



12

# PERSPEKTÍVÁK A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Válogatás a Pécsi Tudományegyetem "Oktatás és Társadalom"  
Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból  
2013/2014.



# PERSPEKTÍVÁK A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Válogatás a Pécsi Tudományegyetem  
„Oktatás és Társadalom”  
Neveléstudományi Doktori Iskola kutatóinak írásaiból

2013–2014





PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
UNIVERSITY OF PÉCS

# PERSPEKTÍVÁK A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Válogatás a Pécsi Tudományegyetem  
„Oktatás és Társadalom”  
Neveléstudományi Doktori Iskola  
kutatóinak írásaiból

**2013–2014**

**Szerkesztőbizottság:**

Ambrusné Kéri Katalin, Barakonyi Károly, Cserti Csapó Tibor, Fischerné Dárdai Ágnes,  
Forray R. Katalin, Héjj Andreas, Orsós Anna

**Sorozatszerkesztő:**

Barakonyi Károly, Forray R. Katalin

**A kötet szerkesztői:**

Havancsák Alexandra, Oláh Ildikó

**Lektorálta:**

Mrázik Julianna

**Anyanyelvi lektor:**

Oláh Ildikó

**Borítóterv:**

Gyécsek József

**Kiadó:**

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

ISBN 978-963-642-693-4

A kötet a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

© PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

© Szerkesztők, szerzők

## ELŐSZÓ

A PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában immár hagyomány, hogy évente megjelenik egy, a doktorhallgatók és az oktatók műveiből szerkesztett, így az iskola kutatási eredményeit, legújabb törekvéseit bemutató kötet. Egy ilyen *évkönyv* akkor lehet igazán figyelemfelkeltő, ha tanulmányai új tudományos eredményeket közölnek és mások számára inspirálóak. Egy *évkönyv* továbbá akkor tölti be leginkább a szerepét, ha jól reprezentálja azt, hogy egy, a neveléstudomány területén működő doktori iskola miben speciális, mennyiben folytat sajátos munkát, az iskolának, az ott folyó képzésnek és kutatásoknak mennyiben rajzol másokéval összetéveszthetetlen arcot.

A pécsi Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténet programjához kapcsolódóan több terület áll a kutatás fókuszában. Kiemelkedően sok – levéltári és könyvészeti forrásokra támaszkodó – vizsgálódás folyik például a dualizmus korának hazai iskolatörténetével kapcsolatosan, és tanulmányok, konferencia-előadások sora mutatja, hogy a közeli jövőben ezzel az időszakkal és tématerülettel foglalkozóan számos értekezés benyújtása várható. Ebben a kötetben egyrészt a dualizmus kori iparoktatás historiográfiájáról készült tanulmány sorolható ehhez a fő kutatási irányhoz. Másrészt a korszak népiskolai tankönyveivel, tanítóegyesületeinek történetével kapcsolatos elemző írás.

A Doktori Iskola Nevelésszociológia programja is több, egyre markánsabban és világosabban ehhez az iskolához kapcsolható kutatási törekvést fog egybe és szintetizál. A tudományterülethez tartozó tanulmányokban többek között megjelennek a Baranya megyei kisiskolákra vonatkozó, a nemzetiségi oktatást vizsgáló kutatások, a cigányság egészségi állapotával, az 1990-es évek oktatáskutatásával, az iskolai időorientációkkal és időfelfogásokkal, a pályaaorientációval, a tanulói eredményesség és tanári munka összefüggéseivel kapcsolatos vizsgálódások eredményei. A nemzetközi kitekintést, az összehasonlító neveléstudomány területét érintik az Európai Felsőoktatási Térséggel, az inkluzív nevelés szerbiai helyzetével, valamint a migráns diákok nevelésével összefüggő kutatások.

A pécsi Neveléstudományi Doktori Iskolára több, itt folyó kutatás esetében jellemző ez, a nemzetközi keretekbe ágyazott vizsgálódás, valamint az inter- és multidiszciplinaritás. A neveléstudomány összekapcsolódik így többek között a romológia, a pszichológia, a kommunikációtudomány, a történettudomány, a nyelvtudomány, a szociológia, a közgazdaságtan vagy a könyvtártudomány területével. A kötetben ezt példázza egy, az írásbeliség történetével foglalkozó írás, valamint egy, a médiapedagógiáról született tanulmány.

A tanulmányok megírásának háttérét adó kutatások kutatás-módszertani szempontból igen változatosak: a történeti forrás- és dokumentumelemzés, a kérdőívezés, az interjúzás, a statisztikai adatok vizsgálata jelentette a vizsgálódások alapját. Nem csak ez, a metodikában és a témaválasztásban is jól érzékelhető sokszínűség jellemzi a kötet tanulmányait, de az írásművek különböző színvonala is megfigyelhető. Az *évkönyv* ugyanis nem pusztán a kutatásaikban már jelentősen előrehaladt, átfogó és sokrétű tudományos eredményeket felmutató doktorhallgatók írásainak ad helyet, hanem azoknak a kezdő, a doktori képzés elején tartó diákjainkének is, akik egy-egy szűkebb téma feltárását vagy szakirodalmi háttérének jellemzését adták tanulmányukban. Fontosnak tartjuk ugyanis azt, hogy megjelenítsük azt a természetes, minden kutató által bejárt folyamatot, ami során valaki az első, tudományosan értékelhető kutatási eredményeitől folyamatos fejlődés nyomán (amelyhez egyrészt éppen a doktori képzés teremti meg a kereteket és a feltételeket) eljut arra a szintre, amikor már érett, kiforrott kutatóként alkalmassá válik nem csupán egy doktori értekezés, hanem általánosabban: a metaszintű gondolkodásra, az összefüggések és folyamatok tudományos vizsgálatára és megjelenítésére. Ehhez pedig nagyon sok kutatók közötti párbeszéd, vita, együttműködés szükséges. Reményeink szerint ehhez ez az *évkönyv* is hozzájárul, markánsan jelezve néhányat azokból a kutatási témákból és eredményekből, amik a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskoláját jellemzik.

Pécs, 2014. szeptember 22.

**Kéri Katalin**

Az „Oktatás és Társadalom”  
Neveléstudományi Doktori Iskola vezetője





## TARTALOM

|   |            |
|---|------------|
| <b>FELSŐOKTATÁS ÉS FELNŐTTKÉPZÉS .....</b>  | <b>7</b>   |
| SZÉLL KRISZTIÁN – SÁGI MATILD: A tanári munka jellemzőinek hatása a tanulói eredményességre.....  | 8          |
| <b>NEVELÉSTÖRTÉNET .....</b>  | <b>25</b>  |
| GALÁNTAI LÁSZLÓ: A halál tudása – az írásbeliség funkcióváltozásai a nyugati kultúrában .....   | 26         |
| VÖRÖS KATALIN: A (dualizmus kori) középszintű iparoktatás historiográfiája.....   | 39         |
| MÉREG MARTIN: A tanítóegyesületek és az iskolarendszer helyi sajátosságainak szerepe<br>Schultz Imre népiskolai tankönyveinek elterjedésében..... | 50         |
| <b>ISKOLA ÉS TÁRSADALOM.....</b>  | <b>73</b>  |
| ANDL HELGA: Kisiskolák és nemzetiségi oktatás.....  | 74         |
| VADÁSZ VIOLA: Bevándorlás és beilleszkedés – migráns háttérű tanulókkal kapcsolatos<br>iskolai gyakorlatok .....                                  | 88         |
| TÖRTELI ÁGNES: The Interpretation of inclusive education in Serbia.....   | 108        |
| JAKAB GYÖRGY: A digitális kultúra térhódítása mint pedagógiai kihívás .....   | 113        |
| SUHAJDA CSILLA JUDIT: A pályaaorientációs tevékenység megvalósulása a közoktatásban.....  | 126        |
| MARHOFFER NIKOLETT: Idő és iskola.....  | 138        |
| RUSZNÁK KAROLINA: Az életemet a határidőnaplóm határozza meg. És a tiédet? – Eltérő<br>időfelfogások az iskola keretei között .....               | 143        |
| <b>ROMOLÓGIA.....</b>   | <b>151</b> |
| BARACSI KITTI: Kelet-európai roma tanulók az olaszországi oktatáspolitikai horizontján.....   | 152        |
| HUBER GABRIELLA: A cigány lakosság egészségügyi állapota – Interjú kaposvári orvosokkal ..  | 162        |
| DÓRA KÁDÁR-KOKAS: Unterrichtsforschungen in den 90er Jahren.....  | 170        |



# **FELSŐOKTATÁS ÉS FELNŐTTKÉPZÉS**

A TANÁRI MUNKA JELLEMZŐINEK HATÁSA A TANULÓI EREDMÉNYESSÉGRE

**Összefoglaló:** *Kutatásunkban a tanári munka különféle jellemzőinek a tanulók teljesítményével való összefüggéseit vizsgáljuk. A tanulói eredményességet két változóval mértük: (1) tényleges teszteredmények, (2) a társadalmi háttér alapján korrigált teszteredmények elvárt érték-től való eltérése („hozzáadott érték”). Eredményeink arra utalnak, hogy a tanári munka pu-hább jellemzői (tanítással kapcsolatos attitűdök, osztálytermi gyakorlat, igazgatói értékelés) sok esetben szignifikáns hatást gyakorolnak a tanulói eredményességre.*

**Kulcs- és tárgyszavak:** tanulói eredményesség, tanítási attitűdök, tanítási gyakorlat, értékelés

### Bevezetés

Számos tudományos kutatási eredmény igazolja, hogy a tanulói teljesítmények fejlődésében, az oktatás minőségében az oktatáspolitikai befolyásolható tényezők közül a tanári munka minősége a legmeghatározóbb (lásd például IZUMI–ELDERS, 2002; DARLING-HAMMOND, 1999 összefoglaló tanulmányait, valamint a nemzetközi összehasonlító elemzések eredményeit: pl. BARBER–MOURSHED, 2007; OECD, 2005; OECD, 2010). Nem véletlen, hogy a jó fejlettségi szinttel jellemezhető oktatási rendszerekben – mint amilyenell hazánk is rendelkezik – az oktatás minőségének fokozására irányuló oktatáspolitikai beavatkozások elsősorban a pedagógushivatás fejlesztésére irányulnak, amelynek értelmében a legfőbb beavatkozási területek a pályára lépő, illetve a már pályán lévő pedagógusok és iskolavezetők képességeinek, ráter-mettségeinek erősítése, valamint az iskolai szinten alapuló döntéshozatal elősegítése (MOURSHED–CHIJOKE–BARBER, 2010).

A pedagógusok munkájának minőségével foglalkozó empirikus kutatások nagy része az eredményességet a tanulók tanulmányi teljesítményével, illetve teszteredményeivel méri. Ugyanakkor a tanítás-tanulás eredményessége a tanári minőség megfigyelhető és a nem, vagy csak közvetve megfigyelhető jellemzőinek, valamint a tanítási környezet mikro- és makro-szintű tényezőinek egymást átfedő és kiegészítő kombinációjából áll össze. Tehát a tanári munka minősége egy olyan komplex értelmezési keretbe helyezve értelmezhető, amely egy-máshoz szorosan kapcsolódó tényezőket tartalmaz (erről bővebben lásd SZÉLL, 2013).

A hazai és nemzetközi kutatások sorra világítottak rá arra, hogy nincs olyan egységes mutató, amellyel a pedagógusok teljesítménye, eredményessége, munkájának minősége eg-zakt módon mérhető lenne (lásd pl. DARLING-HAMMOND, 1999; LANNERT–NAGY, 2006). Ez nem azt jelenti, hogy a pedagógusok és a tanítási környezet jellemzői önmagukban ne befo-lyásolnák a tanulói teljesítményeket, hanem inkább arról van szó, hogy az iskolai változók között nincs olyan, amelynek a hatása önmagában is jelentős lenne, csak azok együttes fej-lesztése hozhat a hozzáadott pedagógiai érték tekintetében pozitív változást (VIDÁKOVICH, 2008). Tehát akkor járunk legközelebb az igazsághoz, ha az egyszerű indikátorok mérésén túl a pedagógusmunka tényezőit a maguk komplexitásában vizsgáljuk (SÁGI, 2006). Ez hatvá-nyozottan igaz akkor, ha az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státuszú tanulók, iskolák ered-ményességét kívánjuk értékelni.

---

<sup>1</sup> Szél Krisztián publikációt megalapozó kutatása a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

A tanári munka minősége közvetlenül nem, vagy csak nagyon nehezen mérhető. A leggyakrabban alkalmazott mérési megközelítés, amikor közvetve a tanulók teljesítményéből, teszteredményeiből következtetünk a tanári munka minőségére. Az abszolút teszteredmények azonban elrejtik a diákok egyéni háttérjellemzőiből, hozott családi tőkéjéből adódó különbségeket. Ennek kiszűrésére az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer a hozzáadott érték modellje (Value-added modeling, VAM), ami a tanulói eredményesség vizsgálatakor a két időpont között mért tanulói teljesítmények különbsége mellett figyelembe veszi az egyén és az iskola szocioökonómiai helyzetét, illetve összetételét. Az oktatási eredményesség vizsgálataiban az így kapott eredményt pedagógiai hozzáadott értéknek is szokták nevezni.

A szakirodalomban széles körű egyetértés van a tekintetben, hogy a tanári és iskolai eredményesség mérése nem korlátozódhat a tanulói teljesítményekre, továbbá abban is, hogy a tanulói eredmények alkalmazása értékelési eszközként sokkal relevánsabb a teljes iskolai munka értékelésében, mint a pedagógusok egyéni értékelésében (OECD, 2013).

A tanárok és a tanári munka tanulói teljesítményekre gyakorolt hatásának kvantitatív mérésére két jól elkülönülő megközelítés található jelenleg a módszertani irodalomban: (1) tanárok eredményességének mérése az egyéni tanári jellemzők figyelembe vétele nélkül, (2) a különféle tanári jellemzők és a tanulói teljesítmények közötti összefüggés vizsgálata, ez utóbbi nem feltétlenül értelmezhető oksági hatásként (HERMANN, 2010).

Tanulmányunkban a tanárok tanítással kapcsolatos jellemzőinek a tanulók teljesítményével, és az iskola hozzáadott értékével való összefüggéseit vizsgáljuk. Ezzel összefüggésben vizsgáljuk a tanárok szakmai továbbfejlődését, továbbképzését, az iskolai és a tanári munka értékelésének gyakoriságát, szempontjait, valamint a tanítással kapcsolatos attitűdöket, a tanárok közötti együttműködési formákat és a tanítási gyakorlatot. Kutatásunk egyik deklarált célja, hogy tovább ösztönözze a tanári munka minőségére irányuló empirikus kutatásokat. Tanulmányunk elején röviden bemutatjuk a kutatás során felhasznált adatokat és az alkalmazott módszereket, majd ismertetjük az alapvető kutatási kérdéseinket. Ezt követően a különböző ismérvek alapján jellemezzük a tanárokat és a tanári munkát, valamint részletesen elemezzük az egyes tanári jellemzők hatását a tanulói eredményességre. Végül röviden összegezzük a kutatási eredményeink alapján levonható legfontosabb megállapításokat, következtetéseket.

## Adatok és módszerek

Elemzésünk alapját az OECD 2008. évi nemzetközi kérdőíves tanárkutatás (TALIS) hazánkra szelektált adatállományának és a 2008. évi Országos Kompetenciamérés (továbbiakban OKM) adatainak összekapcsolásával előállt adatbázis adja, amely lehetővé tette a vizsgálatot az iskolai telephelyek szintjén.

A TALIS (Teaching and Learning International Survey) a tanárookra, illetve iskolavezetőkre fókuszáló nemzetközi kutatás, azonban kutatásunkban csak a 2008. évi tanári adatállomány hazai adataival dolgoztunk. A vizsgálat az ISCED 2 szinten, vagyis az alapkülső oktatás 5–8. évfolyamán (felső tagozaton) tanító tanárookra terjedt ki (bővebben lásd OECD, 2009, valamint HERMANN et al, 2009). Az Országos Kompetenciamérés a szövegértési képességeket és a matematikai eszköztudást méri fel a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók teljes körében.<sup>2</sup>

A 2008. évi Országos Kompetenciamérés 6. és 8. évfolyamos egyéni adatainak a TALIS adatfelvétel magyarországi adatbázisához kapcsolása intézményi szinten valósult

---

<sup>2</sup> Az Országos Kompetenciamérésről bővebben lásd a <https://www.kir.hu/okmfit/>. (Fontos megemlíteni, hogy a 2008. évi mérést követően több olyan változás történt az OKM-ben – pl. közös, 1500 átlagú és 200 pontos szórású évfolyamfüggetlen skála kialakítása –, amelyet jelen elemzésünkben nem tudtuk figyelembe venni.)

meg.<sup>3</sup> A kapcsolt adatbázis 2934 pedagógus válaszait tartalmazza, azonban 244 pedagógushoz nem sikerült intézményi szintű átlagos mérési eredményt kapcsolni.

Kutatásunk során többváltozós statisztikai módszerekkel<sup>4</sup> elemeztük a tanári munka különböző jellemzőinek a tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását. A tanulói eredményességet két változóval mértük: (1) a tanulók tényleges teszteredményeivel, (2) a családi háttér és az intézményi diákösszetétel alapján korrigált teszteredmények elvárt értékétől való eltéréssel.<sup>5</sup> Az elvárt értékétől való eltérés a hozzáadott értéknek csak az egyik fő jellemzőjével rendelkezik, nevezetesen, hogy figyelembe veszi az iskolában tanuló diákok átlagos társadalmi háttérét<sup>6</sup>, ugyanakkor nem tartalmazza a tanuló fejlődésének komponensét. Elemzésünkben ezért az eredmények interpretálásakor több esetben a „*hozzáadott érték*” megnevezést alkalmaztuk.

Vizsgálatunkban csak a 8. évfolyamosok olvasás-szövegértés és matematika teszteken elért teljesítményét, eredményességi mutatóit elemeztük, mivel a TALIS felmérés az általános iskola felső tagozatán tanító tanárookra vonatkozik, és feltételezésünk szerint a későbbi évfolyam teszteredményei jobban tükrözhetik a felső tagozaton tanító tanárok teljesítményét, az iskola hatását, hozzáadott értékét.<sup>7</sup> Tehát az egy iskolában (iskolai telephelyen) tanító tanárokhoz minden esetben ugyanazt az intézményi átlagpontszámot rendeltük, ezáltal a tanulók teszteken elért átlagos eredményét kollektív iskolai eredménynek tekintjük. A regressziós modellekbe az eredményességet magyarázó változókként beépítettük:

- a tanárok karakterisztikus háttérváltozóit (nem, kor, végzettség),
- a szakmai továbbfejlődés mutatóit (különböző továbbképzések, szakmai tevékenységek mennyisége, szakmai továbbfejlődésre fordított idő),
- a tanári munka értékelésének mutatóit (értékelési gyakoriság, értékelési szempontok),
- a tanítással kapcsolatos beállítódásokat (közvetítői és konstruktivista felfogás),
- a tanárok közötti kooperáció formáit (cserére, koordinációra épülő, illetve szakmai, hivatásbeli együttműködés), valamint
- a különböző osztálytermi gyakorlatokat (rendszerező, diákorientált és fokozott, különleges tevékenységre épülő).

Az így felállított regressziós modellek végső elemszáma 2406 fő, az elemzés során a leíró jellemzők is erre a tanárlétszámra vonatkoznak. A mintavétel sajátosságai (rétegzett, kétlépcsős mintavétel) miatt az adatok reprezentativitását a tanárok jellemző megoszlásai mentén kialakított súlyozás biztosítja.

---

<sup>3</sup> Az Országos Kompetenciamérés adatainak az OECD TALIS adatfelvétel magyarországi adataihoz kapcsolását Hermann Zoltán végezte el 2009 decemberében.

<sup>4</sup> A legkisebb négyzetek módszerén (OLS) alapuló lineáris regressziók segítségével.

<sup>5</sup> Az elvárt érték intézményi szintű regressziós becslések alapján került kiszámításra a tanulói háttérkérdőív alapján kialakított hozottérté- index – más néven családi háttérindex – átlagos értékének, a HHH-diákok arányának, a lányok arányának és a kis gimnazisták arányának figyelembevételével. Az elvárt érték tehát az átlagpontszámnak egy olyan feltételes értéke, ami adott diákösszetétel mellett várható. Az elvárt értékétől való eltérés a tényleges átlagpontszám és az elvárt érték különbsége, vagyis a tanulók tényleges teljesítményének eltérése a szocioökonómiai háttérük alapján becsült értékétől.

<sup>6</sup> Természetesen a társadalmi háttér kiszűrése még nem jelenti azt, hogy kiszűrtünk a tanulói teljesítményre ható minden tényezőt (pl. területi tanári szelekció, iskolai klíma).

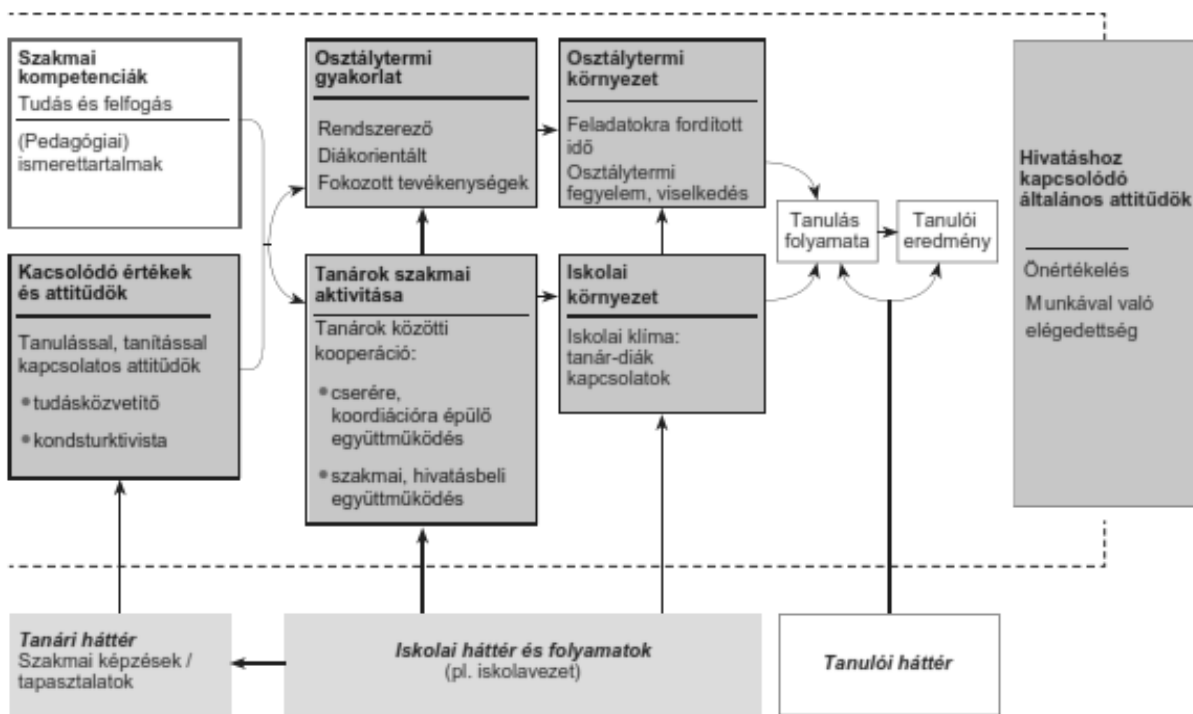
<sup>7</sup> Hozzátevé, hogy a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok tanulójának teljesítménye – amelyek rendre magasabbak a „hagyományos” 8 osztályos általános iskolai képzésben tanulókéénál – némiképp torzíthatja modelljeink eredményeit. Ennek kezelését az adatbázis egyelőre nem tette lehetővé.

## Kutatási kérdések

Elméleti modellünk szerint a tanulói eredményességet az iskolában nem csupán egy-egy pedagógus, hanem a tanári közösség és az iskolavezetés által együttesen kialakított „együttes” iskolai környezet is jelentős mértékben befolyásolja.

Feltételezésünk szerint a pedagógusok alapképzettsége, valamint a folyamatos szakmai továbbfejlődés eredményeképpen nem csupán a tanárok szaktárgyi ismeretei és általános pedagógiai kompetenciái növekednek, de módosul(hat) a pedagógusok tanítással és tanulással kapcsolatos általános beállítódása is. Feltételezésünk szerint a tanári munka értékelése és a visszajelzések erről (különös tekintettel az iskolavezetés erre vonatkozó aktivitására) befolyásolják a tantestület tagjai együttműködésének típusát és intenzitását (a tantestületi klímát), valamint a tanár-diák viszonyrendszerrel kiegészülve az iskolai klímát. Alapvetően ez az iskolai klíma és a tanárok osztálytermi, valamint osztálytermen kívüli tanítási, nevelési gyakorlata határozza meg azt a tanulási folyamatot, ami a tanulói kimeneti eredményeket (többek között a kompetenciamérések által regisztrált eredményeket) meghatározza (lásd 10. ábra).

1. ábra: A tanítási gyakorlat és felfogás mérésének keretrendszere



Forrás: OECD, 2009: 91.o.

Az oktatás minősége szempontjából kulcsfontosságú, hogy minél több ismeret, empirikus eredmény álljon rendelkezésre a tanári minőséggel összefüggő és az arra ható tényezőkről. A tanári munka minőségére irányuló legtöbb vizsgálat a tanári jellemzők közül a könnyebben mérhető tényezők – gyakorlati idő, a képzettség szintje stb. – hatását elemezte; a közvetve és nehezebben mérhető osztálytermi gyakorlatok és attitűdök hatásának vizsgálatára csak néhány elemzés vállalkozott. A tanítási tapasztalattal kapcsolatban született kutatások egyöntetűen azt mutatják, hogy a kezdő tanárok eredményessége jelentősen alacsonyabb, a gyakorlati idő hatása azonban a későbbiek folyamán elhanyagolhatóvá válik (VARGA, 2009; SÁGI-VARGA, 2011). A képzettség hatásának megítélése ennél ellentmondásosabb, egyes elemzések erőteljes hatást mérnek, míg mások nem mutatnak összefüggést. Az osztálytermi

tanítási gyakorlat mutatóit vizsgáló kutatási eredmények szerint a tanulói teljesítmények összefüggnek az osztálytermi gyakorlat jellemzőivel. Kutatási eredmények utalnak arra is, hogy a pedagógusok konstruktivista beállítódása a közvetlen tudásátadó szemléletmóddal szemben jóval hatékonyabban fejleszti a diákok gondolkodási és következtetési képességeit (erről bővebben lásd HERMANN, 2010).

Alapvető kutatási kérdésünk, hogy a tanári munka egyes jellemzői miként függenek össze a tanulói eredményességgel. A korábbi vizsgálatok, továbbá a téma komplexitása arra sarkallt bennünket, hogy a lehetőségekhez mérten a könnyebben mérhető tényezőkön túl a közvetve és nehezebben mérhető tényezők tanulói eredményességre gyakorolt hatását is elemezzük. Ennek következtében kutatásunk során kíváncsiak voltunk arra, hogy:

- milyen, könnyen mérhető tanári jellemzők hozhatók összefüggésbe a tanulói teljesítményekkel,
- a tanárok szakmai továbbfejlődésének, illetve a tanári munka értékelésének vizsgált tényezői miként hatnak a tanári munka minőségére,
- az osztálytermi gyakorlat, a tanárok tanítással és tanulással kapcsolatos beállítódásai, attitűdjei miként függenek össze a tanulói eredményességgel,
- milyen különbségek fedezhetők fel a tanulók abszolút teszteredményeire, illetve az elvárt értéktől való eltérésre ható tényezők között.

Elemzésünk során tisztában voltunk azzal, hogy a tanárok egyes jellemzői és beállítódásai empirikusan nehezen mérhetőek, ugyanakkor meggyőződésünk szerint a tanítás gyakorlatának általános elemei és a tanárok tanítással kapcsolatos általános beállítódásai kérdőíves technikával is feltérképezhetőek.

## A tanulói eredményességmutatói

A 1. táblázatban összefoglaltuk a kapcsolt adatbázis legfontosabb eredményességi mutatóinak alapvető statisztikai jellemzőit. Az eltérés az elvárt értéktől („hozzáadott érték”) pozitív és negatív értéket is felvehet aszerint, hogy a tanulók tényleges teljesítménye meghaladja (+) az iskola diákösszetétele alapján becsült teljesítményértéket, avagy alulmúlja azokat (-).

1. táblázat: A tanulói eredményességmutatók alapvető statisztikai jellemzői (N=2406)

|         | Átlagpontszám<br>(matematika) | Átlagpontszám<br>(olvasás-<br>szövegértés) | „Hozzáadott<br>érték”<br>(matematika) | „Hozzáadott<br>érték” (olvasás-<br>szövegértés) |
|---------|-------------------------------|--|---------------------------------------|---|
| Átlag   | 492                           | 500  | 0,8                                   | -2  |
| Szórás  | 53                            | 52   | 39                                    | 31  |
| Minimum | 303                           | 328  | -97                                   | -152  |
| Maximum | 642                           | 636  | 165                                   | 159   |

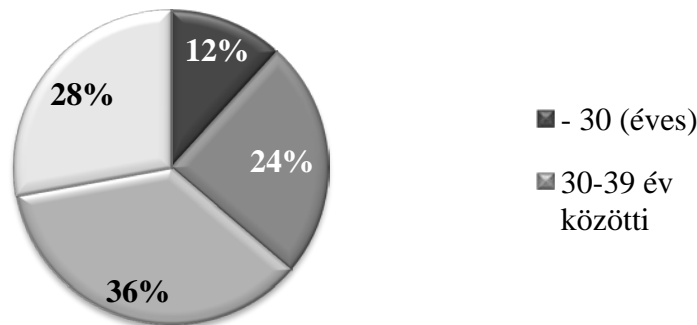
A tanulói eredményességet mérő mutatók között erőteljes pozitív kapcsolat áll fenn, a korreláció mértéke 0,3–0,9 között mozog. Különösen szoros az együttmozgás a matematika és az olvasás-szövegértés abszolút átlagpontszámai között (0,86). Ennek ellenére indokolt a matek és a szövegértés teljesítményeinek külön-külön vizsgálata, hiszen egyrészt két igen különböző ismeretterületről van szó, másrészt a két kompetenciaterületre eltérő tanári jellemzők hathatnak.



## Karakterisztikus háttérváltozók

A reprezentatív mintában szereplő pedagógusok csaknem háromnegyede nő, és több mint egynegyede (29%) minimum egyetemi (MA) végzettséggel rendelkezik. A korcsoport szerinti megoszlást tekintve a pedagógusok egytizede 29 év alatti, egynegyede 30–39 év közötti, több mint egyharmaduk 40–49 év között, míg 28 százalékuk 50 év feletti (1. ábra).

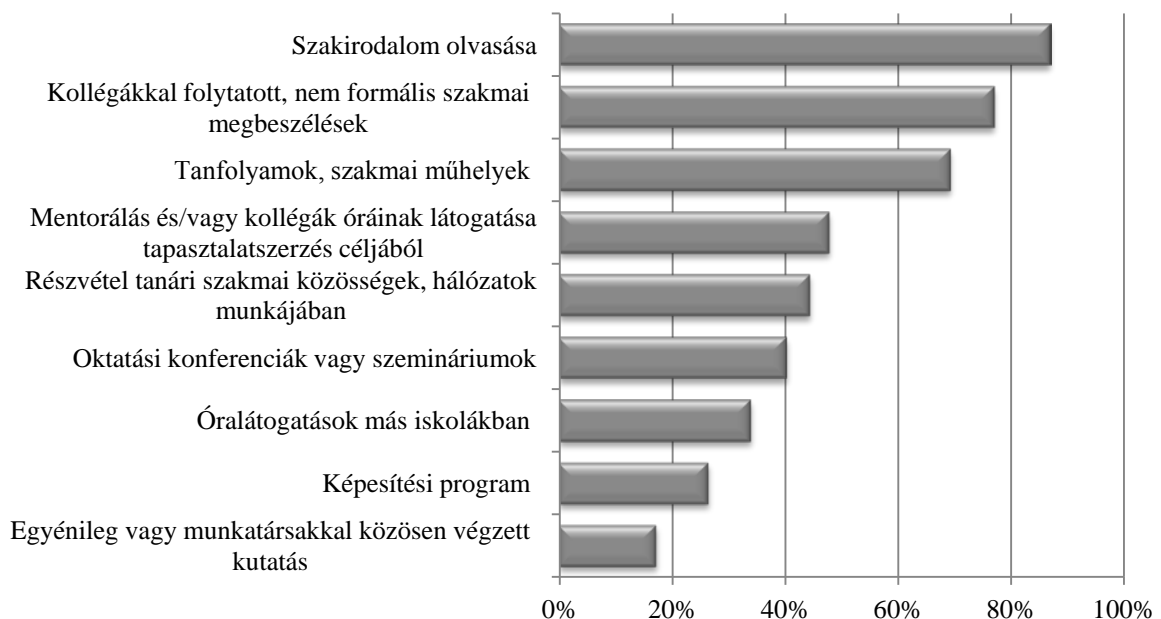
2. ábra: A pedagógusok kormegoszlása (N=2406)



## A szakmai továbbfejlődés mutatói

A TALIS-vizsgálat szakmai továbbfejlődésként értelmez minden olyan tevékenységet, amely a pedagógus tudását, képességeit, szakértelmét és egyéb, a tanári mesterséghez tartozó jellemzőit fejleszti. Ennek értelmében a kutatás a felmérést megelőző 18 hónapra vonatkozóan összesen kilenc szakmai fejlődést elősegítő tevékenységben való részvételt mért fel a hagyományos továbbképzési formákon (pl. tanfolyamok, képesítési programok, szakmai hálózatok) át az informális tanulási utakig (pl. szakirodalom olvasása, kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések). Az utóbbi, informális tanulási formákban való részvétel volt a legelterjedtebb a pedagógusok között, amit szorosan követett a tanfolyamokon, szakmai műhelyeken való részvétel (2. ábra).

3. ábra: Az elmúlt 18 hónapban részt vett-e a szakmai fejlődését elősegítő, az alábbiakban felsorolt tevékenységek valamelyikében? (N=2406)



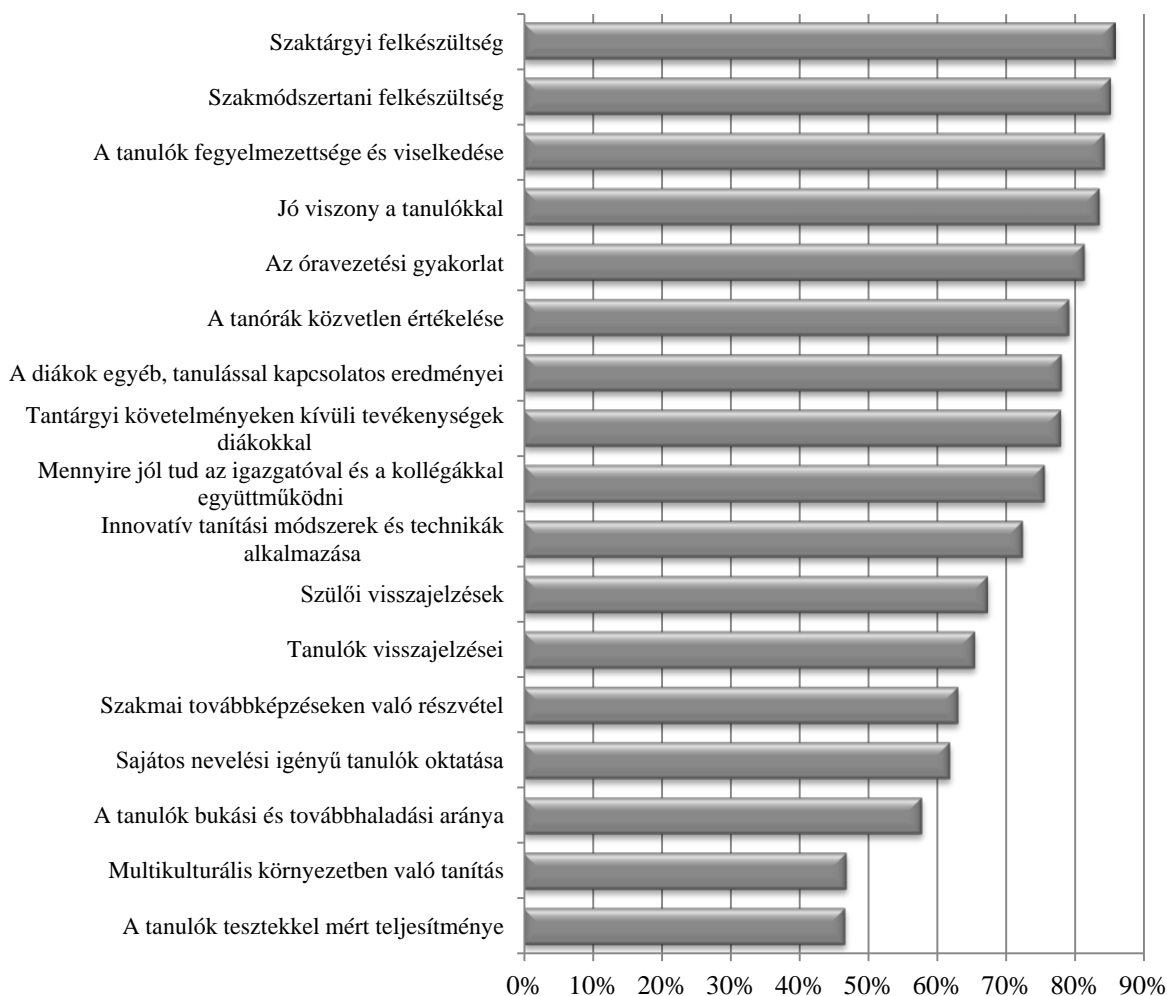
Elemzésünk kapcsán nem a szakmai továbbfejlődést elősegítő tevékenységek egyes formái, sokkal inkább a különféle szakmai tevékenységek együttes mennyisége a mérvadó. Ezért elsősorban azt vizsgáltuk, hogy az egyes pedagógusok összesen hányféle szakmai tevékenységben vettek részt. A pedagógusok több mint fele (56%) 3–5 féle továbbképzésen, szakmai továbbfejlődést elősegítő tevékenységben vett részt, lényegében elenyésző azok aránya (1%), akik egyáltalán nem vettek részt ilyen jellegű képzéseken, tevékenységekben.

A szakmai továbbfejlődésre fordított átlagos idő meghaladta a 14 napot. A megkérdezettek több mint egynegyede (28%) csaknem egy teljes havi munkanapot, azaz 20, vagy annál több napot fordított a szakmai továbbfejlődésére a felmérést megelőző 18 hónapban.

## A tanári munka értékelésének mutatói

A TALIS-kutatás a tanárok munkájának értékelése kapcsán háromféle forrásból (1. iskola igazgatója, 2. más kollégák vagy az iskolavezetés egyéb tagjai, 3. külső értékelő, tanácsadó) származó formális, illetve kevésbé formális vélemény gyakoriságát mérte fel. A pedagógusok munkájának iskolán belüli, azaz igazgató vagy más kollégák általi értékelése sokkal gyakoribb, mint a külső személy, testület általi értékelés. Míg iskolán belül a pedagógusok több mint egyharmadát értékeli évente legalább háromszor, addig a külső értékelés esetén ez mindössze 3 százalék.

4. ábra: A tanári munka értékelésében valamilyen mértékben fontosnak észlelt szempontok (%)



Amint az a 3. ábrán is látható, a TALIS-kérdőívben 17 értékelési szempontra kérdeztek rá úgy, hogy a megkérdezett pedagógusoknak azt is meg kellett jelölniük, hogy az egyes szempontokat mennyire vették figyelembe akkor, amikor a munkájukat értékelték, illetve amikor a munkájukra vonatkozóan visszajelzéseket kaptak. A magyar pedagógusok legnagyobb százalékban a szaktárgyi-szaktudásértékelést, a tanulók fegyelmezettségét és viselkedését, a tanulókkal kialakított jó viszonyt, valamint az órávezetési gyakorlatot észlelik a tanári munka értékelésében valamilyen mértékben fontos szempontnak. Ugyanakkor a tanulók tesztekkel mért teljesítményét a megkérdezett pedagógusok kevesebb mint fele észleli fontos értékelési szempontként.

A szakmai továbbfejlődést elősegítő tevékenységekhez hasonlóan az elemzési modellben itt sem az egyes értékelési szempontok a relevánsak, hanem az észlelt értékelési szempontok együttes mennyisége. Ezért ebben az esetben mindenekelőtt azt vizsgáltuk, hogy az egyes pedagógusok összesen hányféle értékelési szempontot észlelnek a munkájukra kapott visszajelzések során.

## A tanítási gyakorlat és felfogás mutatói

A tanítási gyakorlat és a tanítással kapcsolatos attitűdök elemzése során az OECD (2009) értelmezési keretrendszerét és módszertanát vettük alapul. Ugyanakkor, mivel az OECD által kialakított összetett mutatók (főkomponensek) kifejezetten a nemzetközi összehasonlítás lehetőségének megteremtésére fókuszálnak, ezért az elemzésünk során némiképp eltértünk az OECD módszerétől, vagyis néhány esetben kibővítettük az összetett mutatók kialakításába bevont változóink körét.

A tanúlással, tanítással kapcsolatos attitűdök két fő csoportba sorolhatók: (1) a *tudásközvetítői felfogás*, amelybe a tanári szerepfelfogás olyan hagyományos elemei tartoznak, amelyek a tárgyi tudás – elsősorban formális keretek közötti – átadásának fontosságát hangsúlyozzák, és (2) a *konstruktivista felfogás*, amely a tárgyi tudással szemben inkább a diákokat, a tanulók gondolkodásának fejlesztését állítja a középpontba (OECD, 2010b). A kétféle típusú felfogás méréséhez felhasznált kérdéseket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat: A tanárok tanítással kapcsolatos attitűdjeinek méréséhez felhasznált változók

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>TUDÁSKÖZVETÍTŐ<br/>FELFOGÁS</b> | Az eredményes/jó tanárok megmutatják a diáknak a problémamegoldás helyes módját.  |
|                                    | Jobb, ha a tanár, és nem a diák dönti el, mi történjen a tanórán.*  |
|                                    | A tanárok többet tudnak, mint a diákok; ezért a tanároknak nem szabad hagyniuk, hogy a diákok dolgozzák ki egy-egy probléma megoldását, amelyek esetleg tévesek is lehetnek, hiszen a tanárok rögtön a helyes megoldást tudják elmagyarázni.* |
|                                    | Az oktatásnak olyan problémák megtárgyalására kell épülnie, amelyekre egyértelmű, pontos válaszok adhatók, vagy olyan eszmékre, fogalmakra, amelyeket a diákok többsége könnyen megért.   |
|                                    | Minél nagyobb háttértudással rendelkeznek a tanulók, annál jobban el tudják sajátítani az újabb anyagokat – ezért olyan fontos a tárgyi tudás megkövetelése.  |
|                                    | Általában csendre van szükség a hatékony tantermi tanuláshoz.   |

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <b>KONSTRUKTIVISTA FELFOGÁS</b> | Nekem, mint tanárnak, az a feladatomban, hogy lehetővé tegyem a tanulók önálló ismeretszerzését, támogassam a kutató kezdeményezéseiket.                  |
|                                 | A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását.  |
|                                 | A tanulóknak először lehetőséget kell adni arra, hogy maguk gondolkozzanak gyakorlati problémák megoldásán, mielőtt a tanár megmutatja nekik a megoldást. |
|                                 | A gondolkodási műveletek elsajátítása és az összefüggések megértése fontosabb, mint a tanterv szerinti tárgyi tudás.                                      |

Megjegyzés: \*-gal jelölt kijelentések az OECD által kialakított eredeti indexekben nem szerepeltek.

A TALIS-kutatás a tanárok közötti együttműködés két típusát különböztette meg: (1) *cserére és koordinációra épülő együttműködés*, amely olyan kooperációs módokat foglal magában, mint például a tanítási segédanyagok cseréje, tantestületi és csoportmegbeszélések, konferenciákon való részvétel, és (2) *a szakmai, hivatásbeli együttműködés*, amelynek során a pedagóguskollégák például team-munkában tanítanak, egymás óráit látogatják, és visszajelzéseket is adnak egymásnak a tapasztalatról (OECD, 2010b). A két kooperációs típus méréséhez felhasznált kérdéseket a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat: A tanárok közötti kooperáció méréséhez felhasznált változók

|   |  |
|---|--|
| <b>CSERÉRE ÉS KOORDINÁCIÓRA ÉPÜLŐ EGYÜTTMŰKÖDÉS</b> | Részt veszek olyan tantestületi megbeszéléseken és értekezleteken, ahol megvitatjuk az iskola pedagógiai elveit és küldetését.*    |
|   | Részt veszek az iskolai tanterv vagy a tanterv egy részének fejlesztésében.*   |
|   | Részt veszek az oktatási anyagok (pl. tankönyvek, munkafüzetek) kiválasztásában és az ezekkel kapcsolatos döntések meghozatalában. |
|   | Tananyagokat, tananyagokat cserélek kollegákkal.   |
|   | Részt veszek az ugyanazon évfolyamon tanító kollegák munkacsoport-megbeszélésein.  |
|   | Arra ösztönzöm a kollegáimat, hogy a tanulók fejlődésének értékelése egységes követelmények alapján történjen az iskolában.        |
|   | Részt veszek az egyes tanulók tanulásfejlesztésével kapcsolatos megbeszéléseken.   |
| <b>SAKMAI, HIVATÁSBELI EGYÜTTMŰKÖDÉS</b>            | A kollegákkal közösen, csapatmunkában tartunk órákat ugyanabban az osztályban.   |
|   | Részt veszek szakmai fejlődést szolgáló tevékenységekben (pl. munkacsoport-felügyelet).  |
|   | Kollegáim óráit látogatom, és elmondom nekik az észrevételeimet.   |
|   | Részt veszek különböző osztályok és korcsoportok közös tevékenységeiben (pl. közös projektekben).                                  |
|   | Megbeszélem és összehangolom a házi feladatokkal kapcsolatos gyakorlatot a más tárgyakat tanító kollegákkal.                       |

Megjegyzés: \*-gal jelölt kijelentések az OECD által kialakított eredeti indexekben nem szerepeltek.

