés a Zenei Osztály munkatervéről*, Magyar Rádió, Elnökségi Iratok, a szerző saját azonosítója: MIG-028, 1950. április.

17 Az Ifjúsági Osztálynál történő egyik legkomolyabb személycsere-hullám már 1950 nyárvégén-őszén, a Kollégium egyik júliusi jegyzőkönyvében foglaltakra hivatkozva végigsöpör, Révai József nyomására és a Rádió vezetéséért felelős Szirmai István elnökletével. Ekkor kerül Kadosa Pál az emlí-

tett főszerkesztői pozícióba, ezen kívül Kónya Lajos a *Vörös Nyakkendőhöz*, Ács Kató pedig a *Gyermekújsághoz*. Az írók elzárkóznak a műsorkészítéstől, ekkor „Miska bácsinak” is 3 hónap alatt nyolcszor változik a hangja. Kadosa *Fiatalok Zenei Újságja az Orosz nyelvlecke*hez kapcsolva a Kossuth adón először – a Boritéktár aktái szerint – 1950. augusztus 24-én hangzott el. Lásd még: *Feljegyzés az Ifjúsági és Gyermekosztály munkájáról és tervéről*, Elnökségi iratok, Rádió belső használatra, 1950. november, KON-013

18 Huszár Klára 1919-ben született, 1942-ben énektanári diplomát szerzett, 1947-től 1951-ig a Magyar Rádió munkatársa volt, az Ifjúsági és Gyermekosztály első vezetője. Később operarendezői végzettséget szerzett és leginkább már csak így dolgozott a Rádióknak. 2010-ben hunyt el. Az Ifjúsági és Gyermekosztályon kívül a Komolyzenei Szerkesztőségénél is dolgozott. Övé volt a „tömegzene” és „zenei tömegnevelés” területeinek műsorszerkesztői feladatköre is. Ezt Bónis Ferencsel megosztva végezték. Bónisra ezen kívül a szerkesztőség teljes lektori munkáját is rábízták. Lásd: *Jelentés a Komolyzenei Szerkesztőség munkájáról és terveiről az 1950. szeptember 1. – 1951. március 31. közötti időszakban.*, Magyar Rádió Levéltára, Elnökségi Iratok. A szerző saját azonosítója: KON-076.

19 *A gyermek- és Ifjúsági Rádió adásainak értékelése*, Elnökségi iratok, Népművelési Minisztérium Rádiócsoport, 1950. 03. 03., MF-010.

20 *Feljegyzés az Ifjúsági és Gyermekosztály munkájáról és tervéről*, Elnökségi iratok, Rádió belső használatra, 1950. november, KON-013.

21 Ez a műsor vált aztán a népszerű Forrai Katalin vezette foglalkozásokká (lásd: *Hogyan szól(junk)...*, 2011).

22 A *Gyermekzene* műsorai közül néhány az első félév terméséből: *Utazás a Vág völgyén* (szerzője Volly István, népzenei), *Virágéknál ég a világ* (Kapos Edittől, farsangi-népzenei), *Nyírfácska* (szintén Kaposi Edité, orosz néptáncantítás), *Zenés utazás Bulgáriában* (Peter Raiceffőtől), *A Moszkvai Zenei Általános Iskola hangversenye* (szovjet magnetofonfelvétel), *Puskin – Rimszkij-Korszakov: Aranykakas* (a mese zenei betétekkel), *Bucsu a téltől* (Mozart, Csajkovszkij és Debussy zongoradarabjai), *Utazzunk Szlovákiába* (Bartók *Gyermekeknek* III. és IV. füzeté).

23 A részletese műsorstruktúra és koncepció megtalálható a már említett dokumentumban: *Az Ifjúsági- és Gyermekrádió munkaterve 1950.* febr.1-től jul.31-ig., Magyar Rádió Irattár, Elnöki Iratok, a szerző saját azonosítója: KON-014.

24 Az idézetek forrása: *Az Ifjúsági- és Gyermekrádió munkaterve 1950.* febr.1-től jul.31-ig., Magyar Rádió Irattár, Elnöki Iratok, a szerző saját azonosítója: KON-014

25 Erre történik utalás egy, az Elnökségi iratok között található, a *Rádióiskolára* vonatkozó módosítási javaslatban. A *Rádióiskola* műsorait 1948-ban még nagyon száraznak, unalmasnak találták akkor, sürgettek egyre több hangjáték, illusztrált beszélgetés beiktatását a felolvasások, monoton előadások helyett. A szerző saját nyilvántartási azonosítója: IR-015, a Magyar Központi Híradó Rt. Oktatási Osztályának belső használatú anyaga, 1948.

26 Az Osztály havonta kétszer akart kiszállni az Úttörőszövetség által preferált iskolákhoz, közös meghallgatás és azt követő vita céljából.

27 A szófiai rádióval foglalkozó anyag: Magyar Rádió Levéltára, Kollégiumi iratanyag, 1950. A szerző saját azonosítója: K-011.

28 Vesd össze még a 7. lábjegyzettel.

29 Nálunk, valószínűleg ennek a beszámolóknak nyomán később a *Daltanítás* sorozattá vált, többnyire valamilyen másik műsor második részeként, mint az *Úttörőbarátság*, vagy *A tábor élete*.

30 Ez a jelentés többek között a kínai, szovjet, lengyel, csehszlovák, kelet-német és román rádiósokkal történt találkozókról számol be, de azon belül csak a szovjet delegációtól átvett tapasztalatokról ír. *Jelentés a Szovjet és a népi demokratikus rádiók vezetőivel és munkatársainál folytatott megbeszélésekről*. Elnökségi iratok, a szerző saját azonosítója: K-009, 1953.

31 Össz-szövetségi Lenini Kommunista Ifjúsági Szövetség

32 Ennek ellenére egy bizalmas dokumentum úgy vélekedik, nem vesz át a Magyar Rádió elég példát a szovjetektől. Mivel a magyar és szovjet gyerekek érdeklődése és fölkészültségi szintje szinte azonos, számos, a kommunista nevelés szempontjából fontos szovjet irodalmi és tudományos műsort egy az egyben közvetíthetne a Magyar Rádió. Szándékában állt az Ifjúsági Osztály tanulmányútra is kiküldeni egy-

egy munkatársát, mivel elismerte, az osztály kollektívája a legfiatalabb volt akkor a Rádióban. Ld.: Az Ifjúsági- és Gyermekosztály jelentése. Elnökségi iratok, 1953. szeptember 19. A szerző saját azonosítója: KON-017

33 A Zenei Osztály a Szovjet Rádió belülről a műsoridő 60 százalékát adta az Elnökség egyik tagjának irányítása alatt. Műfaji- és területi elv szerint tagolódtak az osztályok. Műfaj szerint 4 osztály működött: Szimfonikus, opera és kamarazenei-, Esztrád és operett-, Orosz és szovjet zenei-, valamint Zenei oktatási Osztályok. Területi elv szerint kettő: Szovjet zenei-, Külföldi zenei osztályok.

34 A Magyar Rádió Zenei Osztályának működési területei a következők voltak: Népzene, Tömegzene, Szimfonikus zene (és opera), Kamarazene (és szólísták), valamint a Zenei tömegnevelés – a Rádió, saját bevallása szerint legfontosabbnak tartott feladata. A szovjettel ellentétben a magyar rádiósok nem adtak csúcsidőben tömegzenét, bár ennek előretörését pont Révai József szorgalmazta leginkább. A Rádiókörus komoly szerepet vállalt ennek megvalósításában. Lásd: Jelentés a Komolyzenei Szerkesztőség munkájáról és terveiről az 1950. szeptember 1. – 1951. március 31. közötti időszakban., Magyar Rádió Levéltára, Elnökségi iratok. A szerző saját azonosítója: KON-076

35 Gondoljunk csak az 1982-ben koprodukcióban a Magyar Televízióban készült *Liszt Ferenc* filmsorozatra.

36 Meg kell említenem, hiszen arról a két nagy formátumú és fontos pozíciójú rádiós felnőttműsorairól van szó, akik hatással voltak az Ifjúsági és Gyermekosztály zenei rovatára is, mivel az ő irányításuk alá került az is. Lásd: *Jelentés a Komolyzenei Szerkesztőség munkájáról és terveiről az 1950. szeptember 1. – 1951. március 31. közötti időszakban.*, Magyar Rádió Levéltára, Elnökségi iratok. A szerző saját azonosítója: KON-076

## **A gyermekvédelmi rendszer és az iskola kapcsolata a korai iskolaelhagyás megelőzéséért**

*Magyarországon a rendszerváltást követően megjelenő társadalmi változások és problémák (munkanélküliség, szegénység, kiszolgáltatottság) nyomán felszínre kerülő társadalmi beilleszkedési zavarok erőteljesen jelennek meg az iskolák falain belül is. Ilyen tünetnek tekinthetjük az iskolai lemorzsolódást, bár a jelenség nem volt ismeretlen a rendszerváltást megelőző időszakban sem, jelentősége az utóbbi évtizedekben túlzás nélkül állíthatjuk, jelentősen felértékelődött. A tudásalapú társadalom és gazdaság megjelenése az elmúlt évtizedekben komoly kihívások elé állította az oktatás világát többek közt a fiatalok körében is növekvő munkanélküliségi mutatók okán.*

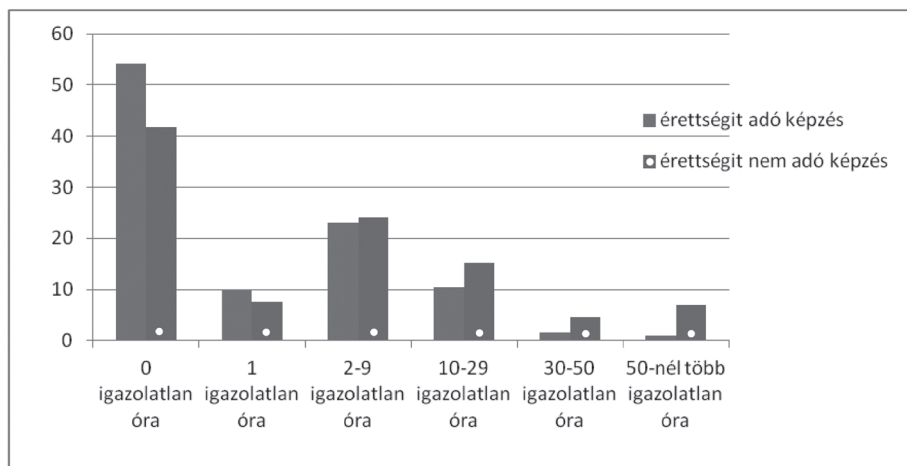
**A** jelen összefoglalásban az iskolai problémák közül az igazolatlan hiányzásokra fókuszálunk, mint az iskolai lemorzsolódást megelőző jelzésre a tanulók részéről (Fehérvári, 2008). Ennek kapcsán a tanulmány célja, hogy bemutassa az iskolák és a szociális ellátórendszer közötti kapcsolódást, kiemelten kezelve a korai iskolaelhagyás szempontjából veszélyeztetett tanulókkal való munkát.

A bemutatott adatok egy része szakképző iskolákban és szakközépiskolákban készült kutatásból<sup>1</sup> származik, melynek keretében kérdőíves adatfelvételt, interjúkat és fókuszcsoportos beszélgetéseket végeztünk tanulókkal, pedagógusokkal, gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökkel. Ezt a kutatást kiegészítettük a jelenlegi kutatásban olyan szakemberekkel készített interjúkkal, akik gyermekjóléti szolgálat munkatársaként kerülnek kapcsolatba a családokkal és tanulókkal, valamint az iskolákkal. Az általuk végzett munkát is bemutatjuk, a köznevelés és a gyermek- és ifjúságvédelem rendszer kapcsolódási területeinek, feladatainak és szabályozási nehézségeinek kiemelésével.

### **Igazolatlan hiányzások**

Az Alternatív Vitarendezés program hatásvizsgálatába bevont iskolák életében tipikus problémának számító tevékenységek közül kiemelkedik a tanulók tanórákról való lógása: a válaszoló igazgatók és pedagógusok kétharmada szerint meglehetősen gyakran okozott gondot intézményükben. A diák válaszadók felével már előfordult, hogy lógott egy-egy óráról, és 6 százalékuk válaszolta, hogy gyakran előfordul ez vele. Képzési típus tekintetében a szakképző osztályokba járóknál magasabb az arány, akár a rendszeres, akár az alkalmi lógásokat nézzük, ugyanakkor jelentős szerepet játszik ebben az életkor is: a fiatalabb tanulók kevésbé mernek kockáztatni.

Hasonló kép rajzolódik ki, ha a tanulók igazolatlan óráinak alakulását vizsgáljuk ezen iskolákban. Igazolatlan órákat elsősorban a szakiskolások halmoznak fel, a 9-nél több igazolatlan órával rendelkezők között elsősorban őket találjuk, az érettségít adó képzésnél pedig 30 óra fölött a tanulók nagyon kis aránya mulaszt.



1. ábra. Igazolatlan órával rendelkező tanulók a vizsgált intézményekben (az intézmények összes tanulójaához viszonyítva) (forrás: KIRSTAT 2011/12)

Az intézményi házirendek vizsgálata segítségével megvizsgáltuk, hogy az iskolák miként kezelik az igazolatlan hiányzásokat. Alapvető szabály (ezt a jogszabályi keret lehetővé teszi), hogy a pedagógusok a késéseket, azok időtartamát percben számolva rögzítik a naplóban, majd a percek összeszámlálása után váltják át órává (45 percenként). A házirendekből és az interjúkból az derült ki, hogy a szabályozás nem egységes, a tanár, igazgató mérlegelésére bizza a döntést. Ha az intézmények az igazolatlan hiányzások esetében a házirendben rögzített szabályok szerint szankcionálnak, a tanulót dupla büntetés éri. Egyrésztől az igazolatlan órák mértékétől függő fegyelmi fokozatot (osztályfőnöki figyelmeztetéstől a fegyelmi eljárásig) rónak ki rá, másrésztől az iskola a törvényi előírásoknak megfelelően jelzést küld először a szülőnek, majd a lakóhely szerint illetékes gyermekjóléti szolgálatnak, később pedig a gyámhatóságnak (a szabályozás időbeli változásait ebben a tanulmányban nem mutatjuk be). A lógás az iskoláztatási támogatás (korábban családi pótlék) felfüggesztését vagy szüneteltetését vonja maga után 50 igazolatlan óra felett.<sup>2</sup>

Ha a tanórákról való igazolatlan hiányzások okait keressük, a diákokkal és tanárokkal folytatott interjúk és fókuszcsoporthozos beszélgetések azt mutatják, hogy ezek egy része sajátos védekezési mód a tanulók részéről a számukra unalmas tanórák ellen, de a tanárral való konfrontálódás elkerülésére is szolgál, hiszen néhány esetben valamilyen, a diák által személyesnek vélt vagy valós nézeteltérés áll a háttérben. A pedagógusok szerint az okok között jellemző a számonkérés elkerülése is, valamint a határok próbálgatása.

A kérdőíves felmérés adataiból arra következtünk, hogy a tanulói motivátlansághoz hozzájárul, hogy a szakiskolai tanulók viszonylag nagy hányada nem abban az iskola-típusban és nem azt a szakmát tanulja, amit általános iskolában – tanulmányi eredményeitől függetlenül – elképzelt magának: a vizsgált szakiskolai tanulók több mint fele szeretett volna szakközépiskolai képzésben tanulni a szakiskola helyett. Számos tanuló azonban különböző okok miatt nem ott folytatja tanulmányait: a válaszolók alig több mint 60 százaléka tanulta azt a szakmát, amit szeretett volna, csaknem 30 százaléku pedig másik iskolát és másik szakmát tanulna, ha tehetné.



A szakközépiskolai osztályokban jobb a helyzet: a tanulók csaknem 80 százaléka abban az iskolában tanul, ahova járni szeretett volna, háromnegyedük azt a szakmát tanulja, amit szeretett volna, mégis 25 százalékuk legszívesebben másik iskolában és másik szakmát tanulna.

Pedagógus és intézményvezető interjúalanyaink narratíváiban az iskolában jelentkező problémák legtöbb esetben a családi háttérre, annak működési zavaraira vezethetők vissza. A tanulók családi háttere sok esetben meglehetősen bonyolult kapcsolatokról tevődik össze, emellett a pedagógusok nem ritkán érzékelik úgy, hogy a gyermekekre nem, vagy csak igen kevés időt tudnak vagy akarnak fordítani a szülők. Jellemzően nehéz motiválni azokat a tanulókat, akiknek a szülei hosszabb ideje nem dolgoznak, esetlegesen többgenerációs munkanélküliség van a családban. Sok esetben nem csupán a szegénység jelent gondot, hanem a nehéz élethelyzetekre egyéni szinten adott különféle destruktív válaszok, mint pl. a szenvedélybetegségek vagy életviteli problémák. Megfogalmazásuk szerint az érintett családoknál hiányzik a pozitív értelemben vett követendő minta, a szülők nem tudnak társadalmilag elfogadott példát mutatni és célokat adni gyermekeiknek.

Mint már említettük, az igazolatlan hiányzások halmozódása legtöbb intézményben fegyelmi büntetésekhez, végezetül fegyelmi tárgyaláshoz vezet. Bár a fegyelmi tárgyalások leginkább formalizált eljárásoknak tekinthetők, a vizsgált intézmények némelyikében a komolyabb, visszatérő magatartási problémák esetén nagy hangsúlyt fektettek – az eljárás keretein túl – a háttér feltárására, ehhez eszközként használva a szociális munka, szociálpedagógia eszköztárából elsajátított úgynevezett segítő beszélgetést. A programban részt vett intézményekben talákoztunk legalább egy olyan szereplővel, aki azt a szemléletet képviselte, hogy a pedagógiai munka elengedhetetlen része a diákokkal való törődés, szükségleteik figyelembe vétele, a feltáró beszélgetések, a szocializáció esetleges korrekciója, ugyanakkor azt is érzékeltük, hogy bár a munkájukat elismerik, szemléltük legtöbb helyen – egyelőre – még nem terjedt el a tanári kar szintjén.

Mindemellett több helyen kiemelték a szülőkkal való kapcsolattartás fontosságát is. Az iskolák gyakorlatában legtöbb esetben általánossá vált, hogy a szülőekkel többféle csatornán át is tartják a kapcsolatot a hagyományos, ám alacsony látogatottságú fogadóórák és szülői értekezletek mellett elsősorban a telefonálásra helyeződött át az elmúlt években a hangsúly az osztályfőnöki munkában. Az iskola, osztályfőnök számára problémás tanulók szülei azonban sokszor így is elérhetetlenek, a megkeresésekre nem reagálnak, a pedagógusokat nem hívják vissza, nem keresik fel. Néhány iskola éppen ezért, felismerve a célcsoport sajátosságait, fokozott figyelmet fordított a családlátogatásra – ha lehetőség volt rá, az iskola szociális munkása, szociálpedagógusa kereste fel a családokat. Mások kihelyezett fogadóórával próbáltak közelebb férkőzni a családokhoz: azokra a településekre mentek ki a pedagógusok, ahonnan több tanulójuk is érkezett.

Az intézmények csaknem fele el volt látva iskolapszichológussal a vizsgálat időpontjában. A korai iskolaelhagyás szempontjából szintén fontos tényező a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók fejlesztése: a vizsgált iskolák több mint 70 százalékában dolgozott gyógypedagógus vagy fejlesztőpedagógus, azon intézmények mindegyikében, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta a 40 százalékot. Megjegyzendő azonban, hogy az általuk gondozott tanulók zöme az interjúk tanúsága szerint az alapfokú oktatás során nem kapott semmiféle speciális segítséget. Ez pedig az általános iskolák felelősségére irányítja a figyelmet. Egy országos reprezentatív felmérés adataiból az is kiderült, hogy az általános iskolák mindössze 60 százalékában dolgozott nem logopédiai területet ellátó gyógypedagógus (KSH, 2011. 06. 22.).

2012-ben minden vizsgált intézmény alkalmazott gyermek- és ifjúságvédelmi felelőst<sup>3</sup>, külön (általában félállásban ellátott) munkakörben, akinek fő feladata volt, hogy a hozzá beérkező (szülők, tanulók, pedagógusok) jelzések alapján a tanulóval elbeszélge-

tett, veszélyeztetés gyanúja esetén családlátogatást végzett, és ha a pedagógiai eszközök nem voltak elégségesek a probléma kezelésére, a gyermekjóléti szolgálat felé jelzést küldött az iskola. A gyermekvédelmi jelzőrendszer részeként részt vett a tanulóit érintő esetmegbeszéléseken, gyámhatósági tárgyaláson a gyermek érdekeit képviselve. Ugyancsak feladata volt az iskola különféle prevenciós programjainak kidolgozása, megszervezése, különös tekintettel az egészségre nevelésre és a kábítószer használat megelőzésére.

Hatékonyabb, szakszerű segítséget biztosító szociális munkás, szociálpedagógus azonban összesen hat helyen tevékenykedett a válaszoló 36 iskolában.

A szakemberek a szocializáció érdekében különféle foglalkozásokat, programokat vezettek be: élménypedagógia, stresszoldás, önismereti és személyiségfejlesztő foglalkozások, kommunikációs készségek fejlesztése, konfliktuskezelési módok tanítása mellett néhány intézmény arra is hangsúlyt fektetett, hogy a tanulókról a pedagógusok között is kialakuljon párbeszéd, ilyen figyelemre méltó kezdeményezés az azonos osztályban tanítók rendszeres megbeszélése. A tanulói feszültség levezetésére szolgál néhány órák közti szünetekben használt sporteszköz is (csocsó, asztalitenisz, kosárlabda stb.).

### Gyermekvédelmi feladatok az iskolában

A bemutatott kutatás adataiból is természetesnek tűnik, az iskolában dolgozó pedagógusok napi szinten látnak el a gyermekek jólétével kapcsolatos feladatokat is. Igyekeznek megismerni családi háttérüket, problémáikat, és lehetőségeik szerint (főként pedagógiai) eszközök segítségével igyekeznek a tanulónak segíteni. Ilyen segítségnek tekinthetjük –immár az AVR kutatástól elszakadva– a rászoruló tanulók élelemhez juttatását, vagy azt a példaértékű helyi kezdeményezést, amely a tanulók reggeli iskolába juttatását szervezte meg a gyermek lakóhelyéről. Azonban vannak olyan problémák vagy élethelyzetek, amelyek olyan mértékben veszélyeztetik a tanuló fejlődését, hogy azt nem lehet az iskola falai között kezelni, az osztályfőnökök nem tudnak a tanulónak segítséget nyújtani. Ennek megoldása érdekében kapcsolódik be az iskola mint intézmény a gyermekvédelmi jelzőrendszerbe, 2013. szeptember 1-ig a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős munkája által.<sup>4</sup> Az iskolai gyermekvédelmi munkát vizsgáló kutatások azonban ritkák. Jó mutatója lehet e tevékenységnek a gyermekvédelmi jelzőrendszerben való együttműködés, mely elsősorban függ a működtetéséért felelős gyermekjóléti szolgálatoktól. A gyermekvédelem területén az alapellátásban dolgozók szerint több tényező befolyásolja az iskolai munka sikerességét, függetlenül attól, milyen modell szerint valósul meg. Ilyennek tekinthető a gyermekvédelmi felelős személyi alkalmassága és feladatra való felkészültsége, valamint az iskolavezető és a gyermekvédelmi felelős együttműködési képessége, partnersége, hiszen a hatékony munka alapvető feltétele, hogy az intézmény elköteleződjön a gyermekek érdekei mellett, s ennek képviseletében az iskolavezetés szerepe kulcsfontosságú. Mint más területeken végzett kutatásokból is egyértelművé vált, a vezetés által képviselt szellemiség határozza meg a pedagógusok problémákhoz való viszonyulását, sőt bizonyos esetekben egymás közti együttműködésüket is. Néhány iskolaigazgatóval folytatott beszélgetés arra is felhívja a figyelmet, hogy a tantestületekben eltérő mértékben ugyan, de dolgoznak olyan pedagógusok is, akik nem vagy nehezen tudnak azonosulni e szemlélettel. Nagy mértékben függ a munka mennyisége és eredményessége a tanulók szociális összetételétől.

A 2013-ban hatályba lépett Köznevelési törvény a nevelési-oktatási intézmény gyermek- és ifjúságvédelmi kötelezettségét írja elő, melynek megszervezésére és ellátására az iskola vezetőjét nevezi meg felelősként, azonban nem nevesíti sem a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok körét, sem a feladat elvégzésének szakmai felelősét, és rendeltileg sem szabályozza. A fenntartóváltás bonyodalmakat okoz: míg az önkormányzatok

fenntartásában lévő intézmények a feladathoz megkapták a szükséges eszközöket (óra-kedvezmény, pótlék, továbbképzés finanszírozása, kapcsolódó költségek térítése stb.), a terület pillanatnyilag teljesen lefedetlenné vált.

Egy gyermekvédelemben dolgozó interjúalanyunk ugyanakkor kedvező helyi példát mutatott be. 2013 szeptemberében összeomlani látszott az általuk működtetett iskolai jelzőrendszer, a tankerületnél sikerült személyes megbeszélésekkel elérni bizonyos kedvezményt: a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatot ellátó pedagógusok délutáni benntartózkodásuk alatt látják el jelenleg e munkakört, munkacsoportjuk vezetője (gyermekvédelmi koordinátor) pedig munkaközösség-vezetői pótlékokat kap. A gyermekjóléti szolgálat átütemezte délutáni időszakra az iskolákkal való megbeszéléseket, és kölcsönös kompromisszumok árán tudják tovább működtetni az eddig eredményesen működő rendszert. Ez az egyéni példa is mutatja a szektorok közötti együttműködés fontosságát, azonban jelenleg nem tudjuk, hány helyen született a problémára bármilyen helyi szintű megoldás.

Az iskola a tanuló lakóhelye szerint illetékes gyermekjóléti szolgálat felé is küld jelzést a problémák észlelése esetén, így az igazolatlan hiányzásoknál is – erre jogi felhatalmazást ad a 20/2012-es EMMI rendelet, amely az iskolák számára előírja, hogy az első igazolatlan óra után értesíteniük kell a tanuló szülőjét, gondviselőjét, a későbbiekben a gyermekjóléti szolgálat közreműködésével keresi meg a szülőt. Általános iskolák esetében ez általában nem jelent gondot, ha a tanuló azon a településen lakik, ahol az iskola működik. Középfokú oktatási intézmények esetében már bonyolultabb a helyzet: mivel az iskolák általában nagyobb településeken (városokban) vannak, tanulói összetételük lakóhely szerint igen heterogén, több gyermekjóléti szolgálat felé kell jelzést tenni. A kapcsolat nem mindig zökkenőmentes. A gyermekjóléti szolgálat dolgozói szerint az iskolák nem küldenek sok esetben jelzéseket, vagy nem a hiányzások korai időszakában jeleznek (feltételezik, hogy a családokat nem akarják nehéz anyagi helyzetbe hozni az iskoláztatási támogatás elvesztése miatt, és előfordul, hogy félelem okán nem jeleznek). Másrészről az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök közül többen jelezték, hogy meglátásuk szerint néhány (főként kisebb) településen nem elég hatékonyan valósul meg gyermekvédelmi feladatok ellátása, ezért nem szívesen küldenek jelzést, hiszen eddigi tapasztalataik azt mutatják, nem hozta meg a várt eredményt. Egy másik probléma a jelzőrendszer működtetésére vonatkozóan, hogy addig, amíg az iskolák önkormányzati fenntartásban voltak, a rendszer az azonos fenntartó alatt működő intézményekre terjedt ki, a működés főként az adott gyermekjóléti szolgálat munkáját minősítette. Az általános iskoláknál rendszerint nem jelentett problémát (bár egyes gyermekjóléti szolgálat által összeállított beszámolók azt mutatják, hogy az általános iskolai képviselőt sem mindenhol egyformán aktív), viszont a középfokú intézmények esetén igen.

### A gyermekvédelmi rendszer

Az 1997-ben megalkotott gyermekvédelmi törvény<sup>5</sup> előírása értelmében a gyermekvédelmi hatósági feladatokat a jegyzőkre és a városi polgármesteri hivatalok gyámhivatalaira telepítette, a gyermekvédelem rendszerét az önkormányzati szociálpolitikához kapcsolta (Hoffman, 2013). Ennek értelmében a települési önkormányzatok (önállóan vagy társulások formában) kötelezően ellátandó feladata a gyermekjóléti szolgálat működtetése, amelynek elsődleges szerepe van a veszélyeztetettség jelentő helyzetek megoldásában. A gyermekjóléti feladatokat ellátó intézmény feladata a veszélyeztetettség<sup>6</sup> észlelésére úgynevezett gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszert működtetni, ezt már többször is említettük, de részletesebben is be szeretnénk mutatni.<sup>7</sup> A jelzőrendszer tagjai közül a statisztikák szerint a legaktívabbak a közoktatási intézmények: 2010-ben a jelzések

csaknem 45 százaléka innen érkezett, valamivel több mint negyede pedig a jegyzőktől. Kevesebb aktivitást mutat a védőnői szolgálat, a rendőrség (6 százalék), a legkevesebb bejelentés pedig az orvosoktól érkezik. Ezen intézmények egy részről kötelesek jelzést küldeni a gyermekjóléti szolgálat felé, ha egy gyermek veszélyeztetettségét észlelik, másrészt kötelesek hatósági eljárást kezdeményezni (azaz közvetlenül a gyámhatósághoz fordulni) súlyos veszélyeztetettség – bántalmazás, súlyos elhanyagolás és egyéb súlyosan veszélyeztető ok – fennállása esetén. Egymás irányában is együttműködési és tájékoztató kötelezettséget ír elő számukra a jogszabály. A jelzőrendszer működtetése azért szükséges, mert előfordul, hogy több intézmény is foglalkozik egy-egy családdal, családi problémával, ám az ellátás nem összehangolt módon történik. Emellett fontos alapelv a mielőbbi beavatkozás, így a jelzőrendszer szerepe az esetek felderítésében nagy jelentőséggel bír. Azonban gyakran tapasztalható, hogy a jelzésre kötelezettek számára – így az iskola számára is – nehézséget jelent a veszélyeztetettség, különösen a rossz bánásmód felismerése és megkülönböztetése, sőt, a gyermekvédelemben dolgozó szakemberek szerint az sem ritka, hogy az egyes szereplők nem ismerik vonatkozó feladataikat. Az együttműködések nehézségét mutatja, hogy a gyermekvédelmi szolgálatok túlterheltek, és nem minden esetben adnak visszajelzést a jelzőnek arról, mi történt a jelzést követően (Herczog, 2012).

A korai iskolaelhagyás szempontjából legfontosabb intézkedéseket mutatjuk be a következőkben, melyek a gyermekvédelem feladatkörébe tartoznak.<sup>8</sup>

Mi történik tehát abban az esetben, ha az iskolából jelzés érkezik az igazolatlan hiányzások miatt? A gyermekjóléti szolgálat minden egyes esetben megteszi a következő lépéseket: felveszi a kapcsolatot az érintett családdal, családlátogatást végez, és információgyűjtés céljából környezettanulmányt készít a jelzést követő rövid időn belül. A cél annak megállapítása, hogy fennáll-e olyan probléma, amely beavatkozást igényel. A családgondozók az igazolatlan órák jelzése miatt gyakran találkoznak olyan családokkal, amelyeket már gondoztak, és csak kisebb mértékben kerülnek számukra ismeretlen családok a látóterükbe. Egy vizsgált fővárosi kerület gyermekjóléti szolgálatának esetében számszerűen a következőképp nézett ki: 2012-ben a jelzések fele érkezett az iskolákból, háromnegyedrész az igazolatlan hiányzások miatt. Ezen esetek felében nem gondozott családokat kerestek fel, és általában nem is tártak fel olyan okokat, amelyek miatt gondozásra lett volna szükség. Itt az igazolatlan hiányzások egyrészt még nem érték el azt a kritikus szintet, amely az iskolázási támogatás megvonását jelentették volna (a törvényi előírás szerint 50 óra feletti igazolatlan hiányzás esetén a tanköteles gyermek védelemben veendő, az iskoláztatási támogatás teljes összege megvonható és eseti gondnok segítségével természetben kifizethető, 2012-től pedig szüneteltethetővé is vált a kezdetben csak felfüggeszthető támogatás)<sup>9</sup>, másrészt a tanuló a beszélgetés során feltehetően megértette a lehetséges kedvezőtlen következményeket. Abban az esetben, amikor valamilyen kezelendő problémát találnak, a szakemberek elsődleges célja megfelelő segítséghez juttatni a gyermeket (szükség esetén családot), miközben az iskolákkal is bizalmi kapcsolatot igyekeznek kialakítani-ápolni, hogy a tanuló visszaillesztése problémamentesen, vagy a lehető legkevesebb problémával történhessen meg. Erre egy példa a gyermekvédelmi gyakorlatból annak a középiskolás lánynak az esete, aki az iskola jelzése miatt került egy gyermekjóléti szolgálat látóterébe. A feltáró munka során kiderült, hogy az igazolatlan hiányzások hátterében olyan pánikbetegség állt, amelynek a család sem volt tudatában. A gyermekjóléti szolgálat vállalta a koordinációt és a kezelés megszervezését. Ennek során többet várt a lányra annak érdekében, hogy ismét képes legyen iskolába járni, és a tanulmányi követelményeknek eleget tenni. Szükséges volt az iskola partnerként való megnyerése is, a családgondozó bizalmat kért a tanulónak. Az igazolatlan órák számának növekedése pedig az orvosi igazolások beszerzésével megállt. Bár az iskola bizalmának elnyerése többszöri esetmegbeszélést igényelt, a beavatkozás eredménye

lehetővé tette, hogy amikor a következő tanévben ismét jelentkezett a probléma – ekkor már a család önként jelentkezett a gyermekvédelmi szolgálatnál – nem volt szükség újabb hosszas egyeztetésekre az intézmények között.