Az osztálytermi tanítási gyakorlatot három index (fő komponens) írja le: (1) a *rendszerző oktatási gyakorlat* az olyan hagyományos oktatási módszereket öleli fel, amelyek viszonylag szigorú formális keretek között működnek, (2) a *diákorientált gyakorlat* a csoportmunkára és a differenciált oktatási módszerekre épülő tanítási gyakorlatokat foglalja magába, és (3) a *fokozott, különleges tevékenységek* pedig további, a hagyományos oktatási formáktól eltérő pedagógiai módszereket tartalmaznak (OECD, 2010b). A háromféle típusba sorolt tanítási gyakorlat méréséhez felhasznált kérdéseket a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: Az osztálytermi tanítási gyakorlat méréséhez felhasznált változók

|   |   |
|---|---|
| <b>RENDSZEREZŐ</b>                        | Új tananyagot ismertetek (frontális tanári előadás).*   |
|   | Világosan közlöm a tanóra célját.   |
|   | A diákokkal közösen átnézem az elkészített házi feladataikat.   |
|   | A tanóra elején röviden összefoglalom az előző óra anyagát.   |
|   | Ellenőrzöm a diákok (munka)füzeteit.  |
|   | Kérdésekkel ellenőrzöm, hogy a tananyagot megértették-e a diákok.   |
|   | Röpdolgozatot vagy tesztet íratok velük, amivel felmérem a tanulásukat.*  |
| <b>DIÁKORIENTÁLT</b>                      | A tanulók kisebb csoportokban dolgoznak, és közösen kell megoldást találniuk egy problémára vagy feladatra.                                 |
|   | Eltérő feladatokat adok tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak és/vagy azoknak, akik az átlagosnál gyorsabban képesek haladni.             |
|   | A tanulók javaslatait vagy segítségét kérem a tanórai tevékenységek és témák megtervezéséhez.   |
|   | Külön-külön, egyénileg foglalkozom a diákokkal.*  |
|   | A tanulók elemzik és értékelik a saját munkájukat.*   |
|   | A tanulók képességeik szerint kialakított csoportokban dolgoznak.   |
| <b>FOKOZOTT, KÜLÖNLEGES TEVÉKENYSÉGEK</b> | A diákok olyan feladatokon dolgoznak, amelyek teljesítéséhez legalább egy hét szükséges.  |
|   | A diákok olyan produktumot állítanak elő, amelyet valaki más fog használni.   |
|   | Arra kérem a diákokat, hogy írjanak esszét, amiben hosszabban kifejtik a saját gondolataikat és érveiket.                                   |
|   | A tanulók megvitatnak egy megadott témát, és érvelnek egy megadott álláspont mellett, amely nem feltétlenül azonos a saját álláspontjukkal. |

Megjegyzés: \*-gal jelölt kijelentések az OECD által kialakított eredeti indexekben nem szerepeltek.

### Többváltozós oksági modellek: a tanulói kompetenciákat befolyásoló tanári tényezők

Eredményeink szerint más tanári tényezők befolyásolják a tanulók abszolút pontszámokkal mért kompetenciaszintjét, és részben más tanári tényezők befolyásolják az iskola (tehát a pedagógusok) tanulói kompetenciákhoz való „hozzáadott értékét”. A feladat-ellátási hely tanulói a 8. osztályos kompetenciamérés átlagpontszámait és az elvárt értéktől való eltéréseket („hozzáadott értéket”) magyarázó OLS regressziós modellek szignifikáns hatásait az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat: A tanulói kompetenciát befolyásoló tanári tényezők az iskolában (OLS regressziós modellek standardizálatlan együtthatói – az  $\alpha=5\%$  szintű szignifikáns hatások vastagon szedve)

|   | 1.<br>matemati-<br>ka átlag-<br>pontszáma | 2.<br>olvasás<br>átlag-<br>pontszáma | 3.<br>matemati-<br>ka „hozzá-<br>adott ér-<br>ték” | 4.<br>olvasás<br>„hozzá-<br>adott ér-<br>ték” |
|---|---|--------------------------------------|--|---|
| (Konstant)  | 466,879                                   | 479,547                              | -14,78   | -10,969                                       |
| Nem (férfi)   | <b>-10,735</b>                            | <b>-13,787</b>                       | 0,603  | -0,23   |
| Életkor*: 30–39 éves  | 0,737                                     | <b>7,189</b>                         | -3,89  | <b>4,639</b>                                  |
| Életkor*: 40–49 éves  | <b>8,411</b>                              | <b>9,492</b>                         | 3,551  | <b>7,11</b>                                   |
| Életkor*: 50 évesnél idősebb  | <b>14,871</b>                             | <b>19,654</b>                        | -0,129   | <b>5,557</b>                                  |
| Képzés szintje: egyetem   | <b>29,346</b>                             | <b>33,641</b>                        | 1,126  | 2,293   |
| Továbbképzések sokfélesége (típus db)   | 0,725                                     | 0,709                                | 0,228  | 0,04  |
| Továbbképzések hossza (legalább 20 nap)   | <b>6,216</b>                              | <b>5,131</b>                         | <b>3,639</b>                                       | <b>2,924</b>                                  |
| Értékelés/visszajelzés az igazgatótól   | <b>2,332</b>                              | -0,114                               | <b>4,49</b>  | <b>2,078</b>                                  |
| Értékelés/visszajelzés kollégáktól  | 0,427                                     | 0,728                                | -0,714   | -0,607  |
| Értékelés/visszajelzés külső személytől   | -0,443                                    | -0,686                               | -0,878   | <b>-1,42</b>                                  |
| Értékelés szempontrendszerének sokfélesége (típus db)                             | -0,422                                    | -0,225                               | -0,297   | -0,193  |
| Tanítással és tanulással kapcsolatos általános beállítódás: direkt tudásközvetítő | 0,28                                      | -0,515                               | <b>1,659</b>                                       | <b>1,649</b>                                  |
| Tanítással és tanulással kapcsolatos általános beállítódás: konstruktivista       | 1,602                                     | 0,611                                | <b>2,721</b>                                       | <b>1,403</b>                                  |
| Hivatásbeli együttműködés módja a pedagógusok között: csere és koordináció        | <b>-2,821</b>                             | <b>-3,738</b>                        | -1,045   | -0,648  |
| Hivatásbeli együttműködés módja a pedagógusok között: szakmai együttműködés       | 1,713                                     | 2,079                                | 1,379  | 0,756   |
| Osztálytermi gyakorlat: rendszerező (strukturáló)                                 | <b>-3,012</b>                             | <b>-4,612</b>                        | 0,411  | -0,755  |
| Osztálytermi gyakorlat: diákorientált   | <b>-2,844</b>                             | <b>-5,663</b>                        | <b>4,02</b>  | <b>1,898</b>                                  |
| Osztálytermi gyakorlat: fokozott tevékenységek                                    | <b>4,479</b>                              | <b>5,742</b>                         | -0,056   | <b>1,234</b>                                  |
| <b>Adjusztált R<sup>2</sup></b>   | <b>0,086</b>                              | <b>0,126</b>                         | <b>0,056</b>                                       | <b>0,022</b>                                  |

Megjegyzés: \* életkor referenciakategória: 30 évesnél fiatalabb

## **A pedagógusok alapképzettségének és tapasztalatának hatása**

*Az abszolút mértékben számított tanulói kompetenciát jelentős mértékben befolyásolja a pedagógus szakmai tapasztalata. Minél nagyobb tanítási tapasztalata van egy pedagógusnak, annál magasabb kompetencia-pontszámot érnek el a tanulói. Számításaink szerint, ha egy nyolcadikos gyereket 10 év tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógus tanít, akkor a kompetencia-pontszáma várhatóan kb. 8 ponttal lesz magasabb (mind matematikából, mind pedig szövegértésből), mintha pályakezdő tanítaná, s ez a növekedés a továbbiakban is folyamatos. Az 50 év feletti tapasztalt pedagógusok tanítványai várhatóan 15 ponttal magasabb pontszámot érnek el a 8 osztályos matematikai kompetenciamérésnél, és 20 ponttal többet a szövegértés területén, mint a pályakezdő pedagógusok tanítványai. Ugyancsak jelentős hatással van a tanulók abszolút mértékben számított alapvető kompetenciaszintjére az a tény, ha az őket tanító pedagógusnak egyetemi szintű tanári végzettsége van (a főiskolaihoz képest). Ugyanakkor meg kell jegyeznünk azt, hogy egyetemi végzettségű tanárok jellemzően az erőteljesen szelektív 6 és 8 osztályos középiskolákban tanítják a nyolcadikosokat. Ezekben az iskolákban a családi háttér is jelentős (pozitív) hatással van a gyerekek iskolai teljesítményére, így az eredményeinket nem feltétlenül értelmezhetjük úgy, mintha önmagában a pedagógusok magasabb iskolai végzettsége növelné a tanulói kompetenciaszintjét. Eredményeink szerint az általános iskola felső tagozatában a férfi tanárok valamivel gyengébb eredményt érnek el a tanulók abszolút számokban mért kompetenciaszintjének terén, mint a nők (5. táblázat 1. és 2. oszlopa).*

*A tanulói kompetenciák „hozzáadott értékét” az abszolút értéknél lényegesen kevésbé befolyásolja a tanárok alapképzettségének szintje és demográfiai jellemzőik. Eredményeink szerint a tanárok neme egyáltalán nem befolyásolja a tanulói kompetenciák hozzáadott értékének szintjét, s a matematikai kompetenciák esetében a tanári tapasztalat hosszának és az alapképzettség szintjének sincs lényeges hatása hozzáadott értékre. A szövegértési kompetencia hozzáadott értékét (továbbra is) pozitívan befolyásolja a pedagógus tanári tapasztalatának hossza, de az összefüggés ebben az esetben már nem lineáris. A 30 év feletti pedagógusok tanítványai átlagosan kb. 5–7 ponttal magasabb hozzáadott értéket érnek el a 8. osztályos szövegértési kompetenciamérések szerint, de ez az érték nem növekedik tovább a pedagógus életkorának előrehaladtával. Ezek az eredményeink tehát inkább azt jelzik, hogy a pályakezdő pedagógusok olvasás-szövegértés terén valamivel kisebb hozzáadott értéket tudnak elérni, mint a többiek. A hozzáadott értékre vonatkozó modelljeink megerősítik azt a korábbi sejtésünket, hogy a tanárok magasabb szintű alapképzettsége a hozzáadott értéket nem növeli, az egyetemi végzettségű tanárok diákjainak abszolút pontszámokban mért magasabb kompetenciaszintje alapvetően a szelektív iskolákba járó gyerekek jobb családi háttérének eredménye. Erre utal ugyanis, hogy a tanulói kompetenciák hozzáadott értékét nem befolyásolja a tanárok alapképzettségének szintje (5. táblázat 3. és 4. oszlopa).*

## **Az intenzív szakmai továbbfejlődés jelentősége**

Elméleti modellünk szerint a tanárok folyamatos szakmai továbbfejlődése (továbbképzési tevékenysége) a szaktárgyi tudásukat, valamint a tanítással és a tanulással kapcsolatos általános beállítódásaikat befolyásolja, és ez utóbbiakon keresztül hatnak a tanulók kimeneti teljesítményére. Eredményeink szerint a továbbképzések intenzitásának nem csupán ezen áttéteken keresztül van hatása a tanulói teljesítményekre, de direkt módon is. Azoknak a pedagógusoknak a tanítványai, akik legalább 20 napot töltöttek szakmai továbbfejlődésüket segítő tevékenységekkel a vizsgálatot megelőző másfél évben, átlagosan 5–6 ponttal magasabb értéket érnek el a 8. osztályos kompetenciamérésekben, mint azoknak a pedagógusoknak a tanítvá-

nyai, akik ennél kevesebb időt szánnak a szakmai továbbfejlesztésükre. A szakmai továbbfejlesztésre fordított idő a hozzáadott értékre is hasonló mértékben hat. Ugyanakkor a továbbképzések sokfélesége sem az abszolút mértékű tanulói kompetencia-pontszámokra, sem pedig a hozzáadott értékre nem hat jelentős mértékben. Eredményeink szerint tehát a pedagógusok elmélyült és folyamatos szakmai továbbfejlesztése a fontos, a sokféle képzésben való felszínesebb részvétel kevésbé hatásos (5. táblázat 1., 2., 3. és 4. oszlopa).

### **Az iskolavezetés értékelésének és visszajelzésének hatása**

Kutatásunk alapján a tanári munkának az iskolaigazgató általi értékelése, és az iskolaigazgató által adott visszajelzések a tanárok számára jelentős mértékben növelik az iskola tanulóinak kompetencia-pontszámokban is mérhető eredményeit abszolút értékben és hozzáadott értékben egyaránt. Minél gyakrabban értékeli egy iskolaigazgató a pedagógusok munkáját, annál nagyobb pontszámot érnek el a diákok a kompetenciamérések során. Ez a hatás a hozzáadott értékek esetében sokkal erőteljesebb, mint az abszolút mértékkel mért kompetencia-pontszámoknál. Eredményeink szerint tehát *az iskolavezetők a pedagógusok munkájának rendszeres értékelésével és az ezekről való visszajelzésekkel jelentős mértékben elő tudják segíteni a családi hátrányok iskolai kompenzálását, az iskola hozzáadott értékének növelését.* Ám sem a kollégák egymás közötti értékelésének, sem pedig a külső személy (pl. szakfelügyelő) általi értékelésnek nem volt ilyen hatása a 2008. évi mérés eredményei szerint. Ugyanakkor itt kívánjuk megjegyezni, hogy az adatfelvétel idején Magyarországon nem volt a pedagógusoknak rendszeres, külső szakmai kontrollja, így ennek hatásait a jelen elemzésben még nem tudjuk tesztelni. Hasonlóan a továbbképzések esetében tapasztaltaknál, eredményeink szerint a tanári munka értékelésénél sem a sokféleség, hanem az intenzitás számít – tehát az nem befolyásolja a tanulók iskolai kimeneti teljesítményét, hogy milyen sokféle szempont figyelembevételével értékelik a pedagógusok munkáját (5. táblázat 1., 2., 3. és 4. oszlopa).

### **A tanítással és tanulással kapcsolatos általános beállítódás hatása**

Elméleti modellünk szerint a tanárok alapképzettsége és demográfiai jellegzetességei, valamint a szakmai továbbképzéseken tapasztaltak együttesen alakítják a tanítással és tanulással kapcsolatos általános beállítódásukat, amely aztán hat a tantestület tanárai együttműködésének szintjére és formájára, valamint a tanárok osztálytermi tanítási gyakorlatára. Ugyanakkor az eredményeink szerint a tanárok tanítással és tanulással kapcsolatos általános beállítódásának önmagában is van direkt hatása a tanulói teljesítmények hozzáadott értékben számított szintjére. Míg a tanár általános attitűdje az elért abszolút kompetencia-pontszámokat nem befolyásolja (5. táblázat 1. és 2. oszlopa), addig mind a direkt tudásközvetítő, mind pedig a konstruktivista tanári beállítódás jelentős mértékben növeli a hozzáadott értékek szintjét. Ezt az eredményt úgy értelmezhetjük, hogy a tanulói kompetencia hozzáadott értéke szempontjából *elsősorban nem az a lényeges, hogy milyen* általános beállítódása van a pedagógusnak, hanem az, hogy *van* a pedagógusnak valamilyen *markánsan körvonalazódó* beállítódása a tanítással és a tanulással kapcsolatban (5. táblázat 3. és 4. oszlopa).

### **A tantestületi tagok kooperációja egymással**

Eredményeink szerint a tantestületi tagok egymással való együttműködése a tanulók abszolút pontszámokban mért kimeneti teljesítményét csak gyengén befolyásolja, a tanulói hozzáadott



értékre pedig nincs lényeges direkt hatása. A tantestületi tagok egymás közötti szakmai együttműködésének jellege és erőssége tehát alapvetően a pedagógusok egyéni szinten mérhető tanítási gyakorlatán keresztül érvényesül.

## A tanárok osztálytermi gyakorlatának hatása

Közismert tény, hogy a tanárok osztálytermi gyakorlatát kérdőíves módszerrel nehéz mérni. A kérdőíves kérdések sok esetben nem elég árnyaltak és részletesek, és gyakran előfordul az is, hogy a pedagógus az osztálytermi gyakorlatában olyan módszereket, eszközöket alkalmaz, amelyek még számára sem válnak explicitté, s csak részletesebb osztálytermi megfigyelés eredményeképpen jutnak felszínre. A kérdőíves adatfelvételre alapozott statisztikai elemzésünk tehát csak a jéghegy csúcsának felvillantására tud vállalkozni.

Vizsgálódásunkból kitűnt, hogy a diákok abszolút mértékben mért kompetenciaszintjét a fokozott tevékenységek (szakkörök, felkészítők stb.) jelentős mértékben növelik, míg a rendszerő, illetve a diákorientált osztálytermi tanítási gyakorlatot folytató pedagógusok diákjainak abszolút számban mért kompetenciájának szintje valamelyest alacsonyabb, mint az ilyen gyakorlatot nem folytatóké. Ugyanakkor a hozzáadott érték esetében ez az összefüggés fordított irányú: a diákorientált tanítási gyakorlatot folytató pedagógusok lényegesen nagyobb hozzáadott értéket tudnak elérni, mint akik ilyen tevékenységet nem végeznek. Egyszerűsítve tehát úgy fogalmazhatjuk meg ezeket az eredményeinket, hogy sok gyakorlással és előkészítővel, szakkörökkel el tudja érni a pedagógus, hogy azok a tanulók, akik megfelelő családi háttérrel rendelkeznek, kiemelkedő kompetenciaszintre jussanak el, viszont *a családi háttér negatív hatásainak leküzdéséhez (tehát a magasabb hozzáadott érték eléréséhez) a személyre szabott, diákorientált pedagógiai gyakorlat a leginkább célravezető (5. táblázat 1., 2., 3. és 4. oszlopa).*

## Összegzés

Tanulmányunkban a tanárok tanítással kapcsolatos jellemzőinek a tanulók teljesítményével és az iskola hozzáadott értékével való összefüggéseit vizsgáltuk az OECD 2008. évi nemzetközi tanárkutató (TALIS), valamint az országos kompetenciamérés összekapcsolt adatbázisára alapozott többváltozós, oksági modellekkel.

Eredményeink szerint más tanári tényezők befolyásolják a tanulók abszolút pontszámokkal mért kompetenciaszintjét, és részben más tanári tényezők befolyásolják az iskola (tehát a pedagógusok) tanulói kompetenciákhoz való hozzáadott értékét.

Elemzésünk alapján a tapasztalt tanárok kitartó és következetes munkájának eredményeképpen a nem túl rossz családból származó gyerekekkel kiváló kimeneti eredményeket lehet elérni. A kevésbé támogató családi háttérrel rendelkező gyerekek esetében viszont a hagyományos pedagógiai gyakorlat nem feltétlenül vezet eredményre. A családi háttér negatív hatásainak leküzdéséhez (tehát a magasabb hozzáadott érték eléréséhez) a személyre szabott, *diákorientált pedagógiai gyakorlat* a leginkább célravezető. Ez utóbbi esetben az átlagosnál is fontosabb a pedagógus meggyőző személyiségének hatása is. Az látszik, hogy ebből a szempontból *elsősorban nem az a lényeges, hogy milyen* általános beállítódása van a pedagógusnak, hanem az, hogy *van* a pedagógusnak valamilyen *markánsan körvonalazódó* beállítódása a tanítással és a tanulással kapcsolatban.

Végül, de nem utolsó sorban mind a pedagógusok elmélyült *folyamatos szakmai továbbfejlődése*, mind pedig a tanári munkának az *iskolaigazgató általi gyakori értékelése* jelentős mértékben hozzájárul mind az abszolút mértékben számított tanulói kompetenciapontokhoz, mind pedig az iskola hozzáadott értékéhez.

## IRODALOM

- HERMANN Zoltán et al (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- IZUMI, Lance T. – EVERS, Williamson M. (szerk.): Teacher Quality. Hoover Institution Press, Stanford Publication No. 505, California
- LANNERT Judit – NAGY Mária (szerk.) (2006): Eredményes iskola. Adatok és esetek. OKI, Budapest
- OECD (2005): Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining. OECD Publishing, Paris
- OECD (2010a): PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). OECD Publishing, Paris
- OECD (2010b): TALIS 2008 Technical Report. OECD Publishing, Paris
- OECD (2013), Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing, Paris
- SÁGI Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: LANNERT Judit – NAGY Mária (szerk.) (2006): Eredményes iskola. Adatok és esetek. OKI, Budapest, 111–128. old.
- SÁGI Matild- VARGA Júlia (2011): 8. Fejezet – Pedagógusok. In BALÁZS Éva – KOCSIS Mihály – VÁGÓ Irén. (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról – 2011. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295–324. old.
- SZÉLL Krisztián (2013): A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. Educatio, 22. évf., 2. szám, 245–251. old.
- VARGA Júlia (2009): Pályakezdő pedagógusok. In: HERMANN Zoltán et al (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 27–31. old.
- VIDÁKOVICH Tibor (2008): A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában. In: KOROM Erzsébet (szerk.): Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság: összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból. Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Szeged, 121–137. old. (Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve; 44.)

## INTERNETES HIVATKOZÁSOK:

- BARBER, Michael – MOURSHED, Mona (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében McKinsey & Company.  
<http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> [2013.12.08]
- DARLING-HAMMOND, Linda (1999): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH\\_1999.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf) [2013.12.08]
- HERMANN Zoltán (2010): A tanárok hatása a tanulói kompetenciák fejlődésére. Zárótanulmány. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, TT 1008. számú produktum.  
<http://www.econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok/tt.html> [2013.12.08]
- MOURSHED, Mona – CHIJOKE, Chinezi – BARBER, Michael. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.  
[http://www.mckinsey.com/Client\\_Service/Social\\_Sector/Latest\\_thinking/Worlds\\_most\\_improved\\_schools.aspx](http://www.mckinsey.com/Client_Service/Social_Sector/Latest_thinking/Worlds_most_improved_schools.aspx) [2013.12.08.]

OECD (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> [2013.12.08.]



# NEVELÉSTÖRTÉNET

## Galántai László

### A HALÁL TUDÁSA

– AZ ÍRÁSBELISÉG FUNKCIÓVÁLTOZÁSAI A NYUGATI KULTÚRÁBAN –

„Mi ünnepeltetjük a világot:  
ólombetűk és éji emberek.”

(Ady Endre: *Óda a betűkről*)

**Összefoglaló:** *Tanulmányomban az írásbeliség születésének és funkcionális metamorfózisának nyomában járok, elsősorban a médium genealógiájára fókuszálva. Ebben az emlékezetkutatás assmanni iránya és a kommunikációkutatás klasszikus szerzői lesznek segítségemre. Az írásbeliség születése kapcsán az antik görögség és az ókori Izrael kultúrájára figyelek elsősorban, mivel e kettő írásbelisége lett a nyugati kultúra megalapozója. Elsődleges célom az írásbeliség közvetlen és közvetett funkcióinak vázlatos feltárása.*

**Kulcsszavak:** írásbeliség, funkció, emlékezet, kánon, médium

### Bevezetés

A késő modern, posztradicionális fogyasztói társadalom a másodlagos szóbeliség térhódítása idején is írásbeli társadalom maradt. A társadalom nagy rendszerei, a gazdaság, a politika, a kultúra, a köz- és magánjogi aktusok<sup>1</sup>, a kereskedelem vagy a szabványokra épülő ipari és mezőgazdasági termelés elképzelhetetlen a szabályok, megegyezések, ismeretek írásos rögzítése, megőrzése és átadása nélkül. Az emberi civilizáció léptékeivel mérve azonban hosszú út vezetett a szóbeliségtől az írásbeliségig.

Tanulmányomban az írásbeliség születésének és funkcionális metamorfózisának nyomában járok, elsősorban a médium genealógiájára fókuszálva. Ebben az emlékezetkutatás assmanni iránya és a kommunikációkutatás klasszikus szerzői lesznek segítségemre. Az írásbeliség születése kapcsán az antik görögség és az ókori Izrael kultúrájára figyelek elsősorban, mivel e kettő írásbelisége lett a nyugati kultúra megalapozója. E két kánon megszületéséig fogom követni Jan Assmann gondolatmenetét.

A téma nagysága és kereteim szűkösége miatt elkerülhetetlen a tanulmány címének pontos definiálása. Az írásbeliség és a nyugati kultúra összekapcsolása együttesen kijelölik azt a kutatási irányt, amely az írásbeliség születésének vizsgálatát a görögségre és Izraelre engedik szűkíteni. A funkció meghatározása azonban nem ilyen egyértelmű. Amikor az írásbeliség mint a múlt elérhetővé tételének vagy az egyéni és politikai identitás megteremtésének és megőrzésének eszközeként tűnik fel, akkor funkcionalitása világosan érthető. Az írásbeliség kialakulása azonban emellett számos következménnyel járt, amelyek kezdetben eredményként jelentkeztek, de később az írásbeliség elkerülhetetlenül szükséges lett ezek kibontakoztatásához és fenntartásához. Itt elsősorban a lineáris, kauzális, konceptuális, absztrakt gondolkodás kialakulásáról van szó, amely a kutatások szerint mai formájában az írásbeliség születésének köszönheti létrejöttét. Ez nem funkció a szó elsődleges értelmében, hanem az írásbeliség következményeként jelentkezett, ám olyan megalapozó szerepet töltött be a nyugati kultúra kialakulásában és változásának folyamatában, hogy

---

<sup>1</sup> Csak egyetlen példa: a magyar jog ismeri ugyan a szóbeli szerződés fogalmát, ám ez a gyakorlatban a legritkább esetben kerül alkalmazásra.

szerepe nem elhanyagolható. Fenntartása az írásbeliség funkciója lett az évezredek folyamán, és ez csak fontosabbá vált a tömegkommunikációs eszközök forradalma és a másodlagos szóbeliség idején. Ezért ismertetem az írásbeliségnek az emberi gondolkodásra gyakorolt hatásait is funkcióként.

A másodlagos szóbeliség az írásbeli kánon szempontjából az értékhiányos posztkultúra világa, amely ellenhatásaként felértékeli az emlékezés kultúráját és az emlékezetet mint tudományos témát. Ezt erősíti a külső adattárolás lehetőségeinek gyorsuló bővülése, amely közvetlenül kapcsolódik az írásbeliséghez, hiszen ez indította el az emlékezet (az adattárolás) externalizációját. Az emlékezetkutatás konjunktúrájának végül még egy oka van (ASSMANN, 2004): életkoruknál fogva ezekben az években távoznak az élők sorából a nyugati kultúra nagy szakadásának, a II. világháború népiirtásának utolsó tanúi. Mindhárom ok az írásbeliség kortárs funkcióihoz fog elvezetni bennünket.

Az iskolai szocializációs folyamatot ma az írásbeliség határozza meg, ami egyre fokozódó ellentétbe kerül a tanulókat körülvevő digitális médiatérrel és a másodlagos szóbeliséggel. Ezért vállalkozik a tanulmány az írásbeliség funkcióváltozásainak végig-gondolására, ami a neveléstudomány számára sem mellékes, hiszen az iskolának valamilyen módon válaszolnia kell erre a kihívásra. A válaszok egyik lehetséges iránya az írásbeliség funkcióinak történeti folyamatba helyezése és tudatosítása.

## Az írás mint emlékezés<sup>2</sup>

„Az emberek szakadatlanul történeteket mesélnek egymásnak, látszat szerint azért, hogy egymást szórakoztassák, valójában azonban a mitológia hálóját szövögetik, foltozzgatják és tartják épen, a világukat tartják fenn, mese útján.”

(Kertész Imre: *Útvesztő*)

A kultúrát illetően Herder híres állítása szerint semmi sem bizonytalanabb ennél a szónál. Tárgyalásába a diszkurzív tér számos pontján lehet belépni. Jan Assmann *A kulturális emlékezet* (2004) című könyvében a konnektív struktúrát nevezi meg a kultúrák univerzális megalapozójaként. A kultúra maga a konnektív struktúra, amely társadalmi és idődimenzióban szervezi meg összekötő erejét. A világban mint át- és beláthatatlan, tagolatlan végtelenségben közös tapasztalati, várakozási és cselekvési teret, szimbolikus értelemvilágot határol el és konstruál, amelyet éppen e folyamat által belakhatóvá tesz az ember számára. Bár Assmann csak egy helyütt hivatkozik rá, az emberi lét szemléletében nagyon közel áll<sup>3</sup> Arnold Gehlenhez (1976), aki az embert hiánylényként határozza meg, és ezt tértől és időtől független antropológiai állandónak tételezi. Az ember a bizonytalan jövőbe születik, amelyben csak a halál tudása biztos. Erre az univerzális emberi szituációra válaszol a kultúra,

---

<sup>2</sup> Assmann megkülönböztet (2004:258) írásos kultúrát és írásrendszert. Előbbi az írás intézményeire, a szövegkezelés módjaira és társadalmi beágyazódására utal, utóbbi az írás szerkezetére, működésmódjára, tipológiájára. A 2. vázlatpont az írásos kultúrához, a 3. az írásrendszerhez kapcsolódó funkciókat tárgyalja, ugyanakkor a kettő természetesen nem választható el élesen, ahogyan az írásbeliség vizsgálata sem választható el legalább az azt közvetlenül megelőző szóbeliség érintőleges említésétől.

<sup>3</sup> Vö. ASSMANN, 2004:135.

amely elhatárolja, tagolja és értelmezi az ember világát, hogy az belakhatóvá váljék az egyén számára. Ezt a teret aztán a kultúra mint konnektív struktúra teszi közösen is lakhatóvá az emberi közösségek részére. Másik síkja a közös idődimenzió megkonstruálása a múlt létrehozása által. A tegnap meghatározó élményeiből emlékeket formál, a soha meg nem álló jelenben megalapítja a múltat, hogy reményeket keltsen a jövőre nézve. A konnektív struktúra idődimenziójának két aspektusára, a normatív mítoszra és a narratív történeti elbeszélésre alapul az együtt születő egyéni és közösségi identitás, amelyet a közös szabályok és értékek, valamint a közös emlékek konstruálnak. A múltat az emlékezés hozza létre<sup>4</sup>, de nem az öncélú megőrzés vagy valamiféle műveltségismény megteremtése<sup>5</sup> céljából, hanem a tervezés és a reménykedés szemhatárának megalapításáért.

„Minden konnektív struktúra alapelve az ismétlés. Ez biztosítja, hogy a cselekedetek láncolatai ne a végtelenbe fussanak, hanem felismerhető mintákba rendeződjenek egy közös kultúra azonosítható mozzanataiként.”<sup>6</sup> (ASSMANN, 2004:17) A felismerhető minta az ünnep idejéből vétetett. Az ünneplés mindig egyforma rendben történik, végtelenített ismétlésként valósul meg újra és újra<sup>7</sup>: ez a rituális koherencia elve, amely az ismétlést és a megjelenítést egyszerre foglalja magába. Pontosabban fogalmazva a koherencia sajátja, hogy egyszerre ismétlés és megjelenítés. Ha inkább ismétlés, akkor beszélünk rituális koherenciáról. Ha a megjelenítés kerül előtérbe, akkor textuális koherenciáról. Ezzel érkezünk el az íráshoz az assmanni emlékezetkutatásban, amely alatt a kulturális emlékezet rögzített, az egyén biológiai életidejétől függetlenül örökíthető módját értjük. A hagyomány írásba foglalása az ismétlés helyett a megjelenítést teszi fontossá. Megteheti, hiszen az írásos rögzítés ténye a pontos ismétlés garanciája, ezért kerülhet előtérbe a megjelenítés, amely a textuális koherencia sajátja. Míg a rituális koherencia az utánczás és a megőrzés révén tölti be konnektív szerepét, a textuális koherencia az értelmezés és az emlékezés által teszi ugyanezt.<sup>8</sup> A liturgiát hermeneutikával váltja fel. *Az írásbeliség tehát az emberi közösségeket kialakító konnektív struktúrák közül a textuális koherencia megvalósulása, amely megjelenítés, értelmezés és emlékezés révén tölti be funkcióját, és amely a hermeneutikában rögzíti a tudásmegőrzés módszertanát rendszerezett formában.*

A társadalmak az emlékezés kultúrája által teszik időben folytonossá konnektív struktúráikat. Az időbeli folytonosság biztosabb módja, egyfajta válasz a halál tudására, ha az emlékezet elszakad az embertől mint biológiai példánytól, ha fennmaradása nem kötődik az emberhez mint élő-lényhez. Ezért kezdődött el az emlékezet externalizációja, amelynek Assmann négy területét határozza meg (2004:19). A mimetikus, a tárgyi, a kommunikatív és a kulturális emlékezet az a négy külső dimenzió, amely a társadalmak konnektív struktúrájának

---

<sup>4</sup> Itt Assmann Maurice Halbwachs (1967) gondolatait követi. Gehlen éppen emiatt került említésre, mint az ember univerzális helyzetének leírója. A múlt utólagos megteremtése, a nagy kulturális rendszerek kitermelése mind-mind hiányszituációkra adott válaszokként értelmeződnek, amelyekben az egyetlen bizonyosság a halál tudása.

<sup>5</sup> Ez egyúttal anakronizmus lenne.

<sup>6</sup> Ez az univerzálé nagyon izgalmas módon kapcsolódik Adorno és Horkheimer fejtegetéseéhez a felvilágosodás és a mítosz eredendő azonosságáról, miszerint mindkettő alapja az azonosító gondolkodásmód mellett az ismétlés. Ezt *A felvilágosodás dialektikája* kritikaként fogalmazza meg, de Assmann is értelmezve lehetséges, hogy a felvilágosodás programjának a frankfurti iskola által tematizált sikertelensége máshol keresendő.

<sup>7</sup> Ebből érthető meg, hogy Assmann miért fogalmaz úgy könyvében, hogy az ünnep nem a hétköznapi felfüggesztése eredetileg, éppen ellenkezőleg, csak egyféle idő létezett, amelyet az ünnep ritmikus visszatérése tagolt. (ASSMANN, 2004:58)

<sup>8</sup> Itt tehát a konnektív struktúra két eltérő megvalósulásáról van szó, amelyek azonban nem azonosíthatóak függvényesen a szóbeli és írásbeli társadalmakkal, ellenben jól megfeleltethetőek a Lévi-Strauss (1999) által leírt hideg és forró társadalmaknak. Az ókori Egyiptom például magas szintű írásbeliséget fejlesztett ki, amely fontos szerepet töltött be a politikai, a gazdasági és a szakrális életben egyaránt, azonban konnektív struktúrájában a rituális koherenciát az írásbeliség ellenére nem váltotta fel a textuális koherencia, ezért értelmezhető ún. hideg társadalomként, amelyben a szimbólumok, értelmek, jelentések statikus konzerválása volt jellemző.



az egyes emberi életek hosszától független folytonosságát biztosítja, ezek teszik lehetővé a tárolás és az emberi elme elválasztását. Ahol a mimetikus rutin rítussá, az instrumentális eszköz értelemmel bíró szimbólummá és az eseti kommunikáció közösségi tudásátadássá válik, ott születik a kulturális emlékezet. E metamorfózis egyik oldalán mindig a partikuláris instrumentalizmus, másik oldalán pedig valami olyasmi áll, amit Habermas (1995) nyomán megismerést vezető érdekek nevezhetnénk. Erre azért van szükség, hogy hangsúlyozzuk, a kulturális emlékezet soha nem a cél nélküli archívum világa, éppen ellenkezőleg, nagyon is konkrét funkcióval rendelkezik az emberi társadalmakban kezdettől fogva. De ez a funkció – jó esetben<sup>9</sup> – nem partikuláris célokat, hanem ösztársadalmi, az életvilágból kiinduló készleteteket szolgál.

A kommunikatív emlékezet csak kiterjesztés által válhat kulturális emlékezetté, különben a partikularitás, az egyéni interakció világában marad, és nem képes egy társadalom egészére vonatkoztatva funkcióját betölteni. Az általa hordozott tudást externalizálni kell, ki kell fejleszteni a telepítés (kódolás), a tárolás és a visszakeresés formáit. (ASSMANN, 2004:21) Ehhez jelrendszer, specialisták és intézmények szükségesek. E folyamat eredménye során születik az írás mint a kulturális emlékezet kódolási, tárolási és megőrzési módja, illetve a kommunikatív emlékezet externalizációja. *A kommunikáció, illetve a kommunikatív emlékezet kiterjesztése és az átmeneti tárolás szolgáltatta azt a két funkciót tehát, amelyből az írásbeliség ered, és amelyet születésekor ellátott.* E funkciók három területen jelentkeztek. A gazdaság (számlálókövek), a politikai hatalom és az identitásbiztosító mítoszok területén.

Az írás nem a tárolás kizárólagos és nem is az első módja. Az emberi emlékezet megelőzte ebben. A társadalom konnektív struktúrájában a szimbolikus értelemvilág csak tárolhatósága, előhívhatósága és közölhetősége (ASSMANN, 2004:57) révén töltheti be szerepét. Ezt a szóbeliségben a költői megformáltság, a rituális megjelenítés és a kollektív részvétel biztosította. Éppen ezt a mnemotechnikai funkciót töltötte be eredetileg a rím, így vált a verses formába öntött szöveg könnyebben megjegyezhetővé. A világ rendjére vonatkozó tudást lehetett az emberi emlékezetben is tárolni, amely tudást itt nagyon általánosan értünk, a mindenség teremtésétől a közösség eredetéig sok minden beletartozik. Ez hozta létre a szóbeliség kultúráit<sup>10</sup>, amely a rítus révén őrizte és osztotta meg tudását. Az ilyen társadalmak konnektív struktúrája a rituális koherencia révén valósult meg.

A kulturális emlékezet egy közösség tudása saját múltjáról, amelyet úgy kell létrehozni és intézményesen fenntartani a közösség csoportidentitásának, illetve magának a közösségnek a fennmaradása érdekében. A csoportemlékezet ugyanazt a funkciót tölti be a közösség, mint az egyéni emlékezet az egyes ember életében. Az egyéni emlékezetet agyunk neurális rendszere biztosítja, ezt a szerepet a közösség életében a kultúra mint identitásbiztosító tudáskomplexum (ASSMANN, 2004:89) hordozza<sup>11</sup>. Ennek kell szimbolikus formában tárgyasulnia, ez lehet rítus, mítosz, dal, tánc, törvény, kép, dísz, étkezés, utazás, templom (Egyiptom), egy egész tájegység (Ausztrália), és végül egy szent szöveg – ekkor születik az írásos kultúra. A textuális koherencia az ismétlést interpretációval váltja fel, egyúttal lehetővé teszi a szóban forgó értelem kivonását a körforgásból, amelyet a rítus nem engedett meg. A tudás rögzítésének valóban nem az írás, hanem az emberi emlékezet volt az első módja, de tartós externalizációjának már igen. Az externalizáció itt kettős értelemben szerepel. Az írás nemcsak externalizált tárolás, hanem a társadalom konnektív struktúráját

---

<sup>9</sup> Ez nem jelenti azt, hogy nem ad és nem adott megszámlálhatatlan alkalmat a vele való visszaélésre a hatalom részéről.

<sup>10</sup> A szóbeli társadalom és a rituális koherencia ugyanakkor, mint arra fentebb utaltunk, csak születésénél kötődött össze kizárólagosan.

<sup>11</sup> Itt Assmann felfogása a kultúra szerepéről közel kerül Havelockéhoz (1998:67): „Ahogy a biológiai információ az élő sejtbe, a kulturális információ a nyelvbe van kódolva. Az emberi kultúra nem örökölt, hanem tanult, és a nyelven keresztül hagyományozódik nemzedékről nemzedékre.”

biztosító értelmet is kívülre helyezi magán a közösségen, mert nem teszi szükségessé a közösségi ismétlést.

Az írás (a sumer ékírás) a mezopotámiai mindennapok világában született Kr. e. 3500 körül. (ASSMANN, 2004:91; ONG, 2010:77) *Kezdetben hétköznapi, kereskedelmi funkciókkal rendelkezett*, eredete mai tudásunk szerint nem szakrális, nem a ceremoniális kommunikációra megy vissza, hiszen arra ott volt a rítus. Az új médium nem egyszerűen a szójhagyomány megszövegezésével mozdult el a kulturális emlékezetben betöltött máig meghatározó funkciója felé. Assmann értelmezésében az írás sajátosságánál fogva alakította ki az újbóli felhasználásra rendelt szövegeket összegyűjtő hagyományáramot. Ebből fog egy normatív és formatív értékeket hordozó szöveghalmaz kiemelkedni: megszületnek a klasszikusok. Ez nagy változást hoz a kultúra temporális dimenziójába, megjelenik a klasszika, amely a jelen és a múltól mindig egyforma ontikus távolságban létező ősidő közé érkezik. Ez már történelmi múlt. Az állandó távolságban létesülő ősidők az írásbeliség előtt is léteztek. De a múlt és a mérhetően növekvő távolságban létesülő történelem az írásbeliséggel született.

A rituális koherenciát az írás megjelenése önmagában még nem fordította át textuális koherenciába, ezért maradhatott az írásos egyiptomi társadalom<sup>12</sup> hideg társadalom. Az átmenetet a hagyományáram kanonizáló kimerevítése okozta, mert ezzel jelent meg az értelmezés, hogy aztán kitermelje specialistáit és intézményeit. A szent szöveg önmagában nem, csak kanonizált formájában kívánta meg a tudós interpretációt, csak így vált a hermeneutika és a hatalom kérdésévé. A kánon kérdésére külön vázlatpontban kell kitérnünk, mert az írásbeliség máig meghatározó funkciói erednek belőle. Nem egyszerűen az írásbeliség kísérőjelensége, hanem funkcióteremtő következménye, amely a hagyományáram fluiditásából rögzített szövegtörzset emelt ki.

### *Az írás mint kánon*

A kanonizált szent szöveg alakította ki a textuális koherenciát mint a nyugati kultúra konnektív struktúráját, amely funkciót részben<sup>13</sup> máig az írásbeliség látja el. A kánon alapító aktusa egy elválasztó aktus: a kötés eseménye. (ASSMANN, 2004: 94) Ez hozza létre a módosíthatatlan kánoni szövegek halmazát, amelyhez értelmező kommentárok széles tömege tartozik. A hagyományáram fennmaradó része, amely kívül rekedt a kánonon, apokrifá válik. A kánon szent és sérthetetlen, *betű szerinti* hagyományozást követel, és jottányi<sup>14</sup> változtatást sem engedélyez. 5Móz 13,1<sup>15</sup> szerint „*Mindazt a dolgot, amit parancsolok nektek, tartsátok meg, hogy megtegyétek; ne tégy hozzá és ne végy el belőle*”. Ez a szöveghely rávilágít arra is,

<sup>12</sup> Az ókori Egyiptomban vagy a középkori Európa államaiban nagyon kevesen tudtak írni, dolgozatomban mégis írásos kultúraként kezeltem őket az írásbeliség kitüntetett szerepe miatt az állami életben és a tudásmegőrzésben. Erre a szempontra, vagyis az írástudók számának lehetséges relevanciájára, Kelemen János (2003) tanulmánya hívta fel a figyelmemet. Ezt a nézőpontot ugyanakkor ő is elveti Dante és a középkori írásbeliség tárgyalása kapcsán.

<sup>13</sup> A tömegkommunikációs forradalom nyomán kialakult másodlagos szóbeliség idején a nyugati kultúra konnektív struktúrája egészen biztosan nem egyedül az írásbeliségre épül. Rögtön láthatóvá válik ez, ha konnektív struktúra helyett integrációról beszélünk, amelyet Herbert Marcuse (1990) kritikai elmélete szerint a fogyasztói társadalomban a technika és a folyamatosan generált mesterséges igények biztosítanak, utóbbi integratív rendszer fenntartásában a másodlagos szóbeliség (reklám) egészen biztosan nagyobb szerepet vállal. (Vö. ASSMANN, 2004:85.) Ezzel szemben gondoljunk a magyar irodalomoktatásra, amely máig egy XIX. századi, asszimiláló nemzetállami eszményre alapított kánon szerint tanítja tárgyát, vagyis a kanonizált írásbeliség kb. másfél évszázados formájára építve akarja kialakítani a társadalom textuális koherenciára alapozott konnektív struktúráját.

<sup>14</sup> A szó a legkisebb héber betűre, a *jodra* utal, amennyiben egy félvonásnyi eltérést sem tolerál.

<sup>15</sup> A bibliai szövegek az IMIT-fordításból valók.

hogy kanonikus és szent szöveg nem egészen azonos. Léteznek szóbeli (*Védák*) és írásbeli (*Halottak könyve*<sup>16</sup>) szent szövegek, amelyeket különböző okokból nem kanonizáltak. *A szent szöveg (és az írásbeliség) nem önmagában, hanem kanonizált formájában látja el a textuális koherencia funkcióját a társadalmakban. Csak a kanonizált szöveg hordozza a textuális koherencia formatív [ne tégy hozzá és ne végy el belőle] és normatív [tartsátok meg, hogy megtegyétek] értékeit, amelyek folyamatos, intézményes értelmezés által maradnak fenn. Csak a szakértők és az intézmények megtestesítése révén képesek betölteni funkciójukat, a konnektív struktúra kialakítását. Az írott szöveg értelmezése által tölti be ugyanazt a funkciót, amelyet a rítus ismétlés révén hozott működésbe. Ennek oka éppen a kánonban keresendő. A jottányi változást sem tűrő szöveganyag a folyamatosan változó emberi világban látja el koherenciát teremtő funkcióját. Folyamatos változás és rögzített állandóság távolságának áthidalása kívánja meg az interpretációt. Így őrzi a tudást az írott kánon, és ezért lesz értelmezése emlékezőssé. A textuális koherenciára épülő társadalmakban az interpretációk és kommentárok tömege egyre terebélyesedő archívumot termel ki<sup>17</sup>, ezért lesznek ezek Lévi-Strauss tipológiájával forró társadalmak. Az archívum az írott kánon következményeként jelentkezik, és a felidézés és felejtés dialektikájával beindítja az értelmeket, szimbólumokat, jelentések folyamatos áramlását. A mediális statikusság így eredményez szemiotikai dinamizmust és forró társadalmat. Az írásbeliség újabb funkciójára bukkantunk tehát: ez hozta létre és tartja mozgásban az archívumot. Ennek következményeként jelent meg a változtatás és újítás mint a tudásátadás fejlődési lehetősége, amelynek fenntartása szintén az írásbeliség feladata. A szóbeliségben az ismétlés érték és strukturális szükségszerűség. Az írásbeliségben az ismétlés felesleges és unalmas, az újítás kapott értéket és funkciót.*

Az archívumot három alapvető intertextuális úton bővíti az írásbeliség, ezek a kommentár, az utánczás és a kritika. (ASSMANN, 2004:101) Kommentár a kánoni szöveghez kapcsolódik, utánczás a klasszikus szövegeket tiszteli meg, kritika a tudományos diskurzus alapszövegeit<sup>18</sup> kíséri. Ezek az intertextuális formák írják le az írásbeliség kulturális emlékezősségének megvalósulási módjait. Tanulmányom mint Assmann-kommentár illeszkedik ebbe a sorozatba. *A kulturális emlékezősség vált ugyanis az emlékezősség egyik kanonikus szövegévé, amelyhez jelen esetben nem kritikusan, hanem értelmező módon viszonyulok.*

A kánon mint fogalom tehát a hagyományáram egy adott pillanatban történő kimerevítése, a tradíció rögzített formája. A hozzáadás és elvétel tilalma maga a kánonformula, amely több helyen is szerepel Mózes V. könyvében<sup>19</sup>. Sűrítetten tartalmazza a kánon formatív és normatív funkcióit, amelyeket az írásbeliség a teljes nyugati civilizációban betölt a betű szerinti hagyományozástól az oldalanként szignózott jogi szerződésekig és pályázati dokumentációkig. Innen, a jogi szférából származik a formula, a hettita szövegekben és Hammurábi Kódexében jogi aktusok kapcsán szerepel először. Ebből a nézőpontból a kánon egy jogi formula és éthosz átvitele az írásos tudásátadás világára. Ez az átvitel lett a textuális koherencia alapító aktusa, az írásbeliség megléte annak csak szükséges, de nem elégséges feltétele. Mózes V. könyve a kánonformula korábbi, szerződésjogi jelentéskomponensét is megőrizte, hiszen az Örökkévaló és a választott nép közti szövetségi szerződéses kereteit is rögzíti, és erre a zsidó hagyomány is ekként tekint.