A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek meglátása szerint az igazolatlan hiányzások okai között sok esetben a tanulók kamaszkori lázadása áll, beavatkozásukra nincs szükség. Ennél fontosabb a szerepük, ha a háttérben olyan betegség vagy rossz élethelyzet áll, amelynek megoldásához segítség igénybevétele szükséges. Ha a gyermek, fiatal saját magát veszélyezteti, a védelemben vétel keretében bizonyos szolgáltatások igénybevételére kötelezni lehet (például kollégiumi elhelyezés igénylésével). Azonban azt is tapasztalják a családgondozók, hogy az iskolák célja a problémás gyermektől való szabadulás. Ennek példáját mutatja, hogy egyes iskolákban tapasztalható jelenség az igazolások felülbírálatának gyakorlata is. A lemorzsolódás a gyermek érdekének szempontjából pedig egy olyan következmény, amely felveti a szülő(család) és az iskolarendszer felelősségét is. Fontos jelzés – az iskolák felelőssége –, hogy az első iskolai kudarcok már nemritkán alsó tagozatban jelentkeznek, a tanulási zavarok (részképesség-zavarok vagy kisebb problémák) ellátatlansága továbbgördülő, halmozódó problémaként jelenik meg a későbbi években. Ugyanakkor a jogalkotó a lemorzsolódás és korai iskolaelhagyás felelősségét elsősorban a családra, szülőre terheli, ezért szankcionálja pénzelvonással az igazolatlan hiányzásokat, más szereplők, így például az iskola felelősségét nem vizsgálja.

A gyermekjólét, gyermekvédelem preventív tevékenységében nehézséget jelent, hogy a szociális támogatásokra fordítható kiadások mértéke az önkormányzatok anyagi lehetőségeitől is függ (néhány esetben a törvényi előírásnak megfelelő alapellátás finanszírozása is gondot jelent), így a szervezendő szolgáltatások folyamatosan biztosított anyagi lehetőségek híján sok esetben ad hoc jellegű pályázati támogatásokból valósulnak meg. A gyermekjóléti szolgálatok által indított programok egy része a tanuláshoz nyújt segítséget, más része a család működését igyekszik segíteni. Ilyenek a 0–18 éves korosztály támogatására irányuló programok, például a baba-mama klubok, játszóház, tantárgyi korrepetálás, részképesség-zavarok fejlesztésére irányuló foglalkozások, tanulástechnika, egyéni vagy csoportos pszichoterápia, szülői tréning, családterápia, különféle táborok, szabadidős programok, ifjúsági klubok, melynek során a segítség egyénre, családra szabva nyújtanak segítséget. Ezen szolgáltatásokat a családok, gyermekek önkéntesen vehetik igénybe, saját döntésük alapján.

Az intervenció területén szerepük jelenleg kulcsfontosságú. Egyrészt azért, mert a feladat ellátása számukra törvényileg kötelező, másrészt pedig azért, mert jelenleg a gyermekvédelmi szolgálat munkatársai azok, akik a szabályozás értelmében a lemorzsolódás előtt vagy korai szakaszában találkoznak a fiatallal. A munka során egyéni konzul-

---

*A gyermekvédelemben dolgozó szakemberek meglátása szerint az igazolatlan hiányzások okai között sok esetben a tanulók kamaszkori lázadása áll, beavatkozásukra nincs szükség. Ennél fontosabb a szerepük, ha a háttérben olyan betegség vagy rossz élethelyzet áll, amelynek megoldásához segítség igénybevétele szükséges. Ha a gyermek, fiatal saját magát veszélyezteti, a védelemben vétel keretében bizonyos szolgáltatások igénybevételére kötelezni lehet (például kollégiumi elhelyezés igénylésével). Azonban azt is tapasztalják a családgondozók, hogy az iskolák célja a problémás gyermektől való szabadulás.*

---

tációkat folytatnak a fiatallal és a családdal annak érdekében, hogy adott esetben milyen beavatkozások történjenek, a fiatal és a szülőt hogyan lehet a nehéz helyzetben segíteni. Itt nagyon fontosnak gondoljuk annak kiemelését, hogy minden esetben egyénre szabott megoldások kereséséről van szó, mivel minden eset más és más, nincsenek teljesen egyforma megoldások. A szakemberek azt tartják fontosnak, hogy olyan területet találjanak, ahol az adott fiatal vélhetően sikeres lesz, ennek érdekében próbálnak elérhető, egyénre szabott lehetőségeket keresni.

### Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy a nevelési-oktatási intézmények szerepvállalása a lemorzsolódás mértékének csökkentésére gyermekvédelmi és gyermekjogi szempontból is kiemelkedő jelentőséggel bír. Ez alatt elsősorban a személyes kapcsolat, a személyre szóló odafigyelés, törődés értendő, amely segít a tanuló élethelyzetének, speciális igényeinek-szükségleteinek megismerésében, kielégítésében. Minden pedagógusra ró feladatokat, az osztályfőnökök szerepe külön is megemlíthető. Kiemelt figyelmet érdemel a megfelelő iskolai légkör kialakítása, a diákok bevonása a döntéshozatalba (például házirend elkészítése, diákönkormányzatok működtetése), valamint a tanítási időn túli programok biztosítása.

Ha a gyermekvédelem eseteit vizsgáljuk, elmondhatjuk, hogy az iskolában is megjelennek olyan súlyos családi vagy egyéni élethelyzetek, amelyekkel a pedagógusok már nem tudnak mit kezdeni, tudásuk, felkészültségük nem elegendő a mélyebb feltáráshoz, szakszerű segítség nyújtásához. Ezen esetek felismerése és jelzése a gyermekvédelmi intézmények felé a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős feladatkörébe tartozott, bár a hiányos együttműködésre több esetben is rámutattak ombudsmani vizsgálatok.<sup>10</sup> Jelenleg azonban sem törvényileg, sem rendeletileg nincs a területnek iskolákban kijelölt felelőse. Ugyanakkor a segítő szakemberekkel való ellátottság iskolai szinten fejlesztést igénylő terület, hiszen a törvényi szabályozás jelenleg csak az iskolapszichológus alkalmazására terjed ki, aki nem tudja felvállalni a gyermekvédelmi feladatok koordinációját is. A gyermekjóléti szolgálatok a maguk eszközeivel képviselik a gyermekek érdekeit, és teszik meg a szükséges lépéseket annak érdekében, hogy veszélyeztetettségük megszűnjön, más irányokból komplex segítséget nyújtva a családnak, a megoldási lehetőségek köre azonban inkább elvben széles. Ebből a szempontból kiemelendő, hogy az iskolával való együttműködés mindkét szereplő számára kulcsfontosságú: az iskola által nyújtott odafigyelés, személyes törődés a gyermek vagy fiatal helyzetén sokat javíthat, míg a családnak a gyermekjóléti szolgálat speciális segítséget nyújt. Ehhez elengedhetetlen, hogy az iskolák, a pedagógusok a problémás (sok esetben veszélyeztetett) tanulóktól elsősorban ne szabadulni akarjanak, például magántanulói státuszba helyezéssel, hanem a gyermek után nyúljanak, az iskolában való megtartására törekedjenek. A szemléletformálás néhány példája is azt mutatja, hogy elegendő lehet a konzultáció a problémás esetekről a gyermekvédelmi szakemberekkel, amely a kölcsönös bizalom kiépítését szolgálja.

A gyermekjóléti szolgálatok lehetőségeik függvényében igyekeznek kielégíteni a tanulók szükségleteit. Itt azonban nem beszélhetünk kiépült, egyenletesen eloszló, tehát elérhető és azonos tartalommal bíró általános szolgáltatásokról azok ad hoc jellege miatt. A beavatkozások esetében szükséges, hogy komplexebb formában ismerjék azokat a helyi szintű, regionális vagy országos programokat, amelyekbe be tudják kapcsolni a lemorzsolódási szempontból magas kockázati csoportba tartozó fiatalokat, és amelyek által visszavezethetők a tanulás világába. Ennek alapfeltétele, hogy létezzenek olyan elérhető lehetőségek, amelyek megfelelnek a tanulói szükségleteknek.

Kérdéses ugyanakkor, hogy a „lógós” tanulók felkutatását és visszavezetésük segítségét az oktatási rendszer vagy a gyermekvédelmi rendszer feladataként írjuk-e le. A jelenlegi szabályozás utóbbit érvényesíti, figyelmen kívül hagyva az iskolák felelősségét. A szektorközi együttműködés erősítése érdekében fontos lenne az iskola gyermek- és ifjúságvédelmi feladatainak újragondolása, a feladathoz szükséges szakemberek jogszabályok általi biztosítása. Ennek megfelelően szükséges a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök eddig végzett munkájának áttekintése, értékelése, szakirányú képzésekkel, továbbképzésekkel, szupervíziós támogatással segítése, ezen túlmenően iskolában dolgozó szociális munkások, szociálpedagógusok bevonása is szükséges lenne a tanulók lemorzsolódásának megakadályozása érdekében, akár az iskolán belül szervezendő prevenciós programokra, akár a gyors és hatékony intervencióra gondolunk – néhány hazai példa is alátámasztja ezt. Mindez azonban elképzelhetetlen az iskolai dolgozók szemléletének formálása nélkül.

### Irodalomjegyzék

- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2010, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Czövek Andrea (2010): Megváltozott tanárszerep és tudásanyag az iskolai gyermekvédelemben. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dakóné Maros Katalin, Simonyi István és Perics Andrea (2007, szerk.): *Gyermek- és ifjúságvédelem a nevelési-oktatási intézményekben. Módszertani segédlet*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.
- Györgyi Zoltán és Nikitscher Péter (2012, szerk.): *Mindennapi ütközések – iskola konfliktusok és kezeléseik*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hoffman István (2013): A területi szociális közszolgáltatások igazgatása – nemzetközi kitekintéssel, a közelmúlt és a jelen magyar szabályozásának tükrében. *Esély*, 4. sz. 51–73.
- Fehérvári Anikó (2008, szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás*. OFI, Budapest.
- Herczog Mária (2003): *Gyermekvédelmi kézikönyv*. KJK Kerszöv Kiadó, Budapest.
- Herczog Mária (szerk.): *Figyeljetek ránk! A gyermekjogok helyzete Magyarországon 2006–2012*. Család, Gyermek, Ifjúság Egyesület, Budapest. [http://www.csagy.hu/images/stories/kutatas/Figyeljetek\\_rank.pdf](http://www.csagy.hu/images/stories/kutatas/Figyeljetek_rank.pdf)
- KSH (2011. 06. 22.): Gyermekvédelmi jelzőrendszer, 2010. *Statistikai Tükör*.
- Lannert Judit (2011, szerk.): *Elemzés az iskoláztatási támogatás bevezetésének tapasztalatairól*. TÁRKI-TUDOK, Budapest. [http://www.t-tudok.hu/files/isktam\\_zaro.pdf](http://www.t-tudok.hu/files/isktam_zaro.pdf)
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Liskó Ilona (2006): A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatási esélyei. *Educatio*, 1. sz. <http://oitk.tatk.elte.hu/hu/node/40>
- Makai Éva (é. n.): *Iskolakerülők?* <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolakerulok-avagy>
- Maros Katalin és Tóth Olga (2002): Az iskolai gyermekvédelem helyzete. *Kapocs*, december. 4–13.
- Mártonfi György (2013): A hiányszakmát tanuló végzős szakiskolások körében végzett felmérés néhány tanulsága. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz.
- Rácz Andrea (2010): A hazai gyermekvédelem fejlődése a nemzetközi tendenciák tükrében. *Esély*, 6. sz. 4–21.
- Szontagh Pál (é. n.): Iskolakerülők. *Fordulópont*, 23. sz.

### Jegyzetek

<sup>1</sup> Alternatív vitarendezés program hatásvizsgálata, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2012. Összesen 49 szakképző- és szakközépiskolában 3908 tanulót kérdeztünk meg és 566 pedagógus töltötte ki kérdőívünket.

<sup>2</sup> A jogi szabályozás eltérő lépéseket ír elő 16 év alatti vagy azt betöltött, valamint védelemben vett és nem vett tanulókra. Ezeket nem mutatjuk be részletesen.

<sup>3</sup> A 2013 szeptemberéig hatályos 11/1994-es MKM rendeletnek megfelelően.

<sup>4</sup> Feladatai közé tartozott a különböző preventív programok szervezése is, ezekre részletesen nem térünk ki jelen keretek között.

<sup>5</sup> 1997. évi XXXI. törvény, melynek alapja az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye. A gyermekvédelem legelső szintjei a meghatározó szocializációs közegek (család, iskola) gyermeket oltalmazó működése, a gyermek speciális szükségleteinek kielégítése, az optimális fejlődés biztosítása. Ennek a természetes védelemnek a jelenléte a megelőző gyermekvédelem, amely feladata az iskoláknak és pedagógusoknak. Ennek értelmében a törvény meghatároz több olyan elemet, amelyet be kell építeni a pedagógus munkájába, a közoktatási intézmény életébe (*Czövek*, 2010).

<sup>6</sup> A törvény szerint a veszélyeztetettség olyan – a gyermek vagy más személy által tanúsított- magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja vagy akadályozza. Bár a szociális, kulturális és érzelmi depriváció gyakran együtt jár, azonban Herczog Mária (2003) felhívja a figyelmet arra is, hogy súlyos tévedés ezek összemosása.

<sup>7</sup> A jelzőrendszer a következő szereplők bevonásával működik: közoktatási intézmények, rendőrség, ügyészség, bíróság, egészségügyi szolgáltatásokat nyújtók (védőnői szolgálat, háziorvos, gyermekorvos), személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatók

(családsegítő szolgálat, átmeneti otthon), munkaügyi hatóság, áldozatsegítés és kárenyhítés feladatait ellátó szervek, társadalmi szervezetek, egyházak, alapítványok, munkaügyi hatóság (arra is van lehetőség, hogy állampolgárként bejelentést tegyen valaki, a gyermekjóléti szolgálatnak ebben az esetben is vizsgálatot kell indítania).

<sup>8</sup> Az iskola a gyámhatóságokról szóló jogi szabályozás értelmében a tanuló 10, 30, majd 50 órányi igazolatlan mulasztása esetén a lakóhely szerint illetékes gyámhatóság felé köteles jelezni. A gyámhatóság néhány speciális esettől eltekintve az első esetben tájékoztatja a szülőt vagy érintettet a következményekről, az 50 órától szóló jelzés után pedig eredményezi a kincstárnál az ellátás szüneteltetését.

<sup>9</sup> Itt fontosnak tartjuk jelezni, hogy a NEFMI közlései szerint 2010. augusztus – 2012. február közötti időszakban országosan 11.200 gyermeket érintett kedvezőtlenül az univerzális családi pótlék iskoláztatási támogatással alakítása és feltételekhez kötése miatti rendelkezés. Ezen gyermekek több mint 70 százaléka hátrányos helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesült. Annak vizsgálata azonban, hogy a tanuló miért nem járt iskolába, hogyan lehetnének a tanulók, szülők és tanárok ösztönözhetőek, nem történt meg (*Herczog*, 2012).

<sup>10</sup> Lásd erről: <http://www.csagyi.hu/jo-gyakorlatok/hazai/item/877-az-ombudsman-a-gyermekvedelmi-es-szakellato-intezmenyek-egyuttmukodesenek-problemajarol>

A tanulmány a 2013. november 8-án, a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadáson alapul, melyen a TÁMOP 3.1.1-11/2012-0001, „XXI. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt keretén belül zajló kutatás eredményeit ismertettük.



## **Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák**

*A társadalmi kirekesztés a 21. század hajnalán komoly gond. Az oktatási expanzióval, a népesség iskolázottságának folyamatos növekedésével, az élethosszig tartó tanulás realitássá válásával a lemaradás kockázata megnő mind a lemaradók, mind a társadalom számára. A lemaradás társadalmi kirekesztéssel is együtt jár, a társadalmi kirekesztés a társadalmi hovatartozás hiányát, a közösségi hovatartozás hiányát is eredményezi, nehezítve az önerőből történő változtatást. A 'tudásgazdaság' nagy társadalmi csoportokat képes marginalizálni, akár földrajzi okokból, akár a lehetőségek hiánya okán. A 21. században ezzel valamit kezdeni kell: a közoktatás számára elsősorban a megelőzés lehet a feladat, másod- és harmadsorban a veszélyeztetettek számára a gyors segítségnyújtás és a lemorzsolódók számára második esély biztosítása.*

**A** korai iskolaelhagyás jelensége az elmúlt években a nemzetközi szakpolitika érdeklődésének előterébe került. Az érdeklődés összefügg azzal a ténnyel, hogy a korai iskolaelhagyók arányának csökkentése régóta kiemelt oktatáspolitikai cél az Európai Unió számára, már az unió 2010-ig tartó munkaprogramjának is része volt az ezzel összefüggő célt megfogalmazó indikátor. Az Európa 2020 stratégiában továbbra is célként szerepel a korai iskolaelhagyók arányának 2020-ra 10 százalék alá való csökkentése. Az Európai Unió szintjén – jelentős részben az oktatáspolitikai erőfeszítéseknek köszönhetően – a korai iskolaelhagyók aránya 2000 óta folyamatos csökkenést mutat: a 2000-es 17,6 százalékról 2008-ra 14,9 százalékra, 2011-re 13,5 százalékra, 2012-re 12,9 százalékra csökkent. A 2012-es adat uniós szinten még mindig igen sok, 5,5 millió fiatalet jelent. 2012-ben a korai iskolaelhagyónak minősülő fiatalok 30–31 százaléka volt munkanélküli (szemben a fiatal korosztály 22,8 százalékos uniós átlagával). Azt is tudni érdemes, hogy jelentős különbség van a korai iskolaelhagyók arányát illetően az egyes tagországok között: néhány országban (például Spanyolország, Portugália, Málta) 20 százalék feletti az arányuk, más országokban már jóval 10 százalék alatti (például Horvátország, Szlovénia, Csehország, Szlovákia, Lengyelország) (*Reducing...*, 2013).

A korai iskolaelhagyásra fordított nemzetközi figyelmet mutatja az a tény is, hogy az utóbbi években több részletes elemzés látott napvilágot a kérdéstről, s az a tény is, hogy a témában uniós tematikus munkacsoport szerveződött a tagállami oktatáspolitikák támogatása céljával. A tematikus munkacsoport (Early School Leaving Thematic Working Group) 2011 decemberében tartotta meg első ülését, és két éves mandátumának kitöltését követően 2013 novemberében született meg a két éves munka alapján a munkacsoport jelentése és a kérdéssel kapcsolatos ajánlásai. Az alábbi írás első részében az uniós munkacsoport munkája nyomán megfogalmazott ajánlásokat mutatjuk be nagyon rövid formában, a második részében két, egymástól sokban különböző ország korai

iskolaelhagyás csökkentésére irányuló oktatáspolitikájának kereteit, gyakorlatát és egyes eredményeit vázoljuk fel, jelentős részben szintén az uniós munkacsoport anyagainak felhasználásával (*Reducing...*, 2013).

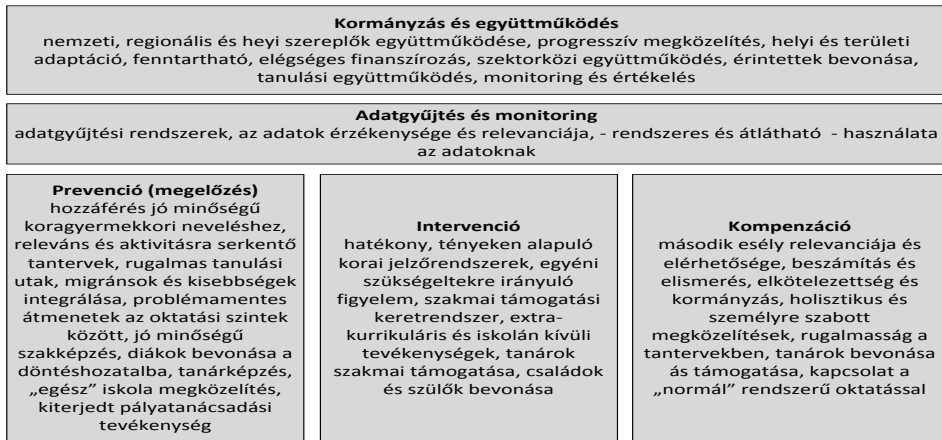
### Fogalom és tendenciák

Az Európai Unió által használt fogalom, a 'korai iskolaelhagyás' fogalma azokkal a fiatalokkal kapcsolatban használatos, akik alsó középfokú végzettséggel vagy annál alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkeznek, már kiléptek az oktatási rendszerből és az adatfelvételt megelőző 4 hétben nem vettek részt oktatásban, képzésben.<sup>1</sup>

Az Európa 2020 program referenciaértékének mérése az Eurostat munkaerő-felmérésének (Labour Force Survey) adataira épül, amely a korai iskolaelhagyók fogalmát az Európai Unióban élő 18–24 éves korú fiatalokra vetítve határozza meg: 'olyan 18 és 24 év közötti személyek, akik legfeljebb alsó középfokú végzettséggel rendelkeznek, és már nem vesznek részt oktatásban, illetve képzésben'.<sup>2</sup> Az Európai Unió megközelítése láthatóan igen átfogó, az oktatási rendszer felső középfokú végzettség nélkül történő elhagyásának minden formáját beleértik a meghatározásba. A korai iskolaelhagyók vonatkozásában ugyanakkor az egyes tagállamok esetében előfordul más meghatározás is.<sup>3</sup>

### A korai iskolaelhagyás ellen küzdő sikeres szakpolitika feltételei – uniós ajánlások

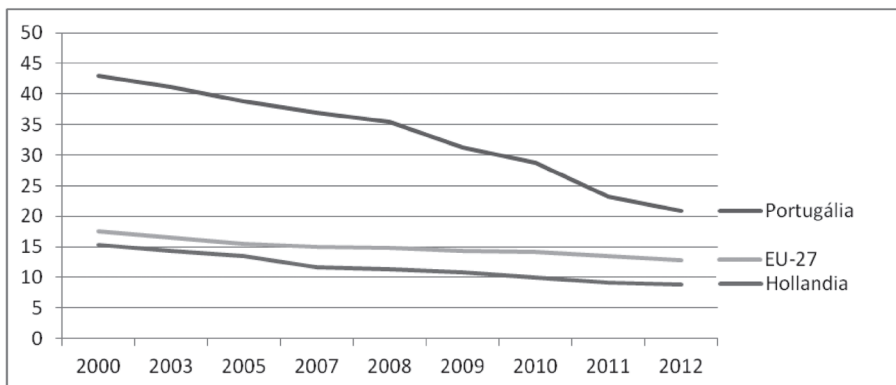
A korai iskolaelhagyás komplex jelenség, ami számos oktatási és képzési rendszeren kívül eső területet érint. A korai iskolaelhagyók számának és arányának csökkentésére irányuló intézkedések ezért jellemzően nemcsak az oktatási és képzési rendszereket érintik, hanem a társterületeket is. Továbbá a szakpolitikai intézkedések nem pusztán a mérésben érintett 18–24 éves korcsoportra irányulnak, hanem érintik az oktatási és képzési rendszerben tanuló népesség egészét is, sőt más ágazatokra is kiterjednek. Az oktatási rendszerek esetében is szükség lehet olyan alapvető változásokra, amelyek elősegítik, hogy az oktatási rendszerben tanulók kerüljenek a figyelem középpontjába, s az iskolák olyan helyek legyenek, amelyek biztonságot és támogatást nyújtanak a tanulók számára, a tanárok pedig kellő felkészültséggel és autonómiával bírjanak ennek elősegítésére. Az 1. ábra az Európai Unió által javasolt átfogó szakpolitikai keret legfontosabb elemeit jeleníti meg.



1. ábra. Az Európai Unió által javasolt átfogó szakpolitikai keret (forrás: Reducing..., 2013)

### Tagállami szintű oktatáspolitikák

A korai iskolaelhagyásra irányuló célkitűzések már régebb óta napirenden vannak az Európai Unió szakpolitikájában, ezért egyes országok már viszonylag korán lépéseket tettek a lemorzsolódás csökkentésére. Az uniós célkitűzések megvalósítását a tagállamok eltérő induló helyzetből, saját helyzetükhöz, oktatási és irányítási rendszerük sajátosságaihoz igazodó módon kell megvalósítani, ennél fogva a tagországok szakpolitikai megközelítései sok hasonlóság mellett számos eltérő vonást mutatnak. Az uniós munkacsoport munkája és anyagai lehetőséget adnak a tagállamok oktatáspolitikai gyakorlatába történő bepillantásra a korai iskolaelhagyással összefüggő területeken. Az alábbiakban jelentős részben ezekre építve két olyan ország, Hollandia és Portugália gyakorlatát mutatjuk be röviden, amelyek eltérő háttérrel rendelkeznek, eltérő nagyságrendű problémával jellemezhetőek a korai iskolaelhagyás terén is, s ennél fogva különböző utat jártak be már az eddigiek során is. Mégis, mindkét ország sikeresnek mondható a korai iskolaelhagyás csökkentésében: az uniós átlag esetében mért csökkenési ütemet mindkét ország meghaladta a 2007 és 2012 közti lemorzsolódási arányok tekintetében (lásd 2. ábra és melléklet 2. táblázat).



2. ábra. A korai iskolaelhagyók arányának alakulása 2000 és 2011 (2012) között (%)

Az alábbiakban egy rövid áttekintés keretében arra teszünk kísérletet, hogy összevegyük a két ország korai iskolaelhagyás csökkentésére irányuló oktatáspolitikai gyakorlatának főbb pontjait. A teljesség igénye nélkül készült áttekintés szempontjait az uniós ajánlások kategóriái adták: az oktatáspolitikai és oktatásirányítás keretei, a korai iskolaelhagyásra irányuló monitoring, illetve a szakpolitikai beavatkozások és ezek súlypontjai az elmúlt évtizedben.

### Hollandia

Hollandia területi szempontból bár kicsi, de demográfiai szempontból növekedést mutató, nagy népsűrűséggel jellemezhető ország. Az ország erős gazdasággal, jó foglalkoztatási viszonyokkal és demokratikus, a társadalmi együttműködést, toleranciát magasra értékelő kulturális hagyományokkal bír (Mártonfi, 2008). A hollandok iskolázottsága 2011-es adatok szerint a fejlett országok átlagába simul: a legalább felsőközépfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 25 év feletti aktív népesség körében 72 százalék (OECD: 75 százalék, EU-21: 76 százalék) (OECD, 2013). A korai iskolaelhagyás tekintetében Hollandia már 2000-ben is kedvezőbb mutatóval rendelkezett, mint az európai országok átlaga (15,4, illetve 17,6 százalék), és az azóta eltelt idő alatt az EU átlagának esetében megfigyelhető trendnél erőteljesebben tudta csökkenteni az alacsony iskolázottsággal rendelkező tanulók arányát (lásd 2. ábra és melléklet 2. táblázat).

Hollandiában, más országokhoz hasonlóan, a korai iskolaelhagyók nem alkotnak homogén csoportot: többségben vannak körükben a fiúk, a szakképzési programban tanulók, az instabil családi körülmények között, illetve a négy legnagyobb városban élők, valamint a nem nyugati országokból érkező bevándorlók. Felmérések szerint az iskolaelhagyás fő oka az oktatással függ össze, de jelentős a korai önállóodás, munkába állás húzóereje is a szakképzésben tanuló fiúk számára, a válság óta azonban ez kevésbé érvényesül. A korai iskolaelhagyás következménye a munkanélküliség kockázata: az alacsony iskolázottsággal rendelkezők kétszer nagyobb valószínűséggel válnak munkanélkülivé, mint az átlag.

#### *Az oktatáspolitikai keretei és a korai iskolaelhagyásra irányuló szakpolitika irányítása*

Az oktatáspolitikai napirendjén a korai iskolaelhagyás kérdése a lisszaboni munkaprogrammal összhangban jelent meg, önálló oktatáspolitikai célkitűzéssé 2005-ben vált. *A Hadjárat a korai iskolaelhagyás ellen (Aanval op schooluitval)* címmel erős és azóta is folyamatos politikai elkötelezettség mellett indult az átfogó és sokoldalú megközelítésű nemzeti szakpolitikai keretprogram. Az Oktatási Minisztérium három irányba tett lépéseket: preventív beavatkozások kialakításának irányába, korrekciós beavatkozások irányába az oktatási rendszerből már kiesett tanulók esetében, illetve a regisztráció fejlesztésének irányába. 2008-ban az Oktatási Minisztérium új igazgatóságot hozott létre a korai iskolaelhagyás csökkentésére. Az igazgatóság a világos benchmarking kialakításától és a források regionális allokálásától jelentős javulást várt ezen a téren. 2007 és 2011 között 52 millió euro fordítottak a területre a kormány költségvetéséből (Muskens-Peters 2009). A megfogalmazott oktatáspolitikai cél a lemorzsolódók számának felére csökkentése volt 2002 és 2012 között, egészen pontosan 71 000-ről (5,5 százalék) 35 000-re (2,5 százalék). 2012-ben az új kormány új, még ambiciózusabb célt tűzött ki 2016-ra: a korai iskolaelhagyók számának további, 25 000-re való csökkentését (*Golden Triangle...*, 2012). Az alábbiakban a holland helyzetet és oktatáspolitikát elemző háttéranyag által kiemelt legfontosabb intézkedéseket mutatjuk be.

A holland megközelítés mögött húzódo elvek:

- A korai iskolaelhagyás társadalmi és gazdasági probléma, ami nemcsak az egyén, de az egész társadalom gondja, mivel problémát jelent a tudástársadalomban való versenyképesség megőrzés tekintetében.
- A megközelítés értelmében a prevencióra kell helyezni a beavatkozások esetében a hangsúlyt, ez fenntarthatóbb hatást képes eredményezni.
- A korai iskolaelhagyás csökkentése nem oldható meg pusztán az oktatás, az iskola eszközeivel, ehhez rugalmas megközelítésre és a problémákhoz illeszkedő helyi megoldásokra van szükség. A nemzeti keretjellegű koncepcióban megfogalmazottak megvalósítását ezért különálló projektekből érdemes interpretálni és implementálni, partnerségekben, helyi és intézményi szinten.

A program irányítása Hollandiában központi szinten, az oktatási minisztériumon belül a korai iskolaelhagyással foglalkozó különálló testület révén működik, ez a testület menedzseli az országos, a korai iskolaelhagyás megelőzésére irányuló program megvalósítását. Hat felelőst ('account manager') neveztek ki, akik az egyes régiókkal tartják a kapcsolatot, követik a változásokat és támogatást biztosítanak a regionális, helyi és intézményi szereplők számára, de elősegítik az országon belüli tapasztalatcserét is.

Monitoring: Az oktatáspolitikai célok megvalósításához, a célzott és differenciált beavatkozások kifejlesztéséhez szükségesnek bizonyult olyan megoldások kialakítása, amelyek részét képezi a problémáról pontos kép kialakítása, ennek folyamatos követése és elemzése. Hollandiában ezért nagy hangsúlyt fektetnek a korai iskolaelhagyással összefüggő folyamatok követésére. Ennek érdekében az Eurostat korai iskolaelhagyók arányát mérő adatai mellett saját nemzeti adatokra épülő követési rendszert is kialakítottak.<sup>4</sup> Ennek célja a korai iskolaelhagyók aránya változásának pontosabb, a nemzeti céloknak jobban megfelelő politikai megalapozása. A nemzeti szakpolitikai keretrendszerhez egy tanulói szintű adatbázist fejlesztettek ki, ami teljes, megbízható és friss adatokat biztosít országos, regionális, helyhatósági és intézményi szinten is a szakképző iskolák esetében (BRON, Basic Record Database for Education). A tanulói adatrendszer létrehozása az oktatási azonosító bevezetésével vált lehetővé 2002-től.<sup>5</sup> A 39 regionális testület (Registration and Coordination Regions, RMC) által összeállított nemzeti adatgyűjtés elsősorban az iskolák által gyűjtött adatokra épít. Az adatok a régiók társadalmi-gazdasági adataihoz is kapcsolódnak, ezzel a korai iskolaelhagyók vonatkozásában demográfiai helyzetükre, kisebbségi hovatartozásukra, munkanélküliségükre és a társadalmi juttatásokra vonatkozó adatok is elérhetővé válnak. A tanulói adatrendszer révén a nemzeti, regionális és helyi hatóságok rendszeres és megbízható adatokhoz jutnak a korai iskolaelhagyással kapcsolatban, ami segítheti az új gyakorlatok kialakításának eredményességét. Az országos adatokat évente kétszer nyilvánosságra hozzák regionális bontásban és a szakképző iskolákra is beazonosíthatóan, a helyhatóságok havi jelentéseket készítenek. A további transzparencia érdekében egy, az aktuális helyzetet mérő interaktív eszközt (Drop-out Explorer) is létrehoztak, ami kvantitatív adatokat biztosít és összehasonlítható adatokat is eredményez régiók, oktatási intézmények, évek között (*Reducing ...*, 2012).<sup>6</sup>

### ***Szakpolitikai beavatkozások***

A szakpolitikai beavatkozások kulcspontjai a prevencióra helyezték a hangsúlyt, a gyors beavatkozást lehetővé tevő intézkedésekre is figyelemmel voltak. A szakpolitikai beavatkozások rövid, teljesség igénye nélküli bemutatása során a holland háttéranyag által kiemelt intézkedéseket mutatjuk be.<sup>7</sup>

- A középfokú oktatás kiterjesztése: A program egyik legfontosabb eszközeként 2007-ben új képesítési kötelezettséget vezettek be, ami 16-ról 18-ra emeli a tankötelezettséget, illetve amíg el nem érik az ISCED3-as szintet.
- Háromoldalú megállapodás a kormányzat, a helyi önkormányzatok és az iskolák között: A holland megközelítésben a jelentős autonómiával rendelkező iskolák mellett a régiók és az önkormányzatok is jelentős szerepet kaptak a korai iskolaelhagyás elleni oktatáspolitikában. Az oktatási, kulturális és tudományos minisztérium 2007-ben 39 régióval kötött megállapodásokat 3 éves periódusra, ezek a megállapodások ('covenants') a nemzeti politika kulcstényezőjévé váltak. A megállapodás értelmében évente 10 százalékkal kell csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát, a 2010/11-es tanévre a 2005/2006-os adatok 40 százalékára. A megállapodás a feladathoz a célértékek eléréséhez kötötten biztosít nagyvonalú finanszírozást<sup>8</sup>, ami szabad felhasználású, de partnerségek létrehozását és specifikus programok indítását is ösztönzi. A megállapodás az iskolákra is kiterjed: az iskolák 2000 eurót (később 2500 eurót) kaptak minden tanulóért, akit meg tudnak tartani az előző évhez képest. Extra ösztönzést is bevezettek 2008 után azon programok számára, akik különösen nehéz helyzetben lévő fiatalokkal foglalkoztak.
- Pályatanácsadás. Az országos szakpolitikai keretrendszer alapvető fontosságú része a tanácsadás. Ennek kialakítását egy akcióterv alapozta meg (Action Plan for Career Orientation and Guidance), amelynek célja az adatszolgáltatáson való túllépés olyan irányokba, mint a mentorálás, a tanácsadás, a személyre szabott tanácsadás és a gyakorlati tapasztalatszerzés lehetőségének biztosítása.
- 4. Az alapfokú és a középfokú oktatás közti átmenet támogatása: Az átmenet kockázattal jár, különösen, amikor viszonylag kis és ismerős iskolából (VMBO) nagy középfokú iskolákba való átlépésre kerül sor (MBO). Az átmenet során ezért a tanulókat figyelemmel kísérik, és probléma esetén nem hagyják magukra őket. Az eddigi tapasztalatok alapján a kezdeményezés pozitív hatást jelentett a szakképzésen belül országshoz. Az átmenet támogatásához kapcsolódik egy másik kezdeményezés, ami szintén a korai iskolaelhagyással összefüggő problémák kezelésére lett kialakítva. A pilot program arra irányul, hogy a szakképzést előkészítő programokban tanulók a középfokra lépve nem hagyják el a saját iskolájukat, hanem a megszokott tanulási környezetükben maradnak, ismert tanáraikkal. Az első sikeres diákok a programból 2011-ben kapták meg a képesítésüket.
- A tanulói viselkedés és hiányzás monitoringja: A hiányzások és a problémás viselkedés követésére a pontos és gyors beavatkozás lehetővé tétele érdekében egy 'Digitális Hiányzási Portál' lett kialakítva. Ezzel összefüggésben 2009 óta az iskolák számára kötelező a hiányzás regisztrálása a portálon. A portál a gyors beazonosítás révén lehetővé teszi a gyors beavatkozást, és segítségével havi jelentéseket is tudnak a terület felelősei készíteni.
- A tanulókkal kapcsolatos személyes törődés növelése: Az intézményi szintű beavatkozások az oktatás és a gondoskodás közti szakadék áthidalását célozták, a 'gondoskodó bizottságok' ('care committee') számának növelésére törekedve. 2010-re a szolgáltatás általánossá vált, különösen a szakképző intézményekben, ahol az iskolák 95 százalékában létesült egy-két ilyen, különböző szakmák képviselőiből álló bizottság (például ifjúságsegítők, szociális munkások). A bizottságok célja a veszélyeztetett tanulók azonosítása és támogatás biztosítása korai stádiumban (*Reducing..., 2012; Golden Triangle, 2012*).

## Portugália

Portugália jóval kedvezőtlenebb helyzetből és viszonylag későn indult meg egyfajta modernizációs pályán a '70-es évek derekán, a Salazar-diktatúrát követően. Az országra sokáig jellemző volt a bezárkózás, a fejlett országok átlagától való elmaradás, amelyet nagy belső különbségek nehezítettek. Az iskolázottság szempontjából a lemaradás különösen szembeszökő: 2011-ben a 25 év feletti aktív népesség kétharmada (65 százalék) alsó középfokú vagy annál alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkezett, felsőfokú iskolázottsággal csak 15 százalékuk (*OECD*, 2013).

A korai iskolaelhagyás tekintetében így nem meglepő, hogy az európai tagországok között Portugália az egyik legrosszabb mutatókkal rendelkező ország. Ugyanakkor ez az ország az, amelyik a legnagyobb fejlődést tudta elérni ezen a téren igen rövid idő alatt. 1950-ben még a népesség 42 százaléka írástudatlan volt, 2000-ben a 18–24 éveseknek még 43 százaléka nem rendelkezett általános iskolai végzettségnél magasabb iskolázottsággal, s még 2007-ben is csak 37 százalék volt az ilyen végzettséggel rendelkezők aránya (lásd 2. ábra és melléklet 2. tábla). A korai iskolaelhagyók magas arányához hozzájárul, hogy az iskolázottság és a munkaerőpiaci helyzet közötti kapcsolat kevésbé szoros, mint a fejlett országokban, az alacsony iskolázottsággal rendelkezők foglalkoztatása sokkal kedvezőbb, mint más országokban, köszönhetően olyan ágazatoknak, amelyek nem igényelnek magas képzettséget (például halászat, turizmushoz kapcsolódó családi vállalkozások, stb.). Az oktatási rendszerben az évisméltés is igen magas (40 százalék), ami szintén rontja az iskolában maradás esélyeit (*Peer review*, 2013).

2008-tól erőteljes csökkenésnek indult a korai iskolaelhagyók aránya: 2012-re 20,8 százalék lett, a csökkenés a 2007-es adathoz képest nagyon jelentős, 16 százalékos. 2020-ra 11,9 százalékra szeretnék csökkenteni a korai iskolaelhagyók arányát (*Peer review*, 2013).

---

*1950-ben még a népesség 42 százaléka írástudatlan volt, 2000-ben a 18–24 éveseknek még 43 százaléka nem rendelkezett általános iskolai végzettségnél magasabb iskolázottsággal, s még 2007-ben is csak 37 százalék volt az ilyen végzettséggel rendelkezők aránya (lásd 2. ábra és melléklet 2. tábla).*

*A korai iskolaelhagyók magas arányához hozzájárul, hogy az iskolázottság és a munkaerőpiaci helyzet közötti kapcsolat kevésbé szoros, mint a fejlett országokban, az alacsony iskolázottsággal rendelkezők foglalkoztatása sokkal kedvezőbb, mint más országokban, köszönhetően olyan ágazatoknak, amelyek nem igényelnek magas képzettséget (például halászat, turizmushoz kapcsolódó családi vállalkozások, stb.).*

---

### *Oktatásirányítás, oktatáspolitikai és monitoring*

A korai iskolaelhagyással összefüggő oktatáspolitikai kialakulása a 2000-es évek közepére tehető: 2004-ben készült egy országos program a korai iskolaelhagyás csökkentésére az oktatási minisztérium, valamint a foglalkoztatási és társadalombiztonsági minisztérium gondozásában (Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, PNAPAE). A program szintén a prevencióra helyezi a hangsúlyt, de jelentős az intervenciós és kompenzációs célú szakpolitikai beavatkozások száma is. A terv olyan átfogó célokat fogalmazott meg, amelyek hozzájárulhatnak a korai iskolaelhagyás arányának csökkenéséhez. A portugál elemző anyagban kiemelt legfontosabb célok az alábbiak:

- a tankötelezettség kiterjesztése 18 éves korig,
- a reguláris oktatás mellett alternatív tanulási utak kialakítása,
- rugalmas képzési programok kialakítása szoros együttműködésben a munkapiacra működő vállalkozásokkal és tanulásra, képzettség megszerzésére ösztönző rendszerrel a felnőtt lakosság számára.

Az oktatásirányítás hagyományosan centralizált rendszerében az ágazatok közti együttműködésekre is igyekeznek súlyt helyezni, a korai iskolaelhagyás csökkenése az érintett minisztériumok közti együttműködés eredménye. A megvalósításban a középszintű irányítási szint is szerepet játszik. Minden helyhatóságon belül létezik gyermek- és ifjúságvédelmi bizottság, ezekben a bizottságokban a helyhatóságok, a szülők mellett különböző diszciplinák képviselői találhatók (például védőnők, szociális munkások, biztonsági szakemberek, ifjúsági szakértők), s formálisan minden releváns minisztérium is képviselteti magát a bizottságokban.

Monitoring: Portugáliában az országos adatbázis havi rendszerességgel gyűjt adatokat az iskolai dolgozókról, tanulókról és az iskolai támogatásokkal összefüggő információkról. A tanulókról egyéni adatokat gyűjt, amelyek biográfikus jellegű információkat is tartalmaznak (például kor, speciális szükségletek, társadalmi juttatások, szülői háttérrel összefüggő információk), s a tanulók rendszeren belüli tevékenységét is rögzítik (például hiányzások követése). Az adatok elérhetőek egyéni, iskolai, területi és országos szinten is, illetve az iskolavezetők számára kialakított formában is.

### *Szakpolitikai beavatkozások*

A portugál eredményekhez hozzájáruló szakpolitikai nemzeti keretprogram sokrétű és átfogó beavatkozásokat alapozott meg, ami kiterjedt a közoktatáson kívül a szakképzésre és a szakképzésen kívüli dolgozó felnőtt népességre is. Az alábbiakban a portugál helyzetet és oktatáspolitikát elemző háttéranyag által kiemelt fontosabb intézkedéseket mutatjuk be röviden, a teljesség igénye nélkül.

A legfontosabb politikák és beavatkozások a prevenció területét érintik, ilyen például a formális oktatás mellett alternatív tanulási útvonalak kialakítása, szakképzési lehetőségek bővítése szoros együttműködésben a vállalkozásokkal, a színvonalas oktatási és képzési programokhoz való hozzáférés szélesítése, tantervi fejlesztés, az iskolák számára nagyobb autonómia biztosítása, források és lehetőségek szélesítése (például szakmai fejlesztés, többlet délutáni órák), a nagyon kicsi iskolák bezárása, a szabályozás megváltoztatása, korai jelzőrendszer a hiányzás csökkentése érdekében, a szakképzés minőségének fejlesztése, célzott programok a kisebbségek vonatkozásában, nyelvi támogatás a migránsok számára, valamint társadalmi támogatás elnyerése a törekvésekhez. A korai iskolaelhagyás területén a portugál gyakorlatot bemutató anyag az alábbi beavatkozásokat emelte ki<sup>9</sup>:



- A tankötelezettség kiterjesztése: Az egyik legfontosabb intézkedés a tankötelezettség 18 éves korra emelése volt.
- Elsőbbségi (TEIP) körzetek<sup>10</sup>: A franciaországi úgynevezett elsőbbségi iskolakörzetek mintájára megszervezett program 20 éve indult. E körzeteket a legrosszabb adottságú településeken, városrészekben hozták létre a diákok iskolai életútjának sikeresebbé tétele érdekében, a körzet óvodái, alapfokú és középfokú oktatási intézményei közötti együttműködés kialakítása révén. Ennek előmozdítására területi pedagógiai tanácsot hoztak létre, melyekben pedagógusok, szülők és az önkormányzat képviselői vesznek részt egyenjogú felekként. E tanácsok fő feladata egy oktatásfejlesztési terv kidolgozása, amelynek megvalósítása érdekében többletforráshoz juthattak a TEIP-körzetek, ennek révén lehetővé vált kisebb a osztálylétszámokkal való működés, továbbá pszichológusok és az adott körzetben élő etnikum nyelvét beszélő „mediátorok” alkalmazása. Az iskolák közti vertikális együttműködések keretében lehetővé vált, hogy az alapfokú iskolák pedagógusai „besegítsenek” a felsőbb ciklusokon tanítóknak az elemi készségek (a portugál nyelv ismerete, matematika) terén nehézségekkel küzdő diákok fejlesztésébe, a felsős pedagógusok sport- és egyéb foglalkozások tartásával segítettek az első cikluson tanítóknak. Tapasztalatok szerint a TEIP körzetekben sikeresebbé vált az oktatás, csökkent az iskolából kimaradók aránya. A TEIP-programról beszámoló minisztériumi munkatárs az eredményeket részben arra vezette vissza, hogy „a pedagógusoknak párbeszédre kellett lépniük a többi cikluson tanító kollegáikkal, közösen kellett átgondolniuk, miként haladnak végig az iskolarendszeren ugyanannak a körzetnek a diákjai, s közös pedagógiai tervet kidolgozni, mivel ez a feltétele TEIP-körzetbe való bekerülésnek” (Bajomi, 2010b). A TEIP2 program 2006-ban indult, jelenleg 24 iskolai klaszterben működik. Az iskolán belüli és kívüli támogatások komplex módon valósulnak meg, részüket képezi a mentorálás/tutorálás, interkulturális mediálás, tanácsadás, szakképzési tapasztalat biztosítása, tanártovábbképzés, és kiterjednek a szülők és a helyi közösségek bevonására, támogatására is. A legújabb, TEIP3 program 2012/13-ban az iskolák 14 százalékát ölelte fel (137 iskolaklasztert), 190 000 3 és 18 év közötti tanulót érintett, az összes tanuló 15 százalékát. A fő célok a korai iskolaelhagyás megelőzése, az eredményesség javítása és a továbbhaladás segítése, a viselkedési problémák csökkentése, az iskolák közti kapcsolatok, az iskolák és a családok, helyi közösségek közti kapcsolatok erősítése. Az eddigi, mind külső, mind belső mérésekre alapozó eredmények alapján az iskolaklaszterek fele mutatott javulást a korai iskolaelhagyás indikátor területén.
- Az évisméltés csökkentése: Portugáliában csak a pedagógiai ciklusok végén (4. és 6. évfolyam után) van lehetőség évisméltésre az alaptárgyakban való lemaradás esetén (portugál és matematika tárgyak). A döntést megelőzően a pedagógusoknak részletes írásos, a szülőkhöz is eljuttatott elemzést kell készíteniük a diák készség- és tudásszintjének hiányosságairól. E dokumentumhoz egy fejlesztési tervet is mellékelni kell, amely a lemaradások behozásához szükséges – a következő két negyedévben teljesítendő – órai és órán kívüli egyéni pedagógiai fejlesztő tevékenységeket is bemutatja<sup>11</sup> (Bajomi, 2010a). A 4. és a 6. évfolyam végén külön időszakot biztosítanak azoknak a tanulóknak a számára, akik megbuktak az országos vizsgákon portugál és matematika tárgyakból. Ebben az időszakban támogatást kapnak és megismételhetik a vizsgát, a problémás tanulók számára pedagógiai támogatási terv is készül a tanárok, szülők és ha szükséges, iskolapszichológus bevonásával.
- Intézményi szintű tanulói támogatások: Portugáliában tanácsadókból, pszichológusokból, szociális munkásokból és mediátorokból álló iskolai multidiszciplináris csoportok működnek az iskolákban, amelyek a nehézségekkel küzdő fiataloknak nyújtanak támogatást (például mentorálás, tutorálás), szükség esetén további külső

segítséget is igénybe vesznek. Egy intézményi szintű program (Mais Suesso) a pedagógusok kezdeményezésére indult. Az iskolák többletforrásokra, megállapodásokban rögzített célokhoz kapcsolódó társadalmi támogatásra és többlet tanári munkára tudnak építeni. (A programnak 3 típusa van, részben tanulás-szervezési megoldások jelentik az eltérést.) Az EPIS egy 2006-ban alapított NGO, amely a köztársasági elnök társadalmi inklúziót célzó felhívására alakult, s több, mint 250 résztvevője van. A fő résztvevő szereplők közt megtalálható az oktatási minisztérium, több, mint 20 helyhatóság és 110 iskola, 100 mediátor és 100 önkéntes is. A program intervenciós jellegű beavatkozást jelent az alacsony teljesítményt nyújtó 12–15 éves fiatalok számára az iskolai siker és a leszakadás megakadályozása érdekében. A programot fókuszáltság és erős módszertani megalapozottság jellemzi. A módszertanilag világos elvekre épülő program két szakaszból áll, az első szakaszban a megfigyelés, a másodikban a támogatás kerül előtérbe. Erős hangsúlyt fektetnek a nem kognitív készségekre fejlesztésére is. A mérések és önértékelések alapján eddig jó eredmények születtek.

- Rugalmas képzési kurzusok kialakítása (Education and Training Courses, ETC): Az oktatási és a munkaügyi tárca közös felelősségében működő kurzusok elsősorban azon 15 éves vagy annál idősebb fiatalok számára szerveződnek, akiket fenyeget a lemorzsolódás veszélye, vagy akik már elhagyták az oktatási rendszert és nem rendelkeznek középfokú végzettséggel. Az alapfokú oktatáson belül szervezett kurzusok rugalmas módon, egyéni érdeklődéshez is igazodó tanulási utat kínálva adnak lehetőséget a kötelező oktatás elvégzésére. Olyan képzési lehetőségeket is kínálnak, amelyek munka mellett végezhetőek. A kurzusok részét képezik a Nemzeti Képesítési Keretrendszernek is, annak második (alapfokú) és harmadik (alsó középfokú) és felső középfokú szintjéhez kapcsolódnak, s kettős képesítés (akadémiai és szakmai) megszerzését teszik lehetővé.
- Integrált oktatási és képzési kurzusok: A 15 évnél idősebb korai iskolaelhagyók számára külön program az alapfokú oktatás elvégzésére (Integrated Program for Education and Training, PIEF program).

A portugál szakértők a megvalósult programokon túl további kihívásokat látnak még maguk előtt: ilyen például az iskola szerepének megerősítése, a középfokú oktatás további diverzifikációja, a tanulók társadalmi és mentális támogatása, a tanácsadás és az ehhez való hozzáférés fejlesztése, a tanárképzés és a tanárok élethosszig tartó felkészítése, különösen a tanuló sokféleséggel való megbirkózás érdekében.

### Irodalomjegyzék

Bajomi Iván, Berényi Eszter, Berkovits Balázs, Eröss Gábor, Imre Anna (2003) Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai öt európai országban. *Educatio* 2003/4. 580-601.

Bajomi Iván (2010a): A középszintű és az intézményi szintű oktatásirányítás jellemzői és változásai három európai országban. Kézirat. Készült a TÁMOP 3.1.1. 7.3.5. projekt számára.

Bajomi Iván (2010b): Oktatáspolitikai és oktatásirányítási jellemzők egyes európai országokban, különös tekintettel a továbbhaladási folyamatokra. Kézirat. Készült a TÁMOP 3.1.1. 7.1.2. projekt számára.

Györgyi Zoltán (2008): Portugália. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás. Kutatás közben*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

OECD (2013): *Education at a Glance*. OECD, Paris.

OECD (2012): *Equity and Quality in Education*. OECD, Paris.

'Golden Triangle': *Comprehensive approach as a solution for reducing early school leaving in the Netherlands*. (2012) BACKGROUND REPORT. 9–12 September 2012, the Hague and Rotterdam.

Muskens, George – Dorothee Peters (2009) *Inclusion and education in The Netherlands*. INTMEAS Report

for contract – 2007-2094/001 TRA-TRSP0. Dutch Final report.

Mártonfi György (2008): Hollandia. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás. Kutatás közben*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

*Peer Review on Early School Leaving*. (2013) Background paper: PORTUGAL. Submitted: March 2013.

*Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. (2013) Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. November, 2013 (kézirat)

*Reducing early school leaving in the Netherlands*. (2012) PLA report. 9–12 September 2012, the Hague and Rotterdam.

## Melléklet

1. táblázat. A 25–65 éves népesség iskolázottságának megoszlása, 2011 (%)

	alapfokú vagy alacsonyabb	alsó középfokú	felső középfokú		post-secondary	felsőfokú			együtt
			ISCED 3C	ISCED 3A		B típusú	A típusú	kutatói programok	
Hollandia	8	20	14	23	3	3	29	n	100
Portugália	44	21	x	17	n	x	15	2	100
OECD átlag		25			44			32	100
EU-21 átlag		24			48			29	100

Forrás: OECD, 2013, A1.1.a

2. tábla. A korai iskolaelhagyók arányának alakulása 2007 és 2011 (2012) között (%)

	2000	2003	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Célérték
Hollandia	15,4	14,3	13,5	11,7	11,4	10,9	10,0	9,1	8,8	7,9
Portugália	43	41,2	38,8	36,9	35,4	31,2	28,7	23,2	20,8	10
EU-27	17,6	16,5	15,6	15,1	14,9	14,4	14,1	13,5	12,8	10

Forrás: Peer review..., 2013, Reducing..., 2012. alapján saját szerkesztés

3. tábla. Beiskolázási arányok, életkor szerint (2011)

	Tankötelezettség kezdete és vége	90% feletti arányban oktatási rendszerben tanulók	Tanulók aránya az adott életkori csoportokban, %-ban					
			3–4	5–14	15–19	20–29	30–39	40–
Hollandia	5–18	4–17	93	100	93	35	5	1,5
Portugália	6–18	5–17	82	100	87	24	7	2,2
OECD átlag	6–16		74	99	84	28	6	1,5

Forrás: OECD, 2013, C1.1.a

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A Tanács ajánlása (2011. június 28.) (1).

<sup>2</sup> A Tanács ajánlása (2011. június 28.) (5).

<sup>3</sup> Például a rendszer elhagyása a tankötelezettség vége előtt, egy minimális végzettségi szint el nemérése, vagy adott programból annak elvégzése nélkül történő kikeresés, illetve az iskolából való tanév közbeni kimaradás.

<sup>4</sup> A nemzeti monitoring rendszer kissé másként határozta meg a korai iskolaelhagyókat, mint az EUROS-TAT adatfelvétele. Az iskolaelhagyó a holland meghatározás szerint „az a 12 és 23 év közötti tanuló, aki tanév közben hagyja el az oktatást, alapképesítés nélkül”. (Alapképesítés, azaz 'basic qualification': ISCED3 szintű általános középfokú, felsőfokú továbbképzésre felkészítő, vagy legalább 2 éves középfokú szakképzésben szerzett végzettség.)

<sup>5</sup> Az egyéni szintű adatokat tartalmazó adatbázis információkat szolgáltat a korai iskolaelhagyókról kor, nem, lakcím, etnikai származás, képzési típus és iskolatörténet vonatkozásában is.

<sup>6</sup> <http://www.vsvverkenner.nl/english>

<sup>7</sup> Az TWG anyagban kiemelt és itt bemutatott beavatkozásokon túl Hollandiában található más, esélyegyenlőség-növelési célú eszköz is a holland szakpolitikában (például súlyozás a finanszírozásban, deszegregációs intézkedések, kiterjesztett iskolák bevezetése az inklúzió érdekében, tanárok támogatása, úgynevezett biztonságos iskolák kialakítása, stb. Ezekre terjedelmi okokból nem tudunk kitérni.

<sup>8</sup> 'No cure, no pay' alapon.

<sup>9</sup> A prevenció, intervenció és kompenzáció kategóriákba sorolás jelen esetben a szerző munkája.

<sup>10</sup> A kiemelt oktatási körzetek működésének középpontjában az alapfokú oktatás és az alsó-középsiskolák működése áll.

<sup>11</sup> A *Word Data on Education*, 6th Edition 2006/07 alapján: [http://www.oei.es/pdfs/Portugal\\_datos2006.pdf](http://www.oei.es/pdfs/Portugal_datos2006.pdf)

A tanulmány a 2013. november 8-án, a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadáson alapul, melyen a TÁMOP 3.1.1-11/2012-0001, „XXI. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt keretén belül zajló kutatás eredményeit ismertettük.

## **A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése**

*A korai iskolaelhagyás (az angol Early School Leaving név kezdőbetűivel rövidítve ELS) fogalmát korábban Angliában dolgozták ki és használták. Az európai uniós szakpolitika-formálók a kilencvenes években adaptálták, és a 2000-es évek eleje óta ez az egyik legfontosabb indikátor az uniós oktatási célkitűzések között.*

### **Korai iskolaelhagyás (ESL)**

**A** korai iskolaelhagyás definíció szerint azon 18–24 éves fiatalok arányát jelzi a teljes korcsoporton belül, akiknek nincsen (felső)középfokú, azaz ISCED 3-as szintű végzettsége, magyar viszonyok szerint sem szakiskolai végzettsége, sem érettségije, és nem is vesznek részt semmilyen oktatásban. Egyes országok emellett ugyan más definícióval számolt ESL-mutatókat is használnak, de ezen meghatározás alapján valamennyi országban, a nagymintás munkaerő-felmérés (Labour Force Survey, LFS) adataiból tudják kalkulálni az ELS-rátát, amelyet így nemzetközi összehasonlításban is vizsgálhatunk (1. és 5. ábra).

A korai iskolaelhagyás mutatója azért került előtérbe az elmúlt két évtizedben, mert a munkaerő-piaci trendek szerint a középfokú képzettséggel nem rendelkezők számára a munkaerő-kínálat továbbra is gyors ütemben fog csökkenni<sup>1</sup>, így mind a versenyképesség, mind – ettől nem függetlenül – a társadalmi kohézió igényli a korai iskolaelhagyás csökkentését. A középfokú végzettséggel nem rendelkezők foglalkoztatási rátája ugyanis alacsony, a munkanélküliség és az inaktivitás magas, sokan közülük tartósan a társadalom perifériájára szorulnak. A felnőttkori reintegráció fajlagos költségei magasak, sikermutatói alacsonyak. A gazdaság növekedéséhez és az igazságosabb, harmonikusabb társadalmi működéshez egyaránt minél alacsonyabbra érdemes szorítani a korai iskolaelhagyás mértékét.

A korai iskolaelhagyás némileg háttérbe szorította a korábban domináns lemorzsolódás fogalmat, mert pontosabban mérhető és a lemorzsolódás társadalmi-gazdasági következményeire fókuszál. Maga a lemorzsolódás továbbra is fontos, mint a korai iskolaelhagyáshoz, az alacsony végzettséghez vezető út kulcseleme, de kevésbé egzaktul mérhető. Alkalmi definíciói vannak, attól függően, hogy egy programról, iskolából vagy akár az iskolarendszertől való, helyi vagy teljes körű kimaradásról van-e szó, így például nemzetközi összehasonlításra – már az oktatási rendszerek sokfélesége miatt is – alkalmatlan.

Már a Lisszaboni folyamat keretében, 2003-ban is a korai iskolaelhagyás 10 százalékra való csökkentését tűzték ki uniós szinten, ezt azonban nem sikerült megközelíteni sem, 2010-re csak 14 százalékgig sikerült csökkenteni a mutatót (1. ábra). A 2011-ben megfogalmazott új, 2020-ra szóló célkitűzés ismét 10 százalék, ennek elérése most reá-

lisnak tűnik. Az ábra jól mutatja az Unió egészében nagyjából egyenletesen csökkenő trendet, országonként készítve el az ESL-ráták görbáját azonban nagyon eltérő ábrákat kapunk. Mindössze 5 olyan országot találunk a 28 tagállam között, amelyben az elmúlt évtizedben szigorúan monoton csökkent a korai iskolaelhagyás mértéke, és az ebben a vonatkozásban kiválóan teljesítő hollandokon kívül csupa olyan országról van szó, ahol nagyon rosszak voltak a mutatók. Általában ingadozó, emelkedő szakaszok szakították meg a valamennyi tagországban összességében csökkenő trendet. Néhány ország mutatójának változásait mutatja az 5. ábra. Általában igaz az, hogy ahol magasabb az ESL-ráta, ott gyors és tartós javulás következett be (Portugália, Olaszország, Bulgária, Málta), ahol viszont már nagyon alacsony, 4–7 százalékos, ott további javulást nem is feltétlenül sikerül elérni, inkább kis sávban fluktuál a görbe (Csehország, Szlovákia, Szlovénia, Lengyelország, Horvátország).

A hazai adatokat nemzetközi összehasonlításban vizsgálva első pillantásra akár elégedettek is lehetnénk, hiszen a magyar mutató az uniós átlagnál korábban jobb volt, 2013-ban a két trendvonal találkozott. Az átlag azonban csalóka, ugyanis néhány országban nagyon magas, akár 20 százalék fölötti a mutató, ami az átlagot erősen lerontja. Ha a tagországokat három csoportba soroljuk a szerint, hogy nálunk jobban (10 százalék alatt), rosszabbul (17 százalék fölött) teljesítenek ebben a tekintetben, vagy nagyjából egy kategóriába tartozunk velük (10–14 százalék közötti ESL-ráták), akkor azt látjuk, hogy mindössze 5 olyan ország van – Spanyolország, Portugália, Olaszország, Málta és Románia –, ahol még mindig nagyon magas az ESL-mutató, bár valamennyiben gyorsan csökken. Velünk egy kategóriába sorolható 9 ország, közülük azonban 5-nek a mutatója egy évtizede még lényegesen rosszabb volt, mint a miénk (Nagy-Britannia, Lettország, Ciprus, Görögország, Bulgária), csupán 4 olyan volt, akikkel akkor is egy kategóriába lehetett sorolni minket. És végül 12 olyan ország van, ahol 2012-ben már 10 százalék alatti volt a mutató értéke, és közöttük is van 3 olyan (Írország, Hollandia és Luxemburg), ahol egy évtizede még lényegesen rosszabbak voltak az iskolázottsági arányok, mint Magyarországon. Ők tehát leköröztek minket. 10 éve 13 ország volt nálunk rosszabb kategóriába sorolható, már csak öt, és ezek mind gyors ütemben javítják iskolázottsági mutatóikat, míg nálunk romlóra fordult a trend. A magyar teljesítmény az elmúlt évtizedben egyetlen országgal szemben sem javult. 2010 óta a korai iskolaelhagyás vonatkozásában Magyarország különösen rosszul teljesít, a változásokat tekintve az összes tagország közül az utolsó helyre kerültünk 1 százalékos, trendet jelentő romlással. A romló trend egyedül hazánkra jellemző.