*A kánon mint szó literális jelentése is érdekes számunkra, hiszen tovább árnyalja az írásbeliség funkcióit a nyugati kultúrában. Eredetileg egy használati tárgyat jelentett<sup>20</sup>,*

<sup>16</sup> A kánon kialakításának elmaradásával összefüggésben kidolgozott írásbelisége ellenére hideg társadalomként működött az ókori Egyiptom.

<sup>17</sup> Vö.: „Az egész nyugati filozófia lábjegyzet Platónhoz.” (Whitehead)

<sup>18</sup> A kritika hevesége új diskurzus megalapítását jelezheti, gondoljunk csak Freud vagy Thomas Kuhn recepciójára.

<sup>19</sup> 5Móz 4,2 és 5Móz 13,1

<sup>20</sup> Akárcsak a *stylus*, de vele ellentétben nem kötődött az írás mesterségéhez.

amelyet az építők használtak mint osztásokkal ellátott rudat, vezérléceket, vonalzókat, és egy nádfajtából készült. (ASSMANN, 2004:106) Nagyon is szimbolikus gyakorlati funkcióval rendelkezett: a kövek egyenletes síkbeli elrendezését segítette *falak*<sup>21</sup> építésekor. Ebből vezethető le a kánon mint fogalom négy alapjelentése és számos, máig releváns funkciója: mérték és irányvonal, mintakép és modell, szabály és norma valamint táblázat és lista. Az első két jelentés (mérték, irányvonal – mintakép, modell) az írásbeliségben elengedhetetlen újítás viszonyítási pontjaira utal, az időbeliség mindkét irányában, az előre- és a visszatekintésben egyaránt. A harmadik jelentés a kánon életalakító erejét hangsúlyozza. A klasszikus művek listájaként értett negyedik jelentés, ahogy legtöbbször ma használjuk, amikor például a magyar irodalomoktatás XIX. századi népnemzeti kánonáról beszélünk, éppen a legkésőbbi. Azért ez alakult ki a legkésőbb, mert elvonatkoztatást igényelt. Az ókorban kánoni funkciójú lehetett egyetlen szerző, de nem szerzők listázott csoportja. Amikor elkezdtek a kánont klasszikus szerzőkből álló listára érteni, akkor született mai jelentése és funkciója. Ezt a jelentésmódosítást a szó kora keresztény egyháztörténeti használata eredményezte. A IV. században állították össze zsinati határozatokkal a szentnek elfogadott szövegek listáját, ekkor született meg a szó mai jelentése: normatív, autoritatív szövegtörzs, amely követői és lázadói számára egyaránt kijelöli az (el)igazodás útjait<sup>22</sup>.

Az ókori világ két nagy hagyományáramának kanonizált változatát találjuk a nyugati kultúra megalapozásánál: a görög klasszikusokat és a héber Bibliát. Az identitásbiztosító tudás olyan hatékony formáinak bizonyultak ezek, hogy Hellász a humanizmusban, Izrael a zsidóságban a mai napig fennmaradt. A két hagyományáram megkötése, a rögzítési folyamat egyidőben, de alkalmasint egymástól függetlenül zajlik valamikor a Kr. e. I. évezred első felében. Mindkét kultúrában a szakadás inter- és intrakulturális törésvonalait<sup>23</sup> fogjuk találni. A következő vázlatpontok a nyugati kultúrát megalapozó két nagy kánonképződésről, a görög klasszikusok alexandriai kanonizációjáról és a héber Bibliáééről szólnak.

## Hellász

„Okoskodásuk legjavát, a számot is számukra feltaláltam, s a betűvetést, s a Múzsák anyja lett a hű Emlékezet.”

(Aiszkülosz: *Leláncolt Prométheusz*)

A homéroszi költemények a nyugati kultúrában az aranykori görögség irodalmának alapító eposzaivá emelkedtek, ám ez utólagos konstrukció, amelyet mai formájában a XVIII. századi német klasszicizmusnak köszönhetünk. A válság és fordulat évszázadainak írásos nyomait olvassuk ma az emberi lét héroszi kiteljesedésének elbeszéléseiként. E válság a görögség kultúráját belülről és kívülről egyaránt érintette, és ez hozta el a kánon megkötésének eseményét. A krízisre adott válasz egyúttal elvezet az írásbeliség identitáskonstruáló és -biztosító funkcióihoz.

<sup>21</sup> Vö.: *Kerítést emelni a Tórának*. A rabbinikus hagyományban ismert kifejezés. (FÉNYES, 2011:197)

<sup>22</sup> Gondoljunk csak József Attila szerepére a késő modern magyar líra alakulásának történetében az Újhold-kör vagy Petri György szempontjából. Követők és lázadó számára egyaránt viszonyítási pontként szolgált a költői szerep megkonstruálásakor.

<sup>23</sup> Ezekben a törésvonalakban ragadható meg jól kulturális emlékezet és hagyomány különbsége. Előbbit a szakadás, utóbbit a folytonosság alapítja.

A két homéroszi eposz közül a korábbi, az *Iliász* sűríti magába azokat a szakadásokat, amelyekből a görög írásbeliség született<sup>24</sup>. A kulturális emlékezés centrumában itt a keleti ellenség ellen alakult összgörög szövetség története áll. Ebben találjuk a törés interkulturális vetületét. Az intrakulturális szakadás – ellentétben az ókori zsidóság által megélttel – elsősorban diakrón természetű, és a történészek a műkénéi és az archaikus kor szakaszolásával írják le. Az *Iliászban* a Kr. e. VIII. szd. görögsége emlékezik egy fél évszázaddal ezelőtti eseményre és korra. Ekkor születik Hellász történelmi múltja, amely már nem az ősidők örökké változatlan ontikus távolságában létesül, hanem a jelentől folyamatosan távolodva a történelmi múltban, amely genealógiái révén már az arisztokrácia számára is közvetlenül lakható. Az eposzok megszületése és rögzítése éppen az arisztokrácia lovagi, harcias, individualista<sup>25</sup> természetű életformájának (ASSMANN, 2004:268) az alkonyát jelzi. *A genealógia és a hírnév kettőse találoan fejezi ki az írásbeliség retrospektív és előre tekintő egyéni és hatalmi identitásteremtő funkcióját, amely a családfákban legitimációt, a hírnévben halhatatlanságot talál.* A homéroszi eposzok, mint<sup>26</sup> történelmi folyamatban született, társadalmi funkcióval rendelkező elbeszélések, nem a heroikus léttelenség dokumentumai, hanem a háttérbe szoruló birtokos, lótenyésztő nemesség életformájának kulturális emlékei, amelyek születése már a görög archaikus kor elejére tehető. Az *Iliász* egy társadalmi réteg és életforma hattyúdala, amely hőskölteményként került be a későbbi korok kulturális emlékezetébe. Hagyományozása a szóbeliségben született és ünnepélyes recitációként valósult meg évszázadokig. Hivatásos előadója, a kulturális emlékezet specialistája kezdetben a rapszódosz, aki egyszerre őrzője, tárolója, közvetítője és előadásával értelmezője a hősi énekeknek. Ez visszacsatol az eposzok pánhellén identitásában betöltött funkciójához, amelyet még a szóbeliségben az énekmondók versenye alapozott meg. Az olümpiai játékok mellett ez fejezte ki az összgörög közösségi identitást az ókori Hellászban. Ez azonban még a szóbeliség világa. Az alfabetikus írásrendszer már létezett ekkor – valahol a Kr. e. VIII. és IV. század között járunk –, de az írásos kultúra még igen kezdetleges szinten állt.

Hellász kulturális emlékezete Alexandriában változott írásbeliséggé, és ezzel lépett a pánhellén világ konnektív struktúrája a textuális koherencia korszakába. A hellenizmus kora hozta el a homéroszi szövegek kanonizációját, de nem a görög kultúra akadálytalan terjesztése érdekében, hanem a homéroszi hagyomány rögzítéséért a gréko-orientális egységkultúra idején. (ASSMANN, 2004:270) A kánon alapításának gesztusával a hősi idők végleg továtűnnek, hogy immár történelmi távolságba helyezett dicső múltként őrződjenek meg, és épüljenek be a kulturális emlékezet írásbeliségébe. I. Ptolemaiosz egyiptomi király (ur. Kr. e. 305-282 k.) teremtette meg a görög (pánhellén) írásos kultúra intézményi feltételeit a *muszaionnak*, a Múzsák<sup>27</sup> csarnokának alapításával. Az itt dolgozó tudósok lettek a hellén világban a szövegkezelés, -értelmezés és -hagyományozás, vagyis a filológia tudományának első specialistái, akik éppen azokat a funkciókat töltötték be a textuális koherenciára épülő társadalmak konnektív struktúrájában, mint mai utódaik. Ezek a funkciók az interpretációban,

<sup>24</sup> Ettől függetlenül a klasszika-filológia a homéroszi eposzokat az orális költészet alkotásainak tartja. (HAVELOCK 1998, RITÓÓK 2003). Arra vonatkozólag, hogy mikor, miért jegyezheték le először a hőskölteményeket, Ritoók Zsigmond (2003:28) szolgál izgalmas felvetéssel: az első lejegyzést talán egy jól sikerült előadás közönségikere kívánta meg, hiszen érdemes volt rögzíteni a jól fogadott változatot. Ezt valamikor a Kr. e. VII. századra teszi.

<sup>25</sup> Individualista abban az értelemben, hogy az egyéni teljesítmény heroikus erényeit és teljesítményeit tartja értéknek a polisz polgárának közösségi erényeivel szemben. Hérosz és közösség viszonyát nagyon kifejezően tárgyalja az *Iliász* első éneke Akhilleusz haragja kapcsán.

<sup>26</sup> Ez nem jelenti azt, hogy ne bírna relevanciával és funkcióval minden más interpretációjuk, amely az évezredek során született. Az eposzokat az aranykori görögség irodalmának megalapozó hőskölteményeiként vagy a termelőeszközök elosztásáról szóló kordokumentumként (*A felvilágosodás dialektikája*) olvasni és értelmezni szintén funkcionális szereppel bír a nyugati kulturális emlékezetben, ezt éppen az említett értelmezések fennmaradása bizonyítja.

<sup>27</sup> Ők éppen az Emlékezés, Mnemoszüné leányai.

mint az állandónak ismert szöveg és a változónak ismert világ közötti közvetítésben<sup>28</sup> ragadhatók meg a legtömörebben. A görög klasszikusok kánonának centrumában az alexandriai filológusok számára a két homéroszi eposz állt. Ezek írásos hagyományozására és értelmezésére alapult a pánhellén világ kollektív – és ebből következően a benne élők számára egyéni<sup>29</sup> – identitása. Az ókori Izrael esetében ugyanezt a szerepet a *Tóra* töltötte be.

A görög írásbeliségnek van egy máig ható következménye, amely aztán megalapozó funkcióra tett szert a nyugati kultúra születésében. Az igazságkeresés logikai szabályainak elkötelezett diskurzusként értett (ASSMANN, 2004:274) filozófiáról van szó. Ezt az intertextuális variáció egy alakzatának köszönhetjük, amelyet a görög írásbeliség termelt ki, és amelyet Assmann a *hüpolépszisz* névvel illet. A textuális koherencia a kánon formájában biztosítja a repetitív változatlanságot, de ha csak az ismétlés lenne sajátja, akkor pusztán mediális különbséget mutatna a rituális koherenciához képest. A hüpolépszisz a textuális koherencia variatív komponense. Eredeti jelentése szerint az énekmondókra vagy szónokokra vonatkozó szabályt jelentette, miszerint ott kellett folytatni a homéroszi szöveg szavalását, ahol az előző abbahagyta, illetve szónok esetében kapcsolódni kellett az előtte szóló témájához. Ab ovo kezdés helyett bekapcsolódást írt elő. Jelentésbővülése során a hüpolépszisz temporális komponense bővült évszázados, évezredes léptékűvé. Ezt azonban csak az írásbeliség tette lehetővé. Így vált az írásbeliség a nyugati kultúra emlékezetét megalapozó végtelen labirintus, a fantasztikus könyvtár szükséges<sup>30</sup> feltételévé.

## Izrael

„Erre felállt a király az emelvényre és megkötötte a szövetséget az Örökkévaló színe előtt, hogy járjanak az Örökkévaló után és hogy megőrizzék parancsolatait, bizonyságait és törvényeit egész szívvel és egész lélekkel, *fönntartva e szövetségnek szavait, melyek írva vannak ebben a könyvben.* És belépett az egész nép a szövetségbe.”

Kir II. 23:3

Az emlékezés kultúrájának történetében különleges szerep jut egy népnek, a zsidóságnak, mivel éppen a megőrzés és az emlékezés parancsa révén szerveződött néppé, ez által határozta és határozza meg magát. *Shamor vezachor bedibur echad*<sup>31</sup>, hangzik Slomo Halévi Alkabec XVI. századi szombathimnusa, amely kezdő szavaival Mózes V. könyvére utal. 5Móz 5:12 szerint „*Őrizd meg [shamor] a szombat napját, hogy megszenteljed, amint megparancsolta neked az Örökkévaló*”. 5Móz 5:15 szerint „*És emlékezzél meg [zachor] arról, hogy szolgálta voltál Egyiptom országában és az Örökkévaló, a te Istened kivezetett téged onnan erős kézzel és kinyújtott karral*”. A megőrzés a szombatra, az emlékezés a kivonulásra irányuló szakrális aktus a zsidó vallásban, amelyeket felszólító formájukban is *az Írás* őriz, és amely a XVI.

<sup>28</sup> A közvetítés, a köztes-lét miatt tartozik mesterségük, a hermeneutika, Hermész világához.

<sup>29</sup> Személyes és kollektív identitás együtt születik, egymással metonimikus viszonyban létesül. Vö. ASSMANN, 2004:130.

<sup>30</sup> Ahogyan az írásbeliség kánon nélkül nem teremt textuális koherenciát, úgy szituációfüggetlen keret és az igazságkeresés eidetikus mozzanata nélkül hüpoleptikus diskurzust sem képes létrehozni. Ezért csak szükséges, de nem elégséges feltétel.

<sup>31</sup> „Őrizd híven, gondoldj rája!”/Hangzott Isten egy szavára. (SCHEIBER, 1997:241; ford.: Patai József)

századi diaszpórabeli szerző himnusza révén került be ebben a formában is a péntek esti imádságba. A tudásátadás és -őrzés területén a zsidóságban kitüntetett szerep jutott az írásbeliségnek, de ez a formai sajátosság a megőrzésre és emlékezésre felszólító tartalommal egészül ki. Az Írásként értett írás nem csupán a megőrzés és az emlékezés formát kapott médiuma, hanem maga is megőrzésre és emlékezésre szólít fel, amely aktusok a zsidóságnak mint népnek az alapító és fenntartó aktusai is egyben. Nagyon tömören ezt jelenti, hogy az emlékezés kultúrájának történetében a zsidóság kitüntetett szereppel bír.

A héber kánon, vagyis a *Biblia*, születésénél is inter- és intrakulturális törésvonalakat találunk. Nem a virágzás éveiben, Dávid vagy Salamon királysága (Kr. e. X. szd.) idején rögzült, hanem később, kritikus történelmi körülmények között. A válság az északi ország rész, Izrael összeomlásával vette kezdetét: Kr. e. 722-ben az Újasszír Birodalom elfoglalta, és népét elhurcolta. Assmann (2004:291) ehhez az eseményhez köti a balsorsfilozófia megszületését. Ez a történelem szemiotizációját jelenti, amely a közösség életének negatív eseményeit isteni bosszúállással magyarázza<sup>32</sup>. A VI. században aztán újabb fenyegetés jelent meg, amely már a déli ország részét sem kímélte. II. Nabú-kudurri-uszur (Nabukodonozor) Kr. e. 587-ben elfoglalta Jeruzsálemet, leromboltatta a Templomot, és deportálta a lakosságot. A zsidók fél évszázaddal később térhettek vissza az Óperzsa Birodalom királya, II. Kúrosz engedélyével, aki megdöntötte az Újbabilóni Birodalmat. Ebbe a folyamatba illeszkedtek a Kr. e. II. század szabadságharcjai a hellenizmus ellen. Végül az ókori zsidó államiségot a Második Templom lerombolása számolta fel Kr. u. 70-ben.

Ehhez az ellenséges, más kultúrájú politikai környezethez belső törésvonalak társultak, amelyek nyomát a prófétai könyvek őrzik. A próféták képviselték az alkalmasint politeista kultuszoknak is hódoló zsidóságban a monoteizmust. A többistenhívő szinkretizmus nyoma a veretes prófétai szózatok indulatos ostromozásaiban maradt fenn. Ez az irányzat értékelte a sorozatos *csapásokat*<sup>33</sup> a kivonulás és az egyetlen Istennel való szövetségkötés szerződésének elfelejtésére, megtagadására válaszul adott büntetésként. Ebben a történelmi helyzetben született a *Biblia*, mint kimerevített hagyományáram.

Az emlékezés központi alakzata, ami a görögség számára a trójai háború volt, a zsidóság számára az egyiptomi kivonulás és a szövetség. Ebben döntő mozzanat, hogy ez megelőzi a honfoglalás és a Templom felépítését, tehát nem fog konkrét felségterülethez kötődni. (ASSMANN, 2004:198) Ezért lesz írásbeliségként átmenthető Izrael és Júdea királyságainál sokkalta hatalmasabb birodalmak között, még a kettéosztottság idején is.

A *Tóra*, és a szabályokat nyomatókosan újra rögzítő ötödik könyve egy olyan vallás dokumentuma, amely inter- és intrakulturális elhatárolódásból született. Szempontunkból ez azért érdekes, mert a kánon textuális koherenciájával biztosított konnektív struktúra olyan formáját mutatja fel, amely külső- és belső ellenállással alakította ki évezredes szilárdságát, és amely ekként töltötte és tölti be identitásbiztosító, megalapozó funkcióját a zsidóság életében és a nyugati kultúrában. A mózesi könyvek az átszellemítés és az inkorporáció olyan alakzatait teremtették meg, amelyek már nem kapcsolódtak felségterülethez, konkrét terekhez vagy emlékművekhez. Egyedül a szövegek őrzését, közösségi felelevenítését és értelmezését kívánták meg, létrehozva ezzel az írásbeli kultúra és a textuális koherencia legtisztább formáját, amelyben egyéni és közösségi identitás már territoriális meghatározottságtól függetlenül egy írott szöveghez kötődik.

---

<sup>32</sup> Itt találjuk a mohácsi vész után született protestáns prédikatori történelemszemlélet alapjait, amely aztán a *Himnuszba* is bekerült.

<sup>33</sup> Egy negatív történelmi esemény *csapásnak* minősítése is ezt az ok-okozatiságot kereső szemiotizációt őrzi.

## Az írás mint médium

„Semmi sincs olyan idegen, és ugyanakkor semmi sem követeli annyira a megértést, mint az írás.”

(Gadamer: *Igazság és módszer*)

Magát a betűírást mint technológiát, mesterséget, rögzítő és tároló médiumot Mezopotámiában<sup>34</sup> találták fel valamikor a Kr. e. II. évezred második felében. (GOODY és WATT, 1998:121; ONG 2010:81) Ezzel a mássalhangzókat reprezentáló szótagírás jelent meg, amely maga is hosszú változási folyamat eredménye volt.

Az írásrendszer eredetét a grafikus önkifejezésben találjuk: könyveink, sőt szövegfájljaink ősei barlangrajzok és sziklavésetek. Ezekből született a piktogramokkal kommunikáló képírás, amelynek közismert példája az egyiptomi hieroglif írás. A piktografikus írás bonyolult, sok jelet alkalmazó kódrendszerrel és kommunikációval jár, mivel jelölői nem a nyelvre, hanem közvetlenül a világra utalnak. Ez már a Kr. e. IV. évezred végén megjelent. Az első írásjelek a külvilág képei voltak. Bár Goody és Watt nem mondják ki, de utalnak (1998:123) az ezoterikus, csak beavatott specialisták számára használható írásrendszer és a despotikus hatalmi-politikai berendezkedés közötti összefüggésre, amely a képírást kifejlesztő ókori államokban, Egyiptomban és Kínában hasonló módon épült ki. A könnyen megtanulható, alfabetikus fonémikus írásrendszert végül a görögök fejlesztették ki mai formájában a Kr. e. VIII. szd. elején (RITOÓK, 2003), amely exoterikussága révén valóban lehetővé tette a részvételt a polgárjoggal rendelkezők számára a demokrácia intézményeiben. *Így, bár természetesen csak áttételesen, de a fonémikus írásbeliség meghatározó funkciót kapott a nyugati kultúra politikatörténetében is.* Az írásrendszer mediális sajátosságaiból eredő következtetések az assmanni emlékezetkutatáshoz képest másképp világítják meg hideg és forró társadalom különbségét. Goody és Watt a képírás konzervatív jellegére hívják fel a figyelmet (1998:124), mivel a piktográfia az emberi világ és társadalom tárgyait közvetlenül jeleníti meg, és ezáltal rögzíti. Ez arra is újabb magyarázatul szolgál, hogy Egyiptom – fejlett, intézményes írásbelisége ellenére –, miért hideg társadalomként működött. A fonémikus írás nem a világot, hanem a nyelvet és a beszédet reprezentálja<sup>35</sup>, ezért mint médium inkább támogatja a jelentések, szimbólumok, tartalmak emlékeztetének és felejtésének dialektikáját megvalósító forró társadalom kialakulását. Ezt a technikai és gondolati innovációt, az írásrendszer szemiozsisának eltolását a világról a beszédre, éljük meg ma a jelölés távolságaként, amely Saussure vagy később Lacan teoretikus gondolkodásában nyerte el jelentőségét. A hangjelölő írás a sémi eredetű szótagírással vette kezdetét, ezt egészítették ki a görögök magánhangzókkal kb. a Kr. e. VIII. században. Az alfabetikus, fonémikus írásrendszer nem csak egyszerűbb, de univerzális is. Emberi beszédhang ugyanis csak kb. 40 van, ezért a görög ábécével a saját mellett idegen nyelvek is könnyen lejegyezhetők. A magánhangzókat is jelölő betűírás nem csak a világtól, de a nyelvtől is távolabb került, a vele lejegyzett szöveg ugyanis elolvasható az adott nyelv ismerete nélkül is.

A médium és az üzenet kölcsönös meghatározottságát állító McLuhan kijelentés az írásbeliség létrejöttével kapcsolatban is igaz. Havelock (1998) is ebből indul ki, amikor Homéroszra és Platónra alapozva a szóbeliség és az írásbeliség igazságosság-fogalmát veti össze. Ebből vezeti le a platóni ideaelméletet, amelyet mentális tárgyakra alkalmazott vizuális

<sup>34</sup> Assmann szerint (2004:258) a mássalhangzóírás valójában óegyiptomi eredetű.

<sup>35</sup> Assmann ugyanakkor hangsúlyozza (2004: 256-257), hogy minden nyelv szóbelisége pontosan kifejezhető saját írásbeliségével.



metaforaként határoz meg (1998:76). Az írásbeliség létrejötte tette lehetővé a platóni bölcsélet kidolgozását, nem azért, mert a filozófia lejegyezhetővé vált, hanem mert az írás sajátosságainál fogva, és itt Havelock elsősorban a linearitásra és a vizualitásra<sup>36</sup> gondol, kidolgozásához megfelelő mediális keretet nyújtott. *Az analízis, az absztrakció, a kauzalitás, a konceptuális szintaxis és az igazságról való szituációfüggetlen gondolkodás az írásbeliséggel együtt született. Ezzel Havelock az írásrendszer egyik funkcionális következményére mutat rá. Az írás hozta létre a fogalmi absztrakciót, amelynek fenntartása és művelése elképzelhetetlen nélküle.*

## **Összefoglalás**

Az írásbeliség az assmanni emlékezetkutatás számára az emberi közösségeket kialakító és fenntartó konnektív struktúrákon belül a textuális koherencia megvalósulási módja. A konnektív struktúrák az externalizált emlékezet révén biztosítják az ember biológiai létét messze meghaladó időbeli folytonosságukat, ehhez volt szükséges a kódolás, tárolás és visszakeresés újabb és újabb formáit kifejleszteni. E folyamat eredménye az írás, amely kezdetben gazdasági, politikai és identitásmegalapozó funkciókat látott el, majd a kulturális emlékezet kiterjesztését szolgálta. Az írásbeliség funkciója máig a megjelenítés, az értelmezés és az emlékezés a kulturális emlékezet kiterjesztése által.

Hellász írásbelisége az emlékezés központi alakzataként felismert trójai háborúban alapozódott meg, és a pánhellén identitástudat kialakítását szolgálta. Izrael könyvei az egyiptomi kivonulás és a szövetségkötés emlékezetét őrzik, hogy egyén és közösség életének a mindennapoktól a hadviselésig terjedő szabályozását lássák el az ókorban, majd később a keresztény *Újszövetséggel* kiegészülve megalapozzák a nyugati kultúra kulturális emlékezetét. Egyéni és közösségi identitás, orientáció, konceptuális szintaxis, absztrakt gondolkodás valamint textuális koherenciával biztosított konnektív struktúra – ezekben leltük fel az írásbeliség legfőbb funkcióit a nyugati kultúrában.

Az emberi közösségek létezését lehetővé tevő konnektív struktúrák mellett egy másik antropológiai univerzálé jelenti az assmanni kultúraelmélet kiindulópontját: a halál tudása. Az emberi lét végességének általános tapasztalatában áll az emlékezés kultúrájának eredete, mert a múlt akkor születik, ahol a tegnap és a ma különbsége láthatóvá válik – ez a töréspont a halál. A kulturális emlékezés az elhunytakra való emlékezésből született. A hiány tapasztalata hozott létre valami egészen meghatározó és új minőséget.

Az írás azonban, akárcsak a háttorzongatóan otthontalan ember minden kísérlete egy ismeretlen és érthetetlen világ belakására, kétarcú jelenség. Az írásbeliség éppúgy nem azonosítható kizárólag a megőréssel, ahogy a kulturális emlékezet sem azonos a hagyománnyal. A szakadás, a kizárás, a kioltás és a felejtés mozzanataival telítődik az írásbeliség és a kulturális emlékezet egyaránt. Az írásbeliség az emlékezet kiterjesztését és a kulturális emlékezet folytonosságának biztosítását szolgálja, ám mivel ezek felől biztosítékokat adott, lehetővé teszi az egyéni felejtést. Ez a kettősség sehol sem olyan nyilvánvaló, mint a nyugati történelem limináris törésvonalai nyomán keletkező diskurzusok és konfessziók esetében, amelyek úgy szolgálják a kulturális emlékezet megőrzését a társadalom számára, hogy utat nyitnak a biográfiaileg érintett egyén életében a terápiás elengedésnek. Az írásbeliség kortárs funkcióinak egyikeként ezért kap helyet a felejtés is.

---

<sup>36</sup> Ong is az írás emberi percepcióra gyakorolt hatását emeli ki. Az írásbeliség „a beszédet a hang és a hallás világából egy másfajta érzékelés, a látás világába helyezi át, [ezzel] át is alakítja magát a beszédet és gondolkodásunkat egyaránt” (ONG, 2010:78).

## IRODALOM

- ASSMANN, J. (2004): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Atlantisz Kiadó, Budapest
- FÉNYES Balázs (2011): Kitalált hagyomány – egy mítosz kitalálása. In: Csóka, G. (főszerk.): Magyar Egyháztörténeti Vázlatok. Metem, Budapest. 193–202. Internet: [http://www.heh.hu/MEV\\_2011\\_1-2.szam.pdf](http://www.heh.hu/MEV_2011_1-2.szam.pdf) (Letöltés ideje: 2013. január 1.)
- HALBWACHS, M. (1967): Das kollektive Gedächtnis. Enke Verlag, Stuttgart
- GEHLEN, A. (1976): Az ember: természete és helye a világban. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GOODY, J. – WATT, I. (1998): Az írásbeliség következményei. In: Nyíri, K. – Szécsi, G. (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 11–128.
- HABERMAS, J. (1995): Megismerés és érdek. Magyar Filozófiai Szemle, 5–6. 931–944.
- HAVELOCK, E. A. (1998): A görög igazságosság-fogalom: homéroszi árnyvonalaitól platóni főszerepéig. In: Nyíri, K. – Szécsi, G. (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Áron Kiadó, Budapest, 57–88.
- KELEMEN János (2003): Dante és az írásbeliség kultúrája. In: Neumer, K. (szerk.): Kép, beszéd, írás. Gondolat Kiadó, Budapest, 143–156.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1999): Faj és történelem. Napvilág Kiadó, Budapest
- MARCUSE, H. (1990): Az egydimenziós ember. Kossuth Kiadó, Budapest
- ONG, W. J. (2010): Szóbeliség és írásbeliség. A szó technologizálása. Gondolat Kiadó, Budapest
- RITOÓK Zsigmond (2003): Szóbeliség és írásbeliség. In: Neumer, K. (szerk.): Kép, beszéd, írás. Gondolat Kiadó, Budapest, 23–32.
- SCHEIBER Sándor (1997): A feliratoktól a felvilágosodásig. Kétezer év zsidó irodalma. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest, 240–242.

## Vörös Katalin

### A (DUALIZMUS KORI) KÖZÉPSZINTŰ IPAROKTATÁS HISTORIOGRÁFIÁJA<sup>1</sup>

**Összefoglaló:** *Jelen tanulmány – amely a szerző 19–20. századi szakoktatást feltáró kutatásához illeszkedik – historiográfiai áttekintést kíván nyújtani a magyar iparoktatás történetéről eddig született legfontosabb hazai művekről. Az ezen irányú kutatások jellemző vonásai, tendenciái, illetve hibái kerülnek bemutatásra, felvázolva azokat az alapokat, amelyekre az adott téma iránt érdeklődők, valamint jövőbeli kutatói építkezhetnek. Az iparoktatás története, illetve tágabb értelemben a szakoktatás története sokáig nem állt a történészek és a neveléstörténészek érdeklődésének középpontjába, az eddig született munkák számos hiányossággal bírnak, illetve ma már megkérdőjelezhető tudományos színvonallal készültek el. A posztmodern irányzatok hatására ugyan egyre nagyobb mértékben került a kutatások fókuszába a társadalom peremén elhelyezkedők köre, de a munkásság képzésének története eddig jórészt elkerülte a kutatók figyelmét.*

**Kulcsszavak:** iparoktatás, szakképzés, 19–20. század, historiográfia

A hazai történeti kutatásokban a munkásság, az ipar és ezzel együtt a szakoktatás története hosszú ideig nem jelent meg mint kutatási téma, illetve a tudományos diskurzusban negatív konnotáció kísérte az adott témakörök feldolgozó munkáit. A második világháború után az államhatalom ideológiai alapon, tudománypolitikai beavatkozásokkal kezdeményezte a munkásosztály történetének feltárását. Ennek köszönhetően máig hatóan „ártott az ügynek, mert sértette a kutatás szabadságát és elkedvetlenítette a kutatókat” (vö. PÁLDI-KOVÁCS, 2007). A nemzetközi történeti és antropológiai munkák eredményei nem szervesültek a hazai kutatásokban (egészen a közelmúltig). Az elmúlt években viszont ismét születtek a munkásság és az ipar történetének tárgykörében releváns hazai írások, amelyek igyekeztek levetkőzni a múlt hibáit, és bekapcsolódni a nemzetközi tudományos diskurzusba is.<sup>2</sup>

A szakképzés kérdésével azonban továbbra is elenyésző számú kutató foglalkozik, mind a történészek, mind a neveléstörténészek közül. Azon kevés szerző közül, akik mégis a szakoktatást választották témájuknak, bizonyos tekintetben elkülöníthetők a kereskedelmi oktatással foglalkozók. Az intézménytípus sajátosságaiból adódóan a kereskedelmi iskolák elsősorban nem az ipar és a munkásság világához köthetők, hanem sokkal inkább a középosztályhoz és a gazdasági elithez. A dualizmus kori felső kereskedelmi képzéssel is foglalkozó mai szerzők közül külön kiemelendők NAGY PÉTER Tibor, BÓDY Zsombor, valamint NAGY Adrienn munkái (NAGY P. T., 1994; BÓDY–SZABÓ, 1997 ; BÓDY, 2006; NAGY A., 2010 ; NAGY A., 2013).

Jelen dolgozat célja tehát, hogy feltárja, kik foglalkoztak az elmúlt közel 120 évben a magyar iparoktatás történetével (elsősorban a dualizmus korszakára fókuszálva), illetve mit gondoltak róla és vizsgálódásaik révén milyen következtetésekre jutottak. A magyar iparoktatás történetével a modern tudományos igényeket kielégítő módon elenyésző számú munka foglalkozik. Az eddig születettek többsége vagy az eseménytörténet kronologikus

---

<sup>1</sup> A kutatás a TÁMOP-4.2.4. A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

<sup>2</sup> Az adott témakörrel foglalkozó fontosabb szerzők, a teljesség igénye nélkül: Bódy Zsombor, T. Mérey Klára, Valuch Tibor, Páldi-Kovács Attila, Szulovszky János, Halmos Károly.

elmondásából állt, vagy csupán vázlatos leírás, esetleg egy részkérdéssel foglalkozik, sokszor szintén nem kielégítő módon.<sup>3</sup> Jóllehet egyes történetírók nézetei saját koruk és társadalmuk megnyilvánulásaiaként kellő tiszteletet érdemelhetnek, környezetükből kiragadva egyben érvénytelenné is válnak. „*Még a modern történettudomány is csak saját korunkra vonatkoztatva tekinthető jellegzetesnek, ezért nem is törekszik egyetemes érvényességre*” (BREISACH, 2004: 13). Az iparoktatással foglalkozó munkák értékelésénél is figyelembe kell vennünk az adott kort, amelyben születtek.

## **A kezdetek: primer és szekunder források határán**

Az első igazán jelentős mű, ami a témában született, SZTERÉNYI József<sup>4</sup> nevéhez köthető, *Az iparoktatás Magyarországon* címmel. A millenniumi év kapcsán jelent meg 1897-ben 795 oldal terjedelemben, gazdag képanyaggal. A munka megírására a kereskedelemügyi minisztertől kapta a megbízást, amely így jól kijelöli a munka kereteit. A különböző források és adatok feltárására helyi történészeket és iparkamarákat bízták meg.<sup>5</sup>

A tisztán történeti rész az első fejezet, amely egyben a legterjedelmesebb is. A további fejezetek a magyar iparoktatás aktuális kérdéseivel foglalkoznak,<sup>6</sup> illetve a „jelenkori” iparoktatási intézmények rövid történetét és pillanatnyi helyzetét veszik végig.<sup>7</sup> A kötet végén az 1896-ban érvényben lévő iparoktatási szabályzatok, tantervek és utasítások foglalnak helyet, amelyeknek a dualizmus szakoktatását tanulmányozni kívánó kutató számára rendkívül nagy a forrásértéke. SZTERÉNYI szövegének alapvetően kettős célja van: egyrészt neveléstörténeti irányultságú, másrészt a jelen értékközpontú bemutatása. A neveléstörténeti résszel meg kívánja teremteni azt a történeti keretet, amely révén a magyar iparoktatás értelmezhetővé és a kulturális folytonosság részévé válhat. A magyar iparoktatás kezdeteit a lehető legkorábról kívánja kezdeni, egészen az Árpád-korig nyúlik vissza. Magától értetődő, hogy iparoktatásról beszélni Szent István korában nem ugyanazt a fogalmat jelenti, mint a 19. század végén. A közelmúlt és a jelen eredményeinek felvonultatásával emléket kívánt állítani a Millennium aktualitásának, ilyen módon a kulturális emlékezet részévé kívánta tenni azokat.

*Az iparoktatás Magyarországon* gyakorlatilag szemelvénygyűjteményként is használható a benne szerepeltetett számos forrásrészlet miatt, így módszerében illeszkedik a korszak magyar történetírói paradigmájába. A szerző jelenkora felé haladva a forrásközlések száma is megnövekszik. Nemcsak forrásokat közöl, hanem a források hiányára is felhívja a későbbi kutatók figyelmét. Az iparoktatás történetének megírásához rendkívül sok információt, statisztikai adatot használ, ám ezek kifejtése, elemzése csak ritkán történik meg. Egyértelműen történeti diakron szemlélet alkalmazása érvényesül a szövegben, amely egyben a magyar neveléstudomány egyik legjellemzőbb vonása is. A 18. század tanoncoktatását pedig a 19. századi viszonyokkal veti össze több helyen. Az egész szövegben érződik, hogy az

---

<sup>3</sup> Jelen sorok írója kutatásának fókuszában a dualizmus korában kiépülő középfokú fémipari szakoktatás helyezkedik el, ezért alábbiakban aszerint kerülnek bemutatásra az egyes szerzők munkái, hogy miként foglalkoztak, illetve nem foglalkoznak ezen képzéstípussal.

<sup>4</sup> Sztéryni József (1861–1941) országos iparoktatási főigazgató 1896-tól, 1900-tól kereskedelemügyi miniszteri tanácsos, 1905–1910 között államtitkár, 1918-ban a harmadik Wekerle-kormány idején kereskedelemügyi miniszter (SZINNEY, 1914).

<sup>5</sup> A *Győri Hírlap* 1896. szeptember 2-án arról számol be, hogy Szávay Gyula, az iparkamara titkára gyűjti össze a minisztérium számára a készülő ipartörténeti műhöz a Győrre vonatkozó adatokat.

<sup>6</sup> A legfontosabb kérdések szerinte az ezredforduló Magyarországon az iskolák végleges államosítása és az iparoktatás hovatartozásának rendezése (SZTERÉNYI, 1897).

<sup>7</sup> Az intézmények között nemcsak szakiskolákat találunk, hanem négy iparmúzeumot is, együttvéve 50 intézményről esik itt szó.

iparoktatás folyamatosságát kívánta megerősíteni a magyar kultúrában a jelen és a múlt leírásával, miközben önmaga is ennek a folyamatosságnak a részévé vált.

Nem történészi igénnyel született, de a megjelenésekor közelmúltnak számító eseményeket bőséges adatmennyiséggel ellátva mutatja be *Az iparoktatás Magyarországon és külföldön* címmel 1904-ben, a Kereskedelemügyi Minisztérium által közreadott kötet. Témánk szempontjából inkább tekinthető primer forrásnak ez a mű, semmint másodlagos adatközlésnek. A szerző nélkül megjelent munka elkészítésében valószínűsíthetően jelentős szerepet vállalt SZTERÉNYI József, aki az ipartörvények módosításában is élen járt (SZINNYEI, 1914). Az előszóban megfogalmazott célok e munka kiadásánál: az éppen folyó szervezeti átalakítások és az „*ipartörvény folyamatban lévő módosítása*” időszerevé tették az addigi hazai eredmények bemutatását és összevetését az európai országok iparoktatásával. Az elmúlt 30 év eseményeit áttekintő rövid fejezet és az egész kiadvány alapvető célja, hogy alátámassza: az iparoktatásban bekövetkezett módosítások pozitív eredménnyel jártak, illetve elősegítették a magyar rendszer felzárkózását a centrum országaihoz. Akárcsak *Az iparoktatás Magyarországon* esetében, itt is elsősorban nagy mennyiségű adatközléssel találkozunk szöveg szinten, amelyből az olvasónak a feladata, hogy kinyerje a bizonyítandó állításokra vonatkozó információkat.

Víg Albert<sup>8</sup> munkája a *Magyarország Iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta* a szakoktatásról szóló munkák körében az egyike a leggyakrabban hivatkozottaknak. Az 1932-ben kiadott neveléstörténeti írás valóban rendkívüli alaposággal, szisztematikusan összegyűjti az iparoktatásra és a munkára nevelés történetének fontosabb adatait megközelítően 730 oldalon. A munka nagy ívű történeti áttekintéssel indul az ókortól kezdődően egészen az újkorig. Az 1840-es évektől már megnövekszik az adatok és (többek között képi) források száma. Az egyes törvényeken és rendeleteken túl az iparoktatás terén tevékenykedő legfontosabb személyek gondolatait és tevékenységét is bemutatja. A szerző akár visszaemlékezésnek is megírhatta volna a századforduló iparoktatásának történetét, hiszen maga is aktív szereplője volt az eseményeknek, de a tárgyilagos történetmondó szerepére törekedve saját tevékenységre egyetlen utalást sem találunk. Az egész mű szövegén érződik a két világháború közötti értelmiség „csonka Magyarország”-élménye. A dualizmus időszakában létrehozott minden intézkedésre és rendeletre – hibái, valamint hiányosságai ellenére is – pozitív értéktöbblettel rendelkező korszak eredményeként tekintett (rejtett módon tehát ott az önlegitimáció, főként, ha éles szemű az olvasó). A „Tanulások és továbbfejlődés útjai” című fejezetből olvashatóak ki legmarkánsabban, hogy a korábban megkezdett utat kívánták folytatni a „háború és forradalmak okozta pusztításokat” követően is. A két világháború közötti szerzők közül ÁFRA NAGY János munkáit (*A magyar iparostanoncoktatás története*, 1939, *Az iparos- és kereskedőtanulók népességi viszonyai és szociális helyzete Budapesten*, 1932) érdemes még említeni, amelyek alapvetően szociológiai megközelítésből tárgyalják a szakoktatás kérdését, különös tekintettel az alapfokú képzésben részesülőkre vonatkozóan.

## **A szakoktatás kérdése az 1945 utáni történetírásban**

1945 utáni az alsóbb társadalmi osztályok, különösen a munkásság fontos szerephez jutott az uralkodó ideológia jegyében. A szakoktatás történetével kapcsolatosan ekkor sem született azonban számottevő értekezés, inkább csak rövid vázlatokkal (GYÖRIVÁNYI, 1953,

---

<sup>8</sup> Víg Albert (1864 -1946): Szerényi Józsefet követően került az iparoktatási főigazgatói székbe, majd miniszteri megbízásra tanulmányútra indult Németországba és Ausztriába, hogy tanulmányozza az iparoktatásukat. Mikor visszatért, részt vett 1894-ben a szegedi Állami Fa- és Fémipari Szakiskola megnyitásában, amelynek igazgatói posztját is betöltötte. (SZINNYEI 1914.)

SZAKMÁNY, 1962) találkozhatunk, vagy elszórt, sarkított információkkal a munkásság történetének tárgyalása kapcsán (FELKAI, 1980). Szakmány László a *80 éves a középfokú iparoktatás 1879/80–1959/60* címmel megjelent írása a szocializmus narratíváján belül értelmezi a múlt eseményeit. Annak ellenére, hogy a téma szempontjából fordulópontnak tekint olyan eseményeket is, mint az 1514-es Dózsa György-féle jobbágyfelkelés<sup>9</sup> vagy az 1918/19. évi forradalom,<sup>10</sup> az iparoktatás történetének legfontosabb történéseit, törvényeit és rendeleteit korrekt módon összegyűjti, és az európai országok oktatásával veti össze az elért eredményeket, közel 50 oldal terjedelemben.<sup>11</sup> A dualizmus korában a szakoktatás területén véghezvittekről elismerően ír, felhívja azonban a figyelmet a képzéstípus alacsony társadalmi presztízsére, amelyre egyúttal a gazdasági fejlődés gátjaként is tekint.<sup>12</sup> Heckenast József mezőgazdasági mérnök, akinek egyetemi oktatói tevékenysége során terelődött a figyelme a szakoktatás története felé, az 1970-es években több tanulmányt és egy önálló monográfiát is publikált, elsősorban a mezőgazdasági szakképzés tárgykörében, az iparoktatásról csak elvétve tett említést. (*Az élelmiszer-gazdasági szakoktatás történeti fejlődésének néhány jellemző vonása*, 1971., *Az agrárszakoktatás tartalmi fejlesztésének néhány történeti vetülete*, 1979., *A mezőgazdasági szakoktatástörténet alapjai az 1850-es és 1910-es évek között*, 1992.)

Az ipari szakoktatás tárgykörébe sorolható rajziskolák<sup>13</sup> hálózatának feltárásért sokat tett SZABOLCSI Hedvig. Kutatásainak fontos alapját képezte az ipari rajziskolák mintalapjainak vizsgálata, azok francia, német, osztrák, angol és olasz gyökereit kereste. A *Magyarországi bútorművészet a 18–19. században* című, 1972-ben megjelent könyve az adott témakörben alapvetőnek számít. A kötet végén közölt bibliográfia az iparoktatás történetével foglalkozó kutatóknak is jó kiindulópont lehet.<sup>14</sup> Az 1980-as években viszonylagos népszerűsége miatt a téma, több olyan könyv is napvilágot látott, amely egy adott város kapcsán tárgyalja az iparoktatás történetét (DOBOS, 1980; SIMON, 1984; PANDUR 1988). Ezen munkák közös jellemzője, hogy viszonylag nagy mennyiségű levéltári anyag feltárásával készültek. A dualizmus korszakát érintő fejezetek alapvetően kronologikusak és leíró jellegűek. A szerzők jó krónikásként valamennyi feltárt forrás anyagát szinte szó szerint, többnyire jelentős mennyiségű melléklettel ellátva közölték.<sup>15</sup> A korszakot meghatározó szocialista eszmerendszer hatása és értékrendje elsősorban az 1945 utáni események tárgyalásánál érezhető egyértelműen. Ezeknél a részeknél már túlléptek a forrásközlés műfaján, elemezték és értékelték a közelmúlt eseményeit. A Barcs, vagy akár Szombathely iparoktatás-történetét tárgyaló könyveknél csak tanonciskolákról lehet szó a 19–20. század fordulóján. Egyedül Debrecen esetében beszélhetnénk középfokú szakképzésről, hiszen 1908-ban egy fémipari szakiskolát létesítettek a városban. DOBOS György munkájában viszont nem hangsúlyos a középfokú képzés, csupán öt oldalban tárgyalja az iskola történetét, viszont külön érdeme, hogy a női ipariskola említéséről sem feledkezik meg (DOBOS, 1980).

<sup>9</sup> SZAKMÁNY 1962: 6.

<sup>10</sup> Víg Albert munkájáról elismerően ír Szakmány László, bár pont az 1918–1919-es események kapcsán felrója neki, hogy „csak igen óvatosan említi”. Ua. 22.

<sup>11</sup> A törvényeknél nem említi viszont az 1872-es ipartörvényt, illetve tévesen az 1884-es ipartörvénynek tulajdonítja a céhek eltörlését (SZAKMÁNY, 1962: 5-6.).

<sup>12</sup> „Pedig világos, hogy egy-két, vagy több ipari szakiskola magában nem tud ipart teremteni egy félig feudális országban, amelynek fejlődő ipara küzd a gazdasági válsággal és az ipari munkát értékelni nem tudó társadalmi szemlélettel” (SZAKMÁNY, 1962: 12.).

<sup>13</sup> Az ipari rajziskolákat modern értelemben nem tekinthetjük szakiskoláknak, hiszen az itt folyó oktatás csak a rajzismeretek fejlesztésére terjedt ki, tényleges szaktantárgyakat nem oktattak. Általában 1–2 évig tartottak, többnyire a téli hónapokban. Inkább tekinthetünk az ezekben az intézményekben folyó munkára szaktanfolyamokként, semmint tényleges, teljes körű középfokú szakoktatásként (vö. VÍG, 1932).

<sup>14</sup> Köves Szilvia disszertációjának egyik érdeme, hogy nagymennyiségű tantárgytörténeti dokumentumot dolgozott fel és archivált munkája során, amelyek jelentős részét mellékletként is szerepeltet. (KÖVES 2009)

<sup>15</sup> Pandur István munkája Barcs iparoktatásának történetéről külön említendő, hiszen nagyszámú képi mellékletet és illusztrációt tartalmaz (PANDUR, 1988).

## A rendszerváltás utáni tendenciák

A rendszerváltás követően nyitva állt a lehetőség a szakoktatás történetének szabadabb újraértelmezésére és a szürke foltok feltárására, de az erre tett kísérletek meglehetősen eltérő színvonalúra sikeredtek. Az 1990-es években publikáló szerzők közül többen már a rendszerváltás előtt megkezdték a munkásságukat (pl. GYÖRIVÁNYI Sándor, FELKAI László). A szerzők egy része nem történész vagy neveléstörténész volt, hanem a szakoktatás történetével fő kutatási témájuk leágazásaként foglalkozó szakemberek (pl. HECKENAST József, GÁTI József, KRISZTIÁN Béla)<sup>16</sup>, esetleg lelkes „műkedvelők” (pl. NAGY Péter)<sup>17</sup>.

Az rajzoktatás történetéről az elmúlt években is több munka látott napvilágot (DOMONKOS, 1997, 2002; TÓTH, 2006; KÖVES, 2009). A mintarajzlapok fontos forrást jelentenek Domonkos Ottó munkásságában is, aki elsősorban etnográfiai szempontból végezte elemzéseit. Forrásfeltáró tanulmányköteteiben (például *A magyarországi céhes szabók mintakönyvei: 1630–1838-ban*, 1997 vagy *A magyarországi mesterlegények közép-európai kapcsolatai és szokásai a XV–XIX. században*, 2002) a magyar városok céhes kézműiparát a középkortól a 19. század végéig bezárólag az európai fejlődés összefüggésében tárgyalta, érintve a korabeli szakoktatás kérdését is.

A szakoktatás története kapcsán több, magát átfogónak ígérő munka is napvilágot látott 1990-t követően. Ezek közül az első a sorban SZÜCS Pál 1996-os *A magyar szakképzés ezer éve I.* című könyve, ami illeszkedik az évfordulók és jubileumok alkalmából született publikációk sorába (ide sorolható: FELKAI, 1994 is).<sup>18</sup> A szakképzés történetét 1914-ig tárgyalja, bővebb kitekintést adva a 19. század végi fejlett iparral rendelkező államok iparoktatásáról.<sup>19</sup> A külföldi állapotok és a századvégi magyar eredmények bemutatásához is fontos forrásul szolgált a *Magyar Iparoktatás* című, 1892-ben indított hetilap. Szűcs írását a magyar iparoktatás századforduló világkiállításain elért eredményeire helyezte ki, illetve ezek nemzetközi sajtóban megjelent visszhangjára. A dualizmuskori iparoktatás bemutatásának orosz-lánrészét az elért eredmények és díjak felsorolása adja, így ettől a munkától sem várhatjuk a kialakuló oktatási struktúra részletes bemutatását. A korszakkal foglalkozva a sajtóban (zömében a Magyar Iparoktatás alapján) megjelent, elsősorban a tanoncképzéssel kapcsolatos vitákat, problémafelvetéseket és statisztikai adatokat citálja. A külföldi kitekintő fejezet nem szerves része a szövegnek, mert azt a magyar 19. század végi szakoktatási állapotokkal ténylegesen nem veti össze, illetve nem kapjuk meg az elemzését vagy az értelmezését az ott szerepeltetett információknak. A külföldi állapotok bemutatása a statikus helyzetleírás nem mutat túl. A magyar vonatkozású részeket a nagyszámú sajtóanyagok beemeléssel kívánta elevenebbé tenni.

GYÖRIVÁNYI Sándornak a millennium kapcsán, 2000-ben elkészült munkája inkább tekinthető ismeretterjesztő írásnak, mint tudományos igénnyel megírt történeti munkának. Különböző irodalmi idézetek próbálják érzékletesebben lefesteni az egyes korszakok mentalitását, amit a kötet egyik pozitívumaként értékelhetünk. GYÖRIVÁNYI munkája, *A szakképzés*

---

<sup>16</sup> Gáti József *Iparoktatás a századfordulón* címen megjelent konferencia-előadásának anyagában tévesen az ipartanodákat mint a tanoncképzést a 19. század végén felváltó iskolatípust jelöli meg, pedig erről egyáltalán nem beszélhetünk. A tanonciskolák mindvégig tartották magukat a korszakban az ipari képzés legnagyobb létszámú diákságát befogadó iskolatípusaként. Az ipartanodák és az ipariskolák között pedig további distinkció tehető, amire szintén nem tért ki a szerző (vö. GÁTI József–KUTI János (2012): *Iparoktatás a századfordulón*. In: Bitay Enikő (szerk.): *Fiatal Műszaki Tudományos Ülésszaka XVII.: Nemzetközi Tudományos Konferencia*. Kolozsvár, 139–142.)

<sup>17</sup> Nagy Péter a győri Jedlik Ányos Gépipari és Informatikai Középfiskola egykori igazgatója, nem azonos Nagy Péter Tibor neveléstörténésszel.

<sup>18</sup> Az ezeréves magyar szakképzésnek kíván emléket állítani, ugyanis a szakoktatást a bencések magyarországi megtelepedéséhez, a pannonhali apátság alapításához köti, akárcsak Szerényi József (SZÜCS, 1992: 12).

<sup>19</sup> A tárgyalt országok: USA, Japán, Anglia, Németország, Franciaország, Svájc és Ausztria (SZÜCS, 1996: 119–161).

*története Magyarországon* azonban a tárgyi tévedésektől sem mentes. A női ipariskolák számára és a hallgatók létszámára vonatkozóan például egyértelműen rosszul szerepeltet adatokat, ráadásul hivatkozások nélkül.<sup>20</sup> A képi illusztrációk és a szöveg koherenciája sem valósul meg sok helyen, ez nehezíti a könyv értelmezését. A szöveg struktúrája széttartó, következtelen, különösen igaz ez a dualizmus oktatásának tárgyalására. A 19. század második felében egyre differenciáltabbá váló szakképzésről nem kapunk átlátható képet. A szakképzés egészét igyekszik felölelni (legalábbis címében erre vállalkozik), de a mezőgazdasági képzésről szinte alig ír. Magyaríthatnánk ezt a szakképzés struktúrájában ténylegesen meglévő aránytalanságok tényével,<sup>21</sup> de a működő intézményekről sem tudunk meg sokat, különösen igaz ez a magasabb szintű iskolákra.<sup>22</sup> *A szakképzés története Magyarországon* hiánypótló kíván lenni,<sup>23</sup> ami az 1945 utáni eseményeket is felölelve adna áttekintést a kérdéskörben, de ezt nem sikerült maradéktalanul elérnie. A jövő kutatói számára a könyv egyik értéke lehet, hogy egészen 1998-ig közöl forrásokat a szakoktatás kapcsán.

OROSZ Lajos *A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története* (2003) című munkája a hazai szakképzés történetének rövid áttekintését nyújtja csupán, miként a címben is feltűnik: vázlatos formában. A középkori céhes hagyományoktól egészen 1989-ig veszi végig a szakképzés három ágának alakulását mindössze 157 oldalon. A szerző elsősorban műszakitanár-hallgatóinak szánta az előadásaiból összeállított anyagot. A terjedelmi korlátoknak köszönhetően az egyes rész kérdések sokszor csak említés szintjén jelennek meg. A dualizmus korszakának egyre differenciáltabb szakoktatási rendszerét következetesen és logikusan veszi végig, de tényleges (gazdasági, társadalmi) reflexiókra ez a mű sem vállalkozik.

A közelmúltban az iparoktatás kérdését tárgyaló írások közül legtöbb a tanoncoktatás kérdésével foglalkozott, egy-egy aspektusból megvilágítva a helyzetüket, illetve a képzéstípus problematikáját.<sup>24</sup> Tették ezt többek között az 1998-ban Tatabányán megrendezésre kerülő konferencia és az annak anyagából megjelenő kötet szerzői is, így: NAGY PÉTER Tibor, DOMBI Alice vagy FÁY Róbert. Ezeknek a munkáknak a többsége már korszerű módszertannal és kérdésselvetéssel közelít a témához. NAGY PÉTER Tibor munkáira jellemző az oktatáspolitikai megközelítés, a szakoktatás kérdését több írása is érinti, de a középfokú képzést nem vizsgálja.<sup>25</sup> HALKOVICS László 1999-ben megjelent tanulmánya *A magyar ipari*

---

<sup>20</sup> 1904-ben összesen nem 10, hanem 11 nőipari iskola működött Magyarországon, a diákok létszáma nem 600-ra, hanem több mint 900-ra tehető. Győriványi ugyanis nem említi – és az adatok megállapításánál sem veszi figyelembe – a korszak legnagyobb nőipari iskoláját, a budapestit, ami mind a Duna jobb, mind a bal partján rendelkezett tanintézménnyel (GYŐRIVÁNYI, 2000: 124., vö. Az iparoktatás Magyarországon és külföldön 1904: 97–98.).

<sup>21</sup> Magyarországon ugyanis – annak ellenére, hogy a korszakban mindvégig alapvetően agrárország – rendkívül kisszámú mezőgazdasági képzést nyújtó intézmény működött (NAGY Mariann, 2008). Jelenleg a mezőgazdasági szakoktatással meglehetősen kevesen foglalkoznak Magyarországon. Tóth Lajos neveléstörténésznek a Tessedik Sámuelről szóló, valamint a mezőgazdasági képzés szabályozásának pedagógiai tartalmai vizsgálatot érintő írásait, Kurucz György történésznek a keszthelyi szakoktatás kapcsán írt monográfiáját, illetve Szávai Ferenc 1990-es évek eleji munkáit érdemes itt említeni (TÓTH, 1985; TÓTH, 1980; KURUCZ, 1999; SZÁVAI, 1991).

<sup>22</sup> Az ún. gazdasági középiskolákról (Magyaróvár, Keszthely, Debrecen, Kassa, Kolozsvár) nem találunk információkat a 19. század második feléről. Ugyan korábban a Georgikon alapítását említi (GYŐRIVÁNYI, 2000: 71), de későbbi működésére nem tér ki.

<sup>23</sup> Úgy tűnik ugyanis, hogy a szerzőnek nem volt tudomása Szűcs Pál 1996-ban megjelent *A magyar szakképzés ezer éve* című munkájáról, vagy nem vette figyelembe azt.

<sup>24</sup> A tanoncok kettős jogállásáról (ti. tanuló és munkavállaló), illetve sajátos megítéléséről a korszakban részletesebben lásd: VÖRÖS Katalin (2013): „Kié a tanonc?” A kettős felügyeleti rendszer a 19. század második felének tanoncoktatásában, In: Méreg–Somodi–Vörös (szerk.): Tanulmányok a pécsi neveléstörténet műhelyéből, PTE OTDI, Pécs, 55–64.

<sup>25</sup> Vö. VÖRÖS Katalin (2013): A szakoktatás-politika és a modernizáció a 19. század végi Magyarországon. In: Baska–Hegedűs–Nóvik (szerk.): A neveléstörténet változó arcai – A múlt értékei a jelen kihívásai és a jövő. Eötvös Kiadó, Budapest, 94–105.



szakoktatás és statisztikája 1945 előtt szisztematikus, rövid áttekintését adja a hazai iparoktatás rendszerének a 18. századtól kezdődően, és felsorolás szinten a legfontosabb törvényeket és rendeleteket, valamint a diákság létszámra vonatkozó statisztikai adatokat is megjeleníti.<sup>26</sup> Ez az összefoglalás a későbbi kutatók számára is értékes segédlet lehet.

Az iparoktatás helyi vonatkozásaival is számos kutatás foglalkozott, rendszerint egy-egy intézmény története (VELNER, 1999; NAGY, 2001; KÖRÖSSY, 2002) vagy adott település és a szakoktatás viszonya (ERDŐDY, 1999; BORSI, 2000; FERICSÁN, 2010) került feltárára. A *Kassai Ipariskola története* szép példáját adja az egyes iskolák múltja feldolgozásának.<sup>27</sup> Antal Ákos a fellelhető forrásokat (értesítők, rendeletek, tantervek, igazgatói beszámolók stb.) részletesen kikutatva rajzolta meg azt az fejlődésívet, amelyet az iskola a munkája megjelenéséig – 1996-ig – bejárt. Az iskola és a város kapcsolatáról azonban keveset tudhatunk meg, noha érdekes adalékokkal járulhattak volna hozzá a téma kifejtéséhez.

A társadalomtörténeti, gazdaságtörténeti vagy valamely speciálisan helytörténeti téma (MÉSZÁROS B., 2007) kapcsán is fel-felmerül az iparoktatás kérdése, de e munkák nem elsődlegesen a szakképzés ezen ágának kutatásával foglalkoznak, hanem csak áttételesen vonatkoztathatók az adott kérdéskörre.

A téma kisszámú jelenkori kutatói közül FERICSÁN Kálmán munkássága adja az egyik legszámottevőbb és sokoldalúbb megközelítést. Az *Ősi fának ága-boga* a 18. század végétől egészen 1918-ig tárgyalja az intézményesülő magyar iparoktatást, részletes külföldi kitekintéssel, akárcsak SZÜCS Pál, de jóval teljesebb elemzését adja a kérdésnek. A szöveget alapvetően diakrón szemlélet jellemzi, a hangsúly ebből is adódóan elsősorban a rendszer kiépülésére helyeződik, és csak másodsorban a működésére. A *tanítómesterek és mestertanítók* című munkájában a hazai ipartanító- és tanítónőképzés történetét írja meg, ami ténylegesen hiánypótló a magyar neveléstörténetben, bár a kérdés sok szempontból további finomításra szorulna. Levéltári forrásai, miként korábban is, elsősorban a faipari iskolákra és Budapestre terjednek ki. FERICSÁN Kálmán munkái (FERICSÁN, 1999, 2001 és 2010) a 20–21. század fordulóján a magyarországi szakképzéssel foglalkozók számára olyan alapot, illetve segítséget nyújtanak, amelyekre lehet és érdemes is építkezni.

Több olyan monográfiával vagy tanulmánykötettel találkozhatunk, amiknek nem elsődlegesen a szakoktatás volt a tárgyuk, de érintőlegesen foglalkoztak vele. Ezek közül a FELKAI–ZIBOLEN szerzőpáros és NAGY Mariann munkái azok, amelyek jól rendezett, átfogó képet adnak a korszak oktatásáról, és ebbe a rendszerbe szervesen illeszkedő elemeként mutatják be a szakoktatást (FELKAI–ZIBOLEN, 1993; NAGY Mariann, 2008). A magyar vallás- és közoktatásügyi minisztereket, oktatáspolitikai kérdéseket vagy a tantervtörténetet tárgyalva más szerzők is érintik a szakoktatás egyes kérdéseit az adott politikusok vagy tervezetek kapcsán, de ezek nem szerveződnek ténylegesen iparoktatás-történetté (MÉSZÁROS, 1991; MANN, 1993; FELKAI, 1994; HORÁNSZKY, 1991; KELEMEN, 2002 stb.).

A külföldi szakképzéssel is foglalkozó magyar kutató többsége a Magyar Iparoktatás c. folyóiratra támaszkodva írja meg a maga munkáját. Külföldi szakirodalmat csak elvétve emelnek be az írásaikba, ami abban az esetben nem lenne probléma, ha erre külön utalnának, illetve felhívnák rá a figyelmet, hogy a hazai megítélés és magyar szaksajtó szemüvegén keresztül mutatják be a kérdést.<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Halkovics külön fejezetben kiemeli a magyar ipari szakoktatás legfontosabb intézményeit, ezt a „listát” azonban nem indokolja vagy támasztja alá a szövegben, így az olvasó könnyen érezheti esetlegesnek a felsorolást (HALKOVICS, 1999., 269–270).

<sup>27</sup> A Kassai Ipariskola történetének feltárása azért kiemelkedő fontosságú, mert ez volt a prototípusa a később létrejövő középszintű ipariskoláknak.

<sup>28</sup> A külföldi iparoktatással foglalkozók közül Michel Sanderson munkáit, Robert Fox és Anna Guagnin által szerkesztett kötetet, valamint a 2004-ben, a Cedefop gondozásában *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective* címen megjelent tanulmánykötetet érdemes kiemelni mint jó példáit a téma külföldi recepciójának.

## Összegzés

Láthattuk, hogy a szakoktatást témájuknak választó művek (SZTERÉNYI, 1897; SZAKMÁNY, 1962; ANTAL, 1996; GYÖRIVÁNYI, 2000; NAGY, 2001) jelentős része készült kormányzati megbízásra vagy egy adott intézmény vezetőségének felkérésére. Ezek alapvetően a kollektív emlékezet megerősítésére hivatottak a múlt fontosnak ítélt pillanatainak felidézésével, valamint a megemlékezési rítusok (ünnepségek, kiállítások) anyagának és a jelen állapotának bemutatása révén.<sup>29</sup> Fontos számukra a folyamatosság megteremtése saját koruk felé, természetesen a mindenkori megrendelő érdekeinek figyelembe vétele is alakítja a szövegek stílusát és tartalmát, még ha ezt nem is mindig tudatosan teszi. A történeti részek, így a dualizmus időszakára vonatkozó fejtegetések is sokszor felületesek, a pusztá adatok és események felsorolásai csupán, hiszen a jelen bemutatása (SZTERÉNYI, 1897; SZAKMÁNY, 1962 stb.) kapja a fő hangsúlyt. A fémipari képzés kapcsán a legtöbb információ, amit kinyerhetünk a felsorolt művekből, hogy hol és mikor jöttek létre ilyen típusú iskolák, ha szerencsések vagyunk még egy hozzávetőleges hallgatói létszámot is találhatunk, de ennél többre csak ott bukkanhatunk, ahol kutatási témánk időszaka számít a kiinduló jelenkornak. Megállapíthatjuk tehát, hogy a 19–20. század fordulójának magyar fémipari képzése nem került igazán a kutatók látószögébe.

Az iparoktatás története nemcsak pedagógiai vagy művelődéstörténeti kérdés, hanem markáns társadalmi és gazdasági vetülettel is bíró kutatási terület. A középszintű fémipari képzés – ami e sorok szerzőjének is a kutatásai középpontjában található – valami egészen újat jelentett az oktatás egyre bővülő, 19. századi palettáján. Az ország fejlesztésére, modernizálására tett törekvések, az ipari forradalom, a kapitalista átalakulás és a polgári társadalom térhódítása találkoznak ennek az új intézménytípusnak eddig fel nem tárt történetében. A középszintű fémipari és gépipari képzés ugyanis az iparoktatásnak az a formája volt, amelyik leginkább a modern gyárpar számára képzett tanult szakmunkásokat, olyanokat, akik egy merőben új társadalmi osztály tagjaivá váltak a századforduló Magyarországon. Az ipari munkásság, a modern társadalom egyik jellegzetes osztálya, szinte teljesen a dualizmus korának szülötte volt (KATUS, 2012: 512). Adott társadalmi réteg vizsgálata és művelődési lehetőségeinek korszerű, tudományos feltárása a 19. század végének mentalitásáról is sokat elárulhat a jelen kutatói számára, így nem maradhat marginális kérdés.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Erről a kérdéstről lásd bővebben Jan Assmann műveit!

<sup>30</sup> Magyarország az iparban végrehajtott minden fejlesztés mellett ugyan agrárország volt és maradt is mindvégig a korszakban, de látnunk kell azt a változást, ami a gazdaság és a társadalom szerkezetében lezajlott. A statisztikai adatok tanúsága szerint míg 1869-ben az ország aktív korú népességének 10%-a, addig 1890-re 12,9%-a és 1910-re már 18,3%-a rendelkezett ipari szektorba tartozó foglalkozással (KATUS, 2012: 387).

## IRODALOM

- ANTAL Ákos (1996): A Kassai Ipariskola története. OPKM, Budapest
- ÁFRA NAGY János (1932): Az iparos- és kereskedőtanulók népességi viszonyai és szociális helyzete Budapesten. Székesfővárosi Házinyomda, Budapest
- Az iparoktatás Magyarországon és külföldön* (1904). Kiadja a kereskedelemügyi m. kir. miniszter (Hieronymi Károly), Atheneum, Budapest
- BÓDY Zsombor – SZABÓ Zoltán (1997): A Budapesti Kereskedelmi Akadémia diákjainak rekrutációja és mobilitása 1860–1906. In: Sasfi Csaba (szerk.): Iskola és társadalom. Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg, 311–339.
- BÓDY Zsombor (2006): Mobilitás és iskolarendszer. A felső kereskedelmi iskolák helyéről a magyar iskolarendszer társadalomtörténetében. A Budapesti Kereskedelmi Akadémia diákságának rekrutációja és mobilitása 1860–1906. In: Kövér György (szerk.): Zsombékok. Középosztály és iskoláztatás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Századvég, Budapest, 757–783.
- BORSI Lőrinc (2000): Veszprém város iparoktatásának története a hazai iparoktatás tükrében. Táncsics Mihály Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, Veszprém.
- BREISACH, Ernst (2004): Historiográfia. Osiris, Budapest
- DOBOS György (1980): A debreceni iparoktatás története a XIX–XX. században. Hajdu-Bihari Iskolatörténeti Dolgozatok. Hajdu-Bihar Megyei Pedagógus Továbbképzési intézet, Debrecen
- DOMBI Alice (1999): Gondolatok a szakoktatás XIX. századi történetéhez. In: A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig. Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek, Tatabánya, 54–62.
- DOMBI Alice – FÁY Róbert (1999): Tankönyvek és tankönyvírók a XIX. században, tallózás a tanonciskolai és ismétlőiskolai tankönyvekben. In: A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig. Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek, Tatabánya, 68–74.
- DOMONKOS Ottó (1997): A magyarországi céhes szabók mintakönyvei: 1630–1838. Magyar Nemzeti Múzeum, Budapest
- DOMONKOS Ottó (2002): A magyarországi mesterlegények közép-európai kapcsolatai és szokásai a XV–XIX. században. Ipartörténeti könyvtár, Budapest
- FELKAI László (1980): A munkásság művelődési törekvései a dualizmus korában. Tankönyvkiadó, Budapest
- FELKAI László – ZIBOLEN Endre (1993): A magyar nevelés története II. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest
- FELKAI László (1994): Magyarország oktatásügye a millennium körüli években. OPKM, Budapest
- FERICSÁN Kálmán (1999): Ősi fának ága-boga. A középszintű iparoktatás és fejlődése Magyarországon. Carbocomp, Pécs.
- FERICSÁN Kálmán (2001): Tanítómesterek és mestertanítók. Budapest–Pécs
- GÁTI József – KUTI János (2012): Iparoktatás a századfordulón. In: BITAY Enikő (szerk.): Fiatal Műszakiak Tudományos Ülészaka XVII.: Nemzetközi Tudományos Konferencia. Kolozsvár, 139–142.
- GYŐRIVÁNYI Sándor (1953): A magyarországi iparitanulóképzés vázlatos története. Budapest
- GYŐRIVÁNYI Sándor (1990): A kereskedelmi oktatás Magyarországon a dualizmus korában. Veszprém
- GYŐRIVÁNYI Sándor (2000): A szakképzés története Magyarországon. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

- HALKOVICS László (1999): A magyar iparoktatás és statisztikája 1945 előtt. In: Statisztika Szemle 1999./4., 260–273.
- HALMOS Károly (2003): „A nagyvállalat történeti elmélete.” A. D. Chandler Jr. három munkája. In: Korall 2003. 14. sz., 117–134.
- HORÁNSZKY Nándor (1991): Műveltségfelfogások Magyarországon. OKI, Budapest
- HORÁNSZKY Nándor (1983): Tananyag-koncepciók összehasonlító vizsgálata a gépészeti szakközépiskolákban az óratervek alapján, 1872–1978. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- KATUS László (2012): A modern Magyarország születése. Magyarország története 1711–1914., 3. javított kiadás. Pécsi Történettudományért Kulturális Egyesület, Pécs.
- KELEMEN Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség: oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon. Új Mandátum, Budapest
- KÖRÖSSY Sándor (2002): A miskolci ipari szakképző iskola története (1874–1999). Szemere B. Szakképző és Művészeti Középiskola, Miskolc
- KÖVES Szilvia (2009): A hazai rajzoktatás története (1777–1944) kortárs nevelési és művészeti irányzatok tükrében [kézirat].  
[http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/\\_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Nevelestudo many\\_PhD/2009/koves\\_szilvia\\_disszertacio\\_2009.pdf](http://ppk.elte.hu/2009/images/stories/_UPLOAD/DOKUMENTUMOK/Nevelestudo many_PhD/2009/koves_szilvia_disszertacio_2009.pdf) (2013.12. 20.)
- KURUCZ György (1999): A keszthelyi szakoktatás története 1797–1945. Kiállítási forgatókönyv, Keszthely
- KRISZTIÁN Béla (2010): A magyarországi bányászat utolsó évszázada. In: A magyarországi felsőfokú bányai ipari szakoktatás története 1735–2010 (dr. Böhm József, Bónis János, Borbély Anikó, dr. Ravasz Éva, dr. Sasváry Zoltán, dr. Zsámboki László). Az Országos Bányász Kulturális és Hagyományőrző Szövetség, Budapest, 109–146.
- MANN Miklós (1993): Kultúrpolitikusok a dualizmus korában. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- MÁRKUSNÉ VÖRÖS Hajnalka (2012): Céhládától az adatbázisig. Új utak és eredmények az ipartörténet kutatásában. Veszprém Megyei Levéltár, Veszprém.
- MÉSZÁROS István (1991): Magyar iskolatípusok 996–1990. A magyar neveléstörténet forrásai. VI. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- NAGY Adrienn (2010): A kereskedelmi akadémiák helye a dualizmus kori iskolai piacon. In: Hajdicsné Varga Katalin (szerk.): Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben: V. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, Kaposvár, 258–267.
- NAGY Adrienn (2013): Kereskedelmi szaktanárképzés Magyarországon. In: Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia (szerk.) Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012., I. kötet. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 166–175.
- NAGY Mariann (2008): Magyarország oktatásügye. In: Magyarország történeti földrajza II. Szerk.: Beluszky Pál, Dialóg Campus, Budapest–Pécs, 123–146.
- NAGY Péter Tibor (1994): Szakoktatás és politika. Oktatókutató Intézet, Budapest
- NAGY Péter Tibor (1999): Az iparpolitika és a tanoncoktatás kialakulása. In: A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig. Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek, Tatabánya, 16–23.
- OROSZ Lajos (2003): A magyarországi ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakoktatás vázlatos története. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- ROSTA István (2003): Az iparoktatás szabályozása a dualizmus kori ipartörvényekben. In: Fűrészné Molnár Anikó (szerk.): Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19–20. században országos törvényektől a helyi szabályozásig. Tatabányai Múzeum, Tatabánya

- PANDUR István (1988): A barcsi iparoktatás története 1836–1986. Barcs első írásos említésének 600. évfordulója alkalmából. Somogy Megyei Nyomdaipari Vállalat, Barcs
- PÁLDI-KOVÁCS Attila (2007): Ipari táj. Gyárak, bányák, műhelyek népe a 19–20. században. Akadémiai, Budapest
- SIMON Endre (1984): Az iparoktatás története Szombathelyen az iskolák államosításáig. [Kézirat], Szombathely
- SZAKMÁNY László (szerk.) (1962): 80 éves a középfokú iparoktatás. Budapest.
- SZÁVAI Ferenc (1991): A magyar gazdaképzési rendszer kiépülése és mozgalmainak modernizációs hatása a 19–20. században. [Az MTA TMB tudományos pályázatán 2. díjat nyert pályamunka.]
- SZINNYEI József (1914): Magyar írók élete és munkái (<http://mek.niif.hu/03600/03630/html/index.htm>, 2011.12.30.)
- SZTERÉNYI József (1897): Az iparoktatás Magyarországon. Pesti Könyvnyomda, Budapest.
- SZÜCS Pál (1992): Szakképzés az ezredfordulón. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZÜCS Pál (1996): A magyar szakképzés ezre éve I. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- T. MÉREY Klára (1997): A Pécsi Dohánygyár története (1912–1948). University Press, Pécs, 176.
- TÓTH Lajos (1980): Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége. Neveléstörténeti Könyvtár, Budapest
- TÓTH Lajos (1985): Adalékok a dualizmuskori középfokú mezőgazdasági szakoktatás pedagógiai tartalmának történetéhez, In: Für Lajos (szerk.): A Magyar Mezőgazdasági Múzeum évkönyve, 11. sz., 569–584.
- TÓTH Péter (2006): A hazai rajzoktatás története a népoktatási törvényig. A rajziskolák. In: Neveléstörténet, 2006. 1–2. sz., 115–136.
- VELNER András (1999): A József-Ipartanoda helye és szerepe a magyar szakoktatásban. In: A középfokú szakoktatás története Magyarországon a felvilágosodástól napjainkig, Tatabányai Múzeum Tudományos Füzetek, Tatabánya, 94–102.
- VÍG Albert (1932): Magyarország iparoktatásának története az utolsó száz évben, különösen 1867 óta. Pátria, Budapest

## Méreg Martin

### A TANÍTÓEGYESÜLETEK ÉS AZ ISKOLARENDSZER HELYI SAJÁTOSságAINAK SZEREPE SCHULTZ IMRE NÉPISKOLAI TANKÖNYVEINEK ELTERJEDÉSÉBEN<sup>1</sup>

**Összefoglaló:** *A néptanítói szakmai tudás kialakulásának hazai kutatása eddig kevés figyelmet fordított a tanítóegyesületeknek a pedagógiai tudás közvetítésében betöltött szerepére. Jelen tanulmány a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet egykori tanára, Schultz Imre tevékenységén keresztül a tanulási, továbbképzési színtérként értelmezett tanítóegyesületi összejövetelekre reflektál mikrotörténeti megközelítésben. Schultz Imre tankönyvszerzőként tanítóegyesületek segítségével szervezett előadókörutakat 1896 és 1900 között az ország különböző részein, ahol pedagógiai módszereit és népiskolai tankönyveit népszerűsítette. A tanítóegyesületi összejövetelek keretében megtartott előadások hatására a Schultz-féle tankönyvek térbeli elterjedésének rekonstruálásával lehet következtetni. A vizsgálat forrásbázisa több szempontú elemzést tesz lehetővé, amely magában foglalja az előadókörutakról megjelent írások kvalitatív szövegelemzését és a szerző tankönyveladási listáinak statisztikai elemzését. A tankönyvek elterjedésének térbeli vizsgálatával a dualizmus kori népiskolai hálózat egyes területi sajátosságai is láthatóvá válnak.*

**Kulcs- és tárgyszavak:** tanítóképzés, tanítóegylet, tankönyvtörténet, tankönyvterjesztés

#### Bevezetés

A dualizmus kori népoktatás történetével foglalkozó neveléstörténeti munkák a korszak egyik legnagyobb eredményének az alfabetizáció terjedését tartják, amelynek során 1869 és 1910 között az írni-olvasni tudók aránya Magyarországon a hat éven felüli lakosság körében 32,8%-ról 68,7%-ra emelkedett. A fejlődés kiindulópontja az Eötvös József nevével fémjelzett népoktatási törvény, amely a korszak társadalmi és gazdasági kihívásait felismerve bevezette a kötelező iskoláztatást, és rendelkezett a népoktatás infrastruktúrájának megteremtéséről. Az elemi népiskolák, polgári iskolák, tanítóképző intézetek létrehozásával és pedagógiai munkájuk szabályozásával jöttek létre azok a tanulási környezetek, ahol a társadalom egyre szélesebb rétegei számára vált lehetővé az alapvető műveltség elsajátítása.

Az alfabetizáció kiterjesztésének előfeltétele volt a tanítóképzés expanziója és a néptanítói szakmásodás folyamata. A tanítóképzés területén végbement mennyiségi növekedés a tanítók és tanítónők számának változásában ragadható meg, amely 1868 és 1914 között 17 800-ról 34 500-ra emelkedett. Ezzel párhuzamosan a tanító- és tanítónőképző intézetek száma a kezdeti 39-ről 89-re nőtt (DONÁTH, 2008:4-6). A különböző pedagógus szakmák intézményesülési folyamatában a szakirodalom megkülönbözteti az alsóbb népiskolák tanítóinak szakmásodási és a felsőbb iskolák tanárainak professzionalizációs folyamatát. Ebben az értelemben a tanári pálya az egyetemi végzettséghez köthető tudás-elithez sorolható, míg a tanítói pálya a középfokú szakiskolában megszerezhető, gyakorlatias szakmák közé tartozik. A néptanítói szakmásodás folyamatában fontos szerepe van a pedagógiai szaktudás kialakulásának és a szakmai öndefiníció megteremtésének (NÉMETH, 2012).

---

<sup>1</sup> A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

A néptanítói szaktudás kialakulásának két színterét különböztethetjük meg. Az intézményes tanulási környezetet a tanítóképzés, míg az intézményen kívüli képzés környezetét a tanítóegyesületek jelentik. A tanítóképzés története a viszonylag jól feldolgozott témák közé tartozik, míg a tanítóegyesületek történetéről szóló munkák száma csekélynek mondható. Közülük PERES Sándor korabeli összefoglalását és KELEMEN Elemér tanulmányait lehet megemlíteni (PERES, 1896; KELEMEN, 2007), amelyek az egyesületek történetét elsősorban mint a pedagógusok mozgalmainak történetét írják le és oktatáspolitikai szerepüket hangsúlyozzák. Keveset tudunk viszont a tanítóegyesületek szakmai munkájáról, amely a tanítók számára a képesítés megszerzése utáni szakmai képzés színterét jelentette, illetve arról, hogy milyen szerepe volt az intézményen kívüli tanulási környezeteknek a néptanítói szaktudás kialakulásában.

Jelen tanulmány nem vállalkozhat e téma átfogó bemutatására, de egyedi példák rendelkezésünkre állnak, amelyek feltárása segíthet megérteni a tanítóegyesületek szerepét a néptanítói szakmai tudás konstrukciós folyamataiban. Az egyedi példát jelen esetben SCHULTZ Imre, egykori pécsi tanítóképző intézeti tanár életműve szolgáltatja, aki tanári tevékenységét a tanítóképző intézet intézményes keretein kívülre is kiterjesztette.

SCHULTZ Imre 1871 és 1901 között volt a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet tanára. A tanítás mellett kiterjedt tankönyvírói tevékenységet folytatott, több mint 70 népiskolai tankönyv fűződik a nevéhez. Tankönyvei megírásához tanulmányozta a német nyelvterület tankönyvirodalmát, annak számos módszertani elemét átvette, és a helyi, elsősorban déldunántúli népoktatási viszonyokhoz alakította. Munkásságát az teszi különösen érdekessé, hogy nem elégedett meg tankönyveinek megírásával, hanem azok népszerűsítésében is részt vállalt. Tanítóegyesületi ülések keretén belül 1896 és 1900 között mintegy 106 módszertani szakelőadást tartott az ország különböző részein, amiket ő maga „tanügyi körutaknak” nevezett el. Ezekről a körutakról később cikksorozatot jelentett meg a *Pécsi Közlönyben* és a *Nevelő Oktatás* című pedagógiai szaklapban, amiknek a vizsgálatával az előadások helyszínei és témái jól rekonstruálhatók. A források alapján az előadókörutakat olyan tanulási környezetnek tekinthetjük, ahol a tanítóegyesületek továbbképzési igénye találkozott SCHULTZ Imre egyéni kezdeményezésével.

Az előadások során saját tankönyveinek didaktikai elveit is bemutatta, elősegítve ezzel, hogy az általa szorgalmazott módszerek, illetve tankönyvei minél szélesebb körben elterjedhessenek. A szerző hagyatékában talált, az 1902/1903-as, illetve 1903/1904-es tanévből fennmaradt tankönyveladási listák lehetővé teszik, hogy feltérképezzük a tankönyvek térbeli elterjedtségét. A fent bemutatott források első értelmezési kísérletei nyomán vetődött fel a kérdés, hogy van-e összefüggés a tankönyveladási listák eredményei és a szerző korábbi „tanügyi körútjai” között.

A kutatás során megfogalmazott előfeltevésem szerint SCHULTZ Imre előadókörútjai hozzájárultak népiskolai tankönyveinek elterjedéséhez, amelyben két tényező játszott szerepet. Egyrészt tudatosan használta a tanítóegyesületek kínálta kapcsolathálózatot, másrészt tankönyvei megírásához figyelembe vette a népoktatás regionális viszonyait: az iskolatípust, a tanítás nyelvét és a felekezeti hovatartozást. Legsikeresebb tankönyve, a Képes reál-olvasókönyv például katolikus falusi népiskolák számára készült, magyar és német nyelven egyaránt megjelent.

A tanügyi körutak rekonstruálásával és a tankönyveladási listák térbeli elemzésével egy konkrét eseten keresztül tárható fel, hogyan jutottak el az újabb pedagógiai módszerek és tankönyvek a tanítóegyesületek közvetítésével a népiskolai oktatás szintjére. Jelen tanulmány célja tehát, hogy SCHULTZ Imre egykori pécsi tanítóképző-intézeti tanár szakmódszertani előadókörútjain keresztül a tanítóegyesületek pedagógiai tudástranzferben betöltött szerepét mutassa be mikrotörténeti megközelítésben. A SCHULTZ-féle népiskolai tankönyvek elterjedésének feltérképezése emellett későbbi tankönyvtörténeti kutatások kiindulópontjául is szolgál.

## A kutatás forrásai és módszerei

A kutatás forrásbázisát Schultz Imre személyes hagyatéka adja, amely a Pécsi Egyetemi Levéltárban található. A hagyatéka téma szempontjából releváns forrásait két típusba lehet sorolni. Az első típust a sajtótermékek jelentik. SCHULTZ Imre az előadókörutakról szóló saját cikkeinek egy részét a *Pécsi Közönyben* jelentette meg „Tanügyi körútaim” címmel, amely az 1897-es és 1898-as előadókörutak történetét foglalja össze. A cikksorozatot folytatásokban közölte „A Pécsi Közöny Tárcája” rovat az 1899. január 22-i számtól az 1899. május 24-i számig. Az 1896-os, 1899-es és 1900-as évek „tanügyi körútjairól” SCHULTZ Imre saját pedagógiai szaklapjában, a *Nevelő Oktatásban*<sup>2</sup> maradtak fenn beszámolók.

A másik forrástípusba tartoznak SCHULTZ Imre két egymást követő évből fennmaradt tankönyveladási listái *Bücherabsatz 1902/1903* és *Bücherabsatz 1903/1904*<sup>3</sup> felirattal. A kézzel írt, összefűzött lapokból álló, táblázatos elrendezésű listákon fel van tüntetve a megrendelt tankönyv címe, a tankönyvsorozat kötetének száma, a megrendelt példányok száma és a megrendelő település neve.

Mivel a kutatás kétfajta forrástípuson alapul, ezért azok elemzése a forrásadottságoknak megfelelően több módszerre támaszkodik. Az előadókörutakról megjelent beszámolók kvalitatív szövegelemzése a cikkek tematikai és stilisztikai vizsgálatával lehetővé teszi az előadókörutak rekonstruálását (KÉRI, 2001; SZABOLCS, 2001). A tankönyveladási listák kvantitatív elemzése során a statisztika módszereivel lehetővé válik a forgalmazott tankönyvek listájának összeállítása, az elkelt példányszámok meghatározása és a tankönyvek térbeli elterjedésének rekonstruálása. A megrendelt tankönyvek sajátos jegyei, az iskola típusa (elemi, polgári, tanítóképző intézet) és a tankönyv nyelve (magyar és német) további csoportosítást tesznek lehetővé, amellyel a térbeli elterjedést a tankönyvek egyes paramétereire lehet rendelni, ezáltal következtetni lehet arra, hogy melyik tankönyvtípus melyik területeken volt kelendőbb.

A tanügyi körutakat bemutató sajtóanyag kvalitatív szövegelemzése és a tankönyveladási listák statisztikai elemzése kiegészítik egymást. A tanítóegyesületek tudástranszferben betöltött szerepének mikrotörténeti szempontú feltárása először az előadókörutak rekonstruálására fókuszál. Arra a kérdésre, hogy milyen hatása volt a későbbiekben a Schultz Imre által előadások és népiskolai tankönyvek formájában, tanítóegyesületi szintereken közvetített pedagógiai szaktudásnak, a későbbi tankönyveladási listák kiértékelése adhat választ. Az elemzés elméleti keretének felvázolása után a továbbiakban a tanulmány felépítése ezt a gondolatmenetet fogja követni.

## A tér fogalmának megközelítései

### *A tér mint szintér*

A kutatás lépéseinek bemutatása során eddig felvázolt tanulási terek a tér különböző jelentéseivel dolgoznak, ezért a továbbiakban szükségessé válik a tér fogalmának differenciálása. Elsőként a teret szintér értelemben kezeljük, a továbbiakban pedig mint földrajzi-társadalmi konstrukciót fogjuk fel.

Ezt követően Schultz Imre tanítóegyesületi ülések keretében megtartott szakmódszertani előadási kerülnek tárgyalásra. A tér ebben az értelemben szintérként jelenik meg, a tanító-

---

<sup>2</sup> *Nevelő Oktatás*. Katolikus tanügyi folyóirat, szerkeszti Schultz Imre tanítóképzési r. tanár, kiadja: Stampfel Károly cs. és kir. udvari és kir. akad. könyvkereskedése

<sup>3</sup> *Bücherabsatz 1902/1903*. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár  
*Bücherabsatz 1903/1904*. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár



egyesületeken pedig olyan szakmai fórumot értünk, ami „teret biztosít” a néptanítók számára aktuális kérdések megvitatására, érdekeik közös képviselésére, szakmai előadások tartására, továbbképzésre vagy éppen egyesületi lapok kiadására. SCHULTZ Imre tanügyi körútjai ebben az értelemben mint a tanítók továbbképzésének alternatív színterei jelennek meg.

Az 1868-as népiskolai törvény tanítóegyesületekről szóló 147. paragrafusa kötelezte a községi nép- és polgári iskolai tanítókat tankerületi testületek és járási körök létrehozására. A községi fenntartású népiskolák tanítóegyesületeinek megalakulása a későbbiekben ösztönözte a felekezetek tanítóságát saját testületeik megszervezésére. 1894-ben már 14 országos és 280 helyi tanítóegyesület működött, köztük 83 felekezet nélküli, 98 római katolikus, 39 evangélikus, 37 református, 14 görög katolikus és 9 görögkeleti (PERES, 1896: 130–186). KELEMEN Elemér a tanítóegyesületek történetét összefoglaló tanulmányában megkülönböztette a testületek gazdasági-érdekvédelmi szerepét, valamint szakmai önképzésre és tapasztalatcserére épülő funkcióját (KELEMEN, 2007). A tanítóegyesületek ez utóbbi funkciójának középpontba állítása alkalmas a legújabb pedagógiai törekvések és taneszközök közvetítésének megragadására.

A tanítóegyesületek e két funkcióját eddig eltérő mértékben kutatta a neveléstörténet, nagyobb figyelmet fordítva a gazdasági-érdekvédelmi szerepre. Egy, a német pedagógusszakma kialakulásáról szóló szakmunkák másodelemzésére vállalkozó tanulmány szerint Németországban ez a tendencia a 90-es években változott meg, amikortól a helyi tanítóegyesületek tevékenységét rekonstruáló munkákban kevésbé a tanítóegyesületek politikai szerepét írták le, jobbra nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a szakmai képzésben betöltött szerepüknek. A vizsgálatok olyan új forrásbázisokon alapultak, mint például tanítóegyesületek protokolljai, egyesületi könyvtárak, szakmai előadások és emlékiratok, amik a tanítók kommunikációs formáinak és szaktudásának kutatásához járultak hozzá. A szakirodalom másodelemzése alapján igazolható, hogy a 19. századi német tanítóegyesületek munkájának középpontjában nem az eddig oly gyakran hangsúlyozott politikai aktivitás áll, hanem a szakmai és kulturális képzésben való részvétel (KEMNITZ, 2011).