A továbbiakban nem magával a korai iskolaelhagyással foglalkozunk, hanem néhány olyan indikátort veszünk górcső alá, amelyek ugyanennek a problémakörnek – az iskolázottságnak és a munkaerő-piaci integrációnak – szorosan kapcsolódó mutatói. A fő kérdéseink, hogy hasonlóan viselkednek-e ezek a mutatók, mint a korai iskolaelhagyásé, illetve milyen eltérő információt adnak a társadalmat leírni kívánó kutatóknak, valamint jó esetben az ezen információkat is figyelembe vevő döntéshozóknak. A mellékletben ezen mutatók hazai és európai uniós átlagértékeinek trendjét ábrákon mutatjuk be, továbbá néhány országot kiválasztottunk, hogy az egyes országokkal szembeni összehasonlítást lehetővé tegyük. Az országmintát úgy választottuk meg, hogy abban legyen visegrádi ország (Lengyelország), duális rendszert működtető közép-európai ország (Ausztria), Balti állam (Litvánia), a Balkánt reprezentáló ország (Bulgária), egy mediterrán ország (Portugália), skandináv állam (Finnország), és egy-egy további, jól teljesítő nyugati (Hollandia) és posztkommunista ország (Szlovénia).

### A felsőközépfokú (ISCED 3 szintű) végzettségű fiatalok aránya

Az Európai Unió által használt mutató lényegét tekintve a korai iskolaelhagyás rátájának egyfajta komplementere. Nem azt méri, hogy hányan nem szereztek (felső)középfokú végzettséget (szakmát vagy középiskolai végzettséget), hanem azt, hogy hányan szereztek. Két fontos különbség van. Az egyik a vonatkozó életkor. A korai iskolaelhagyás a 18–24 éves korosztályt figyeli, a felsőközépfokú végzettség adatát a 20–24 évesekre számolják.<sup>2</sup> A másik különbség, hogy a korai iskolaelhagyásnál nem veszik figyelembe a felmérést megelőző 4 hétben akár csak egyetlen napig is oktatásban résztvevő fiatalokat. Ez részben érthető, hiszen a 18-19 évesek jelentős hányada még iskolában tanul, és jó eséllyel hamarosan megszerzi középfokú végzettségét. Ugyanakkor a felméréskor bármilyen oktatásban való részvétel esetén a „diákok” közé sorolják az illetőt, tehát például egy általános iskolát sem elvégzett, a közmunkát kísérő oktatás esetén sem számítják a 18–24 éves fiatalok korai iskolaelhagyók közé, holott ő kevés eséllyel fog belátható időn belül középfokú végzettséget szerezni. Éppen ezért a korai iskolaelhagyás értéke alsó becslésként fogható fel.

A (felső)középfokú végzettségűek aránya a kontinensen nagyjából lineárisan nő, Magyarországon a 2000-es évek elején még csökkent, 2007 óta fluktuálva stagnál, de még így is mintegy 3 százalékkal magasabb, mint az Unió egészében (2. ábra).

Ha összehasonlítjuk a korai iskolaelhagyás és az ISCED 3-as szintű végzettség idősoros grafikonját, akkor azt látjuk, hogy az a teljes uniós lakosságban valóban „komplementer” képet mutat, az egyik egy csökkenő, a másik egy emelkedő egyenesre illeszkedik elég nagy pontossággal. A középfokú végzettségek növekedésének üteme valamivel lassúbb, mint a korai iskolaelhagyás csökkenéséé. A meredekségek eltérésének oka egyrészt az életkori intervallumok eltérése, másrészt az a tény, hogy a középfokú végzettség megszerzésének időpontja is egyre későbbre tolódik, a 20–24 éves korosztályban egyre nagyobb arányban vannak még az iskolarendszerben középfokú végzettségért tanuló fiatalok.

A két egyenest továbbhúzva (matematikai nyelven a görbétet extrapolálva) azt kapjuk, hogy nagyjából 2040–2050 körül a mai értelemben vett korai iskolaelhagyás nagyjából megszűnik, és 2060 körülre a középfokú végzettség általánossá válik. Természetesen nem nullára és száz százalékra kell gondolni, hanem úgy, ahogy az általános iskolai végzettség tekinthető ma már (majdnem) teljes körűnek a fejlett világban, és az általános iskolai végzettség nélküli kimaradás az iskolarendszerekből számít ritka devianciának.

Országoként vizsgálva és a korai iskolaelhagyás trendjével összevetve a középfokú végzettség terjedését azt látjuk, hogy ahol az előbbi ráta gyorsan csökken (például Hollandia, Portugália, Bulgária), ott az utóbbi egyenletesen – ha nem is ugyanolyan ütemben – nő (6. ábra). Ahol viszont a korai iskolaelhagyás aránya már ma is nagyon alacsony – az ábrán Szlovénia és Lengyelország sorolható ide, de Csehország, Szlovákia és Horvátország is ebbe a kategóriába sorolandó –, ott már az sem csökken, és a középfokú végzettségűek aránya is 85–90 százalék körül – sőt Horvátországban 95 százalék körül – stagnál.

Feltűnő, hogy a korai iskolaelhagyás mutatóját és – kevésbé egyértelműen, de érzékelhetően – a középfokú végzettség arányát tekintve is a közép-európai posztkommunista országok vannak az országsorrendek élén, megelőzve a legfejlettebb nyugat- és észak-európai országokat is. Ennek okáról nem ismerünk elemzéseket, az uniós szakirodalomban ez nyilván kényes kérdés lehet. Feltételezésünk szerint ezekben az országokban puhább az oktatás kimenete (könnyebb egy magyarországi érettségien vagy szakmunkásvizsgán átmenni, mint mondjuk egy németországin), illetve a viszonylag alacsonyabb értékű ISCED 3-as képzések, a nemzetközi összehasonlításban még mindig kiterjedt szakiskolai képzések szélesebb, kevésbé felkészült rétegeket is be tudnak vonni a képzésbe, és a valószínűleg még mindig kicsit „katonásabb” rendszerben bent is

tartani. Mindenesetre egy erre irányuló multidiszciplináris, nemzetközi együttműködésben megvalósuló kutatás igen nagy hozadékkal járhatna az európai oktatási rendszerek lényegi jellemzőiről.

### Ifjúsági munkanélküliség

A korai iskolaelhagyás kapcsán már jeleztük, hogy a fogalom középpontba kerülésének fő oka abban rejlik, hogy a középfokú végzettség nélkül a munkaerőpiaci integráció sokkal nehezebben megy végbe, az alacsony végzettségűek közül egyre többen tartósan a munkaerőpiacon kívül rekednek, és így a társadalom perifériájára szorúlnak. Az ifjúsági munkanélküliség a válság következtében sokkal gyorsabban nőtt, mint a munkanélküliség az egész lakosság körében. Az ifjúsági munkanélküliségi ráta 2008 előtt átlagosan kétszerese volt a teljes populációénak, de 2011-re már 2,6-szeresre nőtt a hányados.<sup>3</sup>

Az ifjúsági munkanélküliség Magyarországon 2005 előtt még alacsonyabb volt, mint az Európai Unióban átlagosan, de az elmúlt néhány évben már legalább 4 százalékkal a fölött van (3. ábra). 2012 IV. negyedévében a hazai ifjúsági és teljes körű munkanélküliségi ráta közötti különbség 17 százalék volt, lényegesen magasabb az uniós átlagnál (12 százalék) (*Matheika*, 2013, 3. o.). Úgy is fogalmazhatunk, hogy azért csak ennyivel, mert az Unió fő válságövezetében a kirívóan rossz mutatókkal rendelkező tagországok lerontják az átlagot. 2013 júniusában Görögországban 58,2 százalék, Spanyolországban 56,2 százalék, Cipruson 39,6 százalék, Olaszországban 39,1 százalék, Portugáliában 38,0 százalék volt a 15–24 évesek munkanélküliségi rátája, ez rontotta le az uniós átlagot. A felsorolt mediterrán országokon kívül csupán Horvátországban (51,4 százalék) és Szlovákiában (34,3 százalék) volt magasabb az ifjúsági munkanélküliség, mint hazánkban. Ez utóbbi két ország számunkra azért érdekes, mert láttuk, hogy a korai iskolaelhagyás és a középfokú végzettségi arányok tekintetében Európa éllovasairól van szó, de munkaerőpiacuk a szakmával rendelkező fiatalok tömegeit sem képes felszívni. Szó sincs tehát arról, hogy a korai iskolaelhagyás alacsony szintje együtt járna az ifjúsági munkanélküliség alacsony szintjével.

A 15–24 évesek körében a magyarországi munkanélküliségi ráta a középfokú végzeteknél az uniós értékektől több mint 5 százalékkal marad el, de a drámai különbséget, közel 15 százalékos elmaradást a középfokú végzettséggel nem rendelkezőknél tapasztaljuk. Majdnem minden második magyar munkát kereső, középfokú végzettséggel nem rendelkező fiatal munkanélküli, míg az Unió egészében „csak” majdnem minden harmadik (*Matheika*, 2013, 6. o.).

Országoként vizsgálva az elmúlt évtized ifjúsági munkanélküliségi trendjeit azt látjuk, hogy a legtöbb országban 2008-ig csökkent az ifjúsági munkanélküliségi ráta, majd a válság miatt tartós növekedésnek indult (7. ábra), nálunk azonban ha nem is egyenletesen, de tendenciájában már évekkor korábban elkezdődött a mutató romlása. Fontos még megemlíteni, hogy két, duális rendszert működtető országban, Ausztriában és Hollandiában kifejezetten alacsony a mutató értéke, és az 2008 után is alig romlott. A duális rendszerek a fiatalok munkaerőpiacra integrálásában remekül teljesítenek: a négy legalacsonyabb ifjúsági munkanélküliségi rátával rendelkező ország a négy, duális szakképzési rendszert működtető tagország, sorrendben Németország (7,9 százalék), Ausztria (9,4 százalék), Hollandia (11,0 százalék) és Dánia (12,8 százalék). Félreértések elkerülése végett jelezzük, hogy bár a hivatalos megnyilatkozások Magyarországon a „duális rendszer bevezetéséről” szólnak, ténylegesen erről nincsen szó, sőt, a szakképzési rendszer lényegét tekintve 2010 óta még távolodott is a duális rendszerektől. Ezeket ugyanis az jellemzi, hogy a gyakorlati képzési helyek kínálata egyben munkapiaci kínálat is, míg nálunk a rendszer bürokratikus-tervező jellege erősödött, ahol a gazdaság szereplői egyre kedvezőbb feltételekkel, egyre inkább üzleti alapon vesznek részt a gyakorlati képzésben, és a képzőhelyek kínálata csak ritkán



jelent munkapiaci kínálatot. Duális megoldások – amikor a gyakorlati képzés egy, esetleg nagy része a gazdaságnál zajlik – kivétel nélkül valamennyi uniós tagországban vannak (*European Union*, 2012, 864. o.), de csak a fenti négy nevezhető duális rendszernek, rajtuk kívül Európában csak a nem uniós tagország Svájc működtet karakteresen duális szakképző rendszert.

### Nem tanuló és nem is dolgozó NEET<sup>4</sup>-fiatalok

Az OECD évenként megjelenő, *Education at a Glance* című kiadványában néhány éve részletes adatsorokat közölnek a nem is tanuló és nem is dolgozó 15–19, 20–24, 25–29 és 15–29 éves korosztályokról. Ezek az adatsorok a munkaerőpiacra való átmenet fontos mutatói, tulajdonképpen azt jelzik, hogy a korosztály mekkora hányadával „van baj” ebben a folyamatban. Aki ugyanis dolgozik vagy tanul, azzal nagy baj nincs, bár semmi garancia, hogy állása tartósan megmarad, vagy a tanulást befejezve el fog tudni helyezkedni, mindenestre „jó úton jár” a tartós munkaerő-piaci integráció felé. Természetesen azok egy részével sincs baj, akik ebbe a NEET-kategóriába esnek, hiszen sokan gyermeket nevelnek, művészi pályára készülnek vagy éppen világszerte útra vállalkoznak, átmenetileg szülei eltartottjaként nyelvtanulásra koncentrálnak vagy felvételre készülnek. A NEET-kategóriába esők magasabb aránya azonban a munkaerőpiacra való átmenet gördülékenységének, sikerességének beszédes mutatója.

A NEET-mutató több ponton eltér az ifjúsági munkanélküliségi rátától. Ez a teljes populációra vetített arányszám, míg az ifjúsági munkanélküliségnél a 100 százalék csak a munkát keresőket tartalmazza. Másrészt itt a számlálóban szerepelnek az inaktív – például lézengő, munkát nem is kereső, világszerte úton lévő, vagy éppen gyermeket nevelő – fiatalok, akik sem nem tanulnak, sem nem dolgoznak, de nem is munkanélküliek munkaügyi értelemben. További eltérés, hogy az ifjúsági munkanélküliek között megjelennek az oktatásban résztvevő, de egyúttal munkát is kereső fiatalok, míg a NEET-kategória őket a „rendben lévők” közé sorolja, minthogy éppen oktatásban vesznek részt.

A hazai adatok az uniós átlagnál az elmúlt évtizedben folyamatosan, átlagosan 4 százalékkal rosszabbak voltak (4. ábra) annak ellenére, hogy a korai iskolaelhagyás és a középfokú végzettség mutatói kedvezőbbek az átlagosnál, hűen jelezve, hogy a magyarországi munkaerőpiac a fiatalok integrációját csak korlátozottan képes elvégezni. Érdekes, hogy a két görbe változása milyen nagymértékben esik egybe, ami arra utal, hogy a magyarországi munkaerőpiac abszorpciós képessége rendkívül erősen függ a globális folyamatoktól. Miközben azt is mutatja, hogy az uniós összevetésben az egyik legrosszabb foglalkoztatási rátával rendelkezőn ezen a pozíción egyáltalán nem vagyunk képesek változtatni, évtizedes távlatban sem.

A korai iskolaelhagyás és a NEET-mutató között közvetlen matematikai összefüggés nyilvánvalóan nincs, hiszen a munkaerő-piaci bemenet az oktatási kimeneten, az oktatás minőségén kívül számos egyéb tényezőtől függ. Sőt, egyes országokban az egyik, máshol a másik érték a magasabb (8. ábra). A posztkommunista országok átlagosnál jóval kedvezőbb korai iskolaelhagyás mutatói és magas felsőközépfokú végzettségi mutatói például rendre kirívóan rossz NEET-értékekkel járnak együtt, míg a duális szakképzési rendszerű Németországban, Hollandiában és Ausztriában a NEET-értékek még az ESL-rátánál is sokkal alacsonyabbak, miközben az uniós NEET-átlag 2 százalékkal magasabb, mint a korai iskolaelhagyás EU-s átlagértéke. Valamivel szorosabb összefüggést mutat a személynél az ifjúsági munkanélküliség és a NEET-mutató között, ami érthető, hiszen az ifjúsági munkanélküliek az utóbbiban is hangsúlyosan megjelennek, de a két érték hányadosa széles skálán mozog, 0,75 (Ausztria) és 1,55 (Portugália) között változik még a mellékletben bemutatott 7 ország esetén is, azaz továbbra is érdemes mindkét indikátor adatait használni az elemzésekben.

## A PISA-felmérésben a 2-es szint alatt teljesítők aránya

A PISA-felmérések eredményeinek nemzetközi összevetésére nem csak azért térünk ki, mert ez egy általánosan elfogadott oktatási eredményességi mutató, hanem a PISA-ban gyengén teljesítők aránya közvetlenül összefüggésbe hozható szűkebb témánkkal, a korai iskolaelhagyással. Azt szokták mondani, hogy aki 15 éves korban ezeken a méréseken szövegértésből, matematikából és természettudományból nem éri el a 2-es szintet, az nem rendelkezik egy középfokú iskola elvégzéséhez szükséges felkészültséggel, eszköztudással. Ha ez igaz, akkor a 0 és 1-es szinten teljesítő tanulók arányának nagyságrendje jól előrejelzi a középfokú iskolát majdan elvégzők, illetve el nem végzők nagyságrendjét, de legalábbis összefüggés mutatható ki a két trend között. Hogy a mutatónak milyen nagy fontosságot tulajdonítanak a döntéshozók, azt jelzi, hogy már a 2003-ban megfogalmazott európai célkitűzések között is szerepelt a szövegértésben gyengén teljesítő tanulók arányának 15 százalékra csökkentése. Minthogy a 2010-es cél nem teljesült, és a 2000-es mérés 21,3 százalékos arányát a 2009-es mérésig mindössze 20 százalékra sikerült csökkenteni, a célkitűzést 2020-ra megismételték, sőt, kiterjesztették a természettudományi és matematikai méréseken gyengén teljesítőkre is, ahol szintén 15 százalékos célértéket jelöltek meg.

A 2009-es eredményekhez képest az Európai Unió egészében mindhárom mérési területen javulás történt 2012-ben – matematikában csekély, a másik két területen jelentős –, ugyanakkor a magyar diákok mindhárom területen rosszabbul teljesítettek (9. ábra), a kitűzött céltól itt is távolodtunk, ezen belül matematikából kirívóan rossz eredményt értünk el. Ha a fenti összefüggés igaz, akkor ez a következő évek korai iskolaelhagyási rátájára és a középfokú végzettséget szerzők arányára is negatív hatással lesz, ezekben romlás várható. Ráadásul a tényleges eredményeink alighanem rosszabbak, mint amit a felmérés mutat. Ugyanis a felmérésen résztvevők iskolatípusonkénti aránya nem tükrözi hitelesen az adott iskolatípusba járók arányát.<sup>5</sup> Bár nincsenek nyilvánosan elérhető adatok életkor szerinti bontásban az egyes programtípusokba járókról, azt bizonyosan állíthatjuk, hogy a 15 éveseknek több mint 5 százaléka jár általános iskolába, jóval kevesebb, mint 80 százaléka középiskolába és több mint 15 százaléka szakiskolába, ráadásul a szakiskolába kerülő diákok száma az elmúlt években jelentősen nőtt is, míg a résztvevők között 2 százalékkal csökkent (1. táblázat). Márpedig nyilvánvaló, hogy az alulreprezentált általános iskolások és a szakiskolások messze átlag alatt teljesítenek, így a 2-es szint alatt teljesítők 18–28 százalékos aránya a valóságban akár 22–33 százalék is lehet. Fontos volna kideríteni, hogy ezen arányok a mintában miért térnek el ilyen mértékben a teljes populációétól, hogy pontosabban lássuk a helyzetet és hitelességünket is megőrizzük.

1. táblázat. A 2009-es és 2012-es PISA-felmérésekben részt vett magyar diákok megoszlása oktatási programtípus szerint, %

	Általános iskolás	Szakiskolás	Szakközépiskolás	Gimnazista
2009	5	17	40	38
2012	5	15	39	41

Országmintánkon idősorosan vizsgálva az eredményeket azt tapasztaljuk, hogy azok az országok (Portugália, Bulgária, Litvánia), amelyek egy alacsonyabb fejlettségi szintről indulva javítják eredményességi mutatóikat, oktatásuk színvonalát, a PISA méréseken is egyre jobban teljesítenek (10. és 11. ábra). Ugyanakkor a legeredményesebbeknél, mint Hollandia vagy Finnország akár tendenciózus romlás is előfordulhat. Ezek szerint nem csak a gyenge eredmények javítása, de a kiváló eredmények megőrzése is jelentős, a jelenleginél is jelentősebb erőfeszítést igényel.

Az egyes országok PISA eredményeit összevetve a korai iskolaelhagyási mutatókkal itt is ellentmondásokat fedezhetünk fel, vagy legalábbis ellentmondásokat gyaníthatunk. Elsősorban a közép-európai posztkommunista országoknál érzékeljük azt, hogy a PISA-mérésen gyengén teljesítő diákok viszonylag magas aránya mellett is alacsony a korai iskolaelhagyás rátája. Ez igaz Szlovéniára, bizonyos mértékig Bulgáriára is, ahol a gyorsan javuló, de az átlagtól még mindig messze elmaradó tudásszintmérési eredmények mellett az ESL-ráta már elérte az uniós átlagot, és az országmintában nem szereplő Szlovákiát is ide sorolhatjuk, ahol megközelítette a 30 százalékot a szövegértésben 2-es szint alatt teljesítők aránya, miközben a korai iskolaelhagyás évek óta 5-6 százalék körül van. Ugyanakkor ellenkező példa is van, Lengyelországé, ahol a javuló PISA-eredmények visszaigazolják, hogy a kiemelkedően alacsony korai iskolaelhagyásnak van tudásfedezete is.

### Tankötelezettség

A tankötelezettségi korhatár a fejlett országokban viszonylag széles skálán mozog, 15 és 18 éves kor egyaránt sok országban előfordul. Közvetlen, erős összefüggés bizonyosan nincs a tankötelezettségi korhatár és a korai iskolaelhagyás mértéke között, hiszen például az országmintánkban is szereplő Ausztriában alacsony, 15 éves korig tart a tankötelezettség, de a szintén kiváló mutatójú Csehországban is. Sőt, az új tagország, Horvátország az egyedüli uniós tagállam, ahol csak 14 éves korig kötelező az iskolába járás, a korai iskolaelhagyási és a középfokú végzettségi arány tekintetében pedig az Unióban dobogós helyen áll. Természetesen ezekben az országokban az alacsony tankötelezettségi korhatárt követő években is 90 százalék fölött vannak az iskolarendszerben a fiatalok.

Az országmintánkat vizsgálva azonban azt is megállapíthatjuk, hogy a kiváló mutatókat produkáló, és egyúttal több mutatóban javuló trendet felmutató országokban az elmúlt évtizedben emelték fel a tankötelezettséget. Litvániában 17 évre, Hollandiában, Lengyelországban és Portugáliában 18 évre. Nem gondoljuk tehát, hogy a tankötelezettségi korhatár és a korai iskolaelhagyás rátája között direkt összefüggés lenne, de gyanítjuk, hogy a tankötelezettségi korhatárt emelő országokban az oktatásügyi mutatók javítása kiemelt prioritás volt, és közvetve ez is hatott a középfokú végzettség megszerzésére.

Magyarországon speciális helyzet alakult ki. A tankötelezettség 18 éves korra emeléséről még 1996-ban döntött a Parlament, de az felmenő rendszerben, ténylegesen csak 2008 után lépett életbe, és a 2000-es évek közepétől a szakpolitikát érdemben nem befolyásolta. Ettől függetlenül egy kutatás<sup>6</sup> megállapította, hogy a szereplők viselkedése változott attól, hogy magasabb életkorban lehet jogszerűen kilépni az iskolarendszerekből. Az iskolában járásra kevésbé motivált fiatalok és családjaik nagy része is – egy részük nem örömmel, de törvénytisztelő módon – tudomásul vette, hogy tovább tart az iskolázási kötelezettség, és igyekezett ennek eleget tenni, ha ellentmondásosan, konfliktusokkal is. Az iskolák és a tanárok is tudomásul vették, hogy egy igen problémás réteggel a korábbinál két évvel tovább kell küszködniük, és ezt a többségük ugyan nem szerette, de általában ők is tették, amit tenniük kellett. Ennek a magatartásváltozásnak a hatását is gyanítjuk a 2006–2010 közötti javuló magyar trend, a több mint 2 százalékos csökkenés mögött. Amikor 2011 elején a miniszterelnök a tankötelezettség 15 éves korra való leszállítását vetítette előre a Széll Kálmán-terv bejelentésekor<sup>7</sup>, ezzel pontosan ellentétes jelzést adott a fiataloknak és családjuknak, valamint az iskolavezetőknek és pedagógusoknak, és van okunk feltételezni, hogy a hatalom centrumában lévők szavaihoz igazodnak azok, akiknek ez amúgy sincs ellenükre. Nem gondoljuk, hogy ez az egyetlen ok a 2011-es és 2012-es romló adatok mögött, de bizonyosan volt hatása. Alighanem van összefüggés a két esemény között, azaz hogy a tankötelezettségi korhatárt jelentősen csökkentettük, amely nyilvánvalóan ösztönzi a korai iskolaelhagyást, és egyébként tel-

jesen ismeretlen gyakorlat a fejlett világban, valamint hogy a 2010–2013 közötti korai iskolaelhagyási rátánk változása is a legnegatívabb volt az Európai Unió tagállamai között. Míg a legtöbb országban javult a mutató, és csak további 5 országban romlott, olyanokban, amelyekben már most is nagyon alacsony a ráta, addig nálunk – szintén egyedüli országgént fordulatot jelezve – 1,3 százalékkal emelkedett.

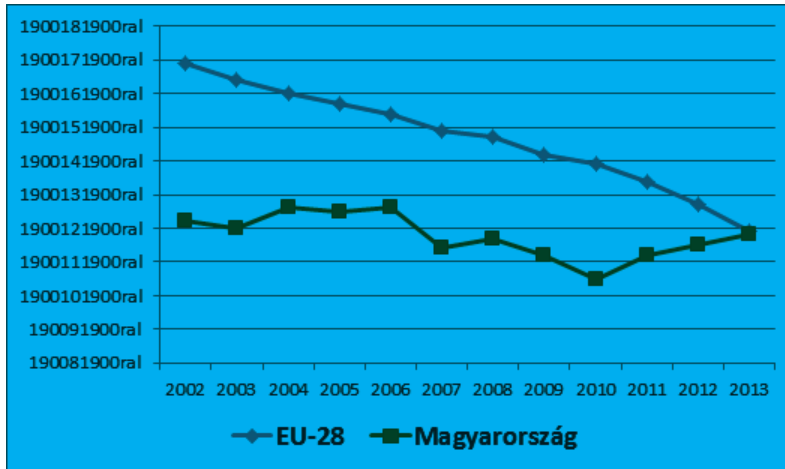
### Irodalomjegyzék

- CEDEFOP (2012): *Future Skills Supply and Demand in Europe*. CEDEFOP. [http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5526\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5526_en.pdf)
- European Union (2012): *Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States*. Publications Office of the European Union.
- Matheika Zoltán (2013): *Az ifjúsági munkanélküliség magyarországi sajátosságai*. [http://www.fesbp.hu/common/pdf/tanulmany\\_tarki.pdf](http://www.fesbp.hu/common/pdf/tanulmany_tarki.pdf)
- Mártonfi György (2011a, szerk.): *A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesülése és (mellék)hatásai*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [http://dokumentumtar.ofi.hu/index\\_18\\_eves\\_korra\\_emelt.html](http://dokumentumtar.ofi.hu/index_18_eves_korra_emelt.html)
- Mártonfi György (2011b, szerk.): *„Hány éves korig tartson a tankötelezettség?” Válaszkísérlet egy rossz kérdésre. Szakpolitikai javaslat*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. [http://dokumentumtar.ofi.hu/index\\_hany\\_eves\\_korig\\_tartson.html](http://dokumentumtar.ofi.hu/index_hany_eves_korig_tartson.html)
- OECD (2013a): *Education at a Glance 2013*. OECD, Paris.
- OECD (2013b): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. OECD, Paris.
- Radó Péter (é. n.): *PISA 2012: Magyarország jobban teljesít*. <http://oktapolcafe.hu/pisa-2012-magyarorszag-jobban-teljesit-2290/>

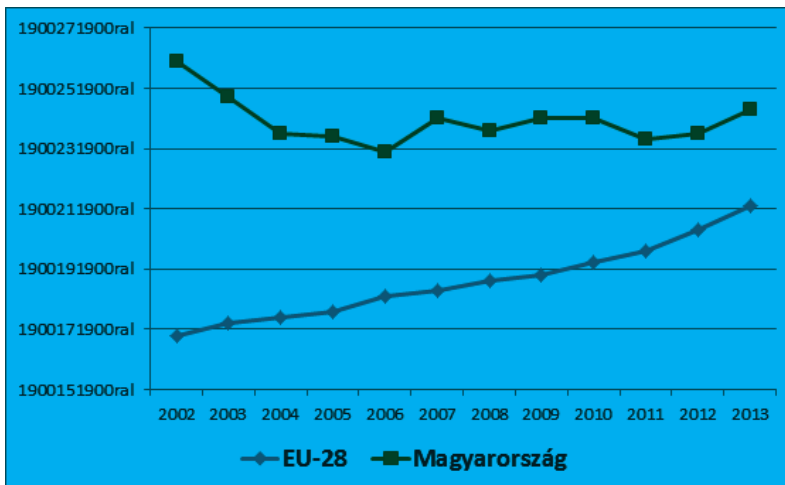
### Jegyzetek

- <sup>1</sup> A CEDEFOP kiadványaiban rendszeresen foglalkozik munkaerő-prognózissal, a legutóbbi prognózisok a *Future Skills Supply and Demand in Europe* kiadványban olvashatók (CEDEFOP, 2012).
- <sup>2</sup> Ennek az inkább zavaró eltérésnek az eredetéről, okáról nincs információnk, sem spekulatív ötletünk.
- <sup>3</sup> [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics)
- <sup>4</sup> A NEET a sem nem dolgozó, sem nem tanuló kategória angol megnevezésének – Not in Employment, Education or Training – kezdőbetűiből alkotott, a szakmai szlengben már gyakran önálló terminusként is használt betűszó.
- <sup>5</sup> Horn Dániel megjegyzése Radó Péter elemzéséhez. <http://oktapolcafe.hu/a-pisa-eredmek-2012-es-romlasanak-okairol-valami-megroggyant-2313/>
- <sup>6</sup> TÁMOP 3.1.1 – 7.1.1, *A 18 évre kitölti tankötelezettség teljesülésének, hatásainak vizsgálata*. A kutatás eredményeiről lásd: Mártonfi, 2011a, 2011b.
- <sup>7</sup> A tankötelezettséget végül „csak” 16 éves korra csökkentette a 2011 végén elfogadott köznevelési törvény, ez gyakorlatilag 2,5 éves csökkentést jelentett, hiszen most a 16 éves kort betöltők másnap jogszerűen kiiratkozhatnak az iskolából, míg korábban a tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tartott, amelyben a fiatal a 18. életévét betöltötte.

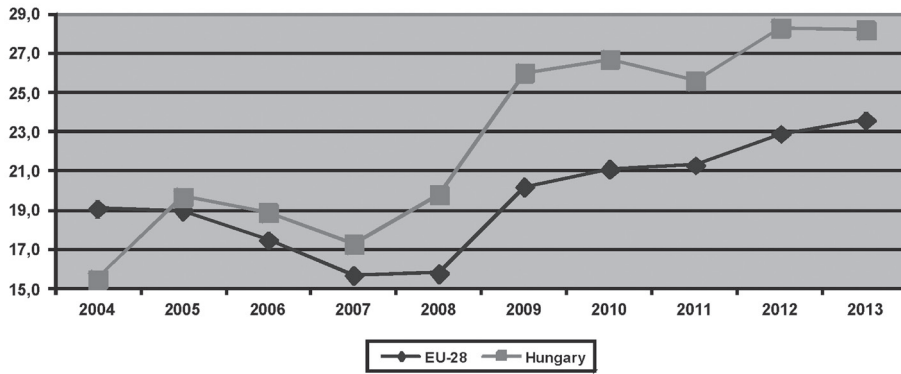
A tanulmány a 2013. november 8-án, a XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadáson alapul, melyen a TÁMOP 3.1.1-11/2012-0001, „XXI. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” kiemelt projekt keretén belül zajló kutatás eredményeit ismertettük.



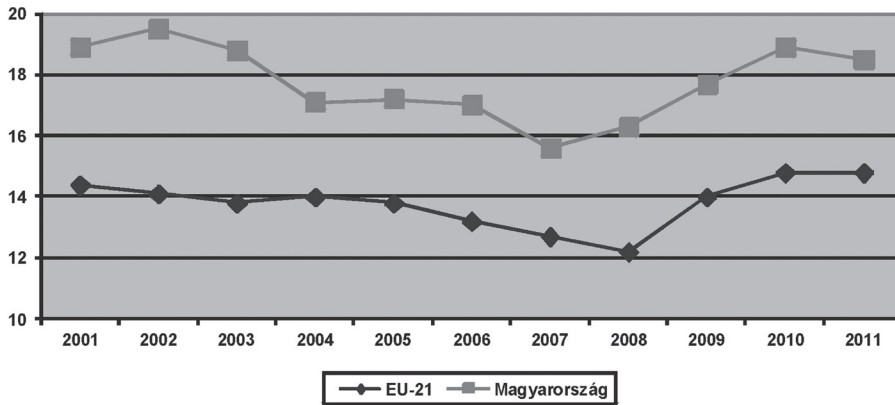
1. ábra. A korai iskolaelhagyás rátája Magyarországon és az EU-28-ban, 2002–2013 (forrás: Eurostat database)



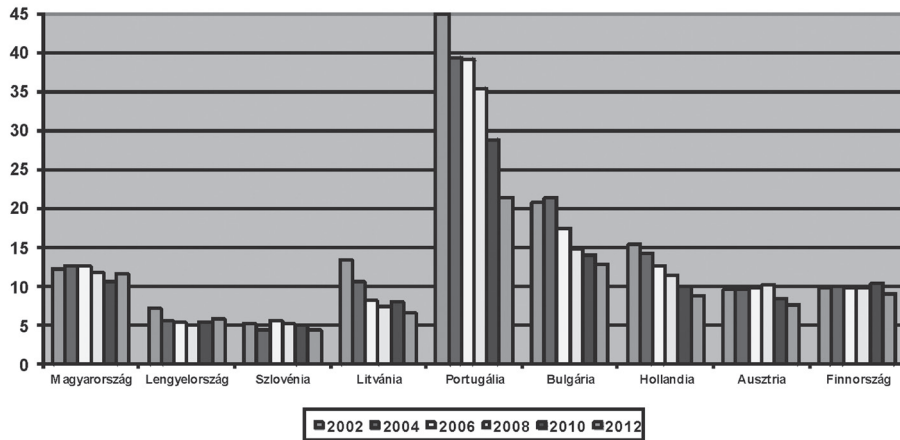
2. ábra. A (felső)középfokú 20–24 évesek aránya a korosztály százalékában Magyarországon és az EU-ban, 2002–2013 (forrás: Eurostat database)



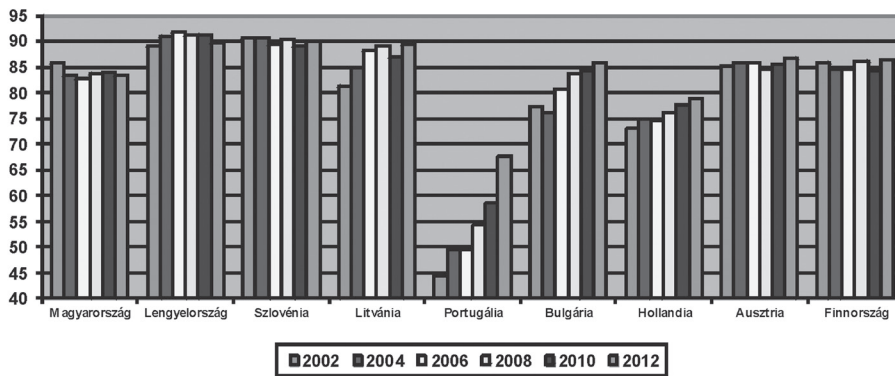
3. ábra. Az EU-28 és Magyarország ifjúsági (15–24 év) munkanélküliségi rátája, 2004–2013, június havi átlagok (forrás: Eurostat database)



4. ábra. A nem tanuló és nem is dolgozó (NEET) 15–19 évesek aránya az Európai Unióban és Magyarországon, 2001–2011 (forrás: OECD, 2013a)

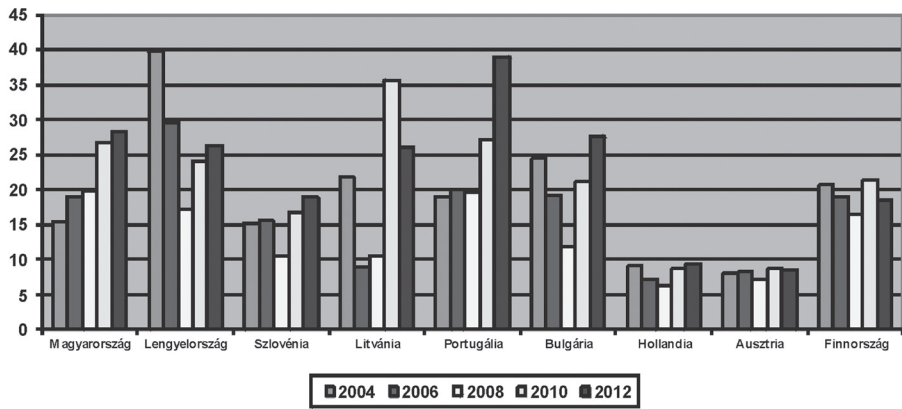


5. ábra. A korai iskolaelhagyók aránya 9 országban, %, 2002–2012 (forrás: Eurostat database)

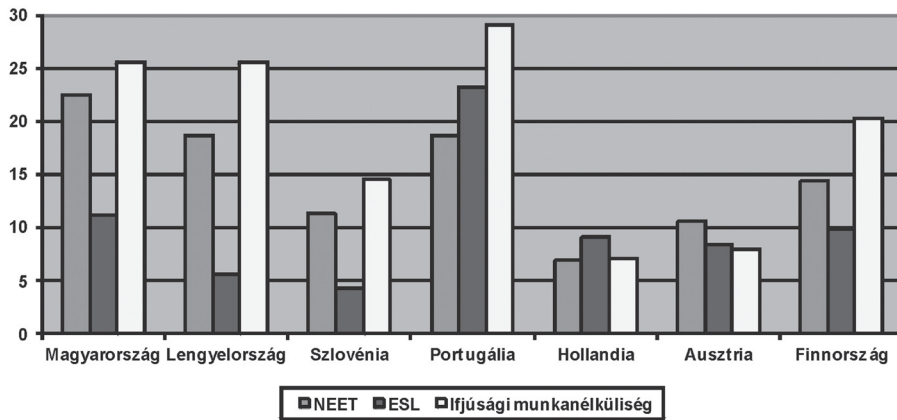


Megjegyzés: Bulgária és Litvánia nem OECD-tagországok, róluk nincsenek összehasonlítható adatok

6. ábra. ISCED 3-as szintű (érettségizett vagy szakmunkás) végzettségű 20–24 évesek aránya a korosztály százalékában 9 országban, 2002–2012 (forrás: Eurostat database; OECD, 2013a)

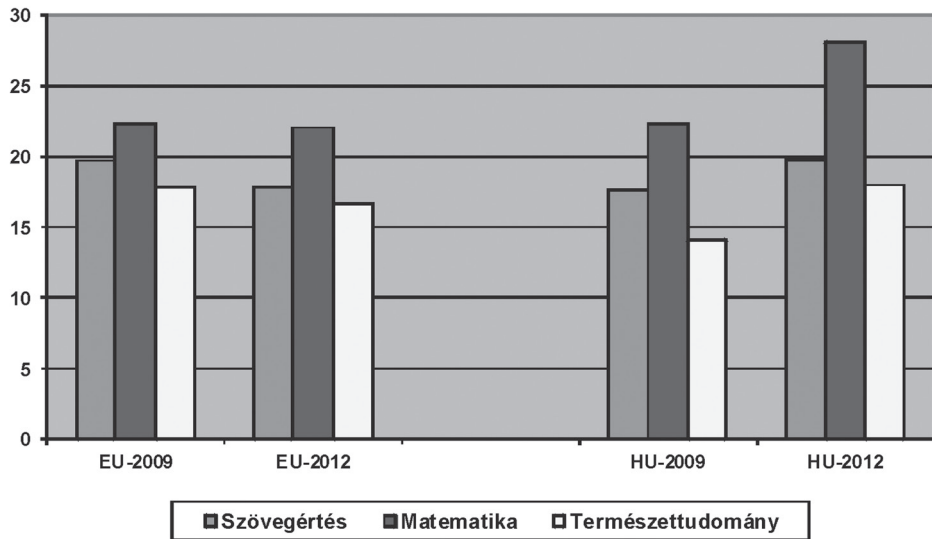


7. ábra. Az ifjúsági munkanélküliség aránya 9 országban, %, 2004–2012, június havi átlagok (forrás: Eurostat database)

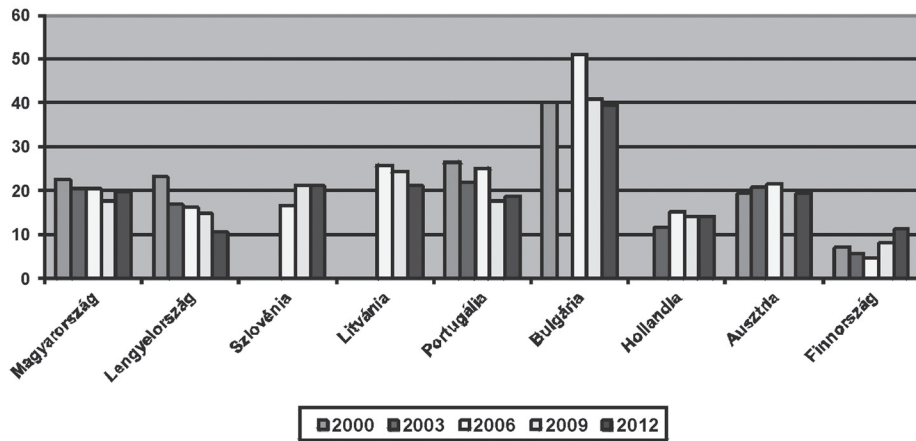


8. ábra. Korai iskolaelhagyás, nem tanuló és nem is dolgozó 20–24 évesek és ifjúsági munkanélküliségi ráta 7 országban (forrás: ???)

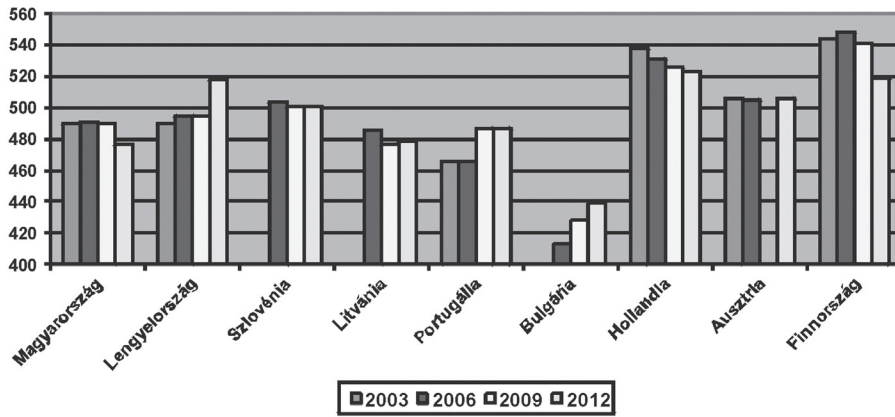




9. ábra. A PISA méréseken 2-es szint alatt teljesítők aránya Magyarországon és az Európai Unióban 2009-ben és 2012-ben (forrás: Radó, é. n.)



10. ábra. PISA: Szövegértésben a 2-es szint alatt teljesítők aránya, %, 2002–2012 (forrás: OECD, 2013b)



11. ábra. PISA: Matematika átlageredmények, 2003–2012 (forrás: OECD, 2013b)

## Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó metateória az irodalomtanításnak?

*A felvetett kérdésre Pléh Csaba (2012) hasonló című tanulmányához kapcsolódó széljegyzetekkel igyekszem – részleges – választ adni.*

*A „széljegyzetek” tanári és tankönyvírói tapasztalatokat, illetve irodalomelméleti párhuzamokat igyekeznek majd fölhasználni.*

*Először is mit jelent az, hogy az elbeszélés metateória? Azt, hogy az elbeszélés e koncepció szerint mind a világ megismerésében, magunk számára értelmessé rendezésében, mind az emlékek felidézésében, a benyomások-élmények belső reprezentációt teremtő átgondolásában, mind az én megalkotásában kulcsszerepet játszik, azaz az elbeszélésről szóló teória nem pusztán irodalmi, hanem megismerés- és ismeretelméleti, ontológiai, lélektani és antropológiai metaelmélet a fabuláló emberről és kultúráról.*

### Az emlékezeti narratívák szövegtani modelljétől az iskolai értelmezési modellekig

Az *elbeszélés és a szövegintegráció* című részhez az iskolai gyakorlatból természetesen kapcsolódik a nyolcvanas elejétől polgárjogot nyert, de a mai tanítási gyakorlatban és tankönyvekben sajnálatosan visszaszorult szövegtan. Az itt említett mikroszerkezettel természetesen korrelál az iskolában tanított lineáris kohézió (konnexitás), illetve az úgynevezett grammatikai kapcsolóelemek. (E kettőt az iskolai gyakorlat sokszor hibásan teljesen azonosítja, noha van lineáris-lokális szemantikai kohézió is.) A makroszerkezetnek pedig a globális kohézió fogalma felel meg, melyben kétségtelenül meghatározóbbak a szemantikai elemek. A grammatikai konnexitás (?), a szemantikai kohézió és a pragmatikai koherencia hármasságát a szövegtanban ma igyekszik meghaladni a procedurális felfogás (lásd: *Tolcsvai Nagy*, 2001). Azonban valójában a metateória-tanulmányban narratív mikro- és makroszerkezetről, nem pedig szövegszerkezetről van szó. Kérdés tehát, hogy a valószínűleg később tanított szövegtan nyújthat-e segítséget az elbeszéléserő értelmezéshez. Természetesen elbeszélések elemzését az iskolában sokszor és sokféleképpen gyakoroljuk. Lehet, hogy olyan pedagógiai szakasz is lehetséges, ahol az iskolai „népi narratológia” (vesd össze: *Bruner*, 2004a, 52–68. o.) tudatosulásához és meghaladásához hozzájárulhat a szövegnyelvészet is. Az azonban nyilvánvaló, hogy a később szóba kerülő tartalmi modell, amely az elbeszéléseket hősök céltételezése, motivációja és problémamegoldása köré szerveződőnek véli, jóval korábban és spontánabb módon használatba vétetik, mint a szövegnyelvészeti analógiákra épülő értelmezési modell. Pléh Csaba ebben a tanulmányában is, de már 1984-ben (*Pléh*, 1984) is állást foglalt a történetnyelvtanokkal operáló formai megközelítés „ellen” és a hősökkel és intencióikkal operáló narratív megismerési modell mellett. Pontosabban az utóbbit a történetemlékezet leírásában eredményesebbnek találta. Fontos, hogy mindkét megközelítés sémaalkotásról beszél, csupán a formai megközelítés egy zártabb szabályrendszerű

történetgrammatikának tulajdonítja a sémák eredetét (illetve ezekben leli fel létformájukat), míg a tartalmi megközelítés kevesebb, de az elbeszélésben egyedibb, idioszinkratikusabb módon konstituálódó szervező elemmel, kevesebb elemű, de rugalmasabb, tágabb modellel dolgozik.

Saját tankönyvírói és tanári tapasztalatom részben megerősíti, részben megkérdőjelezi a tartalmi megközelítés preferálását. Már korábban említettem, hogy a hősökre az indokokra, okokra, célokra és tettekre, illetve problémákra irányuló kérdések korábban is működnek a történetrekonstrukcióban és -értelmezésben, mint az erősebben formalizált sémák. Miért veszett el Jancsi nyája, miért kellett elmennie a faluból, miért ölte meg a zsványokat, miért nem vette feleségül a francia királylányt? Ezek a kérdések kétségtelenül spontán módon adódnak, és a gyerekek szívesen válaszolnak rájuk, hisz a történet maga teszi fel őket. A megszakításos, kifejeleti jóslatokat (predikciókat) kérő olvasás is részben ebből a tartalmi modellből táplálkozik, hiszen az okokból és indítékokból következhet az elkövetkező eseményekre, miközben megkonstruálja a szereplőt, akit maguk a leírások és cselekedetek attribúciója teremt meg. Ahogy Pléh Csaba (2012, 10. o.) írja: „[e]rősebb bejósoló ereje van a cselekvéses típusú sematizáción alapuló értelmezésnek, mint a grammatikainak”. A mi tanítási programunkban példa erre a *Pofon* című Vámos Miklós-elbeszélés, melynek megszakításos felolvasása során újra és újra azt kérdezzük, hogy az előzmények és jellemzők ismeretében a szereplők (a Nagyfiú és a Kisfiú) mit fognak a következőkben tenni, illetve visszakerdezzük arra, hogy az adott cselekvésnek mi lehet az oka, a célja, az indítéka (Arató és Pála, 1994, 15. o.)<sup>1</sup>. (Ugyanígy dolgozzuk fel Tóth Krisztina *Tolltartó* című novelláját, de természetesen rengeteg más elbeszélésre is alkalmazható a módszer.) Ugyanakkor a megszakításos felolvasás során sem csupán a hősök (az olvasó által nekik tulajdonított) intencióitól függ a folytatás, hanem műfaji sémák, konvenciók is alakítják olvasói elvárásainkat, illetve az elbeszélés menetét. Bruner (2004b) joggal beszél a műfaj elsődlegességéről az egyedi történethez képest, igaz ő a műfajt tágan, nem csupán irodalmi értelemben érti. Határozottan állást foglal amellett, hogy műfaj időbeli és logikai elsőbbséget élvez az egyedi történettel szemben: „[e]gy történet szereplői és epizódjai az őket körülvevő narratív struktúráktól kapják jelentésüket, nyerik el funkciójukat”. Természetesen nem csupán irodalmi műfajokról beszél, hanem tágabban érti a fogalmat: „[ú]gy összegezném, hogy a műfajok az emberi körülmények elképzelésének, és az azokról való beszédnek a kulturálisan meghatározott formái” (Bruner, 2004b, 125. o.). A műfaji partikularitással közvetlenül összefügg a „Burkolt kanonizálás” (5. univerzálé). A burkolt kanonizálás itt a konvenció gyakran rejtett, de elkerülhetetlen működését jelenti. Az irodalomtanítás szempontjából különösen fontos ez a szempont, mivel az irodalom története konvenciók és innovációk történeteként is felfogható, illetve tanítható. Elképzelésem szerint az irodalomtörténet taníthatatlan óriásnarratívája helyett kis narratívákon, konvenciótörténeteken keresztül adhatunk betekintést az irodalomtanításban közvetlenül aligha megragadható nagy történetbe, bár az irodalmi nevelésnek nem az az elsődleges feladata, hogy megismertessen ezzel a nagy történettel. „Az innovatív történetmesélő szükségképpen jelentős kulturális figurává válik, mert történetei meghaladják a szokásos narratív forgatókönyveket, és olyat láttak velük, amit még nem vettünk észre.” (Bruner, 2004b, 128. o.) Ez a megállapítás az irodalomtanítás legitimitációja számára is igen fontos, hiszen egyrészt az következik belőle, hogy az irodalomból olyasmit is megtudhatunk, amit máshonnan nem, másrészt, hogy ez az új tudás, ismeret formai eredetű, a narráció újfajta módjából ered. A valóság narratív megkonstruálásának gondolata azért is fontos az irodalomtanítás számára, mert meghaladhatóvá teszi a tükrözéseméleti és az immanens műmegközelítés hamis alternatíváját. Hiszen számunkra csak megkonstruált valóság létezik – mind személyes életünkben, mind kultúránk életében, mind az irodalmi művekben, az olvasás pedig valóságkonstrukciók termékeny összevetése.

Visszatérve a formális megközelítés védelméhez, a *János vitéz* kizárólag hősökkel és intenciókkal foglalkozó „népi” megközelítése nemigen teszi lehetővé sem a metaforák történetértelmező, sőt történetmozgató voltának (itt például a rózsáét, a Toldiban például az állatmetaforák és az állatlegyőzések összefüggését), sem kezdet és vég összehajlásának mélyebb értelmezését. Azt, hogy a *János vitéz* „faltól falig”, pontosabban víztől vízig, csóktól csókiig történet. Az első csók a patakban, az utolsó Tündérország tavában csattan. Mindkettőtől, mindkettőben megszűnik az idő. Csakhogy míg az első csókban (szeretkezésben) csak a szerelmesek számára szűnik meg az idő, és a külső idő folytatódik, s ebből adódik az útnak indító bonyodalom, a nyáj elvesztése, addig a befejezésben mindkét idő áll, így nem jön létre konfliktus külső és belső idő között. Kicsit föléfoglalmazva: a *János vitéz* a külső és belső idő aszinkronitásáról, szerelem és társadalom ebben manifesztálódó ellentétéről, majd ennek olyan utópisztikus feloldásáról szól, ahol csak szerelem van, csak szerelmi öröklét, a társadalom pedig elpárolog, illetve az utópisztikus tündértársadalmi idő teljes szinkronba kerül a szerelem időtlen idejével. Természetesen ez az értelmezés ötödikben még nem „elengedhetetlen”, de később az efféle értelmezések aligha hiányozhatnak az irodalomórákról. Az ilyen értelmezések viszont szerintem csak mesterséges-formális értelmezési modellek alkalmazásával hozhatók létre. A fenti esetben az elbeszélésnek mint állapotváltozási folyamatnak az elemzésével, melyben a kezdő- és a záróállapotot vetjük össze a szereplők adott ponton jellemző attribútumainak összevetésével.<sup>2</sup> Jancsi rózsája vagy a *Toldi* farkasai, bikája, túzokja – ahogy *A kulcs* című Kosztolányi-novella íróasztala, repülője vagy ugyanitt a főnök aranykeretes szemüvege – olyan „figurák”, melyek olyan funkciókat töltenek be, amelyek eljuttatják a hőst a kezdőállapottól a záróállapotig.

A problémamegoldásként felfogott elbeszélés véleményem szerint nemigen juttat el a történetértelmező metaforák jelentésének a történetértelmezésbe való integrálásához. Egyébként is nagy feladat mind a narratív metateória, mind az irodalomértés és irodalomtanítás számára, hogy a narratívák és a metaforák értelmezése közötti szakadást befoltozza. Erre többen tettek már kísérletet, Bezeczy Gábor (2002) kiváló tanulmánya inkább csak a megoldási lehetőségeket körvonalazza, míg Ricoeur (1981a) egy Bezeczy által nem idézett tanulmányában, illetve például Northrop Frye (1996) erre szerintem megfontolandó javaslatot is tesz. Természetesen ez így csak odavetett megjegyzés, a probléma, illetve a megoldási javaslatok kifejtése önmagában disszertációnyi téma. Ugyanakkor annyiban szorosan hozzátartozik ezekhez a széljegyzetekhez, hogy az emlékezésnek az elbeszéléshez láncolása, az emlékezet narratív jellegének hangsúlya óhatatlanul felveti, s bizonyosan sokan foglalkoztak is ezzel, hogy nincs-e ugyanilyen jelentőségű metaforikus-metaforizáló emlékezet. Freud lehet ennek a megközelítésnek vagy akár a két emlékezési-alakítási modell ötvözésének az egyik úttörője, útmutatója. Az archetipikus kritikának (Maud Bodkin, Northrop Frye) pedig nagy előnye van a narratívák és a metaforák együttes kezelésében, hisz az archetipusok (ősképek) egyúttal mítoszokká és rítusokká narratíválódnak, és viszont. Tankönyvszerzői gyakorlatomban a beavatás archetipusára, rítusára jól lehetett ilyen tananyagot építeni (*Arató*, 1999), azonban később azt kellett tapasztalnom, hogy valójában kevés archetipus ennyire rítus-jellegű.

Tehát azt állítom, hogy az irodalomtanításban a formális narrációmodellnek is helyet kell biztosítani, azaz szükséges formalizált értelmezési modelleket is tanítanunk az epikaértelmezés elmélyítése, az olvasási stratégiák kialakítása érdekében. Miért? A választ Paul Ricoeurnek a magyarázat és a megértés közötti, hosszú előtörténetre visszanyúló megkülönböztetésére építem. A francia filozófus-teológus-irodalmár úgy véli, hogy a naív megértést követi a magyarázat (a hermeneutikai 'subtilitas explicandi'), amely elvezet az igazibb megértéshez ('subtilitas intelligendi'). Ricoeur (1981) szerint a strukturális magyarázat segít az én illúzióinak leépítésében, abban, hogy a hermeneutikai kör „végére érve” ne csak ugyanannyit tudjunk az értelmezett szövegről (élettényről, törté-

netről, önmagunkról), mint a megértés kezdetén. Véleménye szerint az elsajátítást ('appropriation', 'subtilitas applicandi') meg kell előznie a distanciációnak ('distantiation'), ez utóbbit biztosítja a strukturális magyarázat. A ricoeuri magyarázat és megértés kettőségét, eltávolításra ('distantiation'), majd elsajátításra ('appropriation') építő értelmezési modelljét szívesen rávetíteném a Bruner által komputációs és kulturalistának nevezett elmémodellekre, illetve megközelítésekre. E kétszer két, szerintem rokonítható út vagy fázis a jelentésteremtésben, illetve az oktatásban talán nem ellentétei, hanem kiegészítősei egymásnak még akkor is, ha Bruner túllépett a piaget-i kognitívizmuson és a francia strukturalizmuson, illetve a komputációs modellel szemben a kulturalista modellt részesíti előnyben. Az – egyelőre csak ötletszerűen jelzett – egybeolvashatóság alapja az, hogy mind a megismerés komputációs modellje, mind az irodalmi mű strukturalista modellje erősen algoritmizált, s ennek megfelelően a strukturalista-immanens műfelfogás jegyében alkalmazhatóak a tanításban is az erősen algoritmizált („komputációs”) értelmezési stratégiák. Tankönyvsorozatunk (*Arató és Pála*, 1994, 1995, 1997), illetve a már említett *Beavatás* fejezet négy értelmezési modellt javasol és kínál fel alkalmazásra, ezek négy felszólító mondatban fogalmazhatók meg.

1. Fogjuk föl az elbeszélés cselekményét problémamegoldásként!
2. Fogjuk föl az elbeszélést állapotváltozásként!
3. Fogjuk föl az elbeszélést átértékelődési folyamatként!
4. Fogjuk föl az elbeszélést ellentétek rendszereként!

Az első modell van a legközelebb a tartalmi megközelítéshez és egyúttal a cselekmény hagyományos expozícióra, bonyodalomra, tetőpontra, fordulatra és végkifejletre való bontásához. Hogy az irodalom szűkebb világából – „metateoretikus” irányba – kilépjünk, a hagyományos „bonyodalom” fogalma a helyett a „probléma” köznapibb, közkeletűbb fogalmát használjuk. Ezzel máris tágabb cselekvéseméleti mezőbe vittük ki a novella-elemzést.<sup>3</sup> Ugyanakkor a sematikus modell az alkalmazás során többféle finomítást kíván. „A modell finomítását elkezdhetjük, például, azzal, hogy megkülönböztetjük a *gyakorlati* és a *lelki-szellemi célt*, a kifejletnek pedig *cselekményszintjét* és a *hangulati*, illetve *értékszintjét*. Értelmezésünk finomodik, ha e szintek konfliktusát is bemutatjuk. Például Takács Pista elérte célját, teljesítette a megbízatást, elhozta a kulcsot, mégsem az elégedettség a meghatározó érzése. *Miért nem?* Az értelmezés valójában ezzel a kérdéssel veszi kezdetét.

Különösen termékeny, ha megvizsgáljuk az apa, Takács *céljait* és a célok elérésére választott *eszközzeit*, *cselekvéseit*, valamint az ezek által elért *eredményeket*.” (*Arató és Pála*, 1995, 19. o.) „A cselekmény *problémamegoldásként* való vizsgálata világossá tette, hogy a kisfiú ugyan sikeresen hajtja végre a mamájától kapott feladatot, de eközben apjáról és a hivatalról olyan tudás birtokába jut, ami elveszi a siker örömét. Felfedezhettük továbbá, hogy Takács oly módon igyekszik a munkatársai előtt, főképp pedig fia előtt megőrizni a tekintélyét, hogy éppen ezáltal veszíti el.” (*Arató és Pála*, 1995, 31. o.)

Az azóta eltelt évek azt a tapasztalatot hozták, hogy a gyerekek leginkább az átértékelődés-modellt és problémamegoldás-modellt kedvelik, illetve használják szívesen, lebutítva az állapotváltozás-modellt is eredményesen alkalmazzák, de az általam leginkább reklámozott, a strukturalista narratológusok által kidolgozott (bináris oppozíciókat hierarchiába szervező) ellentétpárok-moddellel csak a legjobbak tudnak valamit kezdeni. Általában keveseknek sikerült az átfogó, fölérendelt ellentétpárt megtalálni, illetve ez alá a többi ellentétpárt mint kontextuális szinonimákat (izotópokat) besorolni. Ugyanakkor, ami nyolcadikban például Sánta Ferenc *Emberavatásán* vagy Sylvia Plath *Bevatásán* nem működött igazán, illetve csak a tanár csilloghatott vele, az érettségien váratlanul sokaknál visszajött. Érdemes lenne megvizsgálni egyfelől, hogy 13–14 éves korban miért nem működik jól a modell, illetve, hogy 18 éveseknél hogyan és miért „jött vissza”.

Szerintem sorozatunk, illetve a suliNova szövegértési-szövegalkotási programcsomagja<sup>4</sup> (2005–2008) a maga problémacentrikus moduljaival, amelyek mint az ellipszis, két fókusz köré épülnek, egy tematikus-motívikus (például a felnőtté válás traumája) és egy poétikai-képességfejlesztő fókusz (például novellaértelmezési modellek) köré, a kronológia fonalán előrehaladó sorozatoknál jobban követi az alaklélektan, a kognitív pszichológia, sőt a narratív pszichológia részben egymásra épülő belátásait. E modulokban mind a műveket, mind a feldolgozást segítő feladatsorokat az említett két fókusz választja ki, határozza meg. A hasonló témájú és műfajú művek a körük szervezett manipulált minikontextusban mintegy bevilágítják egymást. Ha narratív sémák segítik a megismerést a világ és a self narratív megkonstruálását, akkor nem az irodalom története adja a befogadás egyetlen s legadekvátabb keretét, hanem az egyedi történeteket és metaforákat mindig megelőző műfajok és archetipusok. Ahol a műfajokat az irodalmi műfajoknál természetesen tágabban kell felfogni.

### A narratív self és az irodalomtanítás

A Pléh-tanulmányban a Ricoeur és Dennett által reprezentált narratív metateória szerint az elbeszélések, illetve az elbeszélés aktusa hozza létre az Ént, a selfet. A terjedelmi korlátok miatt azonban nem vizsgálom meg ennek lehetséges irodalompedagógiai konklúzióit. Pedig izgalmas lenne annak vizsgálata, hogy egy lány, csak a történetek gravitációs központjaként szolgáló self hogyan adhat elfogadható pedagógiai emberképet. Szerintem adhat, noha ma a posztmodern énfelfogás csak abban mutatkozik az irodalomtanításban, hogy a művek kánoni helyét eldöntő értékszempontnak teszi meg a személyiség (késő)modern osztozottságát.<sup>5</sup> Termékeny lehetne a folyton formálódó self, a narratív identitás gondolatát összekapcsolni a szerzteágazó mentalitástörténeti-művelődéstörténeti gondolatmenettel, amit Charles Taylor (1989) fejt ki *Sources of the Self* című munkájában. A történelem narratívái és a self-narratívák ebben a könyvben mintegy ötvöződnek. Kérdés és kihívás, hogy ennek az ötvözetnek készíthető-e pedagógiai adaptációja. Ian Watt David Lodge által idézett gondolatai, illetve regényelemzése (lásd: *Pléh*, 2012, 13. o.) *Rise of the Novel* című könyvében hasonló irányban tettek lépéseket 56 évvel ezelőtt. A *Robinson* ma is igen jól lehet tanítani mint a gazdasági individuum megteremtődését megragadó regényt, csak hogy azután nem igazán folytatódik ez a self-történeti nézőpont. (A *Vörös és fekete* vagy a *Goriot apó* kínálna magát az ilyen Lukács Györgytől vagy B. Mészáros Vilmtól sem idegen megközelítéssel, de a marxizmussal valós szakítással együtt irodalomtanításunk szakított ezzel a fajta történetiséggel is.)

(Nem térhetek ki a narratív self, az empirikus szerző, a lírai én és a hősök közötti viszonyra sem. Pedig ez a viszony fontos kérdés az irodalomtanítás számára, s nem egészen értem, hogy Pléh Csaba [2012, 4. o.] miért azonosítja az elbeszélőt automatikusan a protagonistával. Mi ugyan valóban protagonistái vagyunk magunkról szóló elbeszéléseinknek, de a fiktív protagonisták, az elbeszélő, a beleértett szerző ('implied author') és az empirikus szerző viszonya nyilván összetettebb ennél.)

### Az irodalom haszna

A megjegyzetelt tanulmánynak *A történetmondás evolúciós alapjairól* szóló zárófejezete három, az irodalom hasznával kapcsolatos álláspontot ismert. Mindhárom teória (Steven Pinkeré, Geoffrey Millsé, illetve Sebeoké és Boydé) termékenyen hathat az irodalomtanításra, amely egy olyan időszakban kívánja újraértelmezni és legitimálni magát, melyben az irodalmi műveltség társadalmi presztízse már nem tantárgylegitimáló

és motiváló erő. Különösen vonzó a harmadik elmélet, mely szerint „[a] művészet játékos gyakorlásokat tesz lehetővé”. Ehhez az állásponthoz közel áll H. R. Jauss (1997) elképzelése, mely szerint „az olvasó azáltal van előnyösebb helyzet, mint a (feltételezett) nem olvasó, hogy – Popper hasonlatával élve – nem kell előbb akadályba ütköznie ahhoz, hogy új tapasztalatot nyerjen a valóságról. Az olvasásból nyert tapasztalat segítségével megszabadult élettapasztalatának másoktól átvett formáitól, előítéleteitől és

kényszerhelyzeteiből”. Az irodalomolvasás károsodásmentes tapasztalatszerzés. Tankönyvsorozatunk irodalomelméleti fejezetének az irodalom hasznáról való része<sup>6</sup> erre a gondolatra épül, illetve Paul Ricoeur (1987, 325. o.; 1984, 59. o.) ezt kiegészítő gondolatára, mely szerint a művészet egyik legősibb funkciója „egy olyan laboratórium létrehozásában áll, amelyben a művész a fikció révén kísérleteket folytat az értékekkel”.