### *A tér mint konstrukció*

A tanulmány utolsó fejezetében, ahol a Schultz Imre előadókörútjai és tankönyveladási listái közötti összefüggéseket vizsgáljuk, egy másik térfogalomra támaszkodunk. Ez a térfogalom alkalmas arra, hogy a képzési terek (Bildungsräume) konstrukcióját pedagógiai transzferfolyamatok által írjuk le. Erre a térfogalomra azért van szükség, mert a kutatás során előfeltevésként fogalmazódott meg, hogy Schultz Imre népiskolai tankönyveinek sajátos jegyeit az egyes régiók népoktatási viszonyaihoz igazodva alakította ki.

Az utóbbi években a földrajz-, történet- és kultúratudomány területén végbement téri fordulat (spatial turn) megkérdőjelezte a térrel kapcsolatos hagyományos elképzeléseket, és a figyelem középpontjába a terek konstrukciójának formái és mechanizmusai kerültek. Az elmélet szerint az embert körülvevő terek kognitív térképekből (mental maps) képződnek, amelyek különböző elképzelések, identitások és határok kifejeződései lehetnek. Mivel ezek a terek kommunikációs- és transzferfolyamatok eredményei alapján jönnek létre, ezért az ilyen jellegű kutatásokban a terek közötti csere- és kommunikációs kapcsolatok vizsgálatai központi szerepet játszanak. A különböző koncepciók, elméleti modellek és módszertani megközelítések közösek abban, hogy inter- és transznacionális folyamatokra vonatkoznak. Ugyanakkor a regionális tudományokban kialakult a transzlokális koncepciója, amely eltekint az állami és nemzeti kritériumoktól, és a különböző helyek közötti csere- és kommunikációs viszonyokat ragadja meg (FUCHS, 2011).

A képzési terek fogalma (Bildungsräume) ebben az összefüggésben különböző minőségű és hatótávolságú terek tudatosan széles spektrumát jelenti, ami valamennyi képzési szintet átfogva lokális, regionális, nemzeti és nemzetközi kiterjedésű lehet. Ezzel lehetővé válik a képzési terek különböző szintjeinek, formáinak és funkcióinak, illetve a közöttük fennálló kapcsolatoknak az elemzése, beleértve a résztvevő aktorok működésének vizsgálatát is. A képzési terek három kategóriáját különböztethetjük meg. Első körben ezek kézzel fogható épületek, oktatási intézmények lehetnek. Másodszor különböző nagyságú természeti, igazgatási vagy politikai határok által kijelölt egységekről van szó, mint például városok, igazgatási egységek vagy államok. Harmadik szinten a mentális térkép fogalma magában foglalja a terek érzékelését és konstrukcióját. A képzési terek konstrukciójában, stabilizációjában vagy éppen megváltozásában a kommunikációs és transzferfolyamatok központi szerepet játszanak (FUCHS, 2011).

A jövőben fontos tankönyvtörténeti téma lehet a népiskolai olvasókönyvek elterjedése és az írni-olvasni tudás növekedése közötti kapcsolat regionális szinten történő vizsgálata. Az olvasókönyvek kiadásának térbeli elterjedése és mennyiségi növekedése, valamint a népesség alfabetizációjának általánossá válása közötti összefüggést Gisella TEISTLER német példán keresztül mutatta ki (TEISTLER, 2002). Magyarországon a dualizmus korában a tankönyv-pluralizmusnak köszönhetően jöttek létre a könyvkiadó vállalatok, amelyek nagy példányszámban jelentették meg és országosan terjesztették a tankönyveket (MÉSZÁROS, 1898). A tankönyvkiadás volumenének növekedése összefüggésbe hozható az alfabetizációnak a bevezetőben említett terjedésével, ami azonban régióként eltérő értékeket mutatott.

#### *Egy konkrét példa a terek konstrukciójára: a dél-dunántúli képzési régió*

A következő fejezet olyan egymásra épülő gazdaság- és társadalomtörténeti, valamint neveléstörténeti kutatásokat mutat be, amelyek a konstrukcióra épülő térfogalom keretében értelmezhetők. A dél-dunántúli régió képzési térként való leírása jelen kutatásnak is kiindulópontjául szolgál.

KATUS László 1978-ban „A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének fő vonásai” című cikkében használta először a *dunántúli kultúrlejtő* fogalmát. 1848 és 1890 között, a Magyarország modernizációjának szempontjából meghatározó időszakban ment végbe a rendi struktúra felbomlása és a polgári társadalom kialakulása, és ezzel párhuzamosan a modern tőkés gazdaság megalapozása. A fejlődés azonban eltérő módon és mértékben zajlott le az ország egyes régióiban. A Dunántúl a gazdasági és társadalmi fejlettség mutatói, valamint a polgárosodás mértéke alapján egy horizontális és egy vertikális tengellyel négy nagyobb régióra osztható. A *dunántúli kultúrlejtő* egy szabályos kört ír le, ahogyan a legfejlettebb északnyugati megyékből elindulunk az óramutató járásával megegyező irányban, és az északkeleti megyék után a gyengébb mutatókkal rendelkező délkeleti megyéken keresztül eljutunk a lejtő alját jelentő délnyugati megyéig (KATUS, 1978).

Később ezt az elméleti keretet KELEMEN Elemér alkalmazta a dualizmus kori Dunántúl műveltségi viszonyainak leírására. Szerinte az iskoláztatás különböző mutatói és az alfabetizmus terjedése a társadalmi-gazdasági fejlettséggel szoros összefüggésben alakultak. Az oktatási infrastruktúra fejlődése a Dunántúl déli megyéiben az iskolák és a tanárok számának nagymértékű növekedése ellenére is elmaradt az észak-dunántúli megyék mögött. A szerző a fejlődés extenzív jellegét az iskoláztatás minőségi mutatóinak vizsgálatával bizonyította. Mosonban például 1869-ben 1,62 volt az egy tanítóra jutó tanulók aránya, Zalában ugyanez a mutató 1,29, Baranyában és Somogyban pedig 1,17 volt. Következtetése alapján a Dél-Dunántúlra jellemző aprófalvas településszerkezet hozzájárult az iskolahálózat nagyfokú szétaprózódottságához. Míg az észak-dunántúli, koncentráltabb településszerkezetű, gazdasá-

gilag és társadalmilag fejlettebb területeken jellemző volt a „*differenciáltabb oktatás lehetőségeit kínáló több tanítós, több tanulócsoporthos, osztott népiskola*”, addig a Dél-Dunántúlon az „*egytanítós, összevont tanulócsoporthos, hagyományos kisiskola dominált*” (KELEMEN, 1994: 674–678, KELEMEN, 2009).

A népiskolai hálózat mennyiségi fejlődése nem mindenhol tudta követni a népoktatás tartalmi megújítását célzó állami és felekezeti tantervi változásokat. Ezért az intézményi struktúra meghatározó módon visszahatott a tartalmi fejlődésre (KELEMEN, 2009). Ebből adódik a kérdés: hogyan hatott a sajátos dél-dunántúli iskolaszervezet a népoktatás tartalmi fejlődésére? Ez a kérdés ad értelmezési keretet SCHULTZ Imre munkásságának vizsgálatához. A dél-dunántúli népoktatási viszonyok ismerete lehetőséget ad arra, hogy megérthessük, mihez képest, miből kiindulva fogalmazta meg pedagógiai elképzeléseit a szerző. Pécsi tanítóképző intézeti tanárként jól ismerte a régió népoktatási szükségleteit, és feltehető, hogy tankönyveit is ezekhez a szükségletekhez igazította. Erre lehet példa az osztatlan, falusi katolikus népiskolák számára magyar és német nyelven megjelent *Képes reáolvasókönyve* vagy az *Osztatlan iskolai számolókönyve*. Később a tanítóegyesületek közreműködésével tartott előadások nyomán más régiókban is elterjedtek azok a tankönyvei, amelyeknek a paraméterei megfelelték a népoktatás helyi igényeinek.

Azonban már az elején ki kell emelni, hogy a tanulmány nem kívánja azt sugallni, mintha SCHULTZ Imre tevékenysége alakítaná ki az érintett képzési tereket, hiszen azok már eleve adottak voltak. A tankönyvszerző csupán igazodott azok feltételeihez, így tevékenységének elemzése nyomán rajzolódhatnak ki a kutató számára.

## **A „tanügyi körút” mint a tanítók továbbképzésének alternatív színtere**

*Egy korábbi példa Schultz Imre egyesületi tevékenységére*

SCHULTZ Imre korábbi tanítóegyesületi tevékenységének felvázolása segít megérteni, hogyan fedezte fel a tanítóegyesületekben rejlő lehetőséget előadókörútjainak megszervezéséhez és tankönyveinek népszerűsítéséhez.

A Pécsi Tanítóegylet Magyarországon az elsők között, 1867 őszén, egy évvel a népoktatási törvény megjelenése előtt alakult meg. Az egyesület alapszabályait a minisztérium hagyta jóvá. Első ülésüket 1867. november 19-én, 90 tanító részvételével tartották. „*A tömörülésnek első sorban az volt a célja, hogy a tanítóságot függetlenné tegyék, hogy szabad szellemet teremtsenek a tanítóságban és hogy az önképzést az egyesületi gyűlések révén megkezdhessék*” (KLINGENBERG, 1907: 1–2). Ez a megfogalmazás is tükrözi a tanítóegyesületek kettős funkcióját, az érdekvédelmi és szakmai feladatok ellátását.

SCHULTZ Imre rendszeresen publikált az egyesület lapjába, a *Néptanodába*, ami 1867-es indulásától egészen 1907-ig, mintegy negyven éven keresztül folyamatosan megjelent. Ez a tény már önmagában is jelentős eredménynek számít a korszak tanügyi sajtóviszonyainak ismeretében (SURJÁN, 1992). SCHULTZ Imre egyesületi működését illetően első adatunk meglepő módon tagságáról való lemondásáról szól. Az 1874. november 12-i ülésen napirendi pontként tárgyalták SCHULTZ Imre és WARGA Ferenc volt egyesületi elnök távozását. Ennek valószínűleg köze volt ahhoz, hogy a *Néptanoda* egyedüli szerkesztője REPICH Vince lemondásával SCHNEIDER István lett (KLINGENBERG, 1907: 6). Október 15-én ugyanis WARGA Ferenc és SCHULTZ Imre új lapot indítottak *Tanügyi Füzetek* címmel, aminek beköszönő cikkében elhatárolták magukat a személyeskedő hangnemet megütő pedagógiai lapoktól, s céljukat tisztán a szakmai továbbképzésben jelölték meg (*Tanügyi Füzetek*, 1874/1). 1877 márciusában azonban WARGA Ferenc már az egyesület elnökeként „*beszédében békességre és összetartásra hívta fel az egyesület tagjait.*” Ugyanezen ülésen SCHULTZ

Imre tartotta az első előadást „A szemléltető oktatás a réalismeretekben” címmel (KLINGENBERG, 1907:7).

Az egyesület és SCHULTZ Imre kapcsolatának egyik legszemléletesebb példája a szerző *Szülőföldisme* című tankönyve, amely az egyesület ösztönzésére született, sőt, az egyesület a kiadást is magára vállalta. Egy földrajzoktatásról szóló előadása után ajánlották, „hogy a Pécsi Tanítóegyesület irassa meg Baranyamegye földrajzát és gondoskodjék annak kiadásáról. A közgyűlés elfogadta az indítványt, megbízta Schultz Imre tanítóképző intézeti tanárt Baranya vármegye földrajzának (*Szülőföldismének*) megírásával és a beterjesztett munkát később a Pécsi Tanítóegyesület ki is adta.<sup>4</sup> Ez volt tudtommal az első szülőföldisme Magyarországon” (KLINGENBERG, 1907: 7–8).

Vizsgáljuk meg a fenti eseményt elemeire bontva! Első lépésben a módszertani előadás nyomán a tanítóegyesület felfedezte a Baranya megyei népiskolák taneszközigényét. Második lépésben SCHULTZ Imrét mint tanítóképezdei tanárt megbízták a tankönyv megírásával. Végül a tankönyv kiadását és terjesztését a tanítóegyesület vállalta magára, ezáltal az eljuthatott az egyes népoktatási intézményekbe, és ott a pedagógiai gyakorlat részévé válhatott. Az eset kiváló példája a tanítóegyesületek pedagógiai tudástranszferében betöltött szerepének: a népoktatás gyakorlatában fellépő igényeket a tanítóegyesület közvetítette az egyik legfontosabb szakmai fórum, a tanítóképző intézet és a népoktatás gyakorlatát végző elemi iskolák között.

#### *A forrás stilisztikai sajátosságai*

SCHULTZ Imre előadókörútjainak rekonstruálásához a szerző saját beszámolója, a „Tanügyi körútaim” című cikksorozat szolgál forrásként, amely folytatásokban jelent meg a *Pécsi Közlöny* és a *Nevelő Oktatás* című lapokban.<sup>5</sup> Első ránézésre érdekesnek tűnhet, hogy a *Pécsi Közlöny* mint helyi közéleti és politikai orgánium a tárca rovatban érdemesnek tartott közölni egy szakmódszertani előadókörútról szóló cikksorozatot.

A szöveg stilisztikai elemzése azonban rávilágít arra, hogy ezúttal nem pedagógiai szakszövegről van szó, amelyben a módszertani kérdések dominálnak, hanem sokkal inkább elbeszélő stílusban megírt élménybeszámolóval van dolgunk. A szöveg propagandisztikus jellegű, a szerző saját tevékenységének bemutatásával próbálja megnyerni az olvasóközönseget a „népoktatás ügyének”. Erre utal az egyes tanítók, intézmények és tanítóegyesületek méltatása és a népoktatás fejlődése érdekében végzett munkájuk sokszor patetikus hangvételű bemutatása. A szerző a jelenleg működő, kiemelkedő teljesítményűnek ítélt tanítókat állítja példaképnek a szakmai és laikus olvasóközönség elé egyaránt: „*Köztudomású különben, hogy a kapuvár-kerületi tanítók ügybuzgó, egyleti téren is kiváló férfiak.*”<sup>6</sup> Nem utolsósorban pedig önmagát: „*[...] nincs távolság, nem létezik fáradtság, mely elég nagy lehetne lelkesültségem lelohasztására, midőn vele a szent ügynek szolgálatára vélek lehetni.*”<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Schultz Imre (1878): *Szülőföldisme*. Baranya megye földirati, történelmi, természetrajzi, kézműtani és gazdasági ismertetése, Pécs.

<sup>5</sup> Az 1896-os tanügyi körútról: *Nevelő Oktatás*, I. évf. (1900) 1. sz.: 15–22.; *Pécsi Közlöny* 1896. aug. 20.; szept. 20.;

Az 1897-es tanügyi körútról: *Nevelő Oktatás* I. évf. (1900) 2. sz.: 40–43; 3. sz.: 65–68; *Pécsi Közlöny*: 1899. jan. 22.; jan. 24, jan. 26.; jan. 29.; jan. 31.;

Az 1898-as tanügyi körútról: *Nevelő Oktatás* I. évf. (1900) 6. sz.: 138–142; 7. sz.: 158–163.; 10. sz. 250–254. *Pécsi Közlöny*, 1899. máj. 10.; máj. 14.; máj. 16.; máj. 18.; máj. 21.; máj. 24.

Az 1899-es és 1900-as tanügyi körútról a forrás hiányossága miatt csak összefoglaló maradt fenn a *Nevelő Oktatás* Schultz Imre autobiográfiáját közlő számában: I. évf. 9. sz.: 235–237.

<sup>6</sup> *Pécsi Közlöny*, 1899. jan. 24.

<sup>7</sup> *Pécsi Közlöny*, 1899. jan. 24.

## Az előadások tartalma

Az, hogy valaki a 19. század második felében tanítóegyesületi összejöveteleken szakmódszertani előadásokat tart, nem számít különösebben érdekes neveléstörténeti felfedezésnek. SCHULTZ Imre esetét az teszi kutatásra érdemessé, hogy újfajta módon, tudatosan kezdte el használni a tanítóegyesületek által kínált kapcsolathálózatot módszertani előadásainak megszervezésére és saját tankönyveinek népszerűsítésére. Schultz szerint ez a kortárs véleményekben is tükröződött: „Tudtam én, midőn körútra indultam, továbbá azt is, hogy szokatlan dolgot művelek. Volt lap, mely eljárásomat egyenesen „amerikainak” mondta.”<sup>8</sup>

SCHULTZ a cikksorozat első bekezdésében indokolja az előadókörutak kezdeményezését. „A villamosság századában, a millenium utazások- és gyülekezésteljes évében, melyben huszonötévi tanítóképző-tanári jubileumomat megtarthattam volna, miért ne határoztam volna el magamat paedagógiai körútra, midőn láttam, hogy nem csupán orvosok és természettudósok indulnak el vándorgyűlésre, hanem a tanítók és tanárok is majd a fővárosban, majd egyes vidéki városokban gyűlnek össze közös ügyeik megbeszélésére.”<sup>9</sup> Eszerint az előadókörutak ötletét más szakmai testületek szervezkedésének példája adta. Az egyes hivatások megnevezése és a példájukra hivatkozás mögött a néptanítóság szakmásodásának igényei húzódnak meg.

A szakmai elhivatottságon túl azonban egyéb tényezők is közrejátszottak az előadások megtartásában. Az tanítóegyesületek kapcsolathálózatára épülő előadókörutak olyan szakmai fórumot biztosítottak SCHULTZ Imrének, amelyek lehetővé tették számára, hogy pedagógiai elveit és tankönyveit az ország egész területén, személyesen mutathassa be, segítve azok minél szélesebb körű elterjedését. „Én ugyanis körútam falusi népiskolák használatára írt képes reáolvasókönyvem, számoló- s egyéb tankönyveim szakszerű ismertetésével kötém össze, azon elvből indulván ki, hogy nem elég bár a legkitűnőbb tankönyveket is bocsátani a könyvpiacra, hanem mulhatatlanul szükséges, hogy tanítóink azoknak helyes használatába is be legyenek avatva.”<sup>10</sup>

A cikksorozat alapján rekonstruálni lehet az előadások tartalmát. Az elemzés során az egyes témákat nagyobb kategóriákba soroltam. Az oktatás szervezési kérdéseiről szólt „az osztatlan iskola különleges nehézségeit” bemutató előadása. A nevelés ideológiai kérdéseinek kategóriájába kerültek a következő témák: „az iskola eszközei a szocializmus legyőzésére”, „a néptanító hivatása”, „a nevelés fontossága”, „az önképzés eszméje”, „a leánynevelés speciális feladatai”, „a magyarosítás módszerei”.

Az előadások nagyobb részében azonban szakmódszertani témákról volt szó, mint például „az írás- és olvasástanítás módszerei”, „a népiskolai reáloktatás, illetve annak vallásetikai jelentősége”, „a csoportosító módszer a reáloktatásban”, „a reáloktatás és a nyelvoktatás belső kapcsolata”, „a nemzetgazdasági s vallás erkölcsi emlékmondatok hatása”, „a számtani tárgykörök elve”. Saját tankönyveinek bemutatására is e témák tárgyalása kapcsán térhetett ki. Külön ki kell emelni a tankönyvirodalomról szóló előadásait („az olvasókönyv kül- és belföldi szakirodalmának ismertetése”, „a számtankönyvek felépítése”), amik során a korszak tankönyvelméleti eredményeivel ismertette meg a hallgatóságot.<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Nevelő Oktatás, 1. évf. 10. szám, 253. Az „amerikai” kifejezés itt a szokatlanság, újdonság metaforájaként is értelmezhető.

<sup>9</sup> Nevelő Oktatás, I. évf. 1. szám, 15.

<sup>10</sup> Nevelő Oktatás, 1. évf. 1. szám, 16.

<sup>11</sup> Az egyes témák Schultz Imre szakmódszertani kézikönyvei alapján rekonstruálhatók részletesebben, amelyre azonban jelen tanulmány terjedelmi okok miatt nem vállalkozhat.

Schultz Imre: A népiskolai reáltanítás módszertana különös tekintettel a csoportosításra, Érsek-Lyceumi Könyvnyomda, Eger, 1886.

SCHULTZ az előadások tartalmát igyekezett a közönség igényeihez alakítani, illetve bevonni a hallgatóságot az egyes kérdések megtárgyalásába. *„Én ugyanis a helyi körülményeknek megfelelően, a hallgatóság közkívánatának engedve, majd ezt, majd azt a témát ragadom meg, mindenkor lelkem egész hevével, és teljesen szabad és rögtönzött beszéddel iparkodom azt lehetőleg mindenoldalulag s érdekesen tárgyalni. Gondolatokat akarok ébreszteni hallgatóim fejében, ez a bevallott főcélom mindenütt, ahol csak megfordulok. Éppen ezért fölötte szeretem, ha 1-1/2 órai összefüggő előadásom után minél élénkebb eszmecserét látok megindulni, melyben számosan a hallgatók közül részt vesznek.”*<sup>12</sup>

### *Egy új tankönyvterjesztési stratégia*

Az előadókörutak és a tankönyveladások közötti összefüggés már a narratív források elemzése alapján is egyértelműnek tűnik, amelyet a tanulmány további részeiben a körutak helyszíneinek és a tankönyveladási listák térbeli elemzésével fogunk megvizsgálni. Az előadókörutakról szóló beszámolóiban SCHULTZ gyakran direkt módon utalt arra, hogy tankönyvei egy-egy előadás sikerének köszönhetően terjedtek el bizonyos területeken. Ugyanakkor többször is kénytelen volt védekezni kortársai támadásai ellen, amik az előadókörutak anyagi haszna miatt érték.<sup>13</sup>

Az előadások és a tankönyveladások közötti kapcsolat egyértelmű megfogalmazásait adják a következő idézetek. *„Minden helyen akadnak egyes tanítók, kik az előadás behatása alatt műveim megpillantása után tüstént határozottan s lelkesen kijelentették, hogy régen óhajtván vártak ily szerkezetű könyveket s azonnal be is vezették iskolájokba.”*<sup>14</sup> *„Tóth Gyula sz.-lőrinczi plébános buzgólkodása folytán könyveim meghonosultak Sz.-Lőrinczen, Berczko Antal jelenlegi szent-iváni és Hengl Boldizsár jelenlegi szent-gáli tanítók, egykori tanítványaim hálás buzgólkodása folytán pedig saját községükben is be fognak vezetetni...”*<sup>15</sup> *„[...] én junius hó 26-án Mohácson termettem, hogy paedagogiai hitvallásomat a tanítósággal megismertessem. [...] mindjárt a következő évben bevezették Mohácson a tankönyveimet. A hű iskolatársak, a ragaszkodó tanítványok s a jóakarató esperes úr ösztönzése tette ezt oly gyorsan lehetővé.”*<sup>16</sup>

SCHULTZ Imre az 1896 és 1900 közötti öt egymást követő évben 106 előadást tartott az ország különböző részein, összesen 1610 hallgató előtt.<sup>17</sup> Átlagosan ez 15 hallgatót jelent előadásonként, ami a korszak közlekedési és hírközlési viszonyait és a vidéki tanítóság lakóhelyeinek térbeli elszórtságát tekintve jó eredménynek mondható. A nyári szünidő idején tartott előadókörutak megtervezése és kivitelezése komoly szervezőmunkát igényelt.

---

Schultz Imre: Vezérkönyv a katolikus népiskolákra előírt Mócsy-Petrovác-Schultz-féle I. és II. olvasó- és tankönyv módszeres kezeléséhez. Az Érseki Lyceum Könyvnyomdája, Eger, 1894.

Schultz Imre: Vezérkönyv Schultz-Vizer Számolókönyvéhez néptanítók és tanítójelöltek számára, Engel Lajos, Pécs, 1891.

Schultz Imre: Tantervek, óratervek és lezckerendek egy-, két- és többtanítós népiskolák számára, saját reálolvasó-, A-B-C, számoló- és daloskönyvem alapján. Összekötve a csoportosítás elveire alapított „Képes Reálolvasókönyvem” ismertetésével, Pozsony, Stampfel Károly, 1903.

<sup>12</sup> Pécsi Közlöny, 1899. jan.29.

<sup>13</sup> „[...] találkoztak oly galád emberek is, kik saját tehetetlenségük eleven érzetében, s rútv feltékenykedéstől, ádáz irigységtől vezéreltetve olybá szerették volna feltüntetni körútaim célját, mintha üzleti törekvések, haszonhajhászás s egyéb önző okok indítanának azokra” (Nevelő Oktatás I. évf. (1900) 2. sz., 40.)

<sup>14</sup> Pécsi Közlöny, 1899, jan. 29.

<sup>15</sup> Nevelő Oktatás, I. évf. 1. sz. 17.

<sup>16</sup> Nevelő Oktatás I. évf. (1900) 6. sz. 140. Talán itt érdemes előrebocsájtani, hogy az 1902/1903-as tankönyveladási lista szerint 1147 darab, az 1903/1904-es es szerint: 762 darab tankönyvet rendeltek a városban.

<sup>17</sup> Nevelő Oktatás, I. évf. 9. sz. 236.

SCHULTZ Imre felismerte, hogy egyéni kezdeményezését módszertani az előadások tartására és tankönyveinek népszerűsítésére a korszak hírközlési és közlekedési infrastruktúrájának körülményi között csak a tanítóegyesületeken keresztül tudja megvalósítani.

A tanítóegyesületek bejáratott információs csatornák voltak, rajtuk keresztül egy egész járás vagy tankerület tanítóságát meg lehetett szólítani, célszerű volt tehát ezt a fórumot használni az előadások megszervezésére. Eleinte maga SCHULTZ Imre küldött meghívót a helyi tanítóságnak és papságnak, később már a tanítóegyesületek részéről érkeztek a meghívások.<sup>18</sup> Az előadások népszerűsítésében kihasználta a sajtó kínálta lehetőségeket. A helyi lapokban sok esetben beharangozták az előadásokat,<sup>19</sup> utólag pedig beszámolók is megjelentek róluk.<sup>20</sup>

Az első, 1896-ban tartott előadókörút, amely Baranya, Tolna és Somogy megyék területére korlátozódott, lehetőséget teremtett kapcsolatának kiszélesítésére tanítóegyesületekkel. „*Meg kelle válnom a kedves emlékü helyektől, megigérvén azt, hogy Sásdra, Bonyhádra s Tamásiba jövök még el tanítógyűlésre.*”<sup>21</sup> Később „*Sásdon, hol közgyűlését tartotta a vidék kath. tanítóegyesülete, nem kevesebb mint 57 egyházi és világi egyén gyűlt össze [...] a gyűlés csekélységemet egyhangulag a sásvidéki kath. tanítóegylet tiszteletbeli tagjává választotta meg.*”<sup>22</sup> SCHULTZ Imre cikksorozatában később több helyen utal a tanítóegyesületek szerepére az előadások szervezésében. Több tanítóegyesület tiszteletbeli tagjává választotta, amelyet a szerző tankönyveinek címlapján fel is tüntetett.<sup>23</sup>

## Az előadókörutak és a tankönyveladási listák térbeli elemzése

A tanulmány utolsó fejezetében a forrásokat a tér konstrukciójának *A tér mint konstrukció* címűben bemutatott elmélete alapján közelítjük meg, amelynek során a képzési terek közötti transzferfolyamatok SCHULTZ Imre tevékenységének elemzésével válnak megragadhatóvá. A forrásadottságoknak köszönhetően rekonstruálhatók a tankönyvek népszerűsítésére használt előadókörutak állomásai és az előadókörutak eredményének tekinthető tankönyveladási listák megrendelési helyei. A tanítóegyesületek közvetítő szerepe ebben a megközelítésben az előadókörutak és a tankönyveladási listák térbeli elemzése és összehasonlítása nyomán rajzolódik ki.

### *Az előadókörutak térbeli elemzése*

Az előadókörutakról szóló cikksorozat alapján az előadások helyszínei évenként rekonstruálhatók. A települések vármegyékhez rendelése a helyszínek térbeli megragadásához nyújtja-

---

<sup>18</sup> „[...] időközben ugyanis annyi barátságosbnál barátságosb megkeresés érkezett kezemhez, esperesek és tanítóegyesületi elnökök részéről, hogy nem utasíthattam vissza kérésüket.” (Nevelő Oktatás, I. évf. 1. sz., 20.)

<sup>19</sup> Bácska, 1898. jún. 28. Zombor és Vidéke Tanítóegyesület felhívása Schultz Imre előadásán való részvételre.

<sup>20</sup> Bogoja és Vidéke, Melléklet a Bácska 52. számához, 1898. júl. 8. Beszámoló a hódásági előadásról.

Dunántúli Hírlap, 1898. szept. 29. Cikk a magyar-óvár vidéki róm. kath. néptanító egyesület közgyűléséről.

Fünfkirchner Zeitung, 1897. aug. 5. Beszámoló az 1897-es körútról.

Pécsi Napló, 1896. okt. 4. Beszámoló szentlőrincz-egyházkerületi róm. kath. tanítótestület gyűléséről

Telecska, 1897. aug. 07. Schultz saját köszönőcíkke a Bács-Kulai Tanítóegyesületnek hallgatóságához

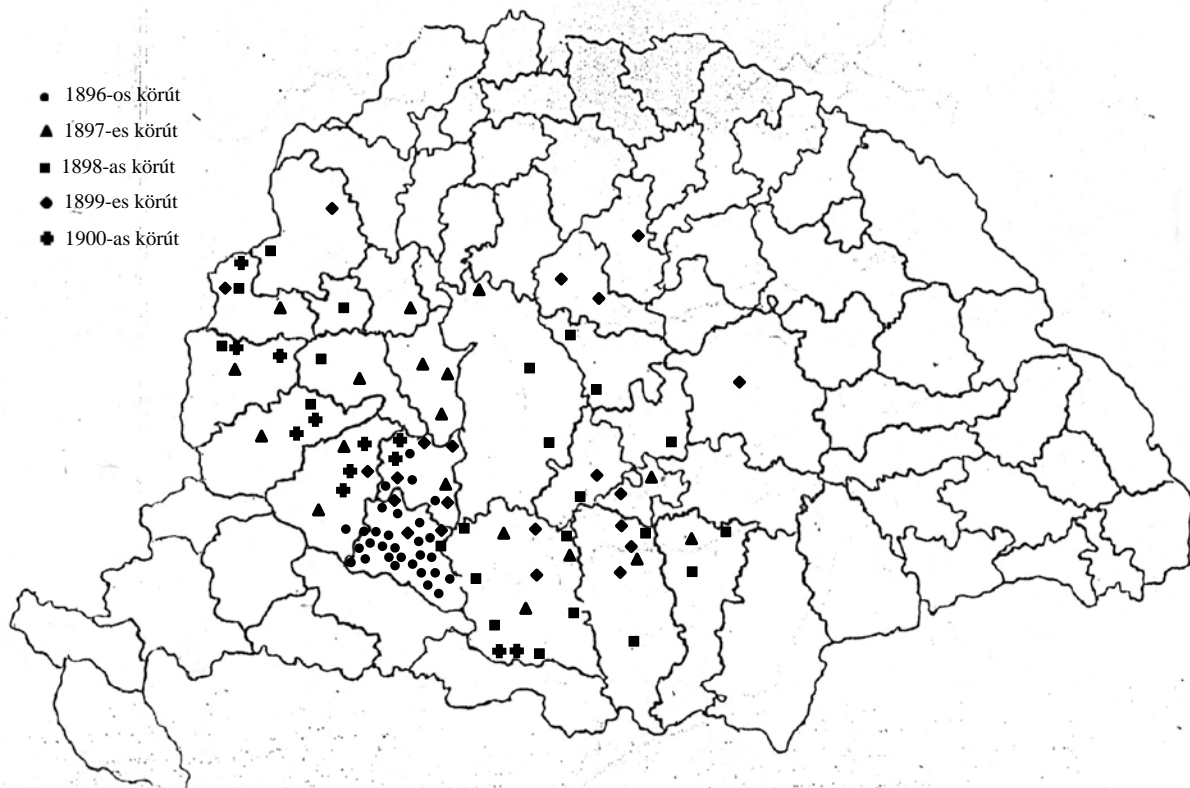
<sup>21</sup> Pécsi Közlöny, 1896. szept. 20.

<sup>22</sup> Nevelő Oktatás, I. évf. 1. sz. 21.

<sup>23</sup> Tolna: szegzárdvidéki kath. tanítóegyesület közgyűlése; Székesfehérvár: a tanítóegyesület tiszteletbeli tagjává választják; Baja: a bajavidéki kath. tanítóegyesület tiszteletbeli tagjává választják; Óbecse: bács-tiszavidéki r. kat. tanítóegylet közgyűlése; Sásd: sásvidéki kath. tanítóegylet tiszteletbeli tagjává választják; Szent-Dienes: az esperes meghívására vesz részt a kerületi tanítók gyűlésén, Szent-Lőrincz: szent-lőrincz vidéki kath. tanítóegyesület díszelnökévé választják, Nezsider: magyar-óvár vidéki r. kath. tanítóegyesület közgyűlése.

nak támpontot. Az *1. térkép* SCHULTZ Imre előadásainak helyszíneit évenkénti bontásban, megyénként jeleníti meg.

*1. térkép.* Schultz Imre előadókörútjai 1896 és 1900 között



Az első, 1896-os előadókörút, ami kísérleti jellegűnek is tekinthető, a Délkelet-Dunántúlra korlátozódott, pécsi tanítóképző intézeti tanárként SCHULTZ Imrének ugyanis itt volt a legszorosabb kapcsolathálója. Cikksorozatában beszámolt róla, hogy kezdetben tanító sógorai, volt tanítványai, egykori iskolatársai segítségét is igénybe vette a szervezéshez. Ebben az évben 30 helyszínen tartott előadásokat Baranya, Tolna és Somogy megyék területén összesen 300 hallgató előtt. A következő évben, 1897-ben, az első év sikerei alapján az egész Dunántúlra, valamint Bácskára és Bánságra is kiterjesztette előadásainak hatósugarát, és mintegy 18 helyszínen fordult meg. 1898-ban 23 településen összesen 462 hallgatója volt az északnyugat-dunántúli és dél-magyarországi régiókban. 1899-ben – összesen 21 előadással – visszatért a Dél-Dunántúlra, de újra megfordult Bácskában és a Temesközben, és tett egy kis kitérőt Heves, Borsod, valamint Sopron és Pozsony megyék területére is. Az utolsó évben, 1900-ban már csak 12 helyszínen Bács-Bodrog, Tolna, Somogy, Zala, Vas és Sopron megyékben tartott előadásokat.

Az előadások helyszíneinek térbeli ábrázolásával kirajzolódnak azok a regionális csomópontok, ahol az előadások koncentrálnak. Ehhez két szempontot kell figyelembe venni, elsőként a helyszínek sűrűségét, a jelölések egymástól való távolságát. A második szempont a jelölések változatossága egy-egy területen, ami azt jelenti, hogy az előadó adott területre több egymást követő évben is visszatért. Az előadások helyszíneinek szempontjából így három régió rajzolódik ki:

- a Dunántúl nyugati sávja: Sopron, Vas és Zala megyék,
- Délkelet-Dunántúl: Baranya, Tolna és Somogy megyék,
- Bácska és Bánság: Bács-Bodrog, Torontál és Temes megyék.



## A tankönyveladási listák kiértékelése

Az 1902/1903-ból és 1903/1904-ből származó tankönyveladási listák elemzése lehetővé teszi, hogy a szerző egyes kötetei iránti keresletre következtethessünk. Az 1. táblázat az eladási listákon szereplő polgári iskolai, tanítóképző intézeti és elemi népiskolai tankönyvek listáját,<sup>24</sup> az egyes művekből megrendelt példányok számát, és az egyes művek eladásának egymáshoz viszonyított arányát mutatja be.

1. táblázat. Schultz Imre tankönyvek eladási adatai az 1902/03-as és 1903/04-es tanévekből

| Az eladási listákon szereplő tankönyvek  |  | 1902/03  |              | 1903/4      |             |
|--|--|--|--------------|-------------|-------------|
|  |  | tankönyv   |              | tankönyv    |             |
|  |  | száma  | aránya       | száma       | aránya      |
| polgári iskolai és tanítóképző intézeti tankönyvek   | Magyar olvasókönyv kath. polgári és felsőbb leányiskolák számára                                     | 204  | 1,03         | 228         | 1,30        |
|  | Német olvasókönyv. Polgári és felső leányiskolák számára   | 298  | 1,51         | 121         | 0,69        |
|  | Földrajz. Polgári fiúiskolák számára   | 443  | 2,24         | 260         | 1,49        |
|  | Világtörténet kath. polgári leányiskolák és tanítóképzők számára                                     | 426  | 2,16         | 166         | 0,95        |
|  | Számтан polgári leányiskolák számára   | 175  | 0,89         | 169         | 0,97        |
|  | Olvasókönyv kath. tanítónőképzők számára   | 188  | 0,95         | 146         | 0,83        |
|  | Arithmetika és algebra [...] fi- és nőtanítóképző-intézetek használatára és néptanítók számára       | 204  | 1,03         | 92          | 0,53        |
|  | A nevelés történelme, elemi- és polgári tanító- és tanítónőképző intézetek számára (Molnár László)   | 1  | 0,01         | 0           | 0,00        |
|  | Növénytan. Tanító és tanítónőképzők használatára, valamint polgári iskolák számára                   | 0  | 0,00         | 17          | 0,10        |
|  | Vegy- és ásványtan [...] polgári és felsőbb leányiskolák, úgyszintén a tanítóképzők számára          | 133  | 0,67         | 86          | 0,49        |
|  | Összhangzattan, átmenetek és praeludiumok. Eredeti módszer szerint férfi-és nőtanítójelöltek számára | 13   | 0,07         | 40          | 0,23        |
|  | Mintaleczkék a népiskola összes tantárgyaiból  | 26   | 0,13         | 95          | 0,54        |
|  | <b>Polgári iskolai és tanítóképezdei tankönyvek együtt</b>   | <b>2111</b>  | <b>10,69</b> | <b>1420</b> | <b>8,11</b> |
|  | elemi iskolai tankönyvek   | Képes reálolvasókönyv a kath. falusi népiskolák számára a csoportosítás elvei szerint, II-VI. évf. | 4759         | 24,10       | 4182        |
| Real-Lesebuch in Bildern: für katholische Land-Volksschulen in Ungarn auf der Grundlage der Concentracion in 3 Theilen |  | 2704   | 13,70        | 2727        | 15,58       |
| Bilder-Fibel für katholische Volksschulen  |  | 1152   | 5,83         | 1323        | 7,56        |
| Fiúiskolai olvasókönyv kath. népiskolai tanulók számára, I-IV osztály  |  | 731  | 3,70         | 772         | 4,41        |
| Leányiskolai olvasókönyv kath. népiskolák számára I-IV. rész, a 2-6 osztály számára                                    |  | 2655   | 13,45        | 2164        | 12,36       |

<sup>24</sup> Az eladási listák rövidítéseinek feloldása és a művek azonosítása a PKM tankönyvkatalógusának segítségével történt.

|  |              |              |              |             |
|--|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Fiúiskolai számolókönyv négy részben   | 1558         | 7,89         | 1065         | 6,08        |
| Leányiskolai számolókönyv négy részben, a II-VI. oszt. számára   | 1505         | 7,62         | 1562         | 8,92        |
| Osztatlan iskolai számolókönyv. A III., IV., V. és VI. évf és az ismétlő iskola számára 60 nemzetgazdasági és valláserkölcsei emlékmondattal ellátva | 523          | 2,65         | 435          | 2,48        |
| Ungarisches ABC- und Sprach-Buch für Volksschulen mit deutscher Unterrichtsprache. In zwei Theilen   | 975          | 4,94         | 804          | 4,59        |
| Magyar olvasókönyv. Állami és községi népiskolák számára. Négy részben ábrákkal  | 203          | 1,03         | 42           | 0,24        |
| Szülőföldismék Schultz Imre I. képes reáolvasókönyvéhez a kath. falusi népiskolák számára  | 464          | 2,35         | 311          | 1,78        |
| Magyar nyelvgyakorló-könyv: A helyes beszéd és helyesírás elsajátítására fogalmazási gyakorlatokkal.   | 112          | 0,57         | 236          | 1,35        |
| Rechnenbuch für die Schüler der III., IV., V., VI. Volksschulklasse  | 287          | 1,45         | 290          | 1,66        |
| Ének-és daloskönyv. Katholikus népiskolák számára két részben  | 4            | 0,02         | 174          | 0,99        |
| <b>Elemi iskolai tankönyvek összesen</b>   | <b>17632</b> | <b>89,31</b> | <b>16087</b> | <b>91,9</b> |
| <b>Népiskolai tankönyvek összesen</b>  | <b>19743</b> | <b>100</b>   | <b>17507</b> | <b>100</b>  |

A 12 polgári és 14 elemi népiskolai tankönyvből az 1902/1903-as tanévben 19 743 darabot rendeltek, az 1903/1904-es tanévben pedig 17 507 darabot. Látható, hogy míg az elemi iskolai tankönyvek a rendelések 90%-át adják, addig a polgári iskolai és tanítóképző intézeti tankönyvek mindössze 10%, illetve 8%-ot tesznek ki. Az egyes tankönyvek eladásának az összes megrendeléshez viszonyított aránya arra utal, hogy adott művek mennyire voltak keresettek a többihez képest. A legnagyobb példányszámban, 4759 és 4182 eladott kötettel a Képes reáolvasókönyv kelt el, amely mindkét évben az összes rendelés 24%-át, tehát majdnem egynegyedét tette ki.

Tankönyvtörténeti szempontból ez a kötet tekinthető a szerző legjelentősebb módszertani újításának. A reáolvasókönyv műfaját a német nyelvterület olvasókönyv-irodalmának tanulmányozása alapján német nyelvterületről vette át, ami a Magyarországon forgalomban lévő olvasókönyvekhez képest számos didaktikai újítást tartalmazott. A *csoportosító módszer*<sup>25</sup> elve alapján felépülő olvasókönyv pedagógiai célja, hogy az olvasástanulás folyamatát összekapcsolja a realismeretek elsajátításának folyamatával. Az elképzelés az elemi népiskolák gyakorlati problémáira jelenthetett megoldást, ahol idő hiányában a reál tárgyak tanítása nem volt kellő színvonalú. Az eladási listák elemzése – a tankönyvtörténeti szempontot megerősítve – azt mutatja, hogy az elemi népiskolák felől a Képes reáolvasókönyv iránti kereslet volt a legnagyobb, ezért az életművön belül ezt a tekinthetjük a szerző legjelentősebb tankönyvének.

A második legnagyobb példányszámban elkelt tankönyv a Képes reáolvasókönyv német nyelvű változata, a Real-Lesebuch in Bildern, ami a magyarországi német nemzetiség

<sup>25</sup> A csoportosító módszer lényege, hogy a reál tárgyakat, a földrajzot, történelmet, természetrajzot és a természettant nem tantárgyanként tanítják, hanem közös tanmenetben reáolvasókönyv alapján. A tanmenet alapja a földrajz. Az olvasókönyv úgy épül fel, hogy a történelmi, biológiai, kémiai, fizikai és gazdasági az ismereteket az egyre táguló földrajzi egységekhez (szülőföld, haza, külföld) rendeli hozzá (Bárdossy, 1990).

oktatási igényeit próbálta kielégíteni (ld.: 5.4. fejezet).<sup>26</sup> Ezernél nagyobb példányszámban keltek még el a Bilder-Fibel, a Lányiskolai olvasókönyv, a Leányiskolai számolókönyv és a Fiúiskolai számolókönyv. Ez utóbbiakat a nagyobb települések rendelték, ahol a lányok és a fiúk számára külön tudták biztosítani az oktatást. A tankönyvek listájából látható, hogy SCHULTZ Imre a népiskola minden szintjének írt tankönyveket. Ezen belül figyelembe vette a népiskolák különböző típusait, osztott vagy osztatlan jellegét, illetve a fiú- és leányiskolákat. A tankönyvek közös vonása, hogy kifejezetten a katolikus népiskolák számára készültek.

### *A tankönyvek regionális elterjedése*

A tankönyveladási listákon szerepel a megrendelő települések neve és a megrendelt tankönyvek száma, ami alapján rekonstruálni lehet az egyes megyék rendelési adatait. A 2. táblázat megyénként, elemi és polgári népiskolai tankönyvekre lebontva tartalmazza a megrendelt példányok számát.