*A recepcióesztétikával szövetkezett irodalmi hermeneutika – szemben a dekonstrukcióval – létezőnek tartja az értelmezés határait és nem is csak individuálisan, hanem történetileg is: nem lehet minden korban minden kérdést feltenni, az új kérdéseket, értelmezéseket csak bizonyos recepcióshatástörténeti fejlemények teszik lehetővé. Ugyanakkor a jelentésteremtést nyitott folyamatnak tekinti, amit nem zárhatnak le a régi értelmezések vagy például a szerző kánonban elfoglalt helye. Ez azért is fontos, mert például a mai tartalomszabályozó dokumentumok az irodalom természetével ellentétes módon lezárt kánont mutatnak fel, és hamis határvonalat húznak a még élő és a már halott szerzők között. Mintha a múltbeli szerző művei nem értékelődnek és értelmeződnek folyamatosan át.*

### Még mit is hallhatna meg az iskola?

Széljegyzeteimben nem tértem ki a legalapvetőbb pedagógiai implikációkra. Például arra, hogy a kulturális kognitívizmus, a szociális s nem pusztán individuális reprezentációkban, közös és szociokulturálisan konstruált narratív sémákban gondolkodó narratív pszichológia természetesen a kölcsönös tanulási közösségeket, azaz a kooperatív tanulási-munkaszervezési formákat részesíti előnyben. Valamint az olyan kompetenciafejlesztést, amely rendelkezésre bocsát ismereteket, illetve ismeretforrásokat, tisztában van azzal, hogy a tényszerű ismeretek is gyakran képességpotenciálok, de inkább ezek narratív keretbe foglalását, kompetenciává válását gyakoroltatja, ennek nyit teret. A narratív pszichológia nyitott értelemkereséséből és nyitott énfelfogásából, konstrukcionizmusából nem a szólista, a „minden tudás forrása a prelegáló tanár” szerep következik, hanem az idegenvezetői vagy a karmesteri (Bruner, 2004c) tanár szerep, illetve akár a pincér szerepe.<sup>7</sup> Az irodalomtanításra vonatkozó egyik alapvető

következtetést csak vonakodva vonom le. Ugyanis abból az elbeszélés- és énfelfogásból, amely csak változatokat ismer, csak labilis értelmezéseket, az következik, hogy a tanítás során nem sugallhatunk kész értelmezéseket. Sőt talán az általánosan olyannyira kedvelt értelmezési modellek is túlzottan direkt módon vezérlik a jelentésteremtést. Nyitottabb végű kérdésekkel, feladatokkal kell dolgozni, mint azt ösztöneim diktálják. (Pethőné Nagy Csilla [2000a, b, c, d; 2009a, b, c, d] kitűnő vagy Fűzfa Balázs [2010a, b, c, d] merészen személyes és szeszélyes, néhol kissé egyenetlen tankönyvsorozatai már ezt a



szemléletet tükrözik.) Ezzel a nagyobb nyitottsággal én részben egyet is értek, azonban az 'anything goes' hermeneutikájában nem hiszek, miként abban sem, hogy nem kell a diákoknak értelmezési mintákat nyújtanunk. A recepcióesztétikával szövetkezett irodalmi hermeneutika – szemben a dekonstrukcióval – létezőnek tartja az értelmezés határait és nem is csak individuálisan, hanem történetileg is: nem lehet minden korban minden kérdést feltenni, az új kérdéseket, értelmezéseket csak bizonyos recepció-s-hatástörténeti fejlemények teszik lehetővé. Ugyanakkor a jelentésteremtést nyitott folyamatnak tekinti, amit nem zárhatnak le a régi értelmezések vagy például a szerző kánonban elfoglalt helye. Ez azért is fontos, mert például a mai tartalomszabályozó dokumentumok az irodalom természetével ellentétes módon lezárt kánont mutatnak fel, és hamis határvonalat húznak a még élő és a már halott szerzők között. Mintha a múltbéli szerző művei nem értékelődnének és értelmeződnének folyamatosan át. Ha az elbeszélést a jelenből és történetek gravitációs központjaként felfogott én felől írjuk, akkor a tanításban is haladhatunk a jelen felől a múlt felé, és a közös, többszálú és változó kánonon kívül saját narratív identitásunknak megfelelő személyes kánont is megalkothatjuk. Sőt az irodalomtanításnak meggyőződésem szerint ebben a személyes kánonalkotásban vagy inkább személyeskánon-alkotásban kell segédkeznie.

### Irodalomjegyzék

- Arató László (1994): Az irodalomóra rétegei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás*. I. szerk. Pauz-Universitas. 99–127.
- Arató László (1999): Beavatás. In: Arató László és Pála Károly: *A szöveg vonzásában II. Atjárók*. Műszaki Könyvkiadó. 3–59.
- Arató László és Pála Károly (1994): *A szöveg vonzásában. I. Bejáratok*. Műszaki Könyvkiadó.
- Arató László és Pála Károly (1995): *A szöveg vonzásában. II. Atjárók*. Műszaki Könyvkiadó.
- Arató László és Pála Károly (1997): *A szöveg vonzásában. III. Kitérők*. Műszaki Könyvkiadó.
- Bartlett, F. C. (1985): *Az emlékezés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bezeczy Gábor (2002): Metafora és narráció. In: uő: *Metafora, narráció, szociolingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 170–279.
- Bezeczy Gábor (2008): *Irodalomtörténet a senkiföldjén*. Kalligram, Pozsony.
- Bruner, J. (2004a): *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Bruner, J. (2004b): A valóság narratív megalkotás. In: uő: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest. 121–136.
- Bruner, J. (2004c): Kultúra, elme és oktatás. In: uő: *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Csúri Károly (1987): Az irodalmi szövegmagyarázat mint elméletalkotási folyamat. In: uő: *Lehetséges világek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 149–190.
- Frye, N. (1996): The Koine of Myth: Myth as a Universally Intelligible Language. In: uő: *Myth and Metaphor*. University of Virginia Press. 3–17.
- Füzfa Balázs (2010a): *Irodalom\_9*. Krónika Nova, Budapest.
- Füzfa Balázs (2010b): *Irodalom\_10*. Krónika Nova, Budapest.
- Füzfa Balázs (2010c): *Irodalom\_11*. Krónika Nova, Budapest.
- Füzfa Balázs (2010d): *Irodalom\_12*. Krónika Nova, Budapest.
- Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Neisser, U. (1984): *Megismerés és valóság*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000a): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000b): *Irodalom 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000c): *Irodalom 11*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2000d): *Irodalom 12*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009a): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009b): *Irodalom 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009c): *Irodalom 11*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009d): *Irodalom 12*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Pléh Csaba (1984): A történetemlékezet formális és tartalmi megalapozottságú modelljéről. *Pszichológia*, 2. sz. 375–384.
- Pléh Csaba (1986): *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 3. sz. 3–24.
- Ricoeur, P. (1981a): Metaphor and the Central Problem of Hermeneutics. In: uő: *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1981b): What is a Text? Explanation and Understanding. In: uő: *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1984): *Time and Narrative*. I. The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1987): *Hármas mimézis*. In: Fabiny Tibor (szerk.): *A hermeneutika elmélete*. I. Szeged.
- Scholes, R. (1974): *Structuralism in Literature*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1982): *Semiotics and Interpretation*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1986): *Literary Theory and the Teaching of English*. Yale University Press.
- Scholes, R. (1989): *Protocols of Reading*. Yale University Press.
- Sipos Lajos (1994, szerk.): *Irodalomtanítás*. I. Páez-Universitas.
- Taylor, Ch. (1989): *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge University Press.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001): *A magyar nyelv szöveg-tana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A módszertani eljárás leírása ma a sulíNova Szövegértés-szövegalkotás programcsomagjának 7-es Kisfiúk és Nagyfiúk című tanári útmutatójában található, illetve az *Irodalomtanítás* című könyvben (Sipos, 1994, I., 245–264. o.).

<sup>2</sup> Vesd össze például: Csúri, 1987 Az „kezdő- és záró-allapot”, a „figura” és az „attribútum” szavakat itt az ő – részben Proppra visszavezethető – értelmezésében használom.

<sup>3</sup> A modell kidolgozására erős hatással volt Pléh Csaba (1984) dolgozata, amit a sorozat előkészítése során, a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek legelején olvastam újra. Ugyancsak tanulni igyekeztünk Bartlett (1985) és Ulric Neisser (1984) Pléh említett tanulmányával, illetve *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák* (Pléh, 1986) című munkájával egy időben megjelent könyveiből. Nagyjából ezzel egy időben – megkésve – foglalkoztam a középiskolai irodalomtanításban való felhasználhatóság szempontjából Greimas és Bremond, illetve Genette és Barthes néhány narratológiai tanulmányával, valamint Jakobson, Lotman és Bahtyin magyarul a hetvenes években megjelent könyveivel. Azaz tankönyveink alapvetően strukturalista-szemiotikai szemléletet tükröztek s erre épült fokozatosan rá a recepcióesztétikai-hermeneutikai szemlélet. A tankönyvsorozatra közvetlenebbül hatott a korban divatos Wolfgang Iser, H. R. Jauss, Paul Ricoeur és a nálunk soha nem túl divatos Northrop Frye. És mindenekelőtt a teoretikusként kevésbé jelentős, de az irodalomtanítás iránt mélyen elkötelezett Robert Scholes (1974, 1982, 1986, 1989). De Man és Derrida a '80-as évek végi népszerűsége ellenére számomra nem kínálkozott az iskolai adaptációra. A sorozat harmadik, *Kitérők* című kötetében már Harold Bloom hatásviszony-elméletét is alkalmazni igyekeztünk. Frye-nak a hagyományt mint harmonikus kontinuitást és Bloomnak a hagyományt mint az

elődökkel folytatott ödipális harcot (egyik kötetének címe *Agon*) értelmező irodalomtörténeti koncepciója szépen egészíti ki egymást és együttesen alkalmazható az irodalomtanításban. Mindezt azért tartottam szükségesnek elmondani, mert elmélet és tanítás kölcsönhatásáról szólnak ezek a széljegyzetek is, tehát ennek korábbi, személyes narratíváját, úgy érzem, fel kellett vázolnom, hiszen a narratív metateóriához való viszonyomat ez az előtörténet befolyásolja.

<sup>4</sup> [http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1\\_szovegertes/index.html](http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/index.html) – Csak az A-típusú modulok az 5-12. évfolyamon. Egyetlen, a sietség következményeit mutató monumentális torzó (három év alatt 8 év tananyaga s annak a tapasztalatok alapján [?] való korrekciója [?]), amelyből azonban talán ki lehetne indulni.

<sup>5</sup> Lásd Kulcsár Szabó Ernő munkásságát s ennek hatását a később említendő Pethőné Nagy Csilla- és Füzfa Balázs-sorozatokra. Egyoldalú, kevésbé méltányos, de éles elméjű kritikáját adja e koncepciónak Bezeczy Gábor (2008) *Irodalomtörténet a senkiföldjén* című könyve

<sup>6</sup> *Az Átjárók (Arató és Pála, 1995) című kötet Hétköznapi és művészi kommunikáció* című fejezete (178–197. o.), illetve *Mire való az irodalom?* című alfejezete (193. o.).

<sup>7</sup> Bruner e kategóriákat megadó tanulmányát még nem ismerve *Az irodalomóra rétegei* című dolgozatomban (Arató, 1994) magam is a karmesterszerepről szoltam a szolista- és a pincérszerep mellett. A tanári szerepekről a 101. oldalon.

**Arató László**

egyetemi adjunktus  
Szegedi Tudományegyetem Alkalmazott  
Humántudományi Intézet

## A 2013-as müncheni EARLI és EARLI JURE Konferencia

*A tanítás- és tanuláskutatás legkiemelkedőbb európai szervezete, az EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction – a Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága) 2013. augusztus 26–31. között tartotta 15. konferenciáját. Az eseményt a témájában és programjaiban szorosan kapcsolódó 17. JURE (Junior Researchers of EARLI, az EARLI fiatal kutatói) konferencia előzte meg. A két konferencia közös mottója „Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás”, amelynek jegyében összesen 2600 tapasztalt és fiatal kutató érkezett Münchenbe. A rekordszámú részvétel jól mutatja a konferencia presztízsét. Legnagyobb számban német, holland, angol, amerikai és finn intézményekből érkeztek a résztvevők. A magyar előadók száma az elmúlt évekhez képest emelkedett, az EARLI konferencián 38, a JURE konferencián pedig 7 magyar prezentáció bemutatására került sor.*

### Néhány szó az EARLI szervezetéről

Az EARLI, az oktatáskutatók európai szervezete 1985-ben alakult meg, fő célkitűzése egy aktív, nemzetközi kutatói kultúra létrehozása és támogatása volt a tanulás és oktatás területén. Ennek érdekében a szakma európai kutatói számára publikációs lehetőséget kívántak biztosítani konferenciákon és folyóiratokban egyaránt. Az első, akkor még meghívásos konferenciát Eric De Corte vezetésével Leuvenben (Belgium) szervezték meg a megalakulás évében, s azóta minden második évben megrendezésre kerül Európa legrangosabb pedagógiai konferenciája (az EARLI megalakulásáról bővebben lásd: *Csapó, 1997; Csikos, Józsa, Korom és Tarkó, 1997*). A szervezet 1991-ben létrehozta saját folyóiratát, a *Learning and Instruction* (*Tanulás és Tanítás*), majd 2005-ben az *Educational Research Review*-t (*Pedagógiai Kutatások Szemléje*). 2013-ban, a müncheni konferencián jelentették be az EARLI harmadik folyóiratának elindítását. A *Frontline Learning Research* (*A Tanulás Kutatásának Élvonala*) már kizárólag elektronikus formában jelenik meg, nyílt hozzáféréssel. Kifejezetten a magas színvonalú, elsősorban elméleti jellegű tudományos munkák széleskörű, nemzetközi megismertetése a társaság egy könyvsorozatát indított *New Perspectives on Learning and Instruction* (*Új Perspektívák a Tanulás és Oktatás Területén*) címmel, melynek első kötete 2009-ben jelent meg *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction* (*A tudás átalakítása tantermi interakciók során*) témával.

Az EARLI speciális érdeklődési csoportokat, úgynevezett SIG-eket (Special Interest Groups) is létrehozott azzal a céllal, hogy támogassa az azonos területen dolgozó kutatók közötti szorosabb kapcsolatteremtést. A SIG-ek a páros években szervezik Európa-szerte saját konferenciáikat, tehát olyankor, amikor nincs EARLI konferencia (a SIG-ekről és az EARLI szervezeti felépítéséről bővebben lásd: *Korom, 1997*). Az idei, 2014-es évben többnyire a nyári hónapok során kerülnek majd megrendezésre a SIG konferenciák, többek között Németország, Hollandia, Finnország és Spanyolország nagyvárosaiban. Jelenleg 24 SIG működik (1. táblázat).

1. táblázat. Speciális érdeklődési csoportok az EARLI-ben 2014-ben

<i>Assessment and Evaluation</i>	<i>Mérés és értékelés</i>
Comprehension of Text and Graphics	A szöveges és képi információ megértése
Conceptual Change	Fogalmi váltás
Higher Education	Felsőoktatás
Learning and Development in Early Childhood	Tanulás és fejlődés a korai gyermekkorban
Instructional Design	A tanítás tervezése
Learning and Instruction with Computers	Tanulás és tanítás számítógéppel
Motivation and Emotion	Motiváció és érzelem
Phenomenography and Variation Theory	A fenomenografikus és a variációs elmélet
Social Interaction in Learning and Instruction	Szociális interakció a tanulásban és az oktatásban
Teaching and Teacher Education	Tanítás és tanárképzés
Writing	Írás
Moral and Democratic Education	Erkölcsei és demokratikus nevelés
Learning and Professional Development	Tanulás és szakmai fejlődés
Special Educational Needs	Sajátos nevelési igény
Metacognition	Metakogníció
Qualitative and Quantitative Approaches to Learning and Instruction	Kvalitatív és kvantitatív megközelítések a tanulásban és tanításban
Educational Effectiveness	Oktatási hatékonyság
Religious and Spiritual Education	Vallási és spirituális oktatás
Computer Supported Inquiry Learning	Számítógéppel támogatott kutatásalapú tanulás
Learning and Teaching in Culturally Diverse Settings	Tanulás és tanítás kulturálisan sokszínű környezetben
Neuroscience and Education	Idegtudomány és oktatás
Educational Evaluation, Accountability and School Improvement	Az oktatás értékelése, elszámoltathatósága és iskolai fejlesztés
Researcher Education and Careers	Kutatóképzés és kutatói karrier

A megalakulásakor még elsősorban nyugat-európai kutatókat tömörítő szervezet mára globálissá nőtte ki magát, amelynek presztízsét jelzi, hogy mára már mind az öt kontinensről nagy számban vannak tagjai (*Molnár*, 2001). Hasonlóképp a szervezet két nyomtatott és elektronikus formában is megjelenő folyóirata a szakma legnívósabb publikációs fórumaként szolgálnak. A *Learning and Instruction* igen kiemelkedő impakt faktoral, 3,337 értékkel, az *Educational Research Review* pedig 2,586 értékkel rendelkezik, és előkelő helyet foglal el a szakmai folyóiratok nemzetközi rangsorában az Oktatás és Pedagógia Kutatások kategóriában.

### Az EARLI 2013 konferencia, München

A 15. alkalommal megrendezésre kerülő EARLI konferencia, valamint a hozzá kapcsolódó EARLI JURE konferencia 2013. augusztus 26. és 31. között zajlott Németország egyik kulturális központjában, Münchenben. Nem ez az első alkalom, hogy németek szervezik a konferenciát, hiszen a második EARLI helyszínül Tübingen szolgált 1987-ben. Nem véletlen, hogy 2013-ban is Németország a konferencia színhelye, hiszen az EARLI tagságban, melyben összesen 56 országból származnak a tagok, a németek kép-

viseltetik magukat a legnagyobb számban, őket Hollandia, az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, majd Finnország követi a sorban.

A konferencia mottójául a szervezők ezúttal a „Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás”-t (Responsible Teaching and Sustainable Learning) választották, mellyel azt kívánták hangsúlyozni, hogy az ambiciózus, minőségi igénnyel végzett kutatásokkal biztosítható, hogy a tanítás és tanulás a legkülönbözőbb kontextusokban is felelősségteljesebbé és fenntarthatóbbá váljon, mely képes reagálni a globális változásokra, kihívásokra. A PISA eredmények és az EARLI konferencián való részvétel összevetése alátámasztja mindezt: Tóth és Baraszevich (2010) a kutatási eredmények oktatási gyakorlatra való hatását vizsgálta. A két változó közötti kapcsolat erősnek bizonyult: az OECD-átlag felett szignifikánsan jobban teljesítő országok kutatói nagyobb arányban vettek részt a konferencián más európai országokhoz képest.

A rekord méretű, 2240 résztvevővel bíró EARLI konferenciának a Müncheneri Technikai Egyetem biztosított mind esztétikumában, mind pedig technikai felszereltségében méltó színhelyet. A 2013-as konferencia azonban nem csak az impozáns résztvevői számával, hanem egy technikai újítással is kiemelkedett a többi konferencia közül: a menetrendről és a programokról ezúttal nem csak a minden résztvevőnek járó programfüzetből (tekintettel a 270 oldalnyi terjedelmére, a programkönyv elnevezés találékosabb lenne) lehetett tájékozódni, hanem egy innovatív mobil alkalmazás: az EARLI 2013 app segítségével is. Az alkalmazás letöltésével olyan hasznos funkciókat lehetett elérni, mint a prezentációk helyszínének meghatározása, szerző szerinti keresés, vagy az adott szekcióba tartozó absztraktok elérése stb.

Az EARLI konferencia augusztus 26-án vette kezdetét a nyitó ceremóniával, amelyen a Muskini Jazz Quartett biztosította a hangulatot. A konferencia elnökének és menedzserének, Manfred Prenzel és Martin Gartmeier ünnepi beszéde után megkezdődtek a tudományos szekciók. Az EARLI tagjai által képviselt kutatások perspektívája a müncheni konferencián is megnyilvánult:

a szekciókat 62 fő területbe szervezték, amelyekben a SIG témák is megjelentek, de mint a kategóriák száma is jelzi: a speciális érdeklődési területeken kívül sok más egyéb témakör is képviseltette magát, így például a *Kollaboráció* összesen 12 szekcióval, a *Természettudományos oktatás* 16 szekcióval, a *Kétnyelvű oktatás és a F fiatal kutatók képzése* 1–1 szekcióval. A szekciók száma impo-

---

*A konferencia mottójául a szervezők ezúttal a „Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás”-t (Responsible Teaching and Sustainable Learning) választották, mellyel azt kívánták hangsúlyozni, hogy az ambiciózus, minőségi igénnyel végzett kutatásokkal biztosítható, hogy a tanítás és tanulás a legkülönbözőbb kontextusokban is felelősségteljesebbé és fenntarthatóbbá váljon, mely képes reagálni a globális változásokra, kihívásokra. A PISA eredmények és az EARLI konferencián való részvétel összevetése alátámasztja mindezt: Tóth és Baraszevich (2010) a kutatási eredmények oktatási gyakorlatra való hatását vizsgálta. A két változó közötti kapcsolat erősnek bizonyult: az OECD-átlag felett szignifikánsan jobban teljesítő országok kutatói nagyobb arányban vettek részt a konferencián más európai országokhoz képest.*

---

zans: a résztvevők összesen 225 szimpóziium, 169 tematikus előadás ('paper session'), 26 poszter és 9 kerekasztal szekció prezentációi közül választhattak érdeklődésüknek megfelelőt. Egy-egy szekcióba átlagosan 4 prezentáció került, szimpóziumi előadás, előadás, interaktív poszter vagy kerekasztal beszélgetés formájában. Ezen kívül 10 IKT-demonstráció és 11 meghívott előadás ('keynote presentation') is gazdagította a konferencia rendkívüli tudományos sokszínűségét (a konferenciáműfajokról bővebben lásd: Csikos, 1997).

A csütörtöki nap délutáni programjai közül érdemes kiemelni a *Best of JURE* (A JURE legjobbja) szekciót, melyben a legkiemelkedőbbnek szavazott 3 előadás került ismét bemutatásra, ezúttal az EARLI konferencián. A fődíjat Katerina Schenke (University of California) kapta, aki előadásában a tantermi környezet hatásának vizsgálatát mutatta be a diákok segítségkereső viselkedésére vonatkozóan. A *Best of JURE* szekcióba ezen kívül a két másik jelölt előadása került, melyek fiatal német kutatók: Janin Brandenburg (German Institute for International Educational Research) és Julia Klecszewski (University of Frankfurt) kitűnő munkái voltak.

Mint minden EARLI konferencián, most is sor került a SIG-ek találkozájára, 23 terület szakértői oszthatták meg tapasztalataikat egymással: a 2014-es SIG-ek közül (1. táblázat) az utolsó (*Researcher Education and Careers*) nem volt még ekkor speciális érdeklődési csoport.

A konferencia azonban nem „csak” a legkülönbözőbb témájú tudományos előadásai-val, programjaival, üléseivel, hanem informális módon is biztosította a szakmai interakciót a kellemes hangulatú ünnepi rendezvények, az elegáns közös ebédek, valamint a gála vacsora alkalmával. A fiatal kutatóknak kétszer is lehetőségük nyílt részt venni a professzorokkal közös ebéden, ahol kellemes időöltés közepette 16 vezető kutatóval ismerkedhettek meg és kérhettek tanácsot saját kutatásukkal, pályafutásukkal kapcsolatban, ezáltal nyújtva lehetőséget a kapcsolatépítésre, értékes tapasztalatok szerzésére.

### **Magyar egyetemek résztvevői a 15. EARLI konferencián**

Magyarországról szép számban képviseltették magukat a tanulás és tanítás kutatói (lásd 2. táblázat): a konferencia öt napja alatt 27 szerző összesen 38 prezentációt mutatott be, akik döntő többségben a Szegedi Tudományegyetem munkatársai. A szegedieken kívül a pesti Közép-európai Egyetemet (Central European University) 2 fő, a Kecskeméti Főiskolát pedig egy kutató képviselte. Öröndetes, hogy a magyar résztvevők közül többen doktori tanulmányaikat folytató fiatal kutatók, akik nemzetközi szakmai közösség előtt mérettethették meg saját, vagy többszerzős vizsgálatuk eredményeit, ezzel fontos tapasztalatokra szert tételük.<sup>1</sup>

A bemutatott előadások számos pedagógiai területet öleltek fel, így például megjelent az olvasáskutatás, a szemmozgásos vizsgálat ('eye-tracking'), az idegennyelv-tanulás, a kollaboráció, az iskolaérettség vagy a számítógép alapú tesztelés témája. Jelen tanulmánynak terjedelmi okokból kifolyólag nem célja a résztvevők előadásainak ismertetése, azonban a 2013-as EARLI konferencia absztraktkötete minden érdeklődő számára elérhető a konferencia honlapján.<sup>2</sup>

2. táblázat. Magyar egyetemek résztvevői a 2013-as EARLI konferencián

<i>Név</i>	<i>Egyetem</i>	<i>Prezentáció műfaja</i>
<i>Bacsa Éva</i>	SZTE	Előadás
Balázsi Ildikó	SZTE	meghívott SIG-előadás
Balázsi Ildikó	SZTE	Előadás
B. Németh Mária	SZTE	Előadás
<i>Csapó Benő</i>	SZTE	Előadás
Csapó Benő	SZTE	Előadás
<i>Csikos Csaba</i>	SZTE	szimpózium előadás
Csikos Csaba	SZTE	Előadás
<i>Dancs Katinka</i>	SZTE	Előadás
<i>Dörner Helga</i>	CEU	szimpózium előadás
<i>Fejes József Balázs</i>	SZTE	Előadás
Fejes József Balázs	SZTE	Előadás
Füz Nóra	SZTE	Előadás
<i>Habók Anita</i>	SZTE	Előadás
<i>Hódi Ágnes</i>	SZTE	Előadás
Hódi Ágnes	SZTE	Előadás
<i>Kasik László</i>	SZTE	Előadás
Kinyó László	SZTE	Előadás
<i>Korom Erzsébet</i>	SZTE	Előadás
<i>Molnár Gyöngyvér</i>	SZTE	Előadás
Molnár Gyöngyvér	SZTE	Előadás
<i>Nagy Zsuzsanna</i>	SZTE	Előadás
<i>Ostorics László</i>	SZTE	meghívott SIG-előadás
<i>Pásztor Attila</i>	SZTE	Előadás
<i>Pásztor-Kovács Anita</i>	SZTE	Előadás
Sidó Zsuzsa	CEU	szimpózium előadás
<i>S. Hrebik Olga</i>	SZTE	Előadás
S. Hrebik Olga	SZTE	Előadás
Steklács János	KF	szimpózium előadás
<i>Szenczi Beáta</i>	ELTE	Előadás
Thékes István	SZTE	Előadás
Tóth Edit	SZTE	Előadás
Tóth Edit	SZTE	Előadás
<i>Vidákovich Tibor</i>	SZTE	Előadás
Vidákovich Tibor	SZTE	Előadás
<i>Vigh Tibor</i>	SZTE	Előadás
Vigh Tibor	SZTE	Előadás
Vigh Tibor	SZTE	Előadás

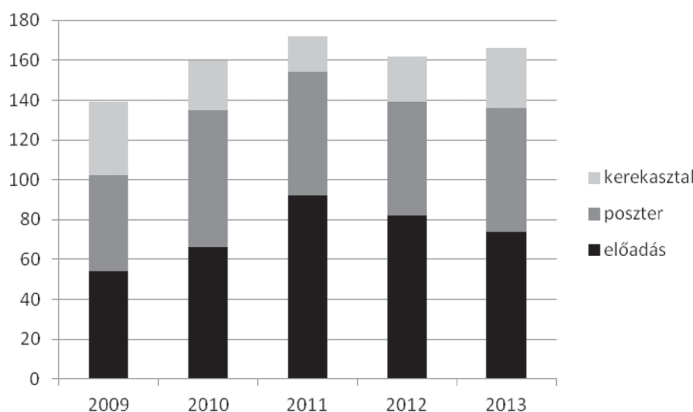
## EARLI 2015

A következő EARLI konferencia helyszíne és időpontja is ismert már: 2015. augusztus 25–29. között érdemes a ciprusi Limasszolba látogatnia mindazoknak, akik kiemelkedő színvonalú előadások és programok keretében a legújabb tudományos paradigmákról, kutatási eredményekről kívánnak tájékozódni az oktatás és tanulás területén. A SIG tagoknak és a fiatal kutatóknak azonban eddig sem kell várniuk, számukra az idei, 2014-es év is lehetőséget nyújt a szakmai ismeretek megosztására és bővítésére, a SIG konferenciák és az EARLI JURE konferencia keretében. A következőkben a kezdő kutatók szárnypróbálgatásainak szakmai fórumaként szolgáló, legutóbbi EARLI JURE konferencia bemutatására kerül sor.

## A JURE, a fiatal kutatók szervezete és konferenciája

Az EARLI szervezete és konferenciája az 1990-es évek második felétől biztosít keretet a szakmai kapcsolatok kiépítésére és ápolására fiatal kutatók számára is. A szervezet tagjai a tanítás-tanulás kérdéseivel foglalkozó, mesterképzésben részt vevő egyetemi hallgatók, doktoranduszok, illetve két évnél nem régebben fokozatot szerzett kutatók. 1995-ben, a VI. EARLI konferencián felvetett alap gondolatokból kiindulva az 1997-es konferencián rendezték meg a „Kutató hallgatók napját”, amelyen kilenc hallgató tartott előadást a kommunikáció, metakogníció és a tanulási környezet témakörökben (Korom, 1997). A JURE szervezetet 1999-ben alapították az EARLI tagjai annak érdekében, hogy elősegítsék a fiatalok szakmai fejlődését, a junior és senior kutatók közötti kapcsolatok kiépítését, valamint, hogy a tagok számára évente tudományos programokat szervezzenek. 1999-től a JURE minden évben szervez konferenciát, páratlan években az EARLI elő-konferenciájaként, azzal megegyező témában, minden páros évben pedig önálló konferenciaként. Az elő-konferenciák másfél naposak, a JURE önálló konferenciái általában öt napig tartanak. Utóbbiak változatos workshopok köré szerveződnek, s a vitaindító előadásokat a neveléstudomány vezető kutatói tartják. Épp ezért nevezik ezeket a konferenciákat „kutató iskolának” vagy „nyári iskolának” is.

Az aktív résztvevők száma a JURE konferenciák története során növekvő tendenciát mutatott. Az 1. ábrán megfigyelhető az elmúlt öt év prezentációinak száma, valamint az előadások, poszterek és kerekasztal bemutatók aránya.



1. ábra. A JURE konferenciaműfajainak megoszlása az elmúlt 5 évben



## A JURE konferenciák felépítése

Az JURE szervezet fontos célja, hogy bátorítsa tagjait a konferenciaszervezésbe való aktív bekapcsolódásra. Minden tudományos eseményt megelőzően önálló szervezőbizottságot neveznek ki, amely olyan fiatal kutatókból áll, akik önkéntesnek jelentkeznek a szervezéssel kapcsolatos feladatok ellátására.

A JURE konferenciákra három kategóriában lehet jelentkezni: előadás, poszter és kerekasztal szekcióba. Az előadások bírálata két körben zajlik. Az első körben az absztrakt és az 1000 szavas összefoglaló értékelése történik. Amennyiben az anyag elfogadásra kerül, a konferencián történő részvételhez egy teljes cikk megírása szükséges. Ez utóbbi feltétele a konferenciaszereplésnek, minősége azonban nem befolyásoló tényező. Ebben a körben egy senior kutató és egy hasonló témakörben tevékenykedő fiatal kutató értékeli a teljes anyagot, akik szintén részt vesznek majd a konferencián. Az elsődleges cél a cikk továbbfejlesztése a kapott formatív visszajelzések alapján. Az értékelés a poszter és kerekasztal szekciók esetében szintén kétlépcsős. A második értékelési körben egymás benyújtott poszterét, illetve rövid összefoglalóját értékeli a konferencia fiatal kutatói. Az értékelés során megfogalmazott kérdések, észrevételek lehetőséget nyújtanak a konferenciaanyag bemutatását követő értékes megvitatásra.

## JURE 2013

A JURE mint az EARLI elő-konferenciája 2013-ban is követte annak témáját, célja a *Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás* témakörének kifejtése, s ezáltal a figyelem felhívása a kutatás- és bizonyítékalapú nevelés fontosságára. A konferencia elnökei Jessica Mattern és Gloria Jahn, a Münchener Műszaki Egyetem (TUM) Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatói voltak, a helyi és nemzetközi szervezőbizottság 30 főből állt. A konferencia 2013. augusztus 26–27-én került megrendezésre, helyszínül a Műszaki Egyetem Neveléstudományi Intézete szolgált.

A 2012-es Regensburgi JURE konferenciáról részletes tájékoztatást ad Buzás és Pásztor (2013) beszámolója. 2013-ban a konferencia korábbi megvalósításához képest több újítást is bevezetett a szervezőbizottság. A programot érintő változtatások lehetővé tették, hogy a fiatal kutatók minél több szekcióban és workshopon tudjanak részt venni. Bár a 2012-es konferencia öt napos volt, 2013-ban másfél nap alatt ugyanannyi workshopot, azaz 17-et szerveztek a résztvevők számára, két párhuzamos szekcióban. 2013-ban lépéseket tettek a „JURE legjobbja díj” jelölés méltányosabbá tételének érdekében, hiszen minden konferencia résztvevőt két tapasztalt kutató pontozott, a korábbi egy értékelővel ellentétben. A 2013-as müncheni JURE konferencia egyik legfontosabb újítása, hogy az előadások szekcióit felkért hozzászólók vezették, azok a tapasztalt kutatók, akik a szekciók résztvevőinek munkáit korábban értékelték. Az anyagok alapos ismeretében értékes hozzászólásokkal, vitaindító kérdésekkel és megfontolásra érdemes javaslatokkal segítették az előadókat. A konferencia fiatalos lendületéhez, jó hangulatához alkalmazkodva gyakran vicces, humoros formában ismertették a kutatásokat és fogalmazták meg észrevételeiket.

A résztvevők a konferencia szekciókon kívül az immár hagyományossá vált műhelymunkákban is részt vehettek. A workshopok elsősorban a publikáláshoz és különböző statisztikai módszerekhez kapcsolódtak, de az érdeklődők részt vehettek kutatómódszertani témákat érintő, karrierépítésről és előadói technikákról szóló foglalkozásokon is. A megrendezésre került workshopok közül érdemes kiemelni Filip Dochy, az EARLI ügyvezető igazgatójának az EARLI folyóiratok publikációs követelményeiről, módszertani elvárásairól tartott előadását.

Mint a neveléstudományban egyedülálló, fiataloknak szervezett konferencia, a JURE bővelkedett nagyszerű társasági programokban is. A vasárnap délután érkezők a helyi szervezőbizottság tagjai vezetésével ismerhették meg a város látványosságait, a Botanikus Kertet, a Deutsches Museumot és a Modern Képtárat. Az este a Löwenbräukellerben zárult, az újonnan kötött ismeretségek a következő napok hangulatát is megalapozták. A hétfői vacsorára az Augustiner Keller impozáns lovagtermében gyűlt össze a JURE összes résztvevője, ahol néptáncbemutató, a bajor konyha ízletes fogásai, az utánozhatatlan Augustiner sörök és a nagyszerű társaság tették felejthetetlenné az estét. A konferencia záróünnepségét követően az előzetesen regisztrált fiatal kutatók részt vehettek az *Ebéd a professzorokkal* programon, amelynek célja, hogy kellemes, informális közegben is megvitathassák kutatásaikhoz kapcsolódó kérdéseiket, visszacsatolást kapjanak munkájukról. A JURE konferencia programjának záróeseménye egybe esett az EARLI ünnepélyes megnyitójával. Augusztus 27-én este a tapasztalt és fiatal kutatók a Technikai Múzeumban gyűltek össze, ahol ismét lehetőség nyílt a két szervezet legfontosabb közös céljának megvalósítására: a kutatógenerációk közötti kapcsolatok megalapozására, elmélyítésére.

### A JURE konferencia résztvevői

A konferenciára beérkező 200 nevezéssel 28 ország képviseltette magát. A végleges program 163 előadót tartalmaz, 27 előadás, 14 poszter és 13 kerekasztal szekcióban. Az 54 szekció témái nagy változatosságot mutattak. A konferencián 32 ország 350 fiatal kutatója vett részt. Magyarországot a Szegedi Tudományegyetem doktoranduszai képviselték, hat prezentációval a Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói és egy prezentációval a Földtudományi Doktori Iskola hallgatója szerepelt a konferencián (3. táblázat).

3. táblázat. Magyar résztvevők a 2013-as JURE konferencián

Név	Doktori Iskola	Témavezető	Cím
Asztalos Kata	Neveléstudományi	Csapó Benő	A zenei nevelés hatása a zenei képességekre
Borkovits Margit	Neveléstudományi	Barabás Katalin	Szociális háttér és étkezési szokások felmérése általános iskolás diákok körében
Fűz Nóra	Neveléstudományi	Korom Erzsébet	Az iskolán kívüli tanulás hatása a tanulók tantárgyi attitűdjére és teljesítményére
Hülber László	Neveléstudományi	Molnár Gyöngyvér	Áttérés online tesztelésre
Kádár Anett	Földtudományok	Farsang Andrea	Földrajzi tévhitok feltérképezése: összehasonlító elemzés
Pásztor-Kovács Anita	Neveléstudományi	Molnár Gyöngyvér	Online mérőeszköz kialakítása a kollaboratív problémamegoldó képesség vizsgálatára
Szabó Attila	Neveléstudományi	Barabás Katalin	Profi kajak-kenu atléták pedagógiai fejlesztése és mérése

2013-ban is kiosztásra kerültek a 2009 óta hagyományos „Best-of-JURE” díjak (Tóth és Barassevich, 2010). Az előadás, poszter és kerekasztal szekciókban a második bírálati körben három legmagasabb pontot elért résztvevők kaptak jelölést. A JURE konferencia *Best-of-JURE* szekciójában tapasztalt kutatókból álló zsűri hallgatta meg a jelöltek és döntött a díj odaítéléséről. A 2013-as müncheni konferencián került először átadásra közönség díj a poszter szekcióban. A JURE legjobbjait kedd este az EARLI konferencia

elnöke köszöntőbeszédében hirdette ki. A legjobb előadásért járó díjat, mint azt már fentebb említettük, Katerina Schenke (California Egyetem, Irvine), a legjobb poszterért járó díjat Julia Stipp (Westfälische Wilhelms Egyetem, Münster) nyerte, a kerekasztal szekciók győztese pedig Carmen Biel (Knowledge Media Research Center, Tübingen) lett. A konferencia résztvevők szavazatai alapján a közönségdíjat Claudia Copf (Mannheimi Egyetem) kapta. A díjazottak külön szekcióban mutatkozhattak be az EARLI negyedik napján.

### JURE 2014

Az EARLI fiatal kutatóinak következő, 18. konferenciája 2014. június 30. és július 4. között kerül megrendezésre Cipruson, Nicosiában. A rendezvénynek a Ciprusi Egyetem ad majd otthont. A tanítás-tanulás fiatal kutatói idén is szép számmal képviselik majd hazánkat. A meghívott előadók ('keynote speaker') listája már nyilvánosságra került. Előadást fog tartani Leonidas Kyriakides (Ciprusi Egyetem), Kristiina Kumpulainen (Helsinki Egyetem), David Whitebread (Cambridge Egyetem) és Aleksander Baucal (Belgrádi Egyetem). A konferencia témája *Tanulás-tanítás kívül-belül*. A cél, hogy a résztvevők különböző nézőpontokból, változatos módszertani irányultsággal fedezzék fel a tanulás-tanítás új kérdéseit, s ezáltal új eredményeket érjenek el.

### Irodalomjegyzék

Buzás Zsuzsa és Pásztor Attila (2013): A 2012-es regensburgi JURE konferencia. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 92–98.

Csapó Benő (1997): A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 3–13.

Csíkos Csaba (1997): Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 96–99.

Csíkos Csaba, Józsa Krisztián, Korom Erzsébet és Tarkó Klára (1997): Egy formálódó tudományos közösség. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 108–117.

Korom Erzsébet (1997): Az EARLI szervezet és működése. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 93–96.

Molnár Gyöngyvér (2001): Az EARLI kilencedik konferenciája. *Iskolakultúra*, **11**. 11. sz. 59–64.

Tóth Edit és Baraszevich Tamás (2010): Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 92–102.

### Jegyzetek

<sup>1</sup> A dőlt betűs kiemelés az első szerzőket jelöli.

<sup>2</sup> <http://www.earli2013.org>

**Fűz Nóra – Asztalos Kata**

Ph.D-hallgató  
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola  
Oktatáselmélet alprogram

# Napjaink tanulásszervezési megoldásai a hazai közoktatásban

*Tanulásszervezésen az iskolai tanuláshoz szükséges térbeli, időbeli, tárgyi és személyi feltételek biztosítását értjük, melyek révén a tanulási folyamat optimális körülmények között mehet végbe. Napjainkban egyre nagyobb az igény mind a társadalom, mind a tanárok, mind a tanulók részéről, hogy a hagyományos tanulásszervezési módok mellett újszerű eljárások is bevezetésre kerüljenek. A tanulmány a jelen magyar sajátosságok tükrében, számba véve a térszervezés, az időszervezés és a tantárgyszervezés különböző lehetőségeit és megoldási módjait, kíván betekintést nyújtani a témába, ezzel is hozzájárulva az iskolák módszertani megújulásához.*

## Térszervezés a tanteremben

**A** tanterem egy osztálynyi tanuló tanításának helyszíne. Belső kialakítását, berendezését és felszerelését az ott folyó oktató-nevelő tevékenység határozza meg (Jeney, 1997).

### A tanterem hagyományos berendezése

Egy hagyományosan berendezett tanterembe lépve az ajtó melletti falon falitáblát, címert, órát láthatunk. Előtte tanári asztalt székekkel. Mellette technikai eszközök tárolására alkalmas állványt, szekrényt. A tanár kijelölt helyével szemben sorakoznak a tanulói padok, vagy újabban asztalok és székek. Az ablakokkal szembeni falon fogasok, faliújság, hátul szekrény található, esetleg padok a táskáknak. A teremben elől vagy hátul szeméttárolónak is lennie kell. Ma ezeket a berendezéseket kiegészítheti az interaktív tábla, a projektor, számítógép, továbbá a zárható tanulói kisszekrények sora.

A Felbinger sziléziai apát által kidolgozott és bevezetett normarendszer egyik alapelve az együttes tanítás elve (Mészáros, 1984), melyet újabban frontális munkának nevezünk. Ehhez a szervezési módhoz alkalmazkodik a tanteremben a tanár és a tanulók hagyományos elhelyezése. Egy 1870-ben kiadott német szabályzat rögzíti először a padsorok egymás mögötti és párhuzamos elrendezését (Németh, 2004). Így, szemben a tanárral és a táblával a tanulók „tanulási tevékenysége párhuzamosan, egy időben, gyakran azonos ütemben folyik a közös oktatási célok érdekében” (M. Nádasi, 1998b, 369. o.). Ez az elrendezés biztosítja, hogy minden tanuló jól láthassa és hallhassa a tanárt, viszont eltérő képességeik és tudásszintjük miatt nem biztos, hogy mindenki lépést is tud tartani vele. Egy 2004–2005-ben zajlott vizsgálat megállapította, hogy „bútorok elhelyezése a meglátogatott órák többségénél [...] hagyományos: három padsor, ez az elrendezés még akkor is jellemző, ha a bútorok már nem a hagyományos iskolapadok, hanem mobil asztalok és székek. [...] A tanterem terének kihasználása nemcsak iskolánként, hanem pedagógusonként is nagy eltéréseket mutat.” (Szabó, 2006)

Bár vitathatatlan, hogy a frontális munkának is van létjogosultsága az oktatásban, egyre több törekvés figyelhető meg többféle szervezési mód – felváltva vagy szimultán történő – alkalmazására (*M. Nádas*, 1998b) és ezzel együtt a hagyományos berendezés módosítására. Egy mai osztályterem berendezésénél a legfontosabb követelmények: olyan ingergazdag, rugalmasan változtatható, ugyanakkor személyes jellegű, biztonságérzetet nyújtó környezet megteremtése, amely optimális tanítási-tanulási körülményeket biztosít (*K. Nagy*, é. n.).

### Hagyományostól eltérő tantermi berendezés

Helen Parkhurst a hagyományos zárt osztályszerkezet helyett a tantermeket szakkabinetté alakította. Földrajz, történelem, természettudományok, matematika szaktantermeket hozott létre és felszerelte azokat a tanításhoz szükséges eszközökkel (*Németh*, 1993). Ma egyre elterjedtebb hazánkban is a szaktantermi rendszer. A legtöbb iskolában található legalább informatikai/számítástechnikai terem és tornaterem. Ezeken túlmenően kialakítható például nyelvi labor, fizika, kémia előadó, magyar, történelem, matematika, biológia, földrajz, ének, rajz, technika szaktanterem. Kialakításukhoz az anyagiakon túl megfelelő tanteremszámra van szükség az iskolában, mivel ezek általában nem alkalmasak más órák tartására. A szaktanterem előnye egyrészt, hogy a tanárnak nem kell felpakolva vándorolnia teremről teremre. Másrészt a helyben biztosított felszerelés lehetővé teszi minden tanuló számára olyan taneszközök használatát, amivel otthon nem biztos, hogy rendelkeznek, például a tanulói kísérletekhez szükséges anyagokkal, eszközökkel, a tanulást segítő kézikönyvekkel, számítógépes programokkal. Hátrányuknak tekinthető, hogy ezeket a termeket a tanulók nem érzik sajátjuknak és nem szeretik a vándorlást, mert az megrövidíti az óráközi szünetekben végzett tevékenységeik idejét. Megvan továbbá az esélye annak, hogy egy-egy holmijukat elhagyják vagy otffejtik valamelyik teremben.

Mind a szaktantermekben, mind a hagyományosan berendezett osztálytermekben a tanulói asztalok és székek hagyományos elrendezésén ma már egyre több pedagógus változtat, vállalva az ezzel járó többletfeladatokat, továbbá a zajt és idővesztéseséget. Léteznek olyan számítógépes programok, melynek segítségével az osztályterem berendezése/átrendezése otthon megtervezhető, és kinyomtatva mind a tanárnak, mind a diákoknak segítségül szolgálhat (például: Classroom Architect<sup>1</sup>). Frontális munkánál a padok, asztalok U alakú elrendezése biztosítja, hogy senki és semmi ne legyen takarásban. Így minden tanuló jól látható a tanár számára, továbbá a tanulók egymást és a táblai történéseket is jól láthatják. Általában csoportmunkánál, kooperatív technikák alkalmazásakor három-négy összetolt asztalt körülülve dolgozhatnak a diákok. Tréningjellegű foglalkozásokon pedig gyakori, hogy a padokat a fal mellé tolják, és a székeket körbehelyezik a teremben. A tanterem többféle átrendezését segíti, hogy ma már a kétszemélyes mellett egyszemélyes asztalok is kaphatók, illetve a téglalap alakú asztallap helyett trapéz alakú is forgalomban van (például a gödöllői Premontrei Szent Norbert Gimnázium angoltermében is ilyeneket használnak).<sup>2</sup> Több iskolában úgy rendezik el az asztalokat és a székeket, hogy maradjon hely beszélgetősaroknak szőnyeggel, üléspárnákkal.

Akármilyen elrendezést is alkalmaznak a pedagógusok, mindig ügyelni kell arra, hogy legyen elegendő hely a közlekedésre, és a tanulók személyes dolgaikat (például táska, tanszer, ruházat) tudják hova helyezni. Nem szabad arról sem elfeledkezni, hogy óra végén a termet vissza kell rendezni. A következő tanórán ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy az asztalok és székek helyzete a célnak legmegfelelőbb. A rendrakás – a takarítás megkönnyítése érdekében – természetesen az utolsó órára is vonatkozik.

Másfajta jó megoldásokra is találhatunk példát, ha bepillantunk egy-egy alternatív iskola tantermébe. Maria Montessori (2002) olyan csoportszobákat hozott létre, amelyekben valamennyi bútorzat természetes anyagból készül, méretük a gyermekek életkorához igazított, az önálló tevékenységhez minden elérhető helyen található. Fontos szempont volt nála továbbá, hogy a berendezés tartós, szép és lemosható legyen (Montessori, 1995). Ezt az elvet követve például a Montessori-pedagógiát alkalmazó fővárosi Batthyány Lajos Általános Iskolában egy-egy tanteremben a padokat csoportokba rendezik, a tantárgyi eszközöket szekrényekben tárolják, a tanulók személyes felszerelése polcokon helyezhető el, továbbá a szabadidő eltöltéséhez külön sarok áll rendelkezésre.<sup>3</sup> A magyarországi Montessori Egyesület bázisiskolájában a gyerekszobához hasonló tantermekben a diákok a hozzájuk méretezett, könnyen mozgatható bútorok segítségével maguk alakíthatják ki azt a területet, ahol didaktikai eszközök segítségével fedezhetik fel a tananyag egyes részeit. Az eszközök témakörönként és nehézségi fokunként csoportosítva szabad polcokon érhető el a számukra.<sup>4</sup>

A Rudolf Steiner által leírt Waldorf-iskolák törekednek az épület és a természet összhangjának megteremtésére. A belső terekben használt színek is eltérnek az iskolákban általában használatosaktól (Németh, 2004). Magyarországon több településen is működik Waldorf-iskola. Közülük például a szombathelyi Perint-parti Szó-fogadó Waldorf Iskolában is színesek a tanterem falai. „Minden osztálynak külön rezidenciája van – nem vándorolnak, nincsenek szaktermek. Ahány osztály, annyi stílus – régi szekrényekkel, tömörfa asztalokkal és székekkel, igényes textiliákkal, és sok-sok, a gyerekek által készített kézműves remekkel” (Pais-H., 2011). A Debrecen-kismacsi Napraforgó Waldorf Iskolában pedig „az osztálytermek át tudnak alakulni intim, meleg, szőnyeges kuckóvá, ahová a gyerekek behúzódva, a földre telepedve zenélnék, mesélnék és olvasnak, de tud színpad vagy éppen bálterem is lenni, a szülőkkel együtt töltött ünnepi alkalmak helyszíne, s alkalmas a frontális órák megtartására, de a kiscsoportos munkára is.”<sup>5</sup>

Celestin Freinet funkcionálisan megtervezett és berendezett tanulási környezet kialakítására törekedett. Így a tantermekben zöld szárnyas falitáblák, faliújság, a tanító íróasztala, könnyen mozgatható asztalok és székek, polcok, makettek, változatlan elhelyezésű kísérletező asztalok, kiállítóasztalok, olvasókönyvtár található. A falak mentén, a sarkokban és a folyosón többféle műhely van kialakítva: nyomda és sokszorosító műhely, audiovizuális terem, villamos műhely, művészeti tevékenység műhelye, természettudományi műhely, asztalos- és lakatosműhely, varróműhely és konyha (Freinet, 1982). A magyarországi Freinet-pedagógiai módszert alkalmazó iskolák közül például a szentesi Deák Ferenc Általános Iskola egyszemélyes, könnyen mozgatható asztalokkal rendezi be a termeket, melyekben pihenősarkot, mesesarkot, vitasarkot, élő sarkot, kézműves sarkot és boltot is kialakít (Varga, 1999). A pilisvörösvári Palánta Iskola is a térkialakításakor nagyban támaszkodik Freinet szellemiségére. „A mozgatható asztalok, a polcok, az akvárium és a műhelysarok, a vitrinek a hangszerekkel és egyéb eszközökkel, sokkal inkább árasztják egy műhely, szellemi és művészeti alkotó műhely, egy munkaszagú laboratórium hangulatát, semmint egyfajta mindennapos oktatás végrehajtásának lehangoló érzetét” (Kristóf, 1998).

A Peter Petersen által kidolgozott Jenaplan szerint a tanteremnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy különböző életkorú gyermekek csoportmunkában együtt dolgozhassak. Ehhez minden csoportnak külön iskolai lakószobát biztosít, könnyen mozgatható (egy- és kétszemélyes) asztalokkal és székekkel, melyek akár a szabadba is kivehetőek. (Napjában 2–3-szor rendezik át a tanulók a termet a különböző tevékenységekhez.) Emellett szükség van egy szekrényre, melyben a taneszközöket tárolják, és két tároló szekrényre a mappákhoz. A falakon egészen a padlógig falitáblák vannak és sok párkány a gyermekek számára kedves dolgok kitételéhez. A tanulók helye a csoportmunka függvényében változó. A tanulók terembeli és iskolán belüli mozgása nem korlátozott (Petersen, 1998).

Az alternatív pedagógiák közül a Jenaplant alkalmazó hazai iskolák egyikében, a Perbáli Általános Iskolában mozgatható asztalok és székek vannak. A teremben található szőnyeg a körbeszélgetések, olvasás, játék, pihenés színtere. A tankönyveket a falak melletti polcokon dobozokban tárolják. Az otthonosságot biztosítja a sok élő növény és a tanulók által készített dekorációk (Suhajda, 2003).

Winkler Márta, aki maga kísérletezett ki saját alternatív módszert és alapított hozzá Magyarországon elsőként alternatív iskolát Kincskereső néven, kilencféle tételrendezést dolgozott ki a különböző feladatok sajátosságaihoz igazodva. Az alapelrendezésben, amit minden alkalommal visszaállítanak, a terem a hagyományos osztályteremhez hasonlít. Az alapvető különbség az, hogy az asztalok hármásával, félkörívesen vannak elhelyezve és a tanári asztal a terem sarkában található. Mesemondáskor és bábozáskor a tanulók földre helyezett párnákon ülnek. Ábrázoló és technikai jellegű feladatoknál három asztalt téglalap alakban összeraknak. Csoportmunkák és vetélkedők szervezésekor a székeket a tábla elé rendezik. Differenciált munkák végzése során a tanulók egy része asztaloknál, másik része párnákon ülve dolgozik. Dramatikus játékoknál és ünnepek alkalmazásával a terem közepét szabadon hagyják. Az asztalok hagyományos elrendezésben tornaeszközként használhatók testnevelés órán (Winkler, 2001).

A budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban, az ország első alapítványi iskolájában olyan környezet kialakítására törekednek, amely átlátható, biztonságos, otthonos és szabad felhasználású mindenki számára. Igazodik a tanulók életkorához, igényeihez és izlésvilágához. Az iskola valamennyi ajtaja nyitott, a tanári és tanulói terek átjárhatók, kivéve, ha éppen csendet igénylő tevékenység folyik. Minden osztálynak saját terme van, könnyen mozgatható egyéni tanulóasztalokkal, tanulóakra tervezett székekkel berendezve, a mindenki kapcsolatba kerülhet mindenkivel alapelv érvényesítésével.<sup>6</sup>

---

*A budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban, az ország első alapítványi iskolájában olyan környezet kialakítására törekednek, amely átlátható, biztonságos, otthonos és szabad felhasználású mindenki számára. Igazodik a tanulók életkorához, igényeihez és izlésvilágához. Az iskola valamennyi ajtaja nyitott, a tanári és tanulói terek átjárhatók, kivéve, ha éppen csendet igénylő tevékenység folyik. Minden osztálynak saját terme van, könnyen mozgatható egyéni tanulóasztalokkal, tanulóakra tervezett székekkel berendezve, a mindenki kapcsolatba kerülhet mindenkivel alapelv érvényesítésével.*

---

### Időszerzés

„Az oktatás alapvető, de nem kizárólagos szervezeti formája a mai magyar iskolában a tanítási óra.” (M. Nádasi, 1998a, 357. o.) Az elméleti tanítási órák a legtöbb iskolában reggel 8 órakor kezdődnek. E tekintetben azonban az egyes intézmények között eltérés van. Van, ahol már fél 8-kor megkezdődik a tanítás, és olyan iskola is, ahol csak fél 9-kor. A kezdési időt elsősorban az befolyásolja, hogy a diákok pontos érkezése – a közlekedés függvényében – mikortól várható. Szervezési okokból – az iskolai szülői szervezet és az iskolai diákönkormányzat egyetértésével – nulladik óra is beiktatható az órarendbe.<sup>7</sup> Vannak olyan iskolák, ahol egyáltalán nem élnek ezzel a lehetőséggel. Más intézmények

vagy automatikusan a 8 órás kezdéshez igazítják a nulladik órára való becsengetést, vagy – annak érdekében, hogy ne kelljen túl korán kelni a tanulóknak, illetve, hogy időben beérhessenek az iskolába – az első órát későbbi időpontra teszik. Ezt a megoldást választotta például a budapesti Szent István Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium, ahol a nulladik óra 7.35-kor, az első óra pedig 8.30-kor kezdődik.<sup>8</sup>

### **Tanórák hossza**

A közoktatásban egy 1911-es rendelet hatására (M. Nádas, 1998a) a tanórák általában 45 percesek. Ettől azonban el lehet térni. Rövidebb és hosszabb (maximum 60, illetve 90 perces) tanítási órákat is lehet szervezni.<sup>9</sup> Egy 2005-ös felmérés alapján azonban az iskolák csak ritkán élnek ezzel a lehetőséggel (Radnóti, 2006).

A legelterjedtebb mód, hogy igazgatói döntés alapján esetenként 35–40 perces rövidített órákat tartanak egy-egy tanítási napon, elsősorban iskolai ünnepély, az iskola épületében tartandó délutáni verseny, osztályozó értekezlet, továbbképzés, áthelyezett munkanap miatt. Ilyen esetekben a szokásos órai mozzanatokon belül általában csak a számonkérést, dolgozatírást szervezik át másik időpontra a tanárok, illetve „lazább”, például filmnézéssel, játékkal egybekötött órát tartanak. 45 percnél egész évben rövidebbek a tanórák néhány intézményben (például 40 percesek a mecseknádasdi Liszt Ferenc Általános Művelődési Központ, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben).<sup>10</sup>

Dupla (2x45-perces) órák tartásáról is dönthet az iskola igazgatója vagy a tagintézmény vezetője mind általános, mind középfokú oktatás esetében. Ez általános esetben indokolt lehet a tanítási nap elején (például az epochális oktatásnál), vagy a végén (azért, hogy a bejáró tanulók elérjék a korábbi buszt, vonatot); vagy ha bemutatóóra vagy projektóra tartására kerül sor. Tantárgytömbösítés esetén akár kettőnél is több óra is lehet egymás után ugyanabból a tárgyból.<sup>11</sup> A tantárgytömbösített órák általában az óráközi szünetek megtartásával valósulnak meg. Amennyiben a feladat jellege indokolja, akkor azonban az iskolai szabályozás alapján két tanóra egyben is tartható (például a körmendi Kölcsey Ferenc Gimnáziumban).<sup>12</sup>

Az összevont órák elsősorban az alternatív iskolákban jellemzőek. A Waldorf-iskolákban a főoktatás időtartama általában 120 perc, de vannak olyan iskolák, ahol ennél valamivel rövidebb idő áll rendelkezésre az epochákhoz (például a miskolci Hámori Waldorf Iskolában 110 perc).<sup>13</sup> A főoktatás több, mint két tanórás ideje három részre tagolódik. A tanulási szakasz előtt ritmikus gyakorlatokat végeznek a diákok, utána pedig mese vagy történet következik. Az egyes részek időbeli aránya az osztálytanítótól függ, aki ennek megítélésében a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodik (például a tóki Kisgöncöl Waldorf Iskolában).<sup>14</sup>

A rugalmas órakeretet a Waldorf-iskolákon kívül más alternatív intézmények is biztosítják egy-egy foglalkozás számára. A budapesti Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskolájában a szaktanárok és külső előadók által tartott órák kivételével a többi tanóra hosszát az osztályfőnök döntheti el a tanulók aktuális testi, lelki állapotának függvényében.<sup>15</sup> A budapesti Humánus Alapítványi Általános Iskolában pedig nem tanórát, hanem folyamatot szerveznek, melynek időtartama a tanulóktól függ. A tanórákat négy egységre osztják fel, ezeket felbontják témákra, a témákat pedig napokra, tanítási egységekre. A nagy egységek végén rendszerező hetet tartanak (Csillag, Csirmaz, Horváthné, Mikóné és Orbán, 1999).

A pedagógiai projekt „valamely összetett, gyakran a mindennapi életből származó téma; a témafeldolgozáshoz kapcsolódó célok, feladatok meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése; az eredmények bemutatása”.<sup>16</sup> Az iskolai projektek



megvalósításához sem elégséges általában a 45 perces órakeret. A rövid távú projektek egy hétnél rövidebb idő, akár egy-két tanóra alatt valósíthatók meg. A középtávú projektek időtartama egy-két hét. A hosszú távú projektekhez több hétre is szükség van. Vannak olyan iskolai projektek is, amelyek egész tanévre szólnak. A projektfeladatok megoldása történhet tanórai keretekben és tanórán kívül is. A projektek szervezhetőek úgy, hogy meghatározott időtartamban csak az azzal kapcsolatos feladatokkal foglalkoznak a tanulók. A nem folyamatos időtartamú projektek esetében a tanórákat a szokásos rendben megtartják a tanárok, és hetente csupán néhány órát fordítanak a tanulókkal a projekttémák feldolgozásra. (Hegedűs, Mayer, Szécsi és Zombori, 2002).

„A tananyag komplex elsajátításának egyik lehetséges formája az úgynevezett témahét, amikor az adott tárgykört a diákok három-öt tanítási napon, esetleg hosszabb időkeretben iskolai és iskolán kívüli helyszíneken, rugalmas időkeretek között, változatos tevékenység típusok és sokszínű módszertani eszközök segítségével dolgozzák fel.”<sup>17</sup> Egy egészségügyet például a nyírábrányi Ábrányi Emil Általános Iskolában a 2009/2010-es tanévben a következőképpen ütemezték: november 16. és január 4. között összesen 13 feladat megvalósítását tűzték ki célul 40 óra felhasználásával, melyből a konkrét program lebonyolítására 10 órát kívántak fordítani.<sup>18</sup>

A kezdő pedagógusnak az egyik nehézséget éppen az okozza, hogy a tanóra időbeosztását megfelelően szervezze (Szivák, 1998). Bár az óravázlatban feltünteti, hogy melyik tevékenységre mennyi időt szán, gyakori, hogy a rendelkezésre álló időkeretet nem tudja kitölteni, előbb végez a feladatokkal, mint ahogyan azt előzetesen becsülte. A gyakorló tanár egy idő után „beáll” a 45 percre, anélkül, hogy a karóráját kellene figyelnie, viszonylag pontosan fejezi be a tanórát. Ehhez arra is szükség van, hogy az előre nem tervezett, illetve nem tervezhető órai eseményekre megfelelő módon tudjon reagálni, illetve a holtidőket is tudja hasznosítani. Akkor azonban, ha egy intézményben belül is eltérő az egyes foglalkozások hossza, például tömbösítés miatt, ez a fajta időgazdálkodás sokkal nehezebben alakul ki. Segítségül szolgálhat a tantervekben falióra elhelyezése. Célszerű ehhez azt a falat kiválasztani, amit a tanár és a tanuló egyaránt jól láthat tanóra közben. További megoldás lehet a kicsengetés előtt 5 perccel megszólaló jelzőcsengetés. Ezt azonban nem minden iskola alkalmazza, mert a tanulók ilyenkor hajlamosak egyből elkezdni a tanszereik összepakolását, és már nem nagyon figyelnek a tanárra.

A kooperatív technikák között is több jó ötletet találhatunk az időszervezésre. Csoportos tevékenység esetében célszerű csoporton belül „időfelelőst” kijelölni, aki ügyel arra, hogy a rendelkezésre álló idő alatt végezzenek a feladatokkal (Zágon és Nagy, é. n.), vagy „Tüstént kapitányt”, aki sürgeti a többieket (Bacskaý, Lénárd, Rapos és L. Ritók, 2008). Az a tanuló vagy csoport, amelyik a többieknél korábban végez a feladatával, úgynevezett „időkitöltő kártyát” kérhet a tanártól, vagy vehet el maga is egy erre a célra rendszeresített helyről. A kártya egyik felén a témához kapcsolódó feladat, a másikon általában annak megoldása található. Gyakori, hogy ilyenkor valamilyen, a tananyaghoz kapcsolódó rejtvényt oldhatnak meg a diákok. Ügyelni kell azonban arra, hogy a megoldás ne legyen túl időigényes (Zágon és Nagy, é. n.).

## Tantárgyszervezés – órarend

### *Tantárgyak között*

Az ötnapos munkahéthez igazodva Magyarországon 1982-ben vezették be az ötnapos tanítási hetet (Sáska, 2001). Az egyes tanítási napokon hazánkban az órarend szerinti oktatás a jellemző. Az órarend a kötelező, a rendkívüli, a választható és a fakultatív tárgyak tanítási óráinak arányos és változatos beosztása (Fehér, 1997). Az osztályok

órárendjének összeállítása során a jogszabályi megkötéseket, az egyes tantárgyak óraszámait, a tantárgyak csoportbontási szükségleteit, a tantermek számát és befogadóképességét, évfolyamonként és osztályonként a tanulói létszámot, a tanárok végzettségét és kötelező óraszámát, felmenő rendszerben a tárgyat tanító tanárok folyamatosságát kell elsősorban összehangolni.