2. táblázat. Az 1902/1903-as és 1903/1904-es tankönyveladási listák adatai megyékre vetítve

|     | Az 1902/03-as tankönyvrendelési adatok |                              |               |                  | Az 1903/04-es tankönyvrendelési adatok |                              |               |                  |
|-----|--|------------------------------|---------------|------------------|--|------------------------------|---------------|------------------|
|     | vármegye                               | tan-<br>könyve<br>k<br>száma | elemi<br>isk. | polgár<br>i isk. | vármegye                               | tan-<br>könyve<br>k<br>száma | elemi<br>isk. | polgár<br>i isk. |
| 1.  | Baranya                                | <b>5369</b>                  | 5361          | 8                | Baranya                                | <b>4573</b>                  | 4573          | 0                |
| 2.  | Bács-Bodrog                            | <b>3059</b>                  | 3034          | 25               | Bács-Bodrog                            | <b>2264</b>                  | 2156          | 108              |
| 3.  | Sopron                                 | <b>1838</b>                  | 1360          | 478              | Temes                                  | <b>1811</b>                  | 1682          | 129              |
| 4.  | Tolna                                  | <b>1645</b>                  | 1584          | 61               | Sopron                                 | <b>1534</b>                  | 1176          | 358              |
| 5.  | Torontál                               | <b>1206</b>                  | 1116          | 90               | Tolna                                  | <b>1397</b>                  | 1396          | 1                |
| 6.  | Temes                                  | <b>863</b>                   | 658           | 205              | Vas                                    | <b>1196</b>                  | 1037          | 159              |
| 7.  | Vas                                    | <b>493</b>                   | 373           | 120              | Somogy                                 | <b>741</b>                   | 741           | 0                |
| 8.  | Abaúj-Torna                            | <b>476</b>                   | 270           | 206              | Csongrád                               | <b>549</b>                   | 401           | 148              |
| 9.  | Somogy                                 | <b>427</b>                   | 427           | 0                | Torontál                               | <b>503</b>                   | 483           | 20               |
| 10. | Bihar                                  | <b>377</b>                   | 155           | 222              | Veszprém                               | <b>475</b>                   | 365           | 110              |
| 11. | Csongrád                               | <b>330</b>                   | 270           | 60               | Pest-Pilis                             | <b>320</b>                   | 320           | 0                |
| 12. | Fejér                                  | <b>320</b>                   | 300           | 20               | Szepes                                 | <b>296</b>                   | 296           | 0                |
| 13. | Krassó-<br>Szörény                     | <b>306</b>                   | 251           | 55               | Krassó-<br>Szörény                     | <b>254</b>                   | 237           | 17               |
| 14. | Heves                                  | <b>294</b>                   | 222           | 72               | Pozsony                                | <b>250</b>                   | 45            | 205              |
| 15. | Borsod                                 | <b>285</b>                   | 275           | 10               | Arad                                   | <b>189</b>                   | 185           | 4                |
| 16. | Pest-Pilis                             | <b>273</b>                   | 273           | 0                | Fejér                                  | <b>189</b>                   | 135           | 54               |
| 17. | Zala                                   | <b>273</b>                   | 273           | 0                | Zala                                   | 176                          | 176           | 0                |
| 18. | Pozsony                                | <b>251</b>                   | 239           | 12               | Nógrád                                 | <b>143</b>                   | 143           | 0                |

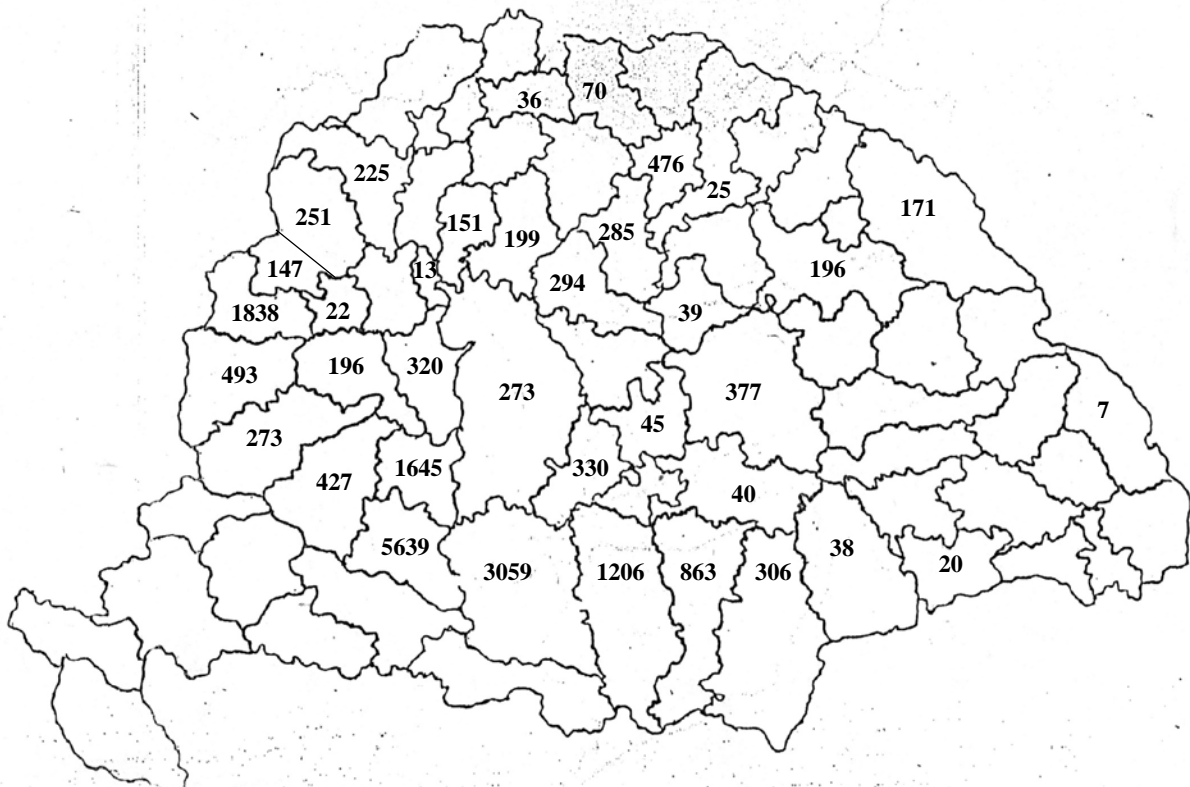
<sup>26</sup> A Képes reáolvasókönyv és német nyelvű változata, a Real-Lesebuch in Bildern 1902/1903-ban összegezve 7463 példányban kelt el, amely 38%-os arányt jelent az összes megrendelésen belül. Ugyanez az arány 1903/1904-ben 40%. Az adatok szintén a Képes reáolvasókönyv iránti igényt támasztja alá.

|     |                 |              |              |             |                 |              |              |             |
|-----|-----------------|--------------|--------------|-------------|-----------------|--------------|--------------|-------------|
| 19. | Nyitra          | <b>225</b>   | 200          | 25          | Moson           | <b>139</b>   | 139          | 0           |
| 20. | Nógrád          | <b>199</b>   | 199          | 0           | Nagy-Küküllő    | <b>116</b>   | 116          | 0           |
| ... | ...             | ...          | ...          | ...         | ...             | ...          | ...          | ...         |
|     | <b>összesen</b> | <b>19743</b> | <b>17632</b> | <b>2111</b> | <b>összesen</b> | <b>17507</b> | <b>16087</b> | <b>1420</b> |

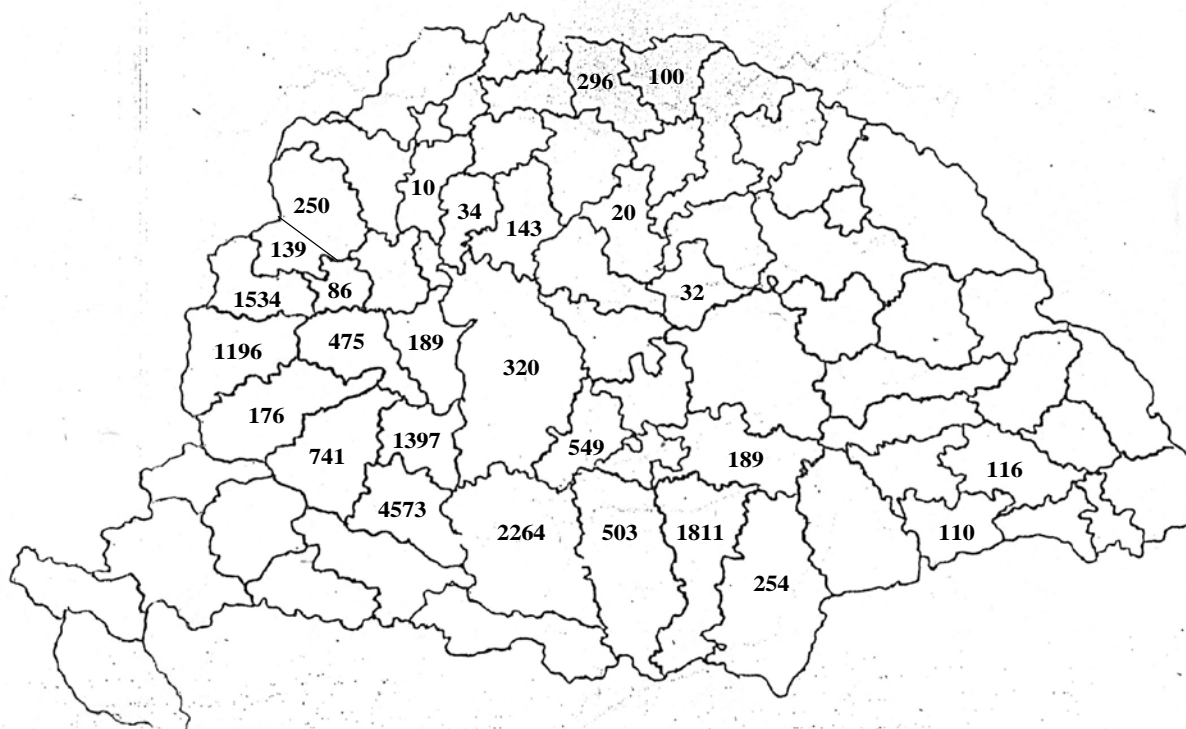
Az eladási listák első két helyén mindkét évben Baranya és Bács-Bodrog megyék állnak. A Baranya megyében megrendelt tankönyvek az összes rendelés 26–27%-át, közel egyharmadát teszik ki. Itt volt tehát a legnagyobb igény SCHULTZ Imre tankönyveire, illetve itt ismerték őket legszélesebb körben. Bács-Bodrog megye esetében ugyanez az arány 15 és 13%-os értéket mutat. A táblázat második és a hetedik helye között mindkét évben nagyjából ugyanazok a megyék szerepelnek eltérő sorrendben: Sopron, Tolna, Torontál, Temes, Vas és Somogy megyék. A maradék tankönyvön a 8 és 36 hely között több megye osztozik, a lista vége felé már jóval 500 példány alatti rendelésekkel.

Ha a fent bemutatott eladási adatokat térképre visszük, lehetőségünk nyílik a tankönyvek elterjedésének térbeli elemzésére, amely a SCHULTZ Imre tankönyveire jelentkező regionális igényre is következtetni enged. Az egyes megyék rendelési adatait az 2. és a 3. térkép mutatja be.

2. térkép. A tankönyvek térbeli elterjedése az 1902/1903-as tankönyveladási lista alapján



3. térkép. A tankönyvek térbeli elterjedése az 1903/1904-es tankönyveladási lista alapján



A térképek első értelmezési kísérletei felvették a kérdést, hogy van-e valamilyen közös vonása a SCHULTZ Imre tankönyveit nagyobb számban rendelő területeknek. Ezért az eladási adatok alapján a kísérlet teszünk a megyék régiók szerinti csoportosítására. A példányszámok mellett több szempontot is érdemes figyelembe venni. A különböző földrajzi egységek társadalmi viszonyai ugyanis meghatározták az ott működő népiskolai rendszer közös vonásait. A településszerkezet, a vallás és a nyelv alakították ki az egyes területeken működő népiskolák jellegét és speciális taneszközigényét.

A Dél-Dunántúlon az aprófalvas településszerkezetnek megfelelően a népiskolai hálózatot az osztatlan, egytanítós katolikus felekezeti kisiskola határozta meg. Baranya megyében (Pécs nem számítva) az 1901/1902-es tanévben 1,26 volt az egy iskolára jutó tanítók aránya, az elemi népiskolák 55%-át pedig a katolikus egyház tartotta fenn.<sup>27</sup> A Képes Reáolvasókönyv, a Real-Lesebuch, a Bilder-Fibel, az Osztatlan iskolai számolókönyv és az Ungarisches ABC- und Sprach-Buch kifejezetten az osztatlan, katolikus népiskolák sajátos pedagógiai igényeit elégítette ki.

A városok nagyobb intézményeinek rendelései jelentősen megemelték egy-egy megye értékeit. Ezek a differenciált oktatást megvalósító intézmények polgári iskolai tankönyveket, valamint a fiú- és leányiskolai tankönyveket rendelték nagyobb mennyiségben. A legtöbb tankönyvet rendelő települések listája csökkenő sorrendben: Pécs, Sopron, Mohács, Apatin, Hódáság, Temesvár, Kassa, Nagybecskerek, Kőszeg, stb.

SCHULTZ Imre szinte minden tankönyvét a katolikus népiskolák számára írta, ezért azok egyértelmű módon a katolikus többségű területeken, a Dunántúl nyugati sávjában, a Dél-Dunántúlon, valamint Bácska és Bánság katolikus területein terjedtek el. A német nyelvű tankönyvek a magyarországi katolikus németiség taneszközigényeit elégítették ki a Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Bácska és Bánság megyéiben.

Ha a két év tankönyveladási listái alapján összegezzük a tankönyvek térbeli elterjedését, és összevetjük az előadókörutak helyszíneinek vizsgálatával, láthatóvá válik, hogy azok

<sup>27</sup> Magyar Statisztikai Évkönyv, 1902.

nagyrészt fedik egymást. A tankönyveladások esetében is hasonló a regionális csomópontok rajzolódni ki: Dél-Dunántúl Baranya megye központtal, Bácska és Bánság Bács-Bodrog megyével és Északnyugat-Dunántúl Sopron megyével az élen.

### *A német nyelvű elemi népiskolai tankönyvek térbeli elterjedése*

SCHULTZ Imre német nyelvű tankönyvein keresztül a magyarországi német nemzetiség oktatási körülményeire is reflektálhatunk. A népiskolai törvény elvben minden tanuló számára biztosította az anyanyelvi oktatás jogát (58.§), azonban a 70-es évektől felerősödő magyarosítási törekvések miatt, amelyeket a kormányzat a legnagyobb mértékben az iskolarendszeren keresztül tudta érvényesíteni, ez nem valósult meg.

1880 és 1914 között jelentős mértékben, mintegy 60%-kal csökkent a nem magyar oktatási nyelvű népiskolák aránya, különösen érintve a német, a szlovák és a ruszin nyelven oktató iskolákat (NAGY, 2008). Ezen belül 1869 és 1905 között a német tannyelvű népiskolák száma 1231-ről 272-re, a vegyes, magyar és német tanítási nyelvűek száma 865-ről 331-re csökkent. A megmaradt egynyelvű német iskolák 90%-a az erdélyi szász területhez tartozott. Miközben 1905-ben a német nyelvű iskolák összes népiskolához viszonyított aránya csupán 2,55%-ot tett ki, a németek összlakosságán belül aránya elérte a 10%-ot. Ez azt jelenti, hogy 185 000 német iskoláskorú gyermeknek magyar tannyelvű népiskolába kellett járnia, és mindössze 52 000 tanuló (22%) juthatott hozzá saját anyanyelvén az alapvető műveltséghez. Regionális szinten nézve Bánátban 1912-ben a 387 000 főt kitevő német lakosság mindössze 31 német nyelvű elemi népiskolával rendelkezett. Bácskában az 1914/1915-ös tanévben 190 000 főre 19 anyanyelvű népiskola jutott (SEEWANN, 2012).

Hasonló tendencia figyelhető meg Baranya megyében is, ahol az 1892/1893-as tanévben még 51 a német tanítási nyelvű népiskola működött, az 1901/1902 tanévben viszont már egy sem. A magyar-német tanítási nyelvű népiskolák száma ezalatt 94-ről 88-ra csökkent.<sup>28</sup> A fenti adatok tükrében felmerül a kérdés, hogyan alakult a német nyelvű taneszközök iránti kereslet, illetve mennyiben követte a gyakorlatban az anyanyelvi népiskolák számának csökkenési tendenciáját.

A kérdést jelen kutatás keretében természetesen nem lehet megválaszolni, de kísérletet tehetünk arra, hogy egy konkrét példán keresztül közelítsük meg. A tankönyveladási listákon szereplő német nyelvű tankönyvek megrendelési adatait összegezve következtethetünk arra, hogy milyen igény volt SCHULTZ Imre német nyelvű tankönyveire a magyarországi német nemzetiség körében. A 3. táblázat a szerző német nyelvű tankönyveinek megrendelési adatait mutatja be. A 4 német nyelvű tankönyvet összesen 5118, illetve 5144 példányban rendelték meg, ami az 1902/1903-ban eladások egynegyed, 1903/1904-ben egyharmad részét tette ki.

### *3. táblázat. A német nyelvű tankönyvek száma és aránya az eladási listákon*

| tankönyv                                | 1902/1903   |              | 1903/1904   |              |
|---|-------------|--------------|-------------|--------------|
|   | darabszám   | arány        | darabszám   | arány        |
| Reallesebuch                            | 2704        | 13,70        | 2727        | 15,58        |
| Bilder-Fibel                            | 1152        | 5,83         | 1323        | 7,56         |
| Ung. Sparch- u. Lesebuchb               | 975         | 4,94         | 804         | 4,59         |
| Rechnenbuch                             | 287         | 1,45         | 290         | 1,66         |
| <b>német nyelvű tankönyvek összesen</b> | <b>5118</b> | <b>25,92</b> | <b>5144</b> | <b>29,38</b> |
| összes tankönyv                         | 19743       | 100,00       | 17507       | 100          |

<sup>28</sup> : Statisztikai évkönyv, Bp., 1982, 307-308; Statisztikai évkönyv, Bp., 1902, 342-343.

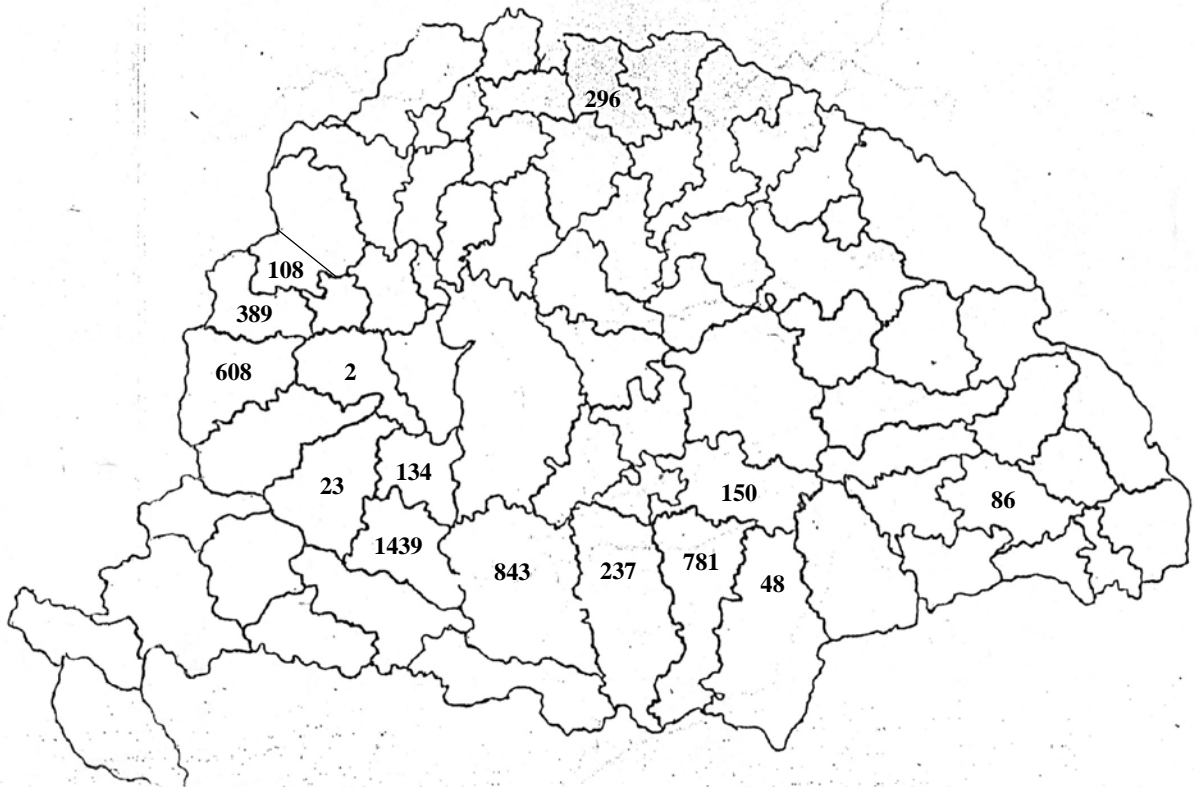
A 4. táblázat Schultz Imre német nyelvű népiskolai tankönyveinek megyénkénti eladási adatait mutatja be. A táblázat első hat helyén, Baranya, Bács-Bodrog, Sopron, Temes, Torontál, Vas megyék szerepelnek, ugyanazok, mint az összesített eladási listákon. Moson megyében a megrendelt tankönyvek 82%-a volt német nyelvű, ugyanez az arány Temes megyében 51%, Baranya megyében 40%, Bács-Bodrog, Sopron Torontál, Vas megyékben pedig 30% körül alakult.

4. táblázat. Az 1902/1903-as és 1903/1904-es tankönyveladási listák német nyelvű népiskolai tankönyveinek eladási adatai megyékre vetítve

|     | Az 1902/03-as tankönyvrendelési adatok |                           |                      | Az 1903/04-es tankönyvrendelési adatok |                           |                      |
|-----|--|---------------------------|----------------------|--|---------------------------|----------------------|
|     | vármegye                               | tankönyvek száma összesen | ebből német nyelvűek | vármegye                               | tankönyvek száma összesen | ebből német nyelvűek |
| 1.  | Baranya                                | 5369                      | 2142                 | Baranya                                | 4573                      | 1439                 |
| 2.  | Bács-Bodrog                            | 3059                      | 987                  | Bács-Bodrog                            | 2264                      | 843                  |
| 3.  | Sopron                                 | 1838                      | 527                  | Temes                                  | 1811                      | 781                  |
| 4.  | Temes                                  | 863                       | 438                  | Vas                                    | 1196                      | 608                  |
| 5.  | Torontál                               | 1206                      | 362                  | Sopron                                 | 1534                      | 389                  |
| 6.  | Tolna                                  | 1645                      | 142                  | Szepes                                 | 296                       | 296                  |
| 7.  | Vas                                    | 493                       | 128                  | Torontál                               | 503                       | 237                  |
| 8.  | Moson                                  | 147                       | 121                  | Arad                                   | 189                       | 150                  |
| 9.  | Bihar                                  | 377                       | 76                   | Tolna                                  | 1397                      | 134                  |
| 10. | Szepes                                 | 70                        | 70                   | Moson                                  | 139                       | 108                  |
| 11. | Pest-Pilis                             | 273                       | 60                   | Nagy-Küküllő                           | 116                       | 86                   |
| 12. | Heves                                  | 294                       | 35                   | Krassó-Szörény                         | 254                       | 48                   |
| 13. | Pozsony                                | 251                       | 23                   | Somogy                                 | 741                       | 23                   |
| 14. | Csík                                   | 7                         | 7                    | Veszprém                               | 475                       | 2                    |
|     | <b>összesen</b>                        | <b>19743</b>              | <b>5118</b>          | <b>összesen</b>                        | <b>17507</b>              | <b>5144</b>          |

A tankönyveladási listák alapján ábrázolható a német nyelvű tankönyvek térbeli elterjedése. A 3. térkép elemzése nyomán megállapítható, hogy a német nyelvű tankönyveket rendelő megyék térbeli elhelyezkedése egyrészt megfelel az előadókörutak regionális célpontjainak, másrészt lefedi a magyarországi katolikus németség által lakott területeket. SCHULTZ Imre német nyelvű tankönyvei ennek értelmében a magyarországi katolikus németség taneszközigényéhez járultak hozzá a megmaradt intézményekben a Nyugat-Dunántúl, a Dél-Dunántúl, Bácska és Bánság megyéiben. Végül, bár a narratív forrásokban nem jelenik meg explicit módon, a tankönyv-értékesítési adatok térbeli elemzése azt mutatja, hogy a német nyelvű tankönyvek terjesztésének fontos szerepe volt az egész tankönyvterjesztési folyamaton belül.

4. térkép. A német nyelvű tankönyvek térbeli elterjedése az 1903/1904-es tankönyveladási lista alapján



## Összegzés

SCHULTZ Imre előadókörútjainak rekonstruálása egyedi példáját mutatta meg annak, amikor az egyéni kezdeményezés, a tanítóegyesületek továbbképzési törekvései és a tanítók igénye a nekik megfelelő taneszköz kiválasztására egy történetben találkozott. Összegzésként a mikrotörténeti szempontú kutatás eredményei alapján két dologra érdemes rámutatni.

További kutatásokban célszerű lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a tanítóegyesületek szakmai képzésben betöltött funkciójára, mert ezen keresztül érthető meg a néptanítói szakmai tudás kialakulásához való hozzájárulásuk. Az előadókörutak és a tankönyveladási listák közötti összefüggés kimutatásával konkrét példáját láthattuk a tanítóegyesületek tudástranszferben betöltött szerepének. Ebben az esetben a SCHULTZ Imre által képviselt néptanítói szakmai tudás, ami szakmódszertani előadások és népiskolai tankönyvek formájában realizálódott, a tanítóegyesületeken keresztül, azok közvetítésével jutott el a népoktatás szintjére, esetenként pedig néhány régióban hatással lehetett a népiskolai tanítás mindennapi gyakorlatára.

A tér különböző elméleti megközelítései alkalmasak lehetnek arra, hogy a rendelkezésre álló források segítségével a népiskolai hálózat regionális sajátosságaiból fakadó speciális taneszközigényekre következtethessünk. SCHULTZ Imre egyedi példájának elemzése általánosításokra ugyan nem lehet alkalmas, de felhívja a figyelmet arra, hogy a dualizmus kori népoktatás történetének teljesebb megértéséhez szükség lenne a népoktatási rendszer különböző típusú képzési tereinek feltárására.



## **Források:**

*Nevelő Oktatás*. Katholikus tanügyi folyóirat, szerkeszti Schultz Imre tanítóképzési r. tanár, kiadja: Stampfel Károly cs. és kir. udvari és kir. akad. könyvkereskedése  
*Pécsi Közlöny*. Az 1899. január 22. és 1899. május 24. közötti számok  
*Tanügyi Füzetek*, 1874/1.  
Bücherabsatz 1902/1903. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár  
Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár  
Magyar Statisztikai Évkönyv (Új Folyam X.), Magyar Kir. Statisztikai Hivatal, Budapest 1892.  
Magyar Statisztikai Évkönyv (Új Folyam X.), Magyar Kir. Statisztikai Hivatal, Budapest 1902.  
1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. <http://www.1000ev.hu> (utolsó letöltés: 2013. december 1.)

## **A táblázatok és ábrák forrásai:**

- 1. térkép*. Schultz Imre előadókörútjai 1896 és 1900 között.  
Forrás: Schultz Imre: Tanügyi körútaim című cikksorozata. (Megjelent a Pécsi Közlönyben 1899. január 22. és az 1899. május 24. között, valamint a Nevelő Oktatás I. évfolyamában (vö. 5. lábjegyzet).
- 1. táblázat*. Schultz Imre tankönyvek eladási adatai az 1902/03-as és 1903/04-es tanévekből.  
Forrás: Bücherabsatz 1902/1903, Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.
- 2. táblázat*. Az 1902/1903-as és 1903/1904-es tankönyveladási listák adatai megyékre vetítve.  
Forrás: Bücherabsatz 1902/1903, Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.
- 2. térkép*. A tankönyvek térbeli elterjedése az 1902/1903-as tankönyveladási lista alapján.  
Forrás: Bücherabsatz 1902/1903, Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.
- 3. térkép*. A tankönyvek térbeli elterjedése az 1903/1904-es tankönyveladási lista alapján.  
Forrás: Bücherabsatz 1902/1903, Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.
- 3. táblázat*. A német nyelvű tankönyvek száma és aránya az eladási listákon.  
Forrás: Bücherabsatz 1902/1903, Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.
- 4. táblázat*. Az 1902/1903-as és 1903/1904-es tankönyveladási listák német nyelvű népiskolai tankönyveinek eladási adatai megyékre vetítve.  
Forrás: Bücherabsatz 1902/1903, Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.
- 4. térkép*. A német nyelvű tankönyvek térbeli elterjedése az 1903/1904-es tankönyveladási lista alapján.

Forrás: Bücherabsatz 1902/1903, Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.

#### **IRODALOMJEGYZÉK:**

- BÁRDOSSY Ildikó (1990): A reáliákról, az értelemmel olvasásról és a csoportosításról. In: Sándor László (szerk.): Nevelés és művelődéstörténeti közlemények. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár
- DONÁTH Péter (2008): A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868–1958. Trezor Kiadó, Budapest
- FUCHS, Eckhardt – KESPER-BIERMANN, Sylvia (2011): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In: Fuchs, Eckhardt – Kesper-Biermann, Sylvia – Ritzi Christian (Hrsg.): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn
- KATUS László (1978): A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének fő vonásai 1848–1867. In: A Dunántúl településtörténete III. 1848–1867. A Székesfehérvári Településtörténeti Konferencián elhangzott előadások, korreferátumok szövege (1978. május 24-25.), Székesfehérvár
- KELEMEN Elemér (1994): Az oktatási intézményhálózat fejlődése és az oktatási vonzáskörzetek alakulása a Dél-Dunántúlon 1868-1914 között. Századok, 1994/3-4.
- KELEMEN Elemér (2007): A tanító a történelem sodrában. Iskolakultúra, Pécs
- KELEMEN Elemér (2009): A dunántúli kultúrlejtő: A népoktatás fejlődésének regionális sajátosságai a 19. században. Iskolakultúra, 2009, 7-8.
- KEMNITZ, Heidemarie (2011): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Terhart, Ewald – Bennewitz, Hedda – Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Waxmann, Münster
- KÉRI Katalin (2001): Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába, Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- KLINGENBERG Jakab (1907): A Pécsi Tanítóegylet 40 éves vázlatos története, Pécs, Taizs. (A Néptanoda 40. évf. 26. sz. melléklete.)
- MÉSZÁROS István (1989): A tankönyvkiadás története Magyarországon, Tankönyvkiadó, Dabas
- NAGY Mariann (2008): Magyarország oktatásügye, In: Magyarország történeti földrajza II., szerk.: Beluszky Pál, Dialóg Campus, Budapest–Pécs
- NÉMETH András (2012): Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- PERES Sándor (1896): A magyarországi tanítóegyesületek története. Budapest.
- SEEWANN, Gerhard (2012): Geschichte der Deutschen in Ungarn. Band 2: 1860 bis 2006, Verlag Heder-Institut, Marburg
- SURJÁN Miklós (1992): Baranya megye sajtóbibliográfiája, Baranya Megyei Könyvtár, Pécs.
- SZABOLCS Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában, Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- TEISTLER, Gisella (2002): Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alpbabetisierung. In: Arnold Grömminger (Hrsg.): Geschichte der Fibel, Peter Lang, Frankfurt am Main

## **Melléklet**

**Az előadókörutak állomásai évenkénti bontásban** (ahol van adat, zárójelben közölve a hallgatóság létszáma):

### **1896**

#### **Pécsi egyházmegye 30 helyszínen 300 hallgató**

Alsó-Baranya keleti része

Baán, Heczeg-Szöllős, Dárda, Baranya-Monostor, Német-Bóly, Szajk, Himesháza, Nyomja, Ráczpetre

Alsó-Baranya nyugati része

Keszü, Pellérd, Görcsöny, Bodony, Kisasszonyfa, Sellye, Bogdása, Sumony, Szent-Iván, Szent-Lőrincz, Szabad-Szent-Király

Tolna és Somogy megyék

Dombóvár, Hőgyész, Tamási, Német-Lad

Baranya északkeleti része

Pécsvárad, Magyar-Szék, Sásd (57), Bonyhád (30), Szent-Dienes, Villány (20)

### **1897**

#### **Dunántúl, Dél-Alföld: 18 helyszínen**

Dunántúli körút:

Tolna (30), Duna-Adony, Székesfehérvár, Veszprém, Vác, Tata, Kapuvár (25), Szombathely (24), Zalaegerszeg (az aratási idő miatt elmaradt), Lengyeltóti (15), Nagy-Atád, Sárbogárd (27)

Alföldi körút:

Bács-Kula (29), Zombolya, Vinga (21), Magyar-Bánhegyes, Zenta (22), Bács-Almás (17),

### **1898**

#### **Északnyugat-Dunántúl, Dél-Alföld: 23 helyszínen, 462 hallgató**

Mohács, Baja (21), Hódságh (24), Zombor (20), Újvidék (22), Ó-Kanizsa (16), Perjámos, Gyula (15), Jászberény (16), Kún-Szent-Márton (10), Czegléd (15), Kiskunfélegyháza (13), Sümeg, Pápa, Kőszeg, Sopron (16), Győr, Nagy-Becskerek, Lippa, Szeged, Óbecse, Temesvár, Nezsider

### **1899**

#### **Dél-Dunántúl, Dél-Alföld, Északnyugat-Dunántúl, Észak-Alföld: 21 helyszínen**

Szabadka, Bács-Topolya, Hódmezővásárhely, Földeák, Nagyvárad, Füzesabony, Miskolc, Gyöngyös, Dunaföldvár, Igal, Nagyszombat, Sopron, Szekszárd, Püspöklak, Püspök-Bogád, Szalatnak, Kurd, Pincehely, Nagy-Komlós, Nagyszentmiklós, Nagykikinda

### **1900**

#### **Dél-Dunántúl, Északnyugat-Dunántúl, Dél-Alföld: 12 helyszínen**

Kaposvár, Keszthely, Tapolca, Kis-Czell, Kőszeg Kismarton, Német-Palánka, Futtak, Kónyi, Felső-Iregh, Toponár, Karád



# **ISKOLA ÉS TÁRSADALOM**

## KISISKOLÁK ÉS NEMZETISÉGI OKTATÁS

**Összefoglaló:** A Baranya megyei kisiskolákra vonatkozó vizsgálat során azt tapasztaltuk, hogy fő jellemzőik között szerepel a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte. A tanulmány a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerének egyes részeit elemzi, hangsúlyt helyezve a cigány kisebbségi oktatásra, foglalkozik a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikára 1945 utáni alakulástörténetével, kiemelve a kisiskolákra vonatkozó részleteket, emellett rámutat, miként jelenik meg az utóbbi évtizedben taktikai-stratégiai elemként az alacsony létszámmal működő intézmények életében a nemzetiségi oktatás.<sup>1</sup>

**Kulcs- és tárgyszavak:** kisiskola, nemzetiségi oktatás, oktatáspolitikai

A kisiskolákra vonatkozó, több éve zajló kutatás fő célkitűzése: a kisiskolák – helyi társadalmak – oktatáspolitikai irányok összefüggésrendszerének vizsgálata, kiemelten Baranya megye közoktatási intézményrendszerének, (kis)iskoláinak. A kutatás fókuszában az alacsony létszámmal működő iskolákat érintő, az utóbbi években történt fő változások leírása, okok és következmények elemzése áll.

Baranya megye alacsony létszámú iskoláinak tipológiai vizsgálata rámutatott, hogy a vizsgált intézmények alapvető jellemzője többek között (1) a (halmozottan) hátrányos helyzetű diákok országos/megyei átlagnál magasabb aránya, (2) emellett ezen iskolákban a diákok az országos/megyei átlagnál nagyobb arányú részvétele a nemzetiségi oktatásban, s a (német, horvát vagy cigány) nemzetiségi oktatás valamely formájának alkalmazása majd mindegyik önálló iskolában. (ANDL, 2010) Jelen tanulmány az utóbbi specifikumra helyezi a hangsúlyt, és oktatásstatisztikai adatok elemzésére, dokumentumelemzésre és esettanulmányok vonatkozó egységeire alapozva kísérel meg bemutatni a kisiskolák és a nemzetiségi oktatás összefüggésrendszerét, fókuszálva a cigány nemzetiségi oktatásra.

Baranyában a nemzetiségi oktatás hangsúlyos jelenléte összefügg a térség lakosságának nemzetiségi összetételével is. A 2009/2010-ben önállóan működő alacsony létszámú iskolák vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy szinte mindegyikben jelen van a német/cigány/horvát nemzetiségi oktatás programja – ez időközben láthatóan az „iskolamentési stratégiák” meghatározó elemévé is vált (vö: IMRE, 2009; ANDL, 2010).

A kutatás egyik alap gondolata, hogy a kisiskolák tipológiája megmutatja: a kisiskolákat alapvetően érintik (még inkább: alapvetően a kisiskolákat érintik) a nemzetiségi, különösen a cigány kisebbségi oktatás szabályozói. Ezért – bár a kisiskolákra vonatkozó komplex kutatásnak nem szűken vett tárgya – megkísérlem a következőkben egy inkább leíró, mintsem elemző egységben a magyarországi nemzetiségi oktatáspolitikai alakulástörténetének vázát adni – hangsúlyt helyezve a kisiskolákra –, amiben egyszerre érintem az oktatáspolitikai változások jogszabályi összetevőit és az oktatási szintér szereplőit. Ennek társadalompolitikai aktualitást ad az, hogy az Irányelvek (17/2013. (III.1.) EMMI rendelet: A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve) 2013-ban változtak.

---

<sup>1</sup> A kutatás a TÁMOP-4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

## A Baranya megyei általános iskolai nemzetiségi oktatás az adatok tükrében

A nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről 2011-ben készült ombudsmani jelentés rögzíti a 2010/2011-es tanév statisztikai adatait. A megyék sorrendjében a nemzetiségi oktatási *intézmények* és az érintett *tanulók* számát tekintve – Borsod-Abaúj-Zemplén megye mögött – második helyen áll Baranya: 58 iskola és 16 082 tanuló esetében valósul meg a nemzetiségi oktatás valamilyen formája (KÁLLAI, 2011: 34). Ha pedig megvizsgáljuk, miként alakul a *nemzetiségi iskolák megyén belüli aránya*, Baranya megye az első helyet foglalja el: az általános iskolák 76%-a folytat nemzetiségi oktatást (KÁLLAI, 2011: 36). Mindezt magyarázhatja, hogy a térséget nemzeti-etnikai sokszínűség jellemzi, a magyarországi megyék között a nemzetiségi lakosság aránya a 2001. évi népszámlálási adatok alapján a legmagasabb, 10,5% (KSH, 2001). A 2011. évi népszámlálás mutatói szerint Baranyában 52 988 fő vallotta magát a hazai nemzetiségek közül valamelyikhez tartozónak. Ez a megye összlakosságának 13,71%-a, ez az arány ezúttal is első helyet jelent a megyék között. A német nemzetiség jelenléte mellett meghatározó a cigány/roma és a horvát nemzetiségű lakosság nagyobb száma (1. táblázat).

1. táblázat: Baranya megye hazai nemzetiségi lakosainak száma, 2011

| Nemzetiség | bolgár | cigány<br>(romani,<br>beás) | görög | horvát | lengyel | német  | örmény | román | ruszin | szerb | szlovák | szlovén | ukrán | hazai<br>nemzeti-<br>ségek<br>össze |
|------------|--------|-----------------------------|-------|--------|---------|--------|--------|-------|--------|-------|---------|---------|-------|-------------------------------------|
| fő         | 204    | 17 585                      | 149   | 7 185  | 213     | 25 777 | 94     | 600   | 80     | 794   | 182     | 34      | 101   | 52 988                              |

Forrás: 2011. évi népszámlálás adatai (KSH, 2013)

Az idézett jelentés összeveti az egyes megyék nemzetiségi lakosainak arányszámát a nemzetiségi oktatásban résztvevő tanulók arányával<sup>2</sup>. Általános jellemző, hogy a nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók arányszáma minden esetben magasabb, mint a megyék nemzetiségi lakosainak arányszáma, aminek okaira vonatkozóan a kutatók két feltételezéssel élnek: egyrészt valószínűsíthető, hogy voltak, akik a népszámlálás során nem vállalták identitásukat, másrészt nemzetiségi oktatást nemcsak az adott nemzetiséghez tartozó szülők kérnek gyermekük számára. A legnagyobb eltérést mutató megyék között Baranya megye is szerepel: négyszeres különbséget regisztrálhatunk, mivel míg a nemzetiségi lakosság aránya 10,5%, nemzetiségi tanulók aránya 43%. A Baranya, Tolna és Veszprém megye esetében mutatkozó nagy eltérést a jelentés a német nemzetiségi oktatásban részt vevők nagy arányszámával indokolja (KÁLLAI, 2011: 38). Láthatóan a német nyelv szerepe nemzetiségi státuszától függetlenül az iskola olyan, közvetlen haszonként is könnyen értelmezhető szolgáltatását jelenti, amelyben a német nyelvtudás iskolai karrierutat és valódi munkaerő-piaci lehetőséget is hordoz. Miközben a nemzetiségi tudástartalmak nem értékelődnek le, a nyelvhez kötődő hétköznapi praxis meghatározó. Számos településen és iskolában az a tapasztalat, hogy a német nemzetiségi oktatásban nem csupán német nemzetiségűek vesznek részt. Iskolalátogatásaink során talákoztunk olyan intézménnyel, ahol a német nemzetiségi programban nagy számban vannak cigány/roma tanulók. A falu hosszú ideje „német település”, legalábbis a közösségi tudat ilyen módon rögzítette, azonban jelentős változáson esett át az utóbbi

<sup>2</sup> A Jelentés „nemzetiségi tanulók arányáról” ír, azonban a nemzetiségi oktatásban való részvétel nem jelöl egyértelműen nemzetiségi hovatartozást is: vannak „nemzetiségi tanulók”, akik nem járnak nemzetiségi programot működtető iskolába és vannak tanulók, akik nem tartoznak az adott nemzeti-etnikai kisebbséghez, mégis részt vesznek a nemzetiségi oktatás valamely formájában.

évtizedekben. A lakosság egy része kicserélődött, egyre több cigány/roma család költözött be a faluba. A falu ethoszához kötődően az oktatási intézmény megőríz valamit a múltból, a német közösségi identitásból, s ennek praxisaként a német nyelvtanítás jelenik meg. Ezzel együtt jól érzékelhető, hogy miközben a nemzetiségi identításelemek nem számolódna fel, a különböző motivációk egy irányba mozdulnak: német nyelvet tanulnak a más nemzetiséghez tartozók is. Ezáltal olyan történet jön létre, amelyben nem számolódik fel a gondolkodás hagyományos konstrukciója, és megfelel a helyi valóság új, változó elemeinek is.

## Nemzetiségi oktatás Baranya alacsony létszámú iskoláiban

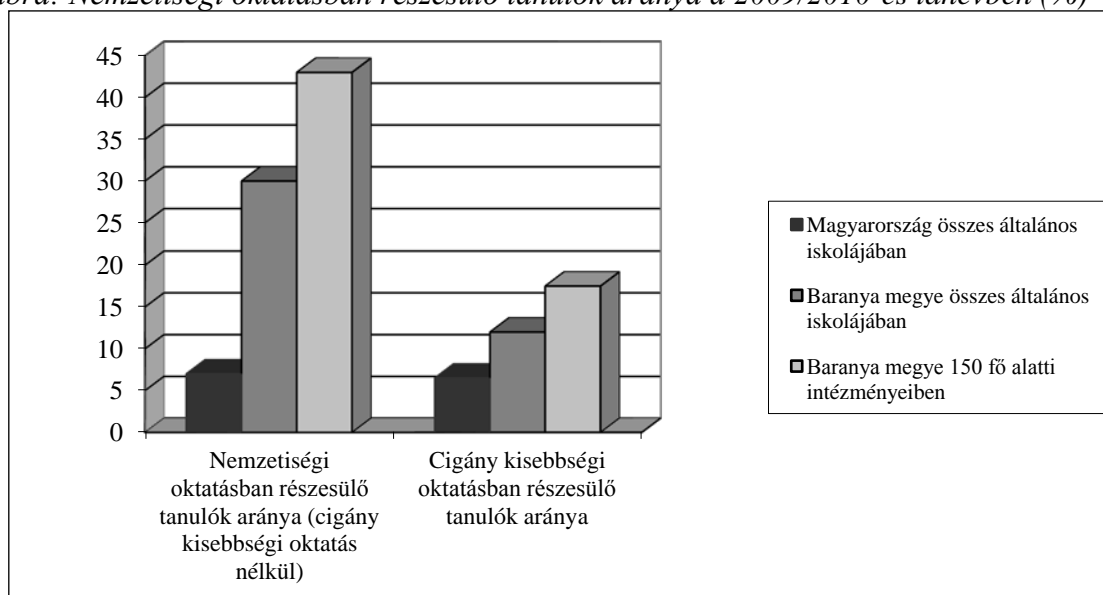
Baranya megyében – mint azt fentebb láttuk – a tanulók nagy arányban vesznek részt nemzetiségi oktatásban, a kisiskolák érintettsége pedig még számottevőbb. A 2009/2010-es tanévben Magyarország összes általános iskolájához viszonyítva a baranyai iskolákban 4,5-szer több tanuló vett részt nemzetiségi oktatásban, a vizsgálat tárgyát képező 150 fő alatti iskolák esetében pedig 6,1-szeres ez a szorzó. Amennyiben a cigány kisebbségi oktatás mutatóit vizsgáljuk, szintén jelentős különbséget találunk: az összes általános iskolához viszonyítva közel kétszeres a baranyai tanulók részvétele ebben az oktatási formában, a 150 fő alatti intézményekben 2,7-szeres (2. táblázat; 1. ábra).

2. táblázat: Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es tanévben (%)

|  | Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya (cigány kisebbségi oktatás nélkül) | Cigány kisebbségi oktatásban részesülő tanulók aránya | Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya, a cigány kisebbségi oktatásban részesülő tanulókkal együtt |
|--|--|---|---|
| Magyarország összes általános iskolájában  | 7  | 6,5   | 13,5  |
| Baranya megye összes általános iskolájában | 30   | 12  | 42  |
| Baranya megye 150 fő alatti intézményeiben | 43   | 17,5  | 60,5  |

Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák, 2009

1. ábra: Nemzetiségi oktatásban részesülő tanulók aránya a 2009/2010-es tanévben (%)



Az adatok forrása: NEFMI Oktatási statisztikák, 2009



A nemzetiségi oktatás baranyai kisiskolákban tapasztalható kiemelkedő jelenléte több okkal magyarázható: (1) soknemzetiségű terület, ahol alapvetően alacsonyabb lakosságszámú települések vannak, és kisebb településeken koncentráltabb lehet a közösség nemzetiség-élménye, az identitáserősítés; (2) a falvak helyi társadalmának (részben) közösségi eleme, ill. a közösségi reprezentáció eleme, intézményesült formája az iskola.

### **A nemzetiségi oktatás történeti vázlata. A kisiskolákra gyakorolt hatás (1945–1990)**

A nemzetiségi oktatás nem minden időszakban volt meghatározó oktatási forma, jelenléte szoros összefüggést mutat az ország nemzetiségi politikájával, oktatáspolitikájával. A *kisiskolák* helyzete pedig speciálisnak tekinthető ebben a viszonyrendszerben – ennek egyik leghangsúlyosabb elemeként említhetjük azt a tényt, hogy a '60-as években az iskolakörzetítés következtében történő iskola-összevonások nagy számban érintették a nemzetiségi iskolákat: „román, szlovák és délszláv iskolák szűntek meg és olvadtak be a magyar iskolákba” (KÁLLAI, 2011: 9).

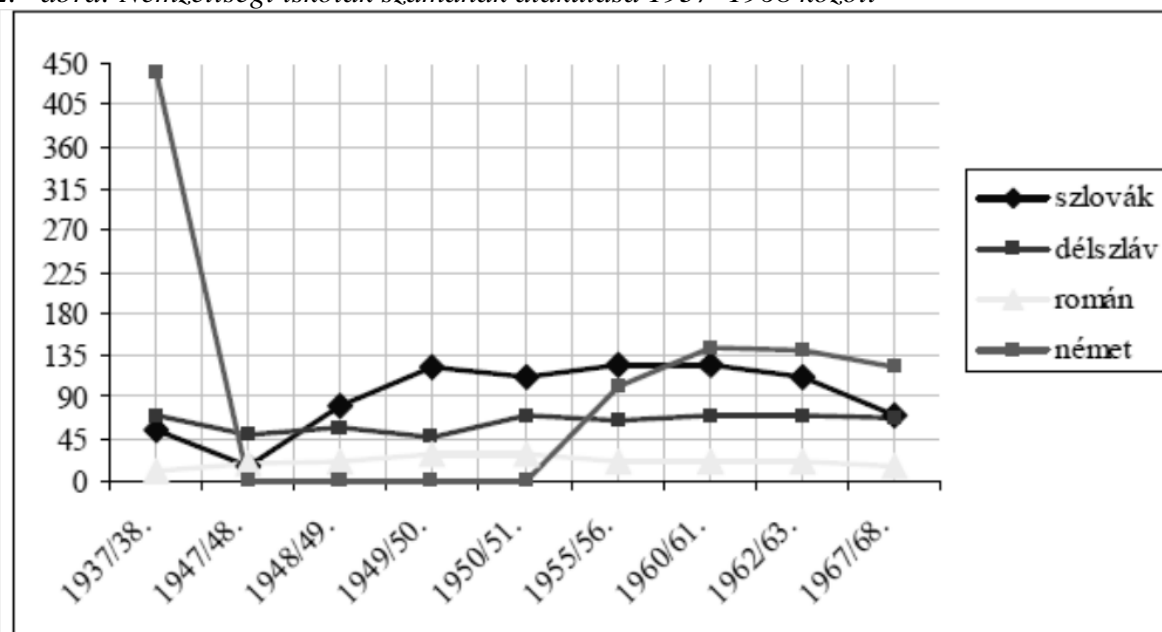
A nemzetiségi oktatásra irányuló oktatáspolitikai meghatározó eleme, hogy rendkívül összetett erőterben működik, sokféle – akár egymásnak ellentmondó – igényre kell reflektálnia (vö: IMRE, 2008). Magyarországon a nemzetiségi oktatás 1945 utáni alakulástörténetét erősen befolyásolta az aktuális kül- és belpolitikai helyzet, ennek különböző szegmensei: így például a határrendezés, a lakosságcserek, az iskolák államosítása. Az alábbiakban kronológikus rendben tekintjük át a nemzetiségi oktatás történetét<sup>3</sup>, keresve egyúttal a kisiskolák helyét a történések folyamatában.

Az 1945 előtti nemzetiségi oktatás három formában valósult meg: nemzetiségi tannyelvű („A” típus), kétnyelvű („B” típus) és nyelvoktató („C” típus) iskolákban zajlott a tanítás. Az 1945-ben született kormányrendelet azonban átalakították az addigi rendszert: egyrészt a tannyelvű oktatásra nem egyéni és kollektív jogként tekintettek, hanem szülői kérelmekről s ezek elbírálásáról tették azt függővé, másrészt megszüntették a „B” típusú, kétnyelvű oktatást. Mindemellett – bár a rendeletek nem határoztak meg distinkciót a hazai nemzeti kisebbségekre vonatkozóan – a német nemzetiségi oktatást voltaképpen felszámolták: az 1945–46-os tanévben csak horvát, szerb, szlovén, román és szlovák nemzetiségi oktatás valósult meg (KÁLLAI, 2011: 7; FÖGLEIN, 2004a). Az 1946-ban hozott újabb miniszteri rendelet – az állami szerepvállalást hangsúlyozva – rögzítette, hogy a nemzetiségi tanulókat anyanyelvi oktatásban kell részesíteni, mégpedig állami iskolák létrehozásával, ill. fenntartásával, egyúttal törölték a szülői kérelmek rendszerét és a népességi adatok alapján (15 nemzetiségi tanuló esetén) szervezték meg a tannyelvű nemzetiségi oktatást – meghagyva a szülő választási jogát arra vonatkozóan, hogy igénybe kívánja-e venni ezt az oktatási formát (FÖGLEIN, 2004a; IMRE, 2008). A német nemzetiségi oktatás továbbra sem létezett, a magyar–cseh-szlovák lakosságcsere-egyezmény végrehajtása pedig jelentősen csökkentette a szlovák tannyelvű iskolák számát. A különböző rendelkezések hatására végül az 1947/48-as tanévben jelentősen lecsökkent a nemzetiségi iskolák száma (2. ábra). 1948-ban újabb jogszabály született, ami már figyelmen kívül hagyta a népességi adatokat a tannyelvű oktatás megszervezésekor. Ez a *kisiskolák* számára jelentős változást eredményezett, mivel az alacsony létszám miatt – amit nagyrészt a kitelepítések idéztek elő a kistelepüléseken – több helyen nem volt lehetőség a tannyelvű oktatás megszervezésére. Emellett a jogszabály – a körzetesítés különös előfutáraként – felkínálta az ún. körzeti nemzetiségi tannyelvű iskolák létrehozását, amelyek mellett tanulóotthonok kialakítására is lehetőség nyílt (KÁLLAI, 2011: 7; FÖGLEIN, 2004a).

<sup>3</sup> A nemzetiségi oktatás történeti áttekintésekor elsősorban az alábbi művekre alapoztuk: FÖGLEIN, 2004a; 2004b; 2004c; IMRE, 2008; KÁLLAI, 2011.

Az 1949. évi XX. törvény, az Alkotmány deklarálta a magyarországi nemzetiségek számára az anyanyelven történő oktatás és a kultúraápolás jogát. Az alkotmányban rögzítettek azonban elvi síkon maradtak: a német nemzetiségi oktatás újbóli bevezetése még váratott magára, a délszláv nemzetiségi oktatás pedig a kialakult politikai légkörben (Tito Jugoszláviájával való romló viszony okán) tovább szűkült. Végül 1951-ben megkezdődött a német nemzetiségi iskolák felállítása, majd 1952-ben született egy minisztériumi utasítás a nemzetiségi oktatásban résztvevő tanárok továbbképzéséről, s ekkor említik első alkalommal a délszláv, román, szlovák mellett a német nyelvet és irodalmat is. Sztálin halála után, a despotikus rendszer lazulását követően került sor a német tannyelvű iskolák szervezésére – ennek a politikai fordulatnak következményeként 1955-ben a német nemzetiségi iskolák számában jelentős változás áll be (2. ábra) (KÁLLAI, 2011: 8; FÖGLEIN, 2004b; IMRE, 2008).

2. ábra: Nemzetiségi iskolák számának alakulása 1937–1968 között



Forrás: KÁLLAI, 2011: 11

Az ötvenes évek elején a nemzetiségi tannyelvű iskolák nagy hányadát jellemezhetjük a *kisiskola* terminusával: míg a szlovák tannyelvű iskolák osztott iskolaként működtek, a szerb, horvát, szlovén, román iskolák jelentős része egy tanítóval, osztatlan formában működött (FÖGLEIN, 2004b).

Az évtized közepére a pozitív irányban változó mennyiségi mutatók mögött többféle probléma húzódott meg: „A beiskolázás több megyében nehezen ment, a lemorzsolódás néhány nemzetiségi iskolában rosszabb volt az országos átlagnál, az egy tanerős román és szerb iskoláknál általánosnak volt mondható, hogy a szülők gyermekeiket a felső tagozaton a magasabb színvonalú magyar iskolákba írták át. Az indulást nehezítették az iskolák felszereltségének hiányosságai, a képzett pedagógusok és a kész tantervek hiánya is” (IMRE, 2008). A tapasztalt problémák is hozzájárultak ahhoz, hogy bár az 1958-ban született nemzetiségpolitikai párthatározat az anyanyelvi oktatás szerepét hangsúlyozta, 1960-ban a tannyelvű oktatást mégis megszüntették. A természettudományi tárgyakat és a testnevelést magyarul kellett tanítani, ami azt eredményezte, hogy ettől fogva a nemzetiségi tannyelvűnek nevezett iskolák voltaképpen kétnyelvű iskolákká („B” típus) váltak (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008). Az indoklásban azt kifogásolták, hogy a tannyelvű iskolák nem fejlődnek megfelelően, az osztatlan vagy részben osztott (*kis*)iskolákban alacsony a tanítás színvonala, és a tanulók kétnyelvűségének jobban megfelel a kétnyelvű oktatás (MUNKATERV, 1960; idézi: FÖGLEIN,

2004c). Láthatóan az oktatáspolitikai homogenizáló akarata is megnyilvánult e döntés során, és a *kisiskola* mint az érvelés alapja jelent meg.

A '60-as évek oktatáspolitikája más módon is jelentősen befolyásolta a nemzetiségi oktatást folytató intézmények sorsát, köztük kiemelten a *kis létszámú iskolákét*: elindult az iskolák körzetesítése. Az 1961. évi III. törvény a közoktatásról – amellyel, hogy leszögezi: az oktatás nyelve a magyar nyelv – rögzíti ugyan, hogy „a nemzetiségekhez tartozó tanköteles gyermekek számára továbbra is lehetővé kell tenni, hogy anyanyelvükön részesüljenek oktatásban” (2. § (2)), ezt az iskola-összevonásokkal jelentősen megnehezítik. Egyrészt sok *osztatlan tanyasi iskola* (főként szlovák, román, délszláv) *szűnt meg*, másrészt előfordult, hogy – ha az alsó tagozat megmaradt – a felső tagozatot biztosító körzeti iskolában a tanulóknak nem volt lehetőségük további részvételre a nemzetiségi programban (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008). Mindennek eredményeként csökkent a nemzetiségi oktatásban tanulók száma (2. ábra). A létszámcsökkenés mellett más problémákkal is szembesülniük kellett az oktatásirányítóknak: egy 1968-as párthatározat (MSZMP PB 1968. szeptember 17-i határozata) azt említi meg többek között, hogy hiányos volt a tanárok szakmai-módszertani támogatása, nem álltak rendelkezésre véglegesített tantervek, a nemzetiségi nyelvtanítás nem lett ténylegesen az órarend része, így volt, hogy meg sem tartották ezeket a nyelvi órákat (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008).

A '60-as évekről szólva azonban fókuszba kell, hogy kerüljön az eddig meg sem említett cigány kisebbség – 1961 ugyanis másként is jelzi a nemzetiségekhez való viszonyt. A romológiai diskurzusok egyik kulcsdátuma 1961, kulcsdokumentuma az MSZMP Politikai Bizottságának határozata a *cigány lakosság helyzetének megjavításával* kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.). Ez a határozat kijelenti, hogy „a *cigánylakosság felé irányuló politikában abból az elvből kell kiindulni, hogy bizonyos néprajzi sajátossága ellenére sem alkot nemzetiségi csoportot*”. A párthatározat a cigányságról sokkal inkább szegénységi csoportként („*sajátos társadalmi helyzetüket kell figyelembe venni*”) tesz említést – számunkra ebben a pillanatban ez azért fontos, mert barométerszerűen jelzi egy társadalom vagy politikai akarat szándékát a direkt asszimiláció felé (vö: FORRAY, 2003; KÁLLAI, 2000: 19; SIMON, 2000a; LIGETI, 2004: 153-155). Míg rögzítik, hogy „*biztosítani kell számukra a teljes állampolgári jogok és kötelességek érvényesülését, és ezek gyakorlásához szükséges politikai, gazdasági és kulturális feltételek megteremtését*”, diszkriminatív aktussal keresztülhúzzák ezt: mást, kevesebbet értenek az állampolgári jogok teljességén a cigányság esetében. A cigány nyelvvel kapcsolatban – és ne kerülje el figyelmünket, hogy egyes számban fogalmaz a határozat, tudomást sem véve a cigány/roma közösségek (nyelvi) sokszínűségéről – megállapítják, hogy fejlesztésére és cigány nyelvű iskolák, kollégiumok létrehozására nincs szükség, mivel azok „*konzerválják a cigányok különállását és lassítják a társadalomba való beilleszkedésüket*”. Láthatóan a párthatározat fő jellemzője a homogenizáló és asszimiláló akarat. Ennek bizonyítéka az is, hogy röviddel megalakulása után megszüntették az 1957-ben szerveződött Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetségét, aminek fő célkitűzése a cigány irodalom, zene és más művészetek támogatása, a cigány nyelv megőrzése volt (KÁLLAI, 2000: 18).

A magyarországi általános nemzetiségi politika értelmezéséhez fontos foglalkoznunk ennek nemzetközi kontextusával is. Imre Anna a nemzetközi szakirodalomból kiindulva – főként Corson (1997), Rassool (1997), Hallinan (2000) elemzéseire támaszkodva – hangsúlyozza, hogy „a háború utáni időszakban, beleértve a '60-as éveket is, a fejlett országokban szintén általános volt az a nézet, miszerint az asszimiláció egyaránt szükségszerű és kívánatos”. Az érvelés szerint a kisebbségi csoportoknak is elemi érdekük, hogy a domináns kultúra lassan vegye át a saját, parciálisnak tekinthető kultúrájuk helyét. A strukturalista antropológiából átszármazó konszenzuselméletek hatására a szociológiát is uralta az a nézet, ami szerint az asszimiláció valid és irreverzibilis folyamat (IMRE, 2008).

Mindemellett Magyarországon a meglévő nemzetiségi oktatás terén tapasztalt problémákra reflektálva a Művelődésügyi Minisztérium egy 1969-ben kelt utasításában megfogalmazta annak szükségességét, hogy ahol korábban működött nemzetiségi nyelvtanítás, ott újra

vezessék be. Ugyanebben az esztendőben beiktatták a nemzetiségi oktatásban dolgozó tanárok bérpótlékát, majd új óratervek is készültek. Az intézkedések hatására némi növekedés állt be a nyelvoktató iskolák számának alakulásában, a kétnyelvű (tannyelvűnek nevezett) iskolák köre azonban nem bővült. Arányait tekintve a német nyelvoktató program iskoláinak és tanulóinak száma jelentősen meghaladta a többi nemzetiségét (FÖGLEIN, 2004c; IMRE, 2008).

Az 1972. évi Alkotmány „minden nemzetiség számára biztosítja az egyenjogúságot, az anyanyelv használatát, az anyanyelven való oktatást, saját kultúra megőrzését és ápolását”. Ez az 1949. évi alkotmánnyal szemben *minden* nemzetiségről szól, bár újra fontos jeleznünk, hogy a cigány népesség továbbra sem tartozott a nemzeti-etnikai kategóriába. Még a hetvenes években megalakult a Nemzetiségi Oktatási Bizottság, szabályozták a nemzetiségi tanuló-csoportok létszámát, új tantervek és óratervek készültek, tankönyvjegyzékeket tettek közzé (FÖGLEIN, 2004c). Az intézkedések hatására kisebb ingadozásokkal ugyan, de stabilizálódott a nemzetiségi iskolák száma, növekedett a nemzetiségi nyelvoktatásban részesülő tanulók létszáma. A kétnyelvű (tannyelvű) iskolák és tanulók száma azonban folyamatosan enyhe csökkenést mutatott (3. táblázat).

3. táblázat: Nemzetiségi általános iskolák és tanulók száma (1965/66–1976/77)

| tanév   | nemzetiségi |                                   | az összesből nemzetiségi |                 |
|---------|-------------|-----------------------------------|--------------------------|-----------------|
|         | iskolák     | nyelvoktatásban részesülő tanulók | tannyelvű iskolák        | nyelven tanulók |
|         | Szám        |                                   |                          |                 |
| 1965/66 | 287         | 23 278                            | 25                       | 2228            |
| 1970/71 | 289         | 20 870                            | 22                       | 1828            |
| 1973/74 | 302         | 23 744                            | 20                       | 1901            |
| 1976/77 | 298         | 28 099                            | 20                       | 1984            |

Forrás: PEDAGÓGIAI LEXIKON III., 1978: 240 (részlet a táblázatból)

Az 1978-ban született, „Szigorúan bizalmas!”-nak minősített nemzetiségpolitikai határozat<sup>4</sup> megállapította, hogy megnövekedett a társadalom nemzetiségi oktatással szembeni igénye, s az Oktatási Minisztérium számára előírta, hogy gondoskodjon a nemzetiségi oktatás megfelelő személyi és tárgyi feltételeiről. Célul tűzte ki továbbá, hogy emelkedjen a nemzetiségi tannyelvű (értsd alatta: kétnyelvű) iskolák száma. A *kis létszámú iskolák* tanulóinak szempontjait figyelembe véve megfogalmazta, hogy hangsúlyt kell arra is helyezni, hogy a *körzetesítés* „sehol se vezessen a nemzetiségi oktatás visszaszorulására” (FÖGLEIN, 2004c).

Az évtized a hazai cigányság számára is tartogatott újabb határozatot: 1979-ben megjelent „A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigánylakosság helyzetéről”. A határozat elsősorban az 1961-es párthatározatban foglaltak teljesülését veszi számba. Kitér a nemzetiségi kategorizáció kérdésére is: „A kutatók és a cigány értelmiségiek egy részében élnek olyan nézetek, hogy a cigányokat – eltérően a Politikai Bizottság 1961-es határozatától – nemzetiségnek kellene tekinteni. Ebben a kérdésben nem indokolt megváltoztatni az 1961-es határozat álláspontját.” Emellett kijelenti, hogy „a hazánkban élő cigányok nem tekinthetők nemzetiségnek, hanem olyan etnikai csoportnak, amely fokozatosan beilleszkedik társadalmunkba, illetve asszimilálódik.” Problematikussága mellett egy fontos, paradigmaváltó gondolatot fogalmaz meg a dokumentum: már elismeri a cigányságot etnikai csoportként, s nem pusztán megoldandó szociális problémaként definiálja (SIMON, 2000a). Emellett a dokumentum láthatóvá teszi, hogy immár hangsúlyosan jelen van egy, az érdekeit artikulálni kívánó cigány értelmiségi réteg.

<sup>4</sup> A Politikai Bizottság 1978. január 10-i határozata nemzetiségi politikánk néhány időszerű kérdéséről és a nemzetiségi szövetségek 1978-ban esedékes kongresszusainak előkészítéséről. Idézi: FÖGLEIN, 2004c.

Érdemes figyelni arra, hogy az asszimiláció köznyelvi szóhasználata a nyilvános és tudományos megnyilatkozásokban is legitimmé válik. Ily módon az asszimilációelméletekhez kötődő megfontolások ebbe a regiszterbe nem dolgoznak bele. Az asszimiláció jelentésmezeje leszűkül, egyszerűen annyit jelent: hasonlónak, felismerhetetlenné válni. Következésképpen – bár finomodik, vagy legalább érzékenyedik a cigány közösségekről való elgondolás, valamint ezzel együtt az ehhez kötődő politikai akarat és cselekvési irány – mégsem artikulálódik az előzőektől (jelen esetben az 1961-estől) jelentősen eltérő gondolkodásmód. A cigányok, romák a társadalomban továbbra sem jelennek meg másként, nem alakítják történeteiknek, nincsenek deklarált közösségi attribútumaik, elvonódik tőlük etnikus identitásuk jelölése. Nem elhanyagolható ugyanakkor – bár ez nem tárgya a tanulmánynak –, hogy mégis változások állnak be ebben a diskurzusban. Ahogy az idézett dokumentum is utal erre, megjelenik a nagyváros életében az első cigány értelmiségi generáció, ami évről évre egyre hangosabban, bár korántsem egységesen, érvényesít közösségi érdekelemeket. Alighanem ennek is köszönhetően az évtized fordulója cezúrahelyként értelmezhető, és ennek érezhető a közoktatásban is a hatásai.

A '80-as években jelentős fordulat áll be a nemzetiségi oktatásban: az 1985. évi I. törvény az oktatásról rögzíti, hogy „*a nemzetiségekhez tartozó gyermekek, tanulók anyanyelvükön, illetőleg két nyelven – anyanyelven és magyarul – részesülhetnek óvodai nevelésben, valamint iskolai nevelésben és oktatásban*” (7. § (2)). Ezzel a tannyelvű oktatás újból elnyerte létjogosultságát, lehetővé vált tannyelvű, kétnyelvű, nyelvoktató programok megvalósítása (FÖGLEIN, 2004c). A törvény hatását a statisztikai adatok is bizonyítják: az 1976/77-es tanévben 28 099 nemzetiségi oktatásban résztvevő tanulót regisztráltak (3. táblázat), majd ez a szám az 1989/90-es tanévre 43 300-ra emelkedett (STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ..., 2011: 29). Hangsúlyt fektettek arra, hogy a jól működő nyelvoktató nemzetiségi általános iskolákat kétnyelvű iskolákká szervezzék, ill. létrehozzanak új kétnyelvű iskolákat (FÖLGEIN, 1997).

Az új oktatási törvény nem szól a cigány tanulókról, a változás jelei azonban részben érezhetővé váltak. 1984-ben került az MSZMP Agitációs és Propaganda Bizottsága elé a Központi Bizottság Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának jelentése, amiben megfogalmazták, hogy az oktatásnak és a művelődésnek prioritást kell élveznie a cigányság társadalmi státuszának változása érdekében. A cigányságot etnikai csoportként definiálja, amelynek léteznek olyan kulturális értékei, hagyományai, amiket megőrizni érdemes (FORRAY, 2003: 145-146; SIMON, 2000b). Megfogalmazták, hogy a Művelődési Minisztériumnak feladata olyan oktatóprogramok kidolgozása, amik figyelembe veszik a cigány tanulók nyelvi adottságait. Célul tűzték ki továbbá cigány múzeum, hetilap (Lakatos Menyhért szerkesztésében Romano Nyevepe), kulturális szövetség létrehozását, a cigányságra vonatkozó tudományos kutatások támogatását. Bár mindez zömében elképzelés maradt csupán, Forray R. Katalinnal egyetértve hangsúlyozzuk, hogy a tervek egybecsengenek a multikulturális társadalom és az interkulturális nevelés teoretikusai által megfogalmazottakkal (FORRAY, 2003: 146).

## **A nemzetiségi oktatás az 1990-es évektől<sup>5</sup>**

### *A jogi szabályozás változásai a '90-es években*

A nemzetiségi oktatás idősoros létszámadatai azt mutatják, hogy a rendszerváltást követően tovább növekedett a nemzetiségi programban résztvevő általános iskolai tanulók száma

---

<sup>5</sup> Terjedelmi korlátok okán – bár a nemzetiségi oktatás területén a jelölt időszakban jelentős változások mentek végbe – csak főbb csomópontokat említünk. A további részletezéssel és a cigány nemzetiségi oktatás helyzetének elemzésével kibővített tanulmányunk foglalkozik a későbbiekben.

(STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ..., 2011: 27-29; JELENTÉS..., 2006: 566). Emellett megjelenik a cigány kisebbségi oktatásban résztvevő tanulók létszámadata is, mivel az új politikai légkörnek, valamint a fordulatot jelző jogszabályoknak köszönhetően – igaz, a későbbiekben részletezett problémákkal terhelt – lehetőség nyílik cigány kisebbségi oktatás bevezetésére az oktatás-nevelés rendszerében.

A nemzetiségi és cigány kisebbségi oktatásban tapasztalható létszámnövekedés összefügg a társadalmi környezet változásaira reflektáló jogszabályokkal, kiemelten az Alkotmánnyal, az önkormányzatokról, a nemzeti és etnikai kisebbségekről, a közoktatásról szóló törvénnyel. Az Alkotmány 1990. évi módosítása (1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról) államalkotó tényezőként definiál minden, a Magyar Köztársaságban élő nemzeti és etnikai kisebbséget, akik számára kollektív jogként fogalmazza meg kultúrájuk ápolását, az anyanyelven való oktatást. Az 1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról meghatározza az önkormányzatok felelősségi körét, aminek része az alapfokú oktatás-nevelés, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogainak biztosítása, s az ugyanebben az évben megjelenő költségvetési törvény<sup>6</sup> már támogatás igénylését is lehetővé teszi az iskolafenntartó önkormányzatok számára („*általános és középiskolai nemzetiségi, etnikai vagy két tannyelvű oktatásban részesülő egy tanulóra [kiegészítő hozzájárulás]*”), amennyiben nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot vezetnek be és alkalmaznak. Az 1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól<sup>7</sup> kritikus vélemények szerint nem annyira törvény, mint inkább deklaráció (CSERTI CSAPÓ, 2000: 54), azonban, még ha deklarációként is tekintünk a jogszabályra, olyan egyéni és közösségi jogokat fogalmaz meg, amelyek a nemzetiségi oktatás tekintetében is hangsúlyosak. Végül a jogszabályok között kiemelt szereppel bír a közoktatási törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról), ami a bevezető részben, az alapelvek között rögzíti a nemzetiségi oktatáshoz való jogot.

A '90-es évek elején a törvényi szabályozás kialakította a nemzetiségi oktatás feltételrendszerének jogi kereteit. Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a cigányok felzárkóztató programjai jelentősen eltértek a nemzetiségi oktatás többi formájától, mivel keveredtek bennük a cigányságra mint felzárkóztatásra szoruló társadalmi rétegre és a cigányságra mint etnikumra vonatkozó elemek. Egyrészt a nemzetiségi oktatásnak kihagyhatatlan része a nyelvoktatás vagy a nemzetiségi nyelven való oktatás – ez a más nemzetiségek esetében kötelező elem a '90-es évek első felének cigány felzárkóztató programjaiban még lehetőségként sincs jelen. Másrészt stigmatizáló jellegű, hiszen egy egész népcsoportot tart – szociális szempontból – felzárkóztatásra szorulónak, vagy, ahogy Forray R. Katalin fogalmaz: „*a cigány felzárkóztató oktatás fogalma azt a nem is igen rejtett jelentést hordozza, hogy van egy olyan népcsoport Magyarországon, amely szabadon választott identitását a másoktól való lemaradásban határozza meg*” (FORRAY, 2000: 16).

A nemzetiségi oktatás alapjait meghatározó „*Irányelvek*” – 32/1997. MKM rendelet (A Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve) – meglehetősen késéssel jelent meg, mivel a felkért szakértők között sokáig nem jött létre konszenzus két fontos területen, egyrészt a tantervi szabályozás mélységére, minden nemzetiségre vonatkozó egységességére, másrészt a kisebbségi oktatás megszervezésére vonatkozóan (JELENTÉS... 1997, 1998). Láthatóan nem alakult ki egységes álláspont arról, mi is a nemzetiségi, etnikai oktatás célja (pl. célja-e az anyanyelvi szintű nyelvtudás), s főként a cigány/roma tanulók esetében vannak-e „speciális” feladatok. A diszkrimináció kérdésköre is előtérbe került: legitimálhatja-e a nemzeti, etnikai oktatás a

<sup>6</sup> 1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól

<sup>7</sup> A törvény születésének körülményeiről lásd többek között: SIMON, 2000c; BINDORFFER, é.n.

cigány tanulók szegregációját (FORRAY, 2003: 151). Hogy valóban jogosak a felmerült kérdések, mutatja a különböző oktatási formák elnevezése is:

- „a) anyanyelvű oktatás,
- b) kétnyelvű kisebbségi oktatás,
- c) nyelvoktató kisebbségi oktatás,
- d) cigány felzárkóztató oktatás,
- e) interkulturális oktatás”.

A deficitelmélet mint továbbra is uralkodó irányzat láthatóan csak a cigányság esetében nevesíti a „felzárkóztató oktatást”, s mindezt a Magyarországon élő nemzeti és etnikai kisebbségek „eltérő nyelvállapotával” és „kulturális sajátosságaival” indokolják. A cigány felzárkóztató oktatásnak nem kötelező eleme a nyelvoktatás, viszont kötelező „*a cigány népismeret műveltségi terület oktatása és az iskolai sikerességet elősegítő készségfejlesztés*”.

### **A cigány nemzetiségi oktatás tartalmi szabályozásának változása a 2000-es években**

1999-ben ugyan módosították a fenti elnevezést – innentől fogva cigány kisebbségi oktatásról beszélünk –, de a tartalma nem változott, továbbra is része volt a nemzetiségi oktatásnak a felzárkóztatás. Változást csak az Irányelvek 2002-es módosítása hozott, többek között a kisebbségi ombudsman évente készített beszámolójának hatására, amelyek elemezték, milyen problémák, diszfunkciók fordulnak elő a kisebbségi oktatás – ezen belül hangsúlyozottan a cigány kisebbségi programok – területén. Az 58/2002 OM rendelet már a cigány népismeret műveltségi terület oktatását, a kisebbségi önismeret fejlesztését és a folyamatosan szervezett cigány kulturális tevékenységet teszi kötelezővé. A „felzárkóztatás” kikerült a tervezendő célok és tevékenységek köréből, ezzel együtt bevezetésre került az 57/2002 OM rendelet által a képességkibontakoztató és integrációs felkészítés, ami a hátrányos helyzetű tanulókra – függetlenül nemzeti-etnikai hovatartozásuktól – fókuszál.

A 2011. évi ombudsmani jelentés – ami az Irányelvek 2013-as módosítását is megalapozta – számos megoldatlan problémára hívja fel a figyelmet a cigány nemzetiségi oktatás területén is, amelyek között szerepel az, hogy „a cigány kisebbségi nevelésben jellemzően kisebbségi kötődés és szakirányú végzettség nélküli pedagógusok vesznek részt” (KÁLLAI, 2011: 80), emellett hangsúlyos kérdésként merül fel, hogy a népismereti tartalmak tananyagba integrált oktatása során valóban megtörténik-e ezen ismeretek közvetítése: a népismeret-átadás és a folyamatosan szervezett kulturális tevékenység valódi tartalmai – az integrált forma miatt – tulajdonképpen ellenőrizhetetlenek (KÁLLAI, 2011: 79).

A 17/2013. EMMI rendelet (A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve) többek között ezekre a problémákra reflektálva született meg, azonban tereptapasztalatunk alapján a módosítások miatt a cigány nemzetiségi programot folytató iskolák számának csökkenése várható – legalábbis a nyelvoktató formát választó kevés intézmény nehezen tartja azt megvalósíthatónak a megnövekedett óraszám miatt, mivel a beás vagy lovári nyelv tanítására szánt óraszámot megemelték, emellett a népismeretet önálló tantárgyként kell tanítani. Közben azonban azt is tapasztaltuk, hogy több (kis)iskola tervezi, hogy a nehézségek ellenére bevezeti a csak magyar nyelven zajló cigány nemzetiségi programot, mivel továbbra is „menekülési utat” jelenthet az előírt létszám-minimum megkerülésére.

## Nemzetiségi oktatás és kisiskolák a 2000-es években. Baranya megyei helyzetkép

Az 1945–1990 közötti időszakot vizsgálva láthattuk, hogy a nemzetiségi oktatás szabályozói, ezek változásai miként befolyásolták a kisiskolák helyzetét. 1990 után a 2006-os évet tekinthetjük egyfajta fordulópontnak, ami felerősíti a nemzetiségi oktatás és az alacsony létszámú iskolák viszonyrendszerét, kölcsönös egymásra hatását: (1) a nemzetiségi oktatás szabályozói lehetőséget biztosítanak az iskoláknak arra, hogy alacsony tanulólétszámmal is működhessenek; (2) ebből eredően is növekedett a nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók és iskolák száma. Mivel az előírt létszámminimumot – ami szerint csak akkor indítható 7. és 8. évfolyam egy iskolában, ha 15–15 fő tanul ezeken az évfolyamokon – a nemzetiségi oktatást folytató intézményeknek nem kellett teljesíteniük, hiszen a nemzetiségi oktatást már 8 gyermek szüleinek kérésére meg kell szervezni, a kisiskolák és fenntartók számára „menekülési vagy iskolamentési stratégiává” vált a nemzetiségi oktatás bevezetése vagy alkalmazása. A többször idézett ombudsmani jelentés megerősíti kijelentésünket, amikor a szülői igényekkel kapcsolatos megállapítást tesz: „Míg a nemzetiségi nevelés-oktatás esetében az igényjogosultság kérdésének az elhallgatása útján, esetenként talán jóhiszeműen, indirekt módon, addig a cigány kisebbségi nevelés esetében gyakran rábeszéléssel, közvetlen érik el a tanulólétszám optimalizálásában érdekelt iskolák azt, hogy a szülők „igényeljék” a kisebbségi oktatást” (KÁLLAI, 2011: 78).

Ez irányú kutatások rámutatnak, hogy 2006-tól növekszik a nemzetiségi oktatás valamelyik formáját választó iskolák száma, és a kistéleplések *kisiskoláiban* jelentősebb a növekedés, főként a cigány kisebbségi oktatás terén. Imre Anna a 2001-es és 2007-es adatok egybevetése során azt találta, hogy 13,8%-ról 25,6%-ra nőtt a nemzetiségi vagy cigány kisebbségi programot alkalmazó iskolák aránya, az érintett tanulók aránya pedig szintén közel duplájára, 13,5%-ról 25,6%-ra emelkedett (IMRE, 2009: 302-303). Az 1000 fő alatti kistélepléseket vizsgálva az eredmények még markánsabban mutatkoznak meg: „2001-ben szintén 15% körüli volt a kisebbségi programokban érintett iskolák és a tanulók aránya egyaránt (a tanulók 10,3%-a nemzetiségi, 5%-a cigány programban tanult), 2007-re azonban jelentősebb mértékben növekedett meg az arányuk: a tanulók 35, a feladatellátási helyek 36%-a vált érintetté” (IMRE, 2009: 303). Emellett a különböző programok jelenlétét vizsgálva az adatok alapján láthatóvá vált a tannyelvű és kétnyelvű oktatást folytató iskolák csökkenő, ezzel együtt a nyelvoktató programokat alkalmazó iskolák növekvő aránya, illetve a cigány kisebbségi program térnyerése (IMRE, 2009: 303). Ez utóbbi feltételezésünk szerint azért is lehetséges, mert a cigány kisebbségi oktatás esetében – más nemzetiségi programoktól eltérően – nem kötelező valamely cigány nyelv oktatása, a népismereti tartalmak tantárgyakba való integrálása, amelyre a 2013/2014-es tanévig lehetőség volt, jóval könnyebben megvalósítható, mint más nemzetiségi oktatás bevezetése.

A Baranya megyei kisiskolákat vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az önálló és/vagy 8 évfolyamos iskola megtartásának egy lehetséges útja a nemzetiségi oktatás (német, cigány, horvát) bevezetése, ill. alkalmazása. A 2012/2013-as tanévben 68 alacsony létszámú (150 fő alatti) iskola működött a megyében, és ezek nagy többségében, 57 iskolában zajlott nemzetiségi oktatás: 36 iskolában német, 17-ben cigány, 2-ben horvát, illetve 2 iskola német és cigány nemzetiségi programot is folytatott.<sup>8</sup> A 68 intézmény között 23 olyan iskolát találunk, ami önállóan – nem tagintézményként – működik, ebből négy nem állami fenntartású intézmény, a többi iskola pedig a nemzetiségi oktatás révén tudta megtartani önállóságát.

Különböző dokumentumok részletes elemzése tovább árnyalja a nemzetiségi oktatásra, valamint a nemzetiségi programoknak a kisiskolákkal való kapcsolatára vonatkozó kutatási eredményeinket. Az iskolák pedagógiai programjaira vonatkozó komparatív

<sup>8</sup> Az adatok forrása: Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013–2018; valamint az iskolák pedagógiai programja és alapító okirata.



vizsgálatok első tapasztalataként elmondható, hogy jelentős az eltérés (1) a dokumentumok strukturáltságában; (2) a dokumentumok tartalmában, részletezettségében; (3) abban az ideológiai pozícióban, amelyből a nemzetiségi oktatásra tekint az adott intézmény. A Baranya megyei köznevelés-fejlesztési terv (2013) vizsgálata során pedig megállapíthattuk, hogy nem fogalmaz meg tényleges fejlesztési irányokat a nemzetiségi oktatás területén (KÖZNEVELÉS-FEJLESZTÉSI TERV, 2013).

Későbbi vizsgálat tárgya lehet a horvát és német nemzetiségi oktatásnak a cigány nemzetiségi oktatástól eltérő helyzete a baranyai iskolákban, amely ugyan nem „kisiskola-specifikum”, mégis rámutat a nemzetiségi oktatás differenciáltságára, esetleges probléma-területeire. A baranyai kisiskolákat vizsgálva ugyanis jelentős különbségeket tapasztalhatunk az alábbi területeken: anyaországi támogatottság, a helyi és országos nemzetiségi önkormányzatok szerepe, a nyelvoktatás (kétnyelvű és nyelvoktató forma) helyzete, rendelkezésre álló tankönyvek és segédanyagok, a tanárképzés helyzete.

Az alacsony létszámmal működő általános iskolákra vonatkozó kutatásunk rámutatott az eddigiekben, hogy a marginális helyzet és egzisztenciális bizonytalanság folyamatosan jelen van a kisiskolák életében (ANDL, 2012). A tipológiai vizsgálat azt is megmutatta, hogy a nemzetiségi oktatás kiemelt szerepet játszik a kisiskolák életében – egyfajta stratégiai elem –, amely azonban a folytonosan változó társadalmi és oktatáspolitikai környezetnek van kiszolgáltatva, emellett láthatóvá vált, hogy az oktatáspolitikai a nemzetiségi oktatás rendszerén belül egyenlőtlen feltételeket teremt – és ennek fő elszenvedője a cigány nemzetiségi oktatás.

## IRODALOM

- ANDL Helga (2012): Kisiskolák és helyi társadalmak. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 15–32.
- BINDORFFER Györgyi (é.n.): Jövevényektől az államalkotó tényezőig. Nemzetiségek és nemzetiségpolitika Magyarországon 1790-től napjainkig.  
<http://www.kisebbségiombudsman.hu/data/files/184992660.pdf> [2014. 03. 10.]
- CSERTI-CSAPÓ Tibor (2000): A nemzetközi és hazai kisebbségvédelemről. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs
- FORRAY R. Katalin (1993): A nemzetiségi-etnikai oktatás állami támogatása. *Educatio*, 1993/2. szám, 221–234.
- FORRAY R. Katalin (2000): A kisebbségi oktatáspolitikáról. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék Romológia Szeminárium, Pécs
- FORRAY R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitikai. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Budapest
- FÖGLEIN Gizella (1997): A magyarországi nemzeti kisebbségek helyzetének jogi szabályozása 1945-1993. *Regio*, 1997/1. szám, 35–64.
- FÖGLEIN Gizella (2004a): Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. április–május, 156–165.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatás-090617> [2013. 09. 10.]
- FÖGLEIN Gizella (2004b): Nemzetiségi oktatás a Rákosi-korszak idején. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. június, 98–105.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/új-pedagogiai-szemle-090617-162> [2013. 09. 10.]
- FÖGLEIN Gizella (2004c): Nemzetiségi oktatás a Kádár-korszakban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. szeptember, 82–94.

<http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetisegi-oktatas-090617-1> [2013. 09. 10.]

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2006): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (JELENTÉS... 2006)

IMRE Anna (2008): Nemzetiségi oktatás és oktatáspolitikai Magyarország a hatvanas években. Kisebbségkutatás, 2008/3. szám.

[http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatasi/kk\\_2008\\_03/cikk.php?id=1647](http://www.hhrf.org/kisebbssegkutatasi/kk_2008_03/cikk.php?id=1647) [2013. 09. 10.]

IMRE Anna (2009): Iskolahálózati változások és kistéleplési iskolák. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új Kutatások a neveléstudományokban 2008. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 294–315.

KÁLLAI Ernő (2000): Történelmi áttekintés 5. 1945-től napjainkig. In: Kemény István (szerk.): A magyarországi romák. Változó Világ Sorozat. Útmutató Kiadó, Budapest

KÁLLAI Ernő (2011): Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztos, Budapest.

<http://www.kisebbségiombudsman.hu/.../217986220.pdf> [2013. 09. 10.]

LIGETI György (2004): Cigány népismereti tankönyv a 7–12. osztály számára. Konsept-H Könyvkiadó, Budapest

PEDAGÓGIAI LEXIKON III. (1978). Akadémiai Kiadó, Budapest.

SIMON Éva (2000a): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. IV. rész. Amaro Drom 10. évf. 1. szám. 6–8.

SIMON Éva (2000b): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. V. rész. Amaro Drom 10. évf. 2. szám, 14–15.

SIMON Éva (2000c): A cigánykérdés jogi szabályozása Magyarországon. VI. rész. Amaro Drom 10. évf. 3. szám, 12–14.

### **Jogszabályok, statisztikák, egyéb dokumentumok:**

1949. évi XX. törvény (Alkotmány)

Munkaterv 1960. szeptember 1. – 1961. augusztus 31. Művelődésügyi Minisztérium. Nemzetiségi Osztály. (MUNKATERV, 1960.)

1961. évi III. törvény a közoktatásról

MSZMP Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961. június 20.)

MSZMP PB 1968. szeptember 17-iki határozata

A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottság Politikai Bizottságának határozata a magyarországi cigánylakosság helyzetéről (1979. 04. 18.)

1985. évi I. törvény az oktatásról

1990. évi XL. törvény a Magyar Köztársaság Alkotmányának módosításáról

1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról

1990. évi CIV. törvény a Magyar Köztársaság 1991. évi állami költségvetéséről és az államháztartás vitelének 1991. évi szabályairól

1993. LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

130/1995. (X.26.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

58/2002. (XI. 29.) OM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 32/1997.

(XI. 5.) MKM rendelet módosításáról

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

17/2013. (III.1.) EMMI rendelet. A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve  
Beszámolók a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről. 2000–2007. Országgyűlési Biztosok Hivatala, Budapest.  
<http://www.kisebbségiombudsman.hu/kateg-292-1-beszamolok.html> [2014. 03. 10.]  
Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv, Baranya megye, 2013-2018. Oktatási Hivatal. (KÖZNEVELÉS-FEJLESZTÉSI TERV)  
Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2001. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2001)  
<http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/kotetek.html> [2013. 08. 21.]  
Központi Statisztikai Hivatal honlapja: a 2011. évi népszámlálás adatai. (KSH, 2013)  
<http://www.ksh.hu/nepszamlalas/?langcode=hu> [2013. 08. 21.]  
Oktatási Hivatal honlapja, <http://www.oktatas.hu> [2013. 08. 25.]  
Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2010/2011. Statistical Yearbook of Education 2010/2011. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest, 2011. (STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ..., 2011)

**BEVÁNDORLÁS ÉS BEILLESZKEDÉS**  
– MIGRÁNS HÁTTÉRŰ TANULÓKKAL KAPCSOLATOS ISKOLAI GYAKORLATOK <sup>1</sup>

**Összefoglaló:** *Tanulmányomban olyan, egyrészt magyarországi intézményeket és programokat próbálok meg bemutatni iskolai látogatások, az iskolák stratégiai dokumentumainak elemzése és interjúk alapján, amelyek a Budapesten élő migráns háttérű gyerekeket fogadják és oktatják. Kutatásom másik részében pedig Svédország Jönköping nevű városában található két olyan intézményre fókuszáltam, amelyek az oda érkező és már ott élő migráns gyerekeket próbálják meg a svéd társadalomba integrálni, annak aktív tagjává tenni, és a számukra legmegfelelőbb képzést nyújtani.*

**Kulcs- és tárgyszavak:** migráció, interkulturális pedagógia, iskolai gyakorlat, hídszerep

### Bevezetés

A migráció, azaz a ki- és bevándorlás jelenségéből adódóan, ezáltal a fejlett országok felé irányuló bevándorlási törekvések erősödése következtében is az Európai Unióba és Magyarországra egyre több bevándorló gyermek érkezik gazdasági, családgyógyítási, politikai okokból, akik kulturális, vallási és sok egyéb téren különböznek egymástól és a fogadó országok gyermekeitől. Számukra is egyaránt biztosított az esélyegyenlőségen alapuló jog a neveléshez és oktatáshoz, méghozzá az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata és az Egyesült Nemzetek Gyermekekjogi Egyezménye által. A bevándorló gyermekeknek három, jogilag elkülöníthető csoportja különböztethető meg: a harmadik országot elhagyó szülők kiskorú gyermekei hosszú tartózkodási engedéllyel; menekültjogot kérő kiskorú gyermekek; illegális bevándorlók kiskorú gyermekei. Az egyezmény az azt ratifikáló országokban számukra is kötelezővé teszi az alapfokú oktatást, az abban való részvételt. Azoknak a bevándorló gyerekeknek tehát, akik az őket befogadó országokban jogszerűen tartózkodnak, hozzá kell férniük a közoktatáshoz (Simon, 2009).

Magyarországon is már több tanulmány jelent meg a migráns háttérű gyermekek részvételéről a magyar közoktatásban, az iskolák integrációs törekvéseiről, befogadó készségéről és a célzottan nemzetközi intézményekről (FEISCHMIDT – NYÍRI, 2006; VÁMOS, 2006; KEMÉNY, 2007; BORECZKY – CZACHESZ – GYŐRI – VÁMOS, 2011). Ezen tanulók megnevezésével kapcsolatban azonban számos definíciót vélhetünk felfedezni, amelyeket sokan, sokféleképpen használnak és értelmeznek, pl. „migráns tanuló”, a „külföldi tanuló”, a „bevándorló szülők gyermeke”, a „bevándorló gyermek”, a „nem magyar anyanyelvű tanuló”, a „nem magyar ajkú tanuló” (BUKUS, 2011: 1).

Svédország pedig, amely kutatásom szempontjából szintén fontos helyszínt képviselt, élen jár a migráció, az integráció és az etnikai különbségek tekintetében íródott tanulmányok és jó gyakorlatok publikálásában (I. KALLSTENIUS – SONMARK, 2010).

A migráció jelenségén belül beszélhetünk transznacionális vándorlásról is, amelynek előzményei messzire nyúlnak vissza a múltba, de napjainkban már az egyre inkább globalizált világ mozgatja. Főként a szakdiplomáciával foglalkozó, de a nemzetközi cégek, szervezetek

---

<sup>1</sup> „A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.”

keretein belül dolgozó emberek által valósul meg a nemzetek közti mozgás ezen fajtája. VÁMOS (VÁMOS 2011) jellemzése szerint az egyszerre „itt” és „ott” típusú élet jellemző rájuk, több kultúra határán és azokon belül mozognak, s a tartózkodási idő hosszának folyamatos változása miatt olyan környezetet keresnek a családjuknak, gyerekeiknek, amely könnyen konvertálható, mobilizált tudást ad, s a kulcskompetenciák terén is az idegen nyelvi, a szociális és az IKT kompetenciák fejlesztése a lényeges. A jelenség sajátos elemei közé tartoznak „az elhagyott otthonhoz való viszonyulás és az új környezetben zajló otthonosság-teremtés” (HAJDU, é.n.: 1). Vámos egy érdekes fogalmat is megemlít, amely a transznacionális migránsok, a NEDELUCU szerint ún. e-értelmiség által létrehozott világok jellemzője a „hordozható gyökér”, ami a migrációkutatások új területe lehet.