Először óratervet kell készíteni, mely tartalmazza az adott tanévben tanítandó tantárgyak óraszámait osztályokra lebontva. Ezt követi a tantárgyfelosztás, mely meghatározza, hogy a tanárok melyik osztályokban milyen tantárgya(ka)t fognak tanítani. Az iskolai (tanáronkénti és osztályonkénti) órarend összeállítása az utolsó lépés. Az iskolai órarend készíthető manuálisan, vagy ma már különböző, erre a célra kifejlesztett számítógépes programok segítségével.<sup>19</sup> Továbbá, ahol elektronikus naplót használnak, ott az oktatásszervezési modulon belül lehetőség van tantárgyfelosztás és órarend készítésére.<sup>20</sup> A fenti feladatokat az iskolában az igazgató által erre kijelölt személyek végzik.

Jelenleg csak a maximális óraszámokra van hivatalos megkötés. A tanulók kötelező tanórai foglalkozása a 4–6. évfolyamon napi négy vagy öt, a 7–8. évfolyamon napi öt, a 9–10. évfolyamon napi öt vagy hat, a 11. évfolyamtól napi hat tanítási óránál nem lehet több.<sup>21</sup> Az új köznevelési törvény a tanulók heti óraszámáról rendelkezik, a heti 5 testnevelést is beleértve: az 5–6. évfolyamon 28; a 7–8. évfolyamon 31; a 9., és 11–12. évfolyamon 35; a 10. évfolyamon pedig 36 a finanszírozott foglalkoztatási időkeret.<sup>22</sup>

Az intézmények Szervezeti és Működési Szabályzata tartalmazhat azonban olyan szempontokat is, melyek figyelembevételével a tanulók órarendje a tanulók szellemi és fizikai terhelhetőségéhez nem csak formailag, hanem tartalmilag is alkalmazkodik. Például a budapesti Kempelen Farkas Gimnázium az alábbi alapelveket fogalmazta meg: A heti két vagy három órás tárgyak ne legyenek egymás utáni napokon. A hét elejére több órát szervezzenek, mint a végére. Az órarend elején főleg nem készségi tárgyak szerepeljenek. A készségi tárgyak egyenletesen legyenek elosztva a hétre, és egy nap csak két-három órát foglaljanak le. Az összevont testnevelésórák hosszabb óráközi szünet előtt kerüljenek megtartásra.<sup>23</sup>

Továbbá figyelembe kell venni, hogy lehetőség szerint a tanulóknak ne legyen lyukas órája; a szaktantermek kihasználtság legyenek; osztálybontás, osztály-összevonás esetében rendelkezésre álljon megfelelő méretű és a tantárgy jellegéhez igazodó tanterem.<sup>24</sup> Természetesen az órarend összeállításakor a tanulók mellett a tanórákat tartó pedagógusok igényeire is tekintettel kell lenni. A tantestület tagjai – az órakedvezményektől eltekintve – egyforma mértékben legyenek tanórákkal leterheltek; a tanárok folyamatosan, minél kevesebb lyukas órával taníthassanak; igény szerint részt vehessenek továbbképzéseken; ezek ideje alatt megoldható legyen a szakszerű helyettesítés; az osztályfőnök a szaktárgyait taníthassa a saját osztályában is.

Az órarend vonatkozhat teljes tanévre, vagy a tanév egy félévére. Ezen belül lehet minden héten azonos, vagy kéthetente ismétlődő. Ez utóbbi esetben A (páros) és B (páratlan) naptári hétre osztják el az iskolákban az egyes tantárgyak kötelező óraszámát. Ez a fajta megoldás akkor indokolt, ha legalább egy tantárgy egy hétre eső kötelező órászáma nem egész szám, vagy ha egy vagy több tárgyból tantárgytömbösítést vezet be az iskola.

Összevont osztályok esetében az órarend összeállításánál figyelembe kell venni, hogy melyek azok az órák, amelyeken valamennyi érintett osztály együtt tevékenykedik a tanárral (közös közvetlen), és melyek szervezhetők úgy, hogy amíg a tanár az egyik osztállyal halad a tananyagban, addig a másik osztály önállóan tanul (közvetlen és önálló) (N. Tóth, 2013). A kerettantervben található erre vonatkozó javaslatok (Csonka és Szilágyi, 2008).

A sokféle kötöttség és időnként a pedagógusok egyedi igényeinek figyelembe vétele miatt rendkívül nehéz olyan órarendet összeállítani, amelyik a tanulók pszichés igényei-

hez maximálisan alkalmazkodik. Az egyes alternatív pedagógiák éppen ezért a tanórák szigorú egymásutánja helyett napi és/vagy heti ritmusban tartják a foglalkozásokat.

A Montessori-féle pedagógiában közös alapszintű tananyag van. Emellett azonban a tanulók egyéni ütemben, saját érdeklődésük szerint haladhatnak a tanulásban különböző Montessori-eszközök között válogatva (Németh, 1993). A budapesti Batthyány Lajos Általános Iskolában például 5., 6. osztályban a nap beszélgetőkörrel kezdődik, majd a reggeli után blokkban vagy 45 perces órákban történik a délelőtti tanítás, tanulás. Az ebédet, pihenést és a levegőzést követően önálló tanulással folytatódik a nap, abból a tantárgyból, amelyiknek a tanára szervezi a délutánt. Péntek délutánonként iskolán kívüli programokban vehetnek részt a tanulók, havonta egyszer pedig alkotó foglalkozásokon.<sup>25</sup>

Celestin Freinet a Modern Iskolában három és fél napot szán a munkára, fél napot az összefoglalásra, fél napot az ellenőrzésre és fél napot a beszámolóra, valamint a következő hét megtervezésére (Freinet, 1982). A szentesi – Freinet-módszerrel dolgozó – iskolában, ennek adaptációjaként a napi időbeosztás a következőképpen alakul: A 9–11.40-ig tartó intenzív tanulási szakaszban a tanulók különböző nehézségi fokú munkakártyák segítségével dolgozzák fel és gyakorolják be az új ismereteket. A 13.30–14.30-ig tartó ismétlődő sávban történik a további rögzítés. 14.45–16.00 között pedig speciális képességfejlesztő foglalkozások vannak (Varga, 1999).

Peter Petersen Jéna-tervében a gyermekek életkorához, napi és heti munkaritmusához igazodó ritmikus heti terv található, mely az alábbi alaptevékenységekből áll: hétfői és szombati körbeszélgetések, a tanulás játékos formái, kurzus- és csoportoktatás, kézimunka oktatása, egyéb munkatevékenységek, ünnep. Minden délelőtt két, 100–105 perces tevékenységi szakasz van, az 50 perces kurzusoktatás után 30–35 perces szünetet közbeiktatva (Petersen, 1998). A Jenaplan elvét követve például a Perbáli Általános Iskolában az alábbi napi ritmus szerint zajlanak a foglalkozások: 8–8.45-ig tart az első óra – hagyományos módon testnevelés vagy idegen nyelv. Ezt követi egy negyedórás reggeliző szünet. 9–10.30-ig blokkóra keretében folyik a tanítás, tanulás. 10.30–11-ig játékkal töltött hosszú udvari szünet következik. A 11–12.30-ig tartó újabb blokk a napi tennivalóké és a feladatok végrehajtásáé (Suhajda, 2003).

A szegedi Fekete István Általános Iskolában egyedülálló oktatási modellt, úgynevezett MESEM programot (Munka- és Ellenőrzőkártyás Speciális Értéktերemtő Modell) dolgoztak ki, melyet az alsó tagozaton szabad sávós, rugalmas időbeosztással valósítanak meg. Az egész napos foglalkozás háromnegyed 7-től fél 5-ig tart. Reggel háromnegyed óras beszélgetőkörrel kezdődik a nap. Ezt követi egy 3 és fél óras intenzív tanulási szakasz, amelyben váltakoznak a matematika és a magyar blokkok a készletárgyak témaköreit is beiktatva. Dél-től fél óras értékkelő beszélgetés van, majd utána a tanulók egy óras szabadsávban fakultatív módon vehetnek részt különböző művészeti foglalkozásokon vagy egyéni fejlesztéseken. Ezután kerül sor a két és fél óras ismétlődő sávra. A nap utolsó másfél órájában napközis foglalkozások vannak.<sup>26</sup> Ehhez hasonló időszervezés figyelhető meg az iskolaotthonos formát választó intézményekben, ahol délelőtt és délután is folyik oktatás. „A kötelező tanórai foglalkozások, a nem kötelező tanórai foglalkozások, a napközis foglalkozások, a mindennapos testedzés foglalkozásai időkeretében”<sup>27</sup> nem csak elsajátítják a tananyagot a tanulók, hanem a házi feladatokat is az iskolában oldják meg.

„Az erdei iskola sajátos, a környezet adottságaira építő nevelés- és tanulás-szervezési egység. A szorgalmi időben megvalósuló, egybefüggően többnapos, a szervező oktatási intézmény székhelyétől különböző helyszíni tanulásszervezési mód, amelynek során a tanulás a tanulók aktív, cselekvő, kölcsönösségen alapuló együttműködésére és kommunikációjára épül” (Lehoczky, 2002). Ma már nagyon sok iskola szervez egyhetes erdei iskolai programot. Ilyenkor általában speciális órarendet használnak a pedagógusok. Megtartva a tantárgyakat, sajátos tartalommal töltik meg azokat. A szanki Általános

Művelődési Központ Gy. Szabó Béla Általános Iskolában például 2010-ben az egy hetes program első napját az alábbiak szerint szervezték meg a tanárok: Az utazáshoz kapcsolták az osztályfőnöki órát, a tömegközlekedési eszközök használatának szabályai gyakoroltatásával. A fizika tantárgy a Millenárisban tett látogatás során került előtérbe. A csillebérci Kalandparkban testnevelés órát tartottak. Az esti szabadprogram keretében pedig szituációs gyakorlatok segítségével a tanult idegen nyelvet gyakoroltatták a diákokkal (*V. Pothárné és Patkósné*, 2010).

### *Tantárgyon belül*

A tantárgytömbösítés „a tanórai foglalkozások ciklikus megszervezésének rendje, melynek keretei között adott tantárgy, adott műveltségi terület, adott félévre számított tanórai foglalkozásait nem egyenletesen, minden tanítási hétre elosztva, hanem ciklikusan egy-egy időszakra összevonva szervezik meg”.<sup>28</sup>

Tantárgytömbösítés esetén az órarendben legalább két órának kell lennie egy napon és egymást követve ugyanabból a tárgyból. Célszerű a tömbösített órákat a hét azon napjaira szervezni, amelyekre a legkevesebb tanítási szünet esik. Ügyelni kell arra is, hogy minden héten legyen legalább egy órájuk az adott tantárgyból a tanulóknak, különben könnyebben felejtethetnek. Törekedni kell továbbá a szaktanár egyenletes leterhelésének biztosítására. A tantárgytömbösítés előnye, hogy többféle tevékenységközpontú munkaforma, így akár az időigényesebb kooperatív technikák is alkalmazhatók. A több, egymás utáni óra rugalmasabbá teszi az időbeosztást. Amire már nem marad idő, vagy amit nem tud befejezni a tanár az első órán, arra nem kell egy-két napot várni. Nagyobb léptekkel lehet haladni, ugyanakkor jobban el lehet mélyedni a tananyag egyes fejezeteiben. Az egyes részek egymásra épülése is nyomon követhetőbbé válik. Hátránya lehet viszont az, hogy az otthoni gyakorlás nem mindennapos és nem egyenletes mennyiségű. Annak a tanulónak, aki tömbösített órákról hiányzik, sokkal több anyagot kell egyszerre bepótolnia. Továbbá ilyen órákon a szakszerű helyettesítés is gondot okozhat. A marcali Mikszáth Kálmán utcai Általános Iskola 5. osztályában például a következőképpen oldották meg a 2010/2011-es tanévben a tantárgytömbösítést: Az A hét a matematikáé, a B hét pedig a magyaré volt. Szerdán három, csütörtökön két órát tartottak egymás után az adott tárgyból. Pénteken pedig mindkét tárgyból egy-egy óra állt rendelkezésére a szaktanároknak.<sup>29</sup>

A tantárgytömbösítés egyik formája az epocha, melynek fogalma a Waldorf-pedagógiából származik. Olyan tanítási formát jelent, amelyben egy-egy tantárgy három-négy hetes időszakban, ezen belül minden nap az első két órában van tömbösítve megtartva (*Vekerdy*, 2005). Az epochális oktatás fő előnye, hogy a folyamatos, mindennapi tanulás lehetővé teszi a tananyagban való elmélyülést, a tanulók jobb megismerésével egyénre szabott feladatok adását, egy adott témakörre való ráhangolódást. Nem minden tantárgy alkalmas azonban a ciklikus feldolgozásra.

Az epochákat mindig az osztálytanító tanítja a főoktatás keretében. Ilyen formában kerülnek feldolgozásra a közismereti tárgyak. Például a Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola, Művészeti Iskola és Gimnáziumban, az 1–3. osztályban az írást, olvasást, számolást, formarajzot tanítják epochákban; a 4–6. osztályban ezekhez a tárgyakhoz jön még a nyelvtan, történelem, földrajz, természettan, geometria, fizika, szülőföldismeret. A 7–8. osztályosoknál a kémia, biológia és a csillagászat lesznek az újabb főtárgyak; 9–12. osztályosoknál pedig a művészet- és zenetörténet (*Kovács és Szentkúti*, 1999).

Ma már nemcsak a Waldorf-iskolákban találkozhatunk epochákkal. Például a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban az alaptárgyakat az alábbi tantárgyblokkokban tanítják: epochális formában a társadalomismeret, a természetismeret és a mate-

matikát; epochális és gyakorlati tárgyként a művészetet; több részből álló, heti rendszerességű tárgyként az informatikát. Ezek a blokkok olyan helyi tananyagok, melyeket az iskola egy-egy szakmai műhelye készített a hozzá tartozó tankönyvekkel, taneszközökkel együtt. A tantárgyblokkokat minden tanuló azonos tanrendben tanulja.<sup>30</sup>

A klasszikus értelemben vett epochák mellett az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban bevezették a kisepocha fogalmát azoknál a tantárgyaknál, melyek tanításához, tanulásához egy tanévnél rövidebb idő is elégséges. Így a tanulásmódszertant, az elsősegélyt és a fogyasztóvédelmet egyhetes kisepochában, vagy 3–4 hétig évente egy-egy blokkban tanítják.<sup>31</sup>

A tanulmányban szereplő iskolák csak kiragadott példák. Érdeemes körülnézni a többi hazai iskolában. Az említett tanulás szervezési módokon kívül ugyanis még számos jó gyakorlat bevezetésével találkozhatunk.

### Irodalomjegyzék

- Bacskey Bea, Lénárd Sándor, Rapos Nóra és L. Ritók Nóra (2008): *Kooperatív tanulás*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium Wekerle Sándor Alapkezelő, [http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc\\_id=2347](http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2347)
- Csillag Judit, Csirmaz Mátyás, Horváthné S. Lívia, Mikóné K. Éva és Orbán Józsefné (1999): „Lehet öröm a tanulás”. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 657–676.
- Csonka Csabáné és Szilágyi Imréné (1998, szerk.): *Kerettantervi ajánlás az összevont osztályokkal működő kisiskolák számára 1–4. évfolyamon*. Oktatási és Kulturális Minisztérium Köznevelési Főosztálya, Budapest. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Erőforrás Minisztérium, [www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/kerettantervi-ajanlas](http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/kerettantervi-ajanlas)
- Fehér Katalin (1997): Órarend szócikk. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Online változat. 2012. 03. 25-i megtekintés, <http://www.pedlexikon.hu>
- Freinet, C. (1982): *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Gábor, Mayer Ágnes, Szécsi Gábor és Zombori Béla (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- Jeney Lajos (1997): Tanterem szócikk. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Online változat. 2012. 03. 25-i megtekintés. <http://www.pedlexikon.hu>
- K. Nagy Emese (é. n.): *Mutasd meg az iskolád, és megmondom, ki vagy!* 2014. 01. 10-i megtekintés. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://tanitoter.ofi.hu/tervezes/knagy-mutasd-iskolad>
- Kovács László és Szentkúti Márta (1999): Nevelés más alapokon. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 93–122.
- Kristóf Péter (1998): A Palánta Iskola pedagógiatörténeti gyökerei. *Új Pedagógiai Szemle*, július-augusztus, 102–111. 2014. 01. 10-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/palanta-iskola>
- Lehoczky János (2002): *Erdei iskolai tanulás szervezése Magyarországon 2001-ben*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <http://www.ofi.hu/tudastar/okologia-kornyezeti/erdei-iskolai>
- Mészáros István (1984): *Népköztudásunk szervezeti tartalmi alakulása 1777–1830 között*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (1998a): Az oktatás szervezeti keretei és formái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 345–367.
- M. Nádasi Mária (1998b): Az oktatás szervezési módjai és munkaformái. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 368–391.
- Montessori, M. (1995): A gyermek környezete. In: Kurucz Rózsa: *Montessori-pedagógia*. NODUS Kiadó, Veszprém. 80–85.
- Montessori, M. (2002): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene (1889–1989)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2004): Az osztályterem és berendezésének történeti alakulása. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. 507–527.

- N. Tóth Ágnes (2013): *Alternatív helyi tanterv a tanulásban akadályozott tanulókat összevont osztályban vagy integrált keretek között oktató iskolák számára 1–8. évfolyam (e-Book)*. Pápai Nyomda Kft., Pápa. 10–17.
- Pais-H. Szilvia (2011): *Ahol nincs iskolaszag... – A szombathelyi Waldorfban*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nyugat Média és Világháló Egyesület, [www.nyugat.hu/tartalom/cikk/a\\_perintparti\\_szofogadoban](http://www.nyugat.hu/tartalom/cikk/a_perintparti_szofogadoban)
- Petersen, P. (1998): *A kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (2006): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–166.
- Sáska Géza (2001): „Jó, hogy vége a nyolcvanas éveknél, és nem jön újra el!” *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 45–62.
- Suhajda Edit (2003): A Jena-Plan alkalmazása a peribáli általános iskolában. *Csengető*, 11. 14–17.
- Szabó Mária (2006): Pillantás az osztályterembe. In: Szabó Mária (szerk.): *A jövő előszobája. Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2014. 01. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/pillantans-osztalyterembe>
- Szívák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489–511.
- Varga Sándorné (1999): „...Van-e nagyobb kincs, mint a gyermek jövője?” In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap. Alternatív óvodák és iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest. 264–282.
- Vekerdy Tamás (2005): *Másféle iskolák. (Talán: a Waldorf?)* Saxum Kiadó Bt., Budapest.
- V. Pothárné Fekete Irén és Patkósné Ujfaludi Lilla (2010): *Erdei iskola projekt*. 2013. 01. 27-i megtekintés, Gy. Szabó Béla Általános Iskola, <http://iskola.szankinfo.hu/dokumentum/erdei.pdf>
- Winkler Márta (2001): *Kinek kaloda, kinek fészek*. SHL Hungary Kft., Budapest.
- Zágon Bertalan és Nagy Ilona (é. n.): *A kooperatív módszer*. Részlet a Tanári kézikönyv Szociális kompetencia 1–12. évfolyam A tanulás irányítása című fejezetből. 2014. 01. 10-i megtekintés, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., [www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?id\\_id=2888](http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?id_id=2888)

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> Classroom Architect. 2014. 01. 10-i megtekintés, 4Teachers, <http://classroom.4teachers.org/>
- <sup>2</sup> Premontrei Szent Norbert Gimnázium honlapja: *Szaktermek*. 2014. 01. 10-i megtekintés, <http://www.prem.hu/adatok/iskola.php?site=szaktermek>
- <sup>3</sup> Baththyány Lajos Általános Iskola honlapja: *A Montessori-jellegű oktatásról*. 2014. 01. 10-i megtekintés, <http://www.batthisk.sulinet.hu/newcurrent/keretrolunk.html>
- <sup>4</sup> Heltai Gáspár Általános Iskola honlapja. 2014.01.10-i megtekintés. <http://heltaisuli.dunaweb.hu/>
- <sup>5</sup> *Napraforgó Waldorf Iskola pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés. Napraforgó Waldorf Iskola, [http://www.napraforgoiskola.hu/pdf/ped\\_prog\\_2011.pdf](http://www.napraforgoiskola.hu/pdf/ped_prog_2011.pdf), 22. o.
- <sup>6</sup> *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, <http://www.akg.hu/program/>
- <sup>7</sup> 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről. 2014. 01. 10-i megtekintés, MKM jogszabálykereső, [http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=20252.585277](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=20252.585277), 9. § (1)
- <sup>8</sup> Szent István Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium: *Csengetési rend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Szent István Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium, <http://www.szistvan.hu/root/enaplo/csengetes.html>
- <sup>9</sup> 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről. 2014. 01. 10-i megtekintés, MKM jogszabálykereső, [http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi\\_bin/njt\\_doc.cgi?docid=20252.585277](http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=20252.585277), 9. § (3)
- <sup>10</sup> Liszt Ferenc Általános Művelődési Központ, Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény: *Házirend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, *Mecsek-nádasdi Hirdető*, <http://www.mecsekhir.hu/iskola/ind1213.htm>
- <sup>11</sup> *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>
- <sup>12</sup> Kölcsey Ferenc Gimnázium: *Házirend*. 2010. 2014. 01. 10-i megtekintés, Kölcsey Ferenc Gimnázium, <http://kkfgnet.uw.hu/ihonlap/hazirend.pdf>
- <sup>13</sup> Hámori Waldorf Iskola: *Házirend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Hámori Waldorf Iskola, [118](http://hamo-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

riwaldorf.hu/index.php?option=com\_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=125

<sup>14</sup> Kisgöncöl Waldorf Iskola: *Tantárgyszerkezet*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Kisgöncöl Waldorf Iskola, <http://www.kisgoncol.hu/egyszeru/tantargyszerkezet>

<sup>15</sup> Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskolájának pedagógiai szemlélete. 2014. 01. 10-i megtekintés, Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium Kincskereső Tagiskola, <http://www.kincskereso-iskola.hu/dok/pedagogiaiszemlelet.doc>

<sup>16</sup> *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>, 54. o.

<sup>17</sup> *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>, 56–57. o.

<sup>18</sup> Ábrányi Emil Általános Iskola: *Témahét „Egészségért”*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Ábrányi Emil Általános Iskola, [http://www.nyirabranyiskola.hu/TAMOP/7\\_Tema\\_egeszseg.pdf](http://www.nyirabranyiskola.hu/TAMOP/7_Tema_egeszseg.pdf)

<sup>19</sup> *Órarend készítő program*. 2014. 01. 10-i megtekintés, aSc Time Tables, [www.asctimetables.com](http://www.asctimetables.com)

<sup>20</sup> *Az elektronikus napló*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Taninform, [www.taninform.hu/taninform/elektronikus-naplo](http://www.taninform.hu/taninform/elektronikus-naplo)

<sup>21</sup> 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 2014. 01. 10-i megtekintés, Complex Kiadó, [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99300079.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV), 52. § (3)

<sup>22</sup> 2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 2011. dec. 19. 162. sz. 39622–39695. 2014. 01. 10-i megtekintés, Magyarország.hu Kormányzati portál, <http://jogszabalykero.so.mhk.hu/MK11162.pdf>, 6. sz. melléklet.

<sup>23</sup> *Kempelen Farkas Gimnázium Szervezeti és Működési Szabályzata*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Kempelen Farkas Gimnázium, <http://kfg.hu/docs/szmsz/>

<sup>24</sup> *Vesd össze: Tóvárosi Általános Iskola: Szervezeti és Működési Szabályzat*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Tóvárosi Általános Iskola, <http://www.tovarosi.hu/letoltesek.html>

<sup>25</sup> Batthyány Lajos Általános Iskola honlapja: *A Montessori-jellegű oktatásról*. 2014. 01. 10-i megtekintés. <http://www.batthisk.sulinet.hu/newcurrent/keretrolunk.html>

<sup>26</sup> Fekete István Általános Iskola: *Rólunk*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Fekete István Általános Iskola, <http://feketeistvanszeged.hu/index.php?m=2>

<sup>27</sup> 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. 2014. 01. 10-i megtekintés, Complex Kiadó, [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99300079.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV), 121. § (17)

<sup>28</sup> *Társadalmi Megújulás Operatív Program Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* című pályázati felhívás. Kódszám: TAMOP-3.1.4/08/2.7. *Pályázati útmutató*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, <http://www.nfu.hu/doc/1259/>, 56. o.

<sup>29</sup> Mikszáth Kálmán utcai Általános Iskola: *Többsített órarend*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Mikszáth Kálmán utcai Általános Iskola, [http://miksath-marcali.hu/TAMOP-Hirek/orarend\\_tomb.xls](http://miksath-marcali.hu/TAMOP-Hirek/orarend_tomb.xls)

<sup>30</sup> *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, <http://www.akg.hu/program/>

<sup>31</sup> *Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. 2014. 01. 10-i megtekintés, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, <http://www.akg.hu/program/>

**Simon Katalin**

Nyugat-Magyarországi Egyetem  
Savaria Egyetemi Központ, Berzsenyi Dániel  
Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet

## Nyitott iskola

*Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a TÁMOP 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció projektje keretében a nyitott iskolák nemzetközi és hazai jó gyakorlatairól végzett kutatásainak helyzetéről, eredményeiről ad áttekintést az a kiadvány, amelyet szerzőként Falus Katalin, Vajnai Viktória (akik a kötet szerkesztői is egyben), Földes Petra és Hunyad Márta jegyeznek.<sup>1</sup>*

A kötet bevezetőjében a szerzők indirekt definícióval határozzák meg a „nyitott iskola” mint intézmény fogalmát: mint valamit, ami nem illik bele a megszokott kategóriába, ami „megbontja a hagyományos iskolaképet” (13. o.) – ami nem zárt iskola.<sup>2</sup>

A két tematikai egységre – nemzetközi és hazai – oszló kutatás céljai és módszertana ugyanitt kerül kibontásra. A nemzetközi elméleti és gyakorlati tapasztalatok feltárása internetes és szakirodalmi adat- és anyaggyűjtés, joggyakorlat-gyűjtés útján ment végbe. A hazai kutatás fókuszába a közösségi iskolamodelleket, a társadalmi partnerekkel való együttműködést állították, a megismerés eszköze (egy előzetes kérdőíves tájékozódás után) az interjúk, a fókusz-csoportos beszélgetések, a programmal kapcsolatos dokumentáció áttekintése voltak. A kutatás alatt készített fotódokumentációk üdítően hatnak és nagyban elősegítik az élmény-szerű olvasást.

A következő részben *Nyitott iskola – modellek* címszó alatt az 1960–70-es évek mozgalmainak, módszertani útkereséseit

nek megismerése révén tovább differenciálódik a „nyitott iskola” jelentésrendszere a korcsoportban nyitott iskola (‘non-graded school’), az időben nyitott iskola (‘flexible modular scheduling’), a térben nyitott iskola (‘open school/classroom’), a közösséget szolgáló, befogadó iskola (‘community school’) és a közösség mint iskola (‘school without walls’) fogalmi

szétválasztásával. Az amerikai Közösségi Tanulási Központokat és a brit „kiterjesztett iskolákat” (‘extended school’) mint a téma szempontjából fontos kormányzati programok külön alfejezetben mutatják be.

A könyv második tartalmi egységének első felében 30 oldalon keresztül megismerhetjük először a skandináv, majd az angolszász országok nyitott iskolai jó gyakorlatait. Az egyes intézmények leírása jóval több „virtuális üzemlátogatásnál”. Az épület, a tanulási környezet, az iskolai

tárgyi csendéletek és a létesítmények szereplőinek életképei átszűrők magukon az iskola esszenciáját, a miliót, és az olvasó azon kapja magát, hogy egy képzeletbeli szakmai nyílt napon vett részt, amelyen lebegő figyelme mindenre kiterjedt.

*Az interjúk rávilágítanak, mért működhet hatékonyan ez a modell egy mélyszegény járásban, egy egyházi iskolában épp úgy, mint a főváros felkapott alapítványi iskolájában; mért lehet a tanulás és az élet minőségét emelő módszer egy halmozottan hátrányos helyzetű, 6. fős osztályba járó, otthonról kevés tanulási segítséget kapó gyerekek és egy felső-középosztálybeli, második idegen nyelvét hobbi szinten fejlesztő, délutánonként diáktanárként társait segítő tanulóknak is.*



Az előbbi témához képest több, mint 110 oldalt ölel fel a magyarországi jó gyakorlatok bemutatása. Az intézmények vezetőivel, tanáiraival, szakértőivel és diákjaival készített interjúk és kerekasztal-beszélgetések nem csak a nyitott iskola mint modell és módszer létjogosultságának és hatékonyságának mementói. Az interjúk rávilágítanak, mért működhet hatékonyan ez a modell egy mélyszegény járásban, egy egyházi iskolában éppúgy, mint a főváros felkapott alapítványi iskolájában; mért lehet a tanulás és az élet minőségét emelő módszer egy halmozottan hátrányos helyzetű, 6 fős osztályba járó, otthonról kevés tanulási segítséget kapó gyereknek és egy felső-középosztálybeli, második idegen nyelvét hobbi szinten fejlesztő, délutánonként diáktanárként társait segítő tanulóknak is.

A kötet végén a szerzők párhuzamot vonnak a meginterjúvált iskolák intézményi és pedagógiai jellemzői között, kiemelve azokat a hasonlóságokat, amelyek eredményessé és nyitottá teszik az iskolákat. Ilyen intézményi jellemző többek között: a vezetői vízió, a minőségbiztosítás, az aktív szülői jelenlét, a lakókörnyezetbe való beágyazottság stb. A pedagógiai jellemzők közül a teljesség igénye nélkül a gyermeki szükségletekre való nyitottságot, a gyerekeket nyitottságra nevelő tevékenységeket, a széles körűen alkalmazott digitális lehetőségeket és a „nyitott” tananyagtartalmakat emelném ki (önhatalmúlag). Az eredmények értékelése alapján az utolsó oldalakon a nyitott iskola hazai modelljéhez készített fejlesztési szempontokkal szembesülhet az olvasó mind az iskolaszervezet, mind a tartalom- és tanulás-szervezés, módszertan tekintetében.

A szerzők írásukat a gyakorló pedagógusok, iskolavezetők, fejlesztő szakemberek, oktatáspolitikusok, helyi közösségek

és vezetőik, civil szerveződések és az érdeklődő olvasók széles közönségének ajánlják, és méltán teszik (bár a fenti kategóriák könyvek előtt sokat görnyedő tagjai számára egy sötétebb betűsín a neonfényes éjszakákon megkönnyítené az olvasást). Jómagam a könyvet mindenképpen ajánlom azoknak, akik szerint a jó szakirodalom nem csak informatív, de perspektíva-tágító, mi több, élvezetes olvasmány is.

Falus Katalin és Vajnai Viktória (2012, szerk.): *Nyitott iskola. Modellek és jó gyakorlatok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

**Erdei Katalin**

Ph.D.-hallgató

Eötvös Loránd Tudományegyetem

## Jegyzetek

<sup>1</sup> A szerzők kutatási területeinek izgalmas metszetét adja a „nyitott iskola” témája: Falus Katalin az erkölcsi és jogi szocializáció, a demokráciára nevelés, a gondolkodás és tanulásfejlesztés témakörében kutat – e két utóbbi témában a társszerkesztő Vajnai Viktóriával már több ízben dolgozott közösen (például: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória [2005, szerk.]: *Hogyan neveljünk demokráciára?* Oktatókutatató Intézet, Budapest); Földes Petra a tapasztalati tanulásról, valamint a diákok szocio-ökonomiai helyzetéről és iskolai működéséről publikált; Hunyad Márta pedig többek között a digitális tanulást vizsgálja. Nem meglepő, hogy a kutatás során kialakult közös meggyőződésük szerint: „mind a modern tanulás-szervezési eljárások, mind a demokráciára nevelés gyakorlati megvalósításához elengedhetetlen az iskola nyitottabbá tétele.” (8. o.)

<sup>2</sup> A fogalom határait plasztikusan kezelve a szerzők szerint a nyitott iskola jelentheti: „a választás szabadságát, a közösséggel való együttműködést, a változások felé való nyitottságot, a nyitott fizikai teret, a nyitott pedagógiai gyakorlatot, nyitott emberek nevelését, az iskola épületének kinyitását, a diákok és tanárok közötti nyílt viszonyt stb.” (8. o.)