A nemzetközi, transznacionális migráció következtében létrejött iskolák magyarországi történelmi előzményeiről VÁMOS Ágnes tanulmányában (VÁMOS, 2011) olvashatunk. A szerző több példát is megemlít, így a diplomata gyerekek számára létrehozott Birodalmi Német Iskolát, majd az Auslandschulét, de Francia és Olasz Iskola is működött a 20. század első felében Magyarországon. A menekültek számára a második világháború alatt is működött a Balatonboglári Lengyel Gimnázium és később a Gorkij Iskola. 1945 azonban fordulóponthozott Magyarországon a külföldi iskolák szempontjából: ekkortájt szűntek meg ezek az iskolák, és generációk sorát állították át a kötelező orosz tanulásra. Csak az 1989-es rendszerváltás hozott változást pl. a nyelvoktatás-politikában, és nyílt lehetőség újfajta iskolatípusok létrehozására (pl. két tannyelvű iskolák).

Magyarországon tíz feletti azon nemzetközi és magyar magánintézmények száma, amelyek az országba érkező külföldi állampolgárok befogadására specializálódtak, nekik kínálnak anyanyelvi vagy két tannyelvű képzést (VÁMOS, 2011). Ezek közül én a BME Két Tanítási Nyelvű Gimnáziumában jártam, ami egy alapítványi iskola, a magyar közoktatás részeként működik, a nyelvtanulást emeli ki mint az iskola erényét. Az ide érkező migráns gyermekek részére más országokban is jól használható képességek fejlesztését tűzte ki célul amellet, hogy kulturálisan is meghatározott ismereteket tanít.

Eltekintve a folyamatok és a szocioökonómiai jellemzők okozta különbözőségektől, a migráns háttérű gyermekek iskoláztatásában a következő alapvető célok figyelhetők meg: a nyelvi és tanulási hiányosságok kompenzálása, integrálás a (be)fogadó társadalomba. Ezek többféle oktatási koncepció által valósulhatnak meg, a befogadó ország hozzáállásától és oktatáspolitikai koncepciójától függően. A migráns tanulókat befogadó iskoláknak fontos, hogy olyan civil szervezetekkel legyenek kapcsolatban, akik az alapvető iskolai tudásanyagon kívül személyes támogatást és segítséget nyújtanak a gyerekeknek és általuk a családjainak is. Saját kutatásom közben viszont azt tapasztaltam, hogy más a helyzet a transznacionális migráció következtében létrejött nemzetközi iskolák és a Magyarországra pl. menekültként érkezett gyermekek befogadását vállaló intézmények működése, kapcsolathálózata, fókusza terén is. Ahogy az már korábbi vizsgálatokból is kiderült, a második kategóriában szereplő, azaz a menekült gyermekeket fogadó iskolákat főleg a Magyarországon működő civil szervezetek segítik (ILLÉS – KOVÁTS – MEDJESI – VÁMOS, 2010), míg a transznacionális migráció következtében létrejött iskolák kevésbé veszik igénybe az általuk kínált segítő programokat, kevésbé működnek együtt partnerségi szinten.

A civil szervezetekkel való együttműködés keretein túl a szociológiai mintázat, a diákok összetétele kapcsán is jól megfigyelhető egyfajta iskolák közti törésvonal (VÁMOS, 2011; PAVESZKA – NYÍRI 2006): az általam vizsgált két tannyelvű iskolában nem jelennek meg pl. menekült tanulók, hiszen egyrészt nem ők az iskola célcsoportja, másrészt anyagi vonzatai is vannak pl. ebben az iskolában való tanulásnak. Emellett jól megfigyelhető, hogy a másik két említett iskolában viszont főként a kísérő nélkül Magyarországra érkezett vagy alacsonyabb jövedelmi státusszal rendelkező családok gyermekei képviseltetik magukat.

## A kutatás céljai, terepei

Tanulmányomban azokat az intézményeket és programokat próbálom meg bemutatni iskolai látogatások, az iskolák stratégiai dokumentumainak elemzése és interjúk alapján, amelyek egyrészt a Magyarországon, azon belül is a Budapesten élő migráns háttérű (hivatalos vagy átmeneti tartózkodási engedéllyel vagy menekült státusszal rendelkező) gyerekeket fogadják és oktatják – a köztudatban is ezzel a szereppel vannak azonosítva ezek az iskolák. Kutatásom másik részében Svédország Jönköping nevű városában két olyan intézményre fókuszáltam, amelyek pedig az oda érkező és már ott élő migráns gyerekeket próbálják meg integrálni, nekik megfelelő képzést nyújtani és a társadalom aktív tagjává tenni.

Kutatásom a Nemzeti Kiválóság Program Apáczai Csere János Doktoranduszi Ösztöndíj keretében valósult meg. Ez az ösztöndíj adott lehetőséget arra, hogy megpróbáljam felfedezni azokat a „párhuzamos világokat”, amelyek ezeknek a bevándorló gyerekeknek az életét sokszor jellemzik, hiszen a bevándorlás kapcsán kialakulhatnak olyan kettős, egymás melletti világok, amelyek nehezen tudnak „együtt-működni”, főleg kisebb gyermekek esetében. A kutatásban az oktatás és az iskola által létrejövő kultúraátadásra is fókuszáltam, valamint a tanári praxis lehetőségeit, az iskolák napi létmódjait, egyéni közegét is vizsgáltam. Az ösztöndíjas időszak során a vizsgált országokban az iskolák hídszerepének is megpróbáltam utánajárni: vajon lehetnek-e egyfajta kapcsok két ország, két közösség világa között? Különböző stratégiák segítségével hozzájárulhatnak-e a kisebbségek, bevándorlók beilleszkedéséhez, többkultúrájúságuk fenntartásához? Tanulmányomban tehát ezen célok és szempontok mentén próbáltam megvilágítani a kutatás során meglátogatott iskolák mindennapjait, néhol személyes hangvételű leírások formájában. Az iskolák mellett néhány migránsokat segítő programot is bemutatok mindkét országból.

Magyarországon szerencsére már egyre több olyan oktatási intézmény található, amelyek nyitott szemlélettel és befogadó hozzáállással fogadják azokat a gyerekeket, akik külföldről, megannyi háttértörténettel és sokféle módon érkeznek meg Magyarországra, s a magyar iskolákba. Ezen tanulók összetétele természetesen iskolánként, képzési szintenként is változó: vannak olyan intézmények, amelyekbe a kísérő nélkül érkezett, menekült státuszban lévő gyermekek vannak túlsúlyban, míg máshol a családdal vagy néhány családtaggal együtt migráló és élő diákok teszik ki a többséget. Ezekben az iskolákban általában az a közös és a legfontosabb, hogy segítőkészen állnak ezen diákok mellé, és megpróbálják a helyzetükből a legjobbat kihozni, már, ha a diák is együttműködik e célért. Valamint minden iskola multikulturális vagy interkulturális keretek mentén hozott létre olyan programokat, amelyek a kultúraátadás, őrzés és az integráció folyamatait segítik elő. De mi is az az interkulturális keret? Az Artemisszió Alapítvány által kiadott iskolai segédanyag szerint *„Az interkulturális megközelítés kísérlet arra, hogy a mások identitását a maga komplexitásában lássuk, és felfedezzük annak kulturális mozgatórugóit anélkül, hogy megpróbálnánk egyetlen kulturális »dobozba« zárni őt»* (Interkulturális segédanyag). VÁRHEGYI Vera tanulmányából pedig megtudhatjuk, hogy *„Az interkulturális találkozások során arról van szó, hogy amint a találkozás bekövetkezik, a különböző kultúrákat képviselő emberek (és a kultúrák, amelyeket képviselnek) azonnal változásnak indulnak”*. Tehát találkozásokból adódó kölcsönhatások jöhetnek létre. VÁRHEGYI (2010) CAMILLERI (CAMILLERI 1990a: 12) definícióját idézi: *„Interkulturálisnak minősül minden olyan tevékenység, amely különböző kultúrák képviselői közötti kapcsolat kialakítására irányul, és célja legalább az együttélésből adódó bonyodalmak megelőzése, vagy még jobb esetben az, hogy hozzájáruljon az együttélésből adódó előnyök kiaknázásához... Az interkulturális megközelítés arra a felismerésre épül, hogy mindannyian valamilyen kultúra, sőt kultúrák részesei vagyunk: mi magunk és mindenki más is.”* (VÁRHEGYI 2010: 11).

Tanulmányomban tehát először általánosságban próbáltam meg jellemezni az iskolákat történetük, profiljuk, tanulóik összetétele, dokumentumaik elemzése kapcsán, majd az iskolalátogatások során szerzett tapasztalatokat, példákat próbáltam meg a kutatás szempontjainak megfelelően összegezni. Budapesten a Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskolában, az Erzsébetvárosi Két tannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskolában és a BME Két Tanítási Nyelvű Gimnáziumában jártam, míg Svédország Jönköping városában a Råslättskolan és Stadsgårdskolan iskolákat vettem górcső alá. Teljesen szubjektív választás alapján látogattam el ezekbe az iskolákba, de számos más olyan intézmény is van Svédország más városaiban is, amik szintén ezen tanulókért, tanulókkal dolgoznak. Egy későbbi kutatásban szívesen megismerném más iskolák napi gyakorlatait, jó módszereit is, talán erre is lehetőség nyílik majd.

## **Magyarország**

### *Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola*

A Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola Budapest budai oldalán található, középiskolai keretek között a nevében található képzéseken túl felnőtt-oktatást is folytat. A 2008/09-es tanévtől kezdve folyamatosan és bővülő számban vesznek részt nem magyar anyanyelvű, nagyobb részben kísérő nélkül Magyarországra menekült, kisebb részben harmadik országbeli fiatalok is az oktatásban, az iskola életében. A diákok jellemzően afrikai és ázsiai polgárháborús vidékekről érkeznek, szülői támogatással nem rendelkeznek, árvák vagy félárva. Az országba érkezésükkel jellemzően a magyar nyelvet nem, vagy meglehetősen alacsony szinten beszélik, nyelvhasználatuk bizonytalan, a kommunikáció nehézkes velük. Számukra az intézmény nyelvi előkészítő osztályokat indít, ezek elvégzése után pedig a cél a magyar iskolarendszerbe történő integrálás. A más kultúrából érkezett, menekült vagy rendezetlen státuszú tanulók esetében az intézmény szoros kapcsolatot tart fenn a Bevándorlási és Állampolgársági Hivatallal, a bicskei Befogadó Állomással, a menekültekkel foglalkozó állami intézményekkel, civil és egyházi szervezetekkel. Az iskola pedagógiai programjában hangsúlyozza, hogy szemléletét tekintve inkluzív, befogadó módon áll a gyerekekhez, legyen szó bármely nemzet fiataljairól. Az intézmény alapelvei között fontos helyet foglal el a toleranciára nevelés, a kulturális és személyiségbeli különbségek tiszteletben tartása. A pedagógusok és egyéb szakszemélyzet fontosnak tartja, hogy a magyar nemzetiségű diákok érdeklődését is felkeltsék más népek kultúrája iránt, illetve a más kultúrából érkező diákok számára is lehetőséget próbálnak teremteni a beilleszkedésre – ezért építettek be a pedagógiai programjukba egy interkulturális programot is. Mindemellert olyan együttműködési hálózatot próbálnak megszervezni, amely a szaktanárok, segítő szakemberek segítségével egyfajta pszichoszociális védőburkot hozhat létre a más országokból érkezett gyerekek számára. Az iskola keretein belül elkészült egy osztályfőnöki kézikönyv is, amely az eddigi jó tapasztalatok és gyakorlatok gyűjteményéből áll, s láthatóan hozzájárul a külföldről érkezett tanulókkal foglalkozó pedagógusok eredményes munkájához. A beilleszkedést, tanulói továbbhaladást segíti elő továbbá az egyéni fejlesztési terv, amelyet minden egyes diák számára kidolgoznak.

Pedagógiai programjukban lefektetik, hogy az iskola erőssége – befogadó jellegének köszönhetően – az, hogy bármikor is érkezzen a tanév közben egy migráns diák, az intézmény ajtaja nyitva áll előtte. Ezenkívül az iskola saját könyvtárát is fejleszti a más kultúrákkal tematikusan is foglalkozó, a származási országokról szóló vagy a migrációval kapcsolatos könyvekkel is. Saját tananyagot használnak tanulás-módszertani, társadalmi és szociokulturális ismeretek és szaktárgyi előkészítés témában is.

Hublik Ildikó igazgatóhelyettes elmondása szerint az intézmény leginkább a továbbtanulásra képezi a diákokat, mivel elsősorban gimnáziumi és szakképző iskolaként működik. A migráns tanulók szemszögéből valóban jó lenne, ha kézzel fogható szakmát is kapnának, amely segíthetne nekik a későbbi elhelyezkedésben, munkavállalásban, de egyelőre csak két szakmát oktat az iskola, amelyek közül jelenleg a műanyag fröccsöntő képzésbe járnak bevándorló gyerekek. Vagyis járhatnának, de elég sokat hiányoznak az órákról. Úgy tűnik, a közoktatás egyelőre nem túl sok alternatívát tud kínálni arra, hogy ezen diákok munkaerő-piaci esélyei javuljanak, elhelyezkedési lehetőségeik növekedjenek. A Than Károly ökoiskolában a felnőttek esti tagozatára járnak migránsok is, akiknek az érettségi megszerzése sokat segít, segíthet a továbbtanulásban vagy egy szakma megszerzésében. A képzés befejezése után az a tapasztalat, hogy könnyebben találnak állást és könnyebben be is illeszkednek mikrokörnyezetükbe.

Az iskolában jelenleg kb. 90 menekült/migráns háttérű diák tanul, közülük vannak, akik a „migráns osztályba” járnak (erről részletesebben később írok), míg mások magyar diákokkal együtt, integrált osztályokban tanulnak szakiskolai, szakközépiskolai vagy gimnáziumi keretek között. Az intézményben a kb. 90 fő közül kb. 50 tanuló jár nappali tagozatra, akik menekültként, kísérő nélkül érkeztek, és többségében a főtí gyermekotthonban laknak. A többiek családjukkal együtt laknak Magyarországon, s már vagy letelepedtek itt és saját otthonban élnek, vagy pedig a bicskei befogadó állomás szállásolta el őket. Rajtuk kívül kb. 60 menekült/migráns háttérű fiatal és felnőtt is jár a felnőttoktatás keretein belül az intézménybe: közülük vannak, akik az általános iskolát végzik, míg mások esti tagozatos gimnáziumban tanulnak.

A menekült, migráns tanulók szempontjából az igazgatóhelyettes az iskola fő feladatát az első körös integrációban és a magyar mint idegen nyelv tanításában látja. A gyerekek közül sokan, akik hozzájuk járnak, a főtí gyermekotthonban laknak, jobban mondvá addig lakhatnak ott, amíg nappali vagy esti tagozatra járnak valamelyik iskolába és/vagy dolgoznak valahol. Az egyes népek, etnikumok között az iskola hídszerepéről az igazgatóhelyettes így vélekedik: „muszáj, csak így megy”. Természetesen ez függ a pedagógusok és egyéb szakszemélyzet nyitottságától is, már ami a kultúráközvetítést illeti.

Ott jártamkor sikerült bepillantást nyernem magyar mint idegen nyelv órába is, amelyen a „migráns osztály” tagjai közül a haladó csoportban tanulók vett részt. (Az iskolában nemcsak ebben a migráns osztályban találkozhatunk más kultúrából érkezett gyerekekkel, hanem a hagyományos, gimnáziumi és szakképző osztályokban is. A magyar diákok által is látogatott képzésekbe azonban már olyan külföldi diákok kerülhetnek, akiknek a nyelvi felkészültsége megfelelő és követni tudják a tananyagot az osztály többi tagjával együtt). Az iskolába kerülő, az országba menekültként vagy bevándorlóként érkezett gyerekek ezen órák során egyfajta nyelvi és szaktárgyi előkészítő képzésben vesznek részt, valamint tanulásmódszertani, társadalmi és szociokulturális ismeretekkel gazdagodhatnak. A tanárok kezdő és haladó csoportba osztották a diákokat, aszerint, hogy milyen nyelvi szinten állnak. A haladó csoportban többek között koszovói, afgán, mauritiusi, koreai, kínai és kenyai diákokkal találkoztam.

Az óra folyamán kiderült: a diákok sok magyar szót ismernek már, többször el is ismétlik azokat hangosan, amelyeket már jól tudnak, és éppen eszükbe jut egy szituáció alapján. Úgy tűnik, a pedagógus – a szavak memorizálását megkönnyítendő – sokszor az életből vett példákkal, a diákok által minden nap használt tárgyakhoz (mobiltelefon, internet) kapcsolódó kifejezések segítségével könnyebben eléri a gyerekek szókincsének bővülését. Az óra során a diákok megnyilatkozásiból kitűnt, hogy nagyon változó a gyerekek kiejtése, artikulációs készsége; valakinél szinte nem is hallható, hogy más az anyanyelve, amikor magyarul beszél, míg mások sokszor az angolt hívják segítségül közvetítő nyelvnek. Érdekes, hogy ha a diákok valamit nem értettek magyarul, de a tanár pl. lerajzolta nekik a táblára,



akkor angolul kérdeztek rá a szóra, s így keresték meg közösen annak magyar megfelelőjét. Az órán a megadott tesztfeladatokon kívül példák segítségével szó esett a több jelentésű szavakról, szófajokról, egyéb nyelvtani kategóriákról is. Jellemzően egy-egy feladat kapcsán több nyelvtani szabályt és a szó jelentését is átbeszélték. A „Tudod-e mit jelent az xy szó” kérdésre a gyerekek sokszor hasonlatokkal, körülírással, mutatással magyarázták el a megfejtést. Az óra végi 5 percben jutott idő a szólancos játéokra is, amelyet a gyerekek nagyon kedvelnek. Rendkívül jó memóriával ismételték el az előttük elhangzó és az általuk újonnan kitalált szavakat is: nem is lett nyertes végül a játékban, mert egy kivételével mindannyian hiba nélkül visszamondták a hallott szavakat sorrendben. Ez a játék egyrészt a memória és a szókincs fejlesztésében, másrészt a kiejtésben is sokat segíthet a gyerekeknek. A magyart mint idegen nyelvet oktató pedagógus szerint jól tesz a gyerekeknek, ha a tananyagot színesíti játékokkal, gondolkodtató feladatokkal és rendkívüli tanórákkal, de ez még mindig kevés: a magyar mint idegen nyelv oktatásához még több speciális tananyagra, tananyagfejlesztésre lenne szükség, országos szinten.

A Than Károly Ökoiskola tehát az interkulturális megközelítés mentén foglalkozik az intézménybe érkező, többnyire nem túl jó szociális helyzetben és szocioökonómiai státusszal rendelkező gyerekekkel. Az iskola teljesen nyitottan áll ezekhez a diákokhoz, de sokszor a nyitottság és a segítőkészség nem elegendő – vannak diákok, akik csak átmeneti időtöltésként járnak az iskolába, tranzitországgként tekintenek Magyarországra, így az intézmény csak annyit tud tenni ezekért a gyerekekért, amennyit ők maguk is megengednek. Sajnos nem mindenkit lehet az iskolában tartani és rávenni, hogy saját boldogulása érdekében tanuljon, hátha utána jobbra fordul a sorsa akár Magyarországon, akár ott, ahová a szíve húzza. Az intézmény tehát sokszor az első (vagy a befogadó állomások, gyermekotthonok) után a második állomás a hazánkba érkező migráns gyermekek életében, így a legtöbb, amit tehet értük, hogy biztonságos és megértő környezetet biztosít, amely a beilleszkedésben, otthon-találásban fontos lépcső.

### *Erzsébetvárosi Két tannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola*

Az Erzsébetvárosi Két tannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola (vagy közismertebb nevén a „Dobsuli”) Budapest VII. kerületében található. Az 1994/1995-ös tanévtől kezdődően felmenő rendszerben vezették be a két tanítási nyelvű oktatást, amely ettől fogva magyar és angol nyelven folyt. A következő tanévtől fogva az iskolában egyre nagyobb számban jelentek meg nem magyar anyanyelvű, más állampolgárságú tanulók, akik szintén a kétnyelvű oktatás és lakóköznyezetük közelsége miatt jelentkeztek leginkább az intézménybe. Jelenleg kb. 40 migráns tanulóval találkozhatunk az iskolában, közülük a magyar mint idegen nyelv csoportba járók általában 20-22-en vannak. Minden évben érkeznek a Református Egyház Menekült Missziójának programja keretében harmadik országokból származó tanulók is az intézménybe. A migráns/menekült tanulók létszámának növekedése kapcsán az iskola elkészítette interkulturális programját, valamint magyar mint idegen nyelv tantervét is, amelyeket a pedagógiai programba beágyazva, az iskola alapelvei és a migráns tanulók érdekeinek szem előtt tartása mentén működtetnek. A program és a tanterv keretein belül magyar mint idegen nyelv szakos tanár, logopédus, fejlesztő pedagógus és pedagógiai asszisztens foglalkozik a gyerekekkel.

A migráns tanulók jelenléte kapcsán az iskola pedagógiai programja az intézmény erősségeként fogalmazza meg a kialakult gyakorlatot a másság értelmezésére, az elfogadás ösztönzésére, a szolidaritásérzés megjelenítésére. Az iskola pedagógusai a befogadás, beilleszkedés ösztönzésére a kezdetektől fogva tájékozódtak a bevándorló/menekült gyermekek anyaországának legfontosabb jellemzőiről, szokásairól, s ezeket a magyar tanulókkal is meg-

ismertették. Fontos célként tartják számon az esélyegyenlőség biztosítását bármely nemzetből érkező gyermek számára. A pedagógiai programban szintén hangsúlyozottan jelenik meg egy másik, szintén a migráns tanulókkal kapcsolatos célkitűzés: a „nyelvek és kultúrák közötti közlekedésben jártas, reális énképpel és önismerettel, egészséges identitással rendelkező nyitott és elfogadó, autonóm és pozitív életvezetésre képes személyiség kialakítása, fejlesztése”.

Az iskola a migráns/menekült gyermekek kapcsán együttműködést folytat az Erzsébetvárosi Nevelési Tanácsadó pszichológusaival, a Cordélia Alapítvány pszichiátereivel, az ENSZ Menekültügyi Biztosságával, a Bevándorlási Hivatallal, továbbá civil szervezetekkel, mint a Menedék Egyesület vagy az Agora Alapítvány, de a Református Egyház Menekültügyi Missziójával is.

Az iskolába tavaly két alkalommal, egy teljesen átlagos hétköznapon és a Multikulturális nap keretében volt alkalmam ellátogatni. Az első alkalommal képet kaphattam magáról az iskoláról, a gyerekek származási országairól, az interkulturális program mibenlétéről, illetve a migráns gyermekekkel foglalkozó tanárokról. E nap folyamán az is kiderült, hogy az iskola több projektben is részt vett és vesz, pl. Világsuli, BÁBEL – ez utóbbi egy Európai Unió együttműködési program, amelyben az Artemisszió Alapítvánnyal dolgoztak együtt. Ennek keretében egy mentorprogramot indítottak el, ami a nem magyar anyanyelvű tanulók beilleszkedését segítette elő mentorok közreműködésével. Szintén a BÁBEL adott lehetőséget globális nevelési foglalkozások létrehozására is. Az Együtt haladó program keretében a Miskolci Egyetem munkatársai által elkészített tantárgyi (magyar, természetismeret, matematika) segédleteket az iskola migráns tanulói is használhatják.

A Multikulturális napot, amelybe szintén sikerült bepillantást nyernem, 2013 májusában rendezte meg az iskola. Célként fogalmazták meg, hogy bemutassák a migráns tanulók beilleszkedésének eredményeit, illetve a többi gyermek számára rávilágítsanak ennek nehézségeire is. A tavalyi Multikulturális napra a Menedék Egyesület, az Artemisszió Alapítvány és a Piréz Gyerekműhely munkatársai, önkéntesei látogattak el, akik különböző interaktív foglalkozást tartottak a tanulóknak. Voltak, akik a tornacsarnokban a capoeira alapjait sajátíthatták el, míg mások csoportfoglalkozás keretein belül különböző témákat dolgoztak fel a bevándorlás, globalizálódás témájában. Ezen túl különböző kommunikációs készségfejlesztő és érzékenyítő gyakorlatokon és is részt vehettek a gyerekek. A tornacsarnokban egész nap látható volt Nagy Miklós Zoltán és Novák Tamás fotóművészek által készített kiállítás afrikai utazásukról, az ország színes világáról.

Az Erzsébetvárosi Két tannyelvű Iskolában főleg a migráns gyermekekkel közvetlenül kapcsolatban lévő tanárokon látni, hogy igazán szívvel-lélekkel állnak ezekhez a tanulókhöz, próbálnak mindent megtenni azért, hogy fejlődésük biztosított legyen, kultúrájukat megőrizhessék, de egyben a magyar társadalom részeseivé is válhassanak. Az iskola sok olyan pályázatban, projektben vesz részt, amely főként a migráns tanulók javát szolgálja, együttműködési hálózatuk pedig rendkívül szerteágazó és sokrétű. Hídszerepük tehát nemcsak a tanulók és a társadalom kapcsolatában, hanem a magyar közoktatás és a civil szervezetek együttműködésében is megvalósul.

### *BME Két Tanítási Nyelvű Gimnázium*

A doktori ösztöndíj által biztosított kutatásom során látogattam el a Budapesti Műszaki Egyetem Két Tanítási Nyelvű Gimnáziumába is (bár már nem az egyetem a fenntartó), amely eltérően az eddig tárgyalt iskoláktól, a migráns gyerekek közül nem a menekültstátuszú vagy bizonytalan státuszúakat fogadja. Ez az iskola olyan külföldi gyerekekkel foglalkozik, akik többnyire családdal vagy valamely, már itt élő családtagjukhoz érkeznek, egyébként normális

vagy jó anyagi helyzetben vannak, de valamiért úgy alakul, hogy Magyarországra kerülnek, de nem menekülteként.

Az intézménynek már a kezdetekben kifejezetten az volt a célja, hogy külföldieket fogadjon be, angol nyelven oktasson. Kiderült azonban, hogy arra, hogy angol nyelven folyjék az oktatás a magyar rendszer keretein belül, nem csak a külföldieknek, hanem a magyaroknak is volt igénye. Az évek során egyre nagyobb lett a magyar gyerekek aránya az iskolában, jelenleg 45%-uk magyar, 55%-uk külföldi, a diákok összlétszáma 106 fő. A külföldiek közül is sok olyan van, akinek van magyar kötődése: vagy visszatelepülő magyar családok gyermekei, vagy diplomatagyerekek, és még számos eset felléphet. Van egy olyan réteg is, aki Magyarországra letelepedett vagy átmenetileg tartózkodik itt, és a gyerekeinek olyan oktatást keres, ami a világviszonylatban leggyakrabban beszélt nyelven, azaz az angol nyelven elérhető – ha nem ez a gyermek anyanyelve.

Látogatásom során találkozhattam az iskola vezetőivel, magyar mint idegen nyelvet tanító tanáraival és külföldi diákjaival egyaránt. MacLean Ildikó igazgatóhelyettes elmondta, hogy a kétnyelvű oktatás náluk úgy mond egy kényszer, nem pedig az elsődleges cél – pontosabban, hogy annak nevezzük, hogy két tanítási nyelvű iskola. Az iskolát 1992-ben hozta létre a Budapesti Műszaki Egyetem, amelynek akkor kifejezetten az volt a célja, hogy a Műegyetemre érkezett külföldi professzoroknak vagy olyan diákoknak, akik szintén külföldről érkeztek és vannak fiatalabb testvéreik a családban, legyen egy olyan iskola, ami be tudja őket fogadni – és az ne feltétlenül a Budapesten működő amerikai vagy brit iskola legyen. Az iskola alapításánál már eleve az volt a cél, hogy egy multikulturális közeg jöjjön létre, a multikulturális szemlélet a pedagógiai programban is több helyen megjelenik. Gyakorlatilag minden kontinens képviselteti magát az iskolában, jelenleg 28 ország (Magyarország, Albánia, Ausztria, Ausztrália, Franciaország, Görögország, Egyesült Királyság, Indonézia, Irán, Jemen, Kanada, Kína, Kenya, Korea, Koszovó, Líbia, Mongólia, Oroszország, Olaszország, Románia, Törökország, Svájc, Svédország, Szaúd-Arábia, Szerbia, Ukrajna, Vietnám, USA). Az igazgatóhelyettes szerint sokkal több előnye van ennek az összetételnek és sokszínűségnek, mint amennyi nehézséget okoz.

Az iskola fenntartója 2005-től már nem a Budapesti Műszaki Egyetem, hanem az Angol Nyelvű Közoktatásért Alapítvány. A működés költségeit állami normatívából, alapítványi hozzájárulásból és szponzori támogatásból fedezik. Az iskola speciális szolgáltatásai alapítványi hozzájárulással finanszírozottak.

Két nyelven tanítanak, elsősorban angolul (amit megenged a köznevelési törvény, azt mindent angolul), a fennmaradókat magyarul, de sokszor megjelenik az a kényszer, hogy a tanárnak angolul, plusz konzultáció fejében kell, hogy közvetítse a magyarul elsajátítandó anyagot. A magyar diákok számára magyar nyelv és irodalom, a külföldiek számára magyar mint idegen nyelv tantárgy oktatása folyik. Aki nem magyar állampolgár és nem magyar anyanyelvű, az a magyar nyelv és irodalom tantárgyat a magyar mint idegen nyelv tantárggyal teljesítheti. Viszont azért, hogy senki ne úgy végezzen el egy iskolát, hogy semmi irodalmat nem tanult, már a kezdet kezdetén az iskola tanárai akkreditáltatták egy az angol irodalom tantárgyat, amiből még eddig az évig érettségizhetnek is a diákok (később az érettségivel kapcsolatos dilemmákra még visszatérek). Az iskolába nagyon ritkán kerül olyan diák, aki semmit nem beszél magyarul. A nyelvi előkészítőnek sem az az elsődleges célja, hogy magyarul tanítsa meg a gyerekeket, hanem, hogy angolul (de ők sem teljesen kezdők, a B2-es szint legalább 40%-át kell, hogy teljesítsék a felvételin). Az iskola 9–13. évfolyamig oktat gyerekeket, a 9. évfolyam a nyelvi előkészítő. Alapvetően minden évfolyamon egy osztályt szoktak indítani, de 11. évfolyamon most kettő van.

A magyar mint idegen nyelvet az iskolában több tanár oktatja, közülük kettővel találkoztam a látogatásom alatt. Mindketten nagyon fiatal, frissen végzett pedagógusok, de szakmailag rendkívül felkészültek, és nyitottan állnak minden nemzet diákjaihoz. Velük arról

beszélgettünk leginkább, hogy a magyar mint idegen nyelv tanításához elégségesek-e a tárgyi, módszertani feltételek, jó-e a tananyag, amit használnak. Elmondásuk szerint az eszközök javarészt adottak a tanításhoz, a módszereken kellett változtatniuk. Tananyag szempontjából egyre szélesebb spektrumból lehet választani, amit kis kreativitással variálni is lehet. De a módszereken kellett változtatni, több szituációs gyakorlatot kell használni a diákokkal. Véleményük szerint a diákoknak az itteni kultúrkörnyezettel nincs vagy nagyon kevés a kapcsolatuk, hiszen ha pl. boltba elmennek, ott is tudnak angolul kérni, vásárolni, egyébként pedig nem, vagy nagyon ritkán mennek olyan helyre, ahol a magyart kellene használniuk. Egymás között is kialakult egy kisebb közegük, otthon, a család pedig megint egy másik közeg számukra, s egyikben sem kell feltétlenül a magyar nyelvet használniuk. A tanárok ezen az inaktív használaton szeretnének változtatni, javítani. Két úton tudják megtenni ezt: szituációs gyakorlatokkal, illetve rendhagyó órákkal (az utca emberének megszólítása, velük beszélgetés). Kutatásom szempontjából az is fontos kérdés, hogy vajon ennyiféle kultúrát hogyan lehet összehangolni az iskola, az órák keretein belül, erre mik a tapasztalatok az egyes iskolákban. A BME Gimnáziumában megtudtam, hogy a kultúrák különbségei az órákon néha jobban, néha kevésbé ütköznek ki. Az ázsiai, kínai tanulóknál látszik, hogy más a tanulási módszerük, kicsit poroszosabb, rendszerelvűbb. A muszlim vallású gyerekek, pl. afgánok esetében a tisztelet megadása sokszor a női tanárokkal szemben nehézkes, nehezen ismerik el őket, hiszen kultúrájukból, vallásukból eredően őket nem erre kondicionálták. Egy férfitől sokkal könnyebben fogadják el az utasításokat, mint egy nőtől, sokszor nehéz lenyelniük, hogy őket egy nő kéri, utasítja valamire az iskolában. Ezzel ellentétben a török, de szintén muszlim vallású gyerekek esetében a nő, főként az anya szinte istenként tisztelt, így a tanárnőket is jobban elfogadják.

Az iskola, ami felvállalja a különböző országokból érkező gyerekek oktatását és befogadását, a kultúrák közvetítés és a többkultúráság fenntartásának egyik helyszíne is kell, hogy legyen. Az iskola segítségével a diákok saját kultúrájukat leginkább a nemzetközi napok alkalmával tudják megmutatni. Ezek alkalmával több programot is szerveznek. Egyrészt valamelyik angolszász kultúrával rendelkező országot állítják a középpontba, és az osztályok ezzel az országgal kapcsolatosan készítenek bemutatókat stb. Másrészt a nap második fel kifejezetten arról szól, hogy a külföldről érkezett gyerekek megmutatják, hogy milyen az ő, saját kultúrájuk. Ez szintén prezentációk formájában valósul meg, pl. énekeket, táncokat, ételeket mutatnak be, feldíszítik a standjaikat az ország szimbólumaival és így tovább. Az identitás megőrzését az órán is hasonló feladatokkal tudják erősíteni, például úgy, hogy a diákok bemutatják a hazájukat különböző szemszögből, különböző nyelveken. Az egyik magyar mint idegen nyelv tanár szerint viszont néha az vehető észre, hogy ez a bemutatás már terhes a diákok számára, mert több órán is hasonlót kérnek tőlük. Náluk azonban, amikor kiderült a diákok számára, hogy mindezt magyar nyelven kell megtenniük, kicsit változott a feladathoz való hozzáállásuk, és nagyobb lendülettel vetették bele magukat a munkába, hiszen a magyar nyelven való kommunikáció még egy kihívás nekik. Visszatérve a kultúrák közvetítésre, ez a magyar mint idegen nyelv órákon adott dolog és egyben cél is. A diákok a tanárok segítségével kontrasztív szemlélettel néznek a saját és a magyar kultúrára, összehasonlítanak, párhuzamot vonnak, így vizsgálják meg a hasonlóságokat és különbségeket.

A kultúrák találkozása és együttélése kapcsán több példát is említettek a tanárok, amelyek velük, kollégáikkal történtek meg az órák során, és érdekes szituációkat, kihívásokat jelentettek nekik. Az egyik történelmet tanító tanárnő története arra jó példa, hogy ennyire soknemzetiségű iskolában milyen nehéz a történelmet objektíven, több nemzet szemszögéből elmesélni. Ennek a tanárnőnek az volt a legnagyobb kihívás, amikor az I. és a II. világháborút tanította abban az osztályban, ahol volt két szerb, egy albán, egy montenegrói, egy román, szlovák, oroszok és persze magyar gyerek is. Ebben az osztályban kellett elmagyaráznia a pedagógusnak, hogy a történelemnek erről a korszakáról mit és miért gondolnak az emberek

Magyarországon. Emellett a tanárnőnek arra is kellett koncentrálnia, hogy értelmes, és ne vagdalkozós viták alakuljanak ki a témáról. A történelem kapcsán más tanárok kiemelték, hogy nagyon nyitottan kell állni sok kérdéshez az órákon, de többször úgy vették észre, hogy akár falakat is emelhet a történelem a diákok közé. Ezt kell segíteniük lebontani és elmagyarázni a múlt egy-egy történésének miéértjét.

A pedagógusok egy román fiú esetét is említették, aki kedvetlenül járt-kelt napokig a folyosón, pedig rá inkább a vidám, nevető arc a jellemző. Elmesélte, hogy ez azért volt, mert felmértesítette magát történelemórán azon, hogy úgy érezte, nagyon egyoldalúan volt bemutatva éppen az egyik aktuális anyag, amit ők román nemzetiségüként nagyon másképp élnek meg (ebben a szituációban éppen a román nép jött ki nyertesén a magyarral szemben). A tanár elmondta neki, hogy neki nem kell feltétlenül azonosulnia egy másik nemzet érzéseivel egy-egy történelmi szituáció kapcsán, de el kell fogadnia azt a más gondolkodásmódot, érzést. A történelmen úgysem tudnak már változtatni és kezelje tényként a múlt e helyzetét.

Szintén példaként jött elő egy török tanítvány, aki Zrínyi Szigeti veszedelme hallatán egyszer csak kellemetlenül kezdte érezni magát az osztályban, és nem akarta hallgatni sem a művet, sem a tanár magyarázatát róla. Kiderült, hogy azért, mert neki nagyon rosszul esett, hogy anno a törökök miket tettek itt Magyarországon. A tanár ekkor elmondta neki, hogy ez a múlt, nem az ő hibája, sem senkié, ez így történt és nem lehet rajta változtatni.

Egy másik órán történt, hogy egy szerb diák felvetette, hogy a magyar és a román rokon nyelvek, szerinte még hasonlít is a két nyelv a szavak alapján. Ezen az órán ült egy román diák is, aki hallott már magyar szavakat Romániában korábban is, ezért nem voltak ismeretlenek számára. Ezzel a román lánnyal együtt magyarázta el a tanár, hogy nem nyelvrokon a két nép, hanem a történelem során voltak összefonódások közöttük. A tanár szerint a román lány ebben a magyarázatban teljesen objektíven részt tudott venni.

Az iskolában megtalálható sok nemzet közül vannak olyanok, akik nagyobb számban képviselik magukat, mini diaszpórákat alkotva a közösségben. Ez leginkább a kínai, vietnámi gyerekekre jellemző. Sok más esetben viszont egyszerű nyelvi okai vannak a diaszpórák létrejöttének: azonos országból jöttek a gyerekek, egy nyelvet beszélnek, ezáltal kialakult egy kapocs a közös vonás mentén. Érdekeség viszont, hogy olyan nemzetek diákjai között is jó viszony tud kialakulni, akiket országuk történelme nem feltétlenül barátságukban erősítene meg. Erre példa egy albán és egy koszovói diák esete, akik történelmi előzményeik ellenére az iskolában nagyon jól kijönnek egymással, mert számukra a nyelv szoros, megerősítő, biztonságot adó kapocs.

Érdekes dolog, hogy a magyar és a külföldi gyerekek hogyan élnek egymás mellett az iskolában, hiszen 45–55% az arányuk, minden osztályban teljesen vegyesen lettek elosztva. Sokszor látják a tanárok, hogy az angol mint közös nyelv kapcsán beszélgetnek egymással a magyar és a külföldi diákok, de egy válaszfal is fellelhető, megfigyelhető közöttük. Ez a válaszfal által kialakult távolság viszont nem a kultúrák eltérőségéből fakad, hanem az osztályok és az egyének különbözőségéből. A legtöbb esetben a nyitott és a zárt gondolkodás okozza a konfliktushelyzeteket a gyerekek között (tanulási módszerekben, helyzetek kezelésében stb.).

Kutatásom során arra is kíváncsi voltam, hogy a vizsgált országokban az iskoláknak lehet-e, megvan-e az a hídszerepe, amit feltételezhetünk, ha ennyi kultúra képviselteti magát bennük. Vajon ezek az iskolák lehetnek-e egyfajta kapcsok két ország, két közösség világa között? Ebben az iskolában az figyelhető meg, és a tanárok elmondása szerint is így van, hogy maga az iskola a kapocs a gyerekek számára Magyarországgal. Hiszen óhatatlanul is részeseülnek a magyar ünnepek és szokások szellemiségéből, találkoznak a magyar emberek viselkedésével stb., míg azok a gyerekek, akik külföldiként brit vagy amerikai iskolákba járnak, ezzel nem szembesülnek. Az ide járó diákoknak természetes az, hogy megemlékeznek március 15.-éről, október 6.-áról és 23.-áról. Volt például olyan alkalom, amikor egy magyar

tanárnő külföldi diákokkal készített március 15-i műsort az iskola számára. A pedagógusok elmondása szerint rendkívül felemelő volt hallani egy kínai fiú szájából a Nemzeti dalt, vagy más ünnepeken egy-egy magyar vers versszakjait a diákok anyanyelvén. Sokszor szerepelnek a megemlékezéseken a külföldi diákok, amelyek során magukat, a saját hátterüket, identitásukat is beleteszik a szituációba, a megemlékezések keretei közé, a magyar kultúra elemeibe, és ezáltal kapcsolódnak be annak az országnak a kulturális és történelmi közegébe, ahol élnek – ez is egyfajta híd tud lenni. Ez a hídszerep optimális és ideális dolog lenne, de az iskola saját bevallása szerint sokszor nem működik. Ezek a gyerekek ugyanis egy burokból vannak tartva a magyar társadalom mellett és nem azon belül, mert az iskola befejezésével céljuk nem feltétlenül az, hogy integrálódjanak is a magyarországi viszonyokba. Esetenként erős alulmotiváltságot lehet észrevenni a diákok esetében a magyar kultúra iránt. Sokak számára inkább ugródeszka ez a közeg. Ez valószínűleg azért van így, mert az itt tanuló migráns gyerekek nem elsősorban letelepedési céllal érkeznek, vagy nem szeretnék olyan mértékben integrálódni, mint amilyen mértékben lehetőségük lenne. Sok esetben a szülők munkája miatt is olyan közeget keresnek a gyerekeknek, ahol angolul tud tanulni, mert lehetséges, hogy az utolsó két évben már egy másik ország másik iskolájában tanulnak majd.

Kutatásom szempontjából a migráns gyermekek vizsgálatában a legfontosabb csoportot az iráni diákok képviselik, több iskolában megpróbáltam felőlük is érdeklődni. Sajnos kiderült, és a KIR adatbázisa is megerősített ebben, hogy alig több mint 20-an vesznek részt országosan a magyar közoktatásban (ideértve az óvodáztatást is).

A BME Gimnáziumába jelenleg 3 iráni gyermek jár, két fiú és egy lány. Ők többnyire úgy kerültek Magyarországra, hogy egyedül érkeztek, a családjuk pedig évente kétszer, háromszor meglátogatja őket. Az iskolába érkező iráni gyerekekkel kapcsolatban az iskola vezetője elmondta, hogy gyakori példa, hogy az idősebb testvér itt tanul már valamelyik egyetemen, főiskolán, és őmellé küldi ide a család a kisebb gyereket is.

Az egyik iráni fiú esetében az édesapja kéthetente telefonál be az iskolába, az osztályfőnököt részletesen kikérdezi fia előmeneteléről, az e-naplón keresztül is követi, hogy mi a helyzet vele. Volt már Magyarországon személyesen is, akkor gyakran bement az iskolába, és igyekezett a gyermek minden tanárával személyesen is beszélni. Ezzel az is volt a célja, hogy a fiú is érezze azt, hogy a család mögötte van, de vannak elvárásaik vele szemben. A másik iráni gyermek a bátyjával él itt, de nagyon nehezen fókuszál a tananyagra és nehezkésen illeszkedett be új környezetébe. Miután látták a szülei is, hogy a gyerekek nehéz teljesítenie az elvárásokat az iskolában, ideutazott az édesanyja, és azt jelezte az iskolának, hogy év végéig itt is fog maradni, hogy segítsen a gyerekeknek. Egy iráni lány is tanul az iskolában, ő a nővérével él az országban, aki az orvosi egyetemen tanul – érettségi után a fiatalabb lány is ott szeretné folytatni a tanulmányait. A diákok közül jelenleg egyikük sem szeretne visszamenni Iránba.

Az iráni tanulók ebben az iskolába tehát egyáltalán nem politikai vagy egyéb okokból, menekülteként érkeztek, hanem konkrét céllal választották a helyszínt. Az iskola véleménye szerint azért jönnek Magyarországra, mert az európai országok közül nagyon könnyen tudnak ide beutazni. Az igazgatónő az iráni diákok esetében két dolgot figyelt meg a beutazást követően: vagy itt Magyarországon befejezik a középiskolát és rögtön ugranak (külföldre mennek), vagy be sem fejezik itt a középiskolát és elmennek, általában északra. Az iráni (és természetesen még egyéb nemzet diákjai is) diákok tehát általában úgy kapnak átmeneti tartózkodási engedélyt az országban, ha valamelyik iskolában tanulói jogviszonnyal rendelkeznek.

Szintén a kutatás egyik célja volt az, hogy kiderítse, a vizsgált iskolák oktatási koncepciói mennyiben igazodnak a munkaerő-piaci helyzethez, a diákok későbbi elhelyezkedési lehetőségeihez. Ebből az iskolából a diákok jelentős része továbbtanul, de van, aki kipróbálja magát külföldön, és később iratkozik be felsőoktatásba. Sokszor a családok

személyes terveitől függ, hogy mi lesz a diákok sorsa. Többen mennek Angliába, Amerikába, Kanadába és Ausztriába továbbtanulni, de a legjobb magyar egyetemekre, a legkülönbébb szakokra is bekerülnek. A magyar egyetemeken sokszor választják az angol nyelvű képzéseket. Az angol nyelv magas szintű elsajátítása, az iskolában kapott személyes törődés és jó végzettség birtokában az itt tanult diákok akár Magyarországon, akár külföldön bekerülhetnek a munkaerő-piacra, kihasználhatják a lehetőségeiket.

Tanulmányom elején említettem, hogy az érettségi, és ehhez kapcsolódóan a magyar nyelv vagy magyar mint idegen nyelv témájára még visszatérek az iskola kapcsán. 2014-től ugyanis csak úgy szerezhetnek érettségit a nem magyar anyanyelvű, de magyar állampolgárságú diákok, hogy azt magyar nyelv és irodalomból teszik le azt (korábban elég volt mint idegen nyelvet tudni). Ez (az állampolgársághoz nem kötődő nyelvtudás) több okból is alakulhatott így: egyik felmenőjük után megkapták alanyi jogon az állampolgárságot, vagy szüleik eddig külszolgálatot teljesítettek, de ő végig más nyelvű iskolába járt, és még sok más eset felmerült már. Ezek a gyerekek bekerülnek egy olyan rendszerbe, amely elvárja tőlük, hogy kötelezően tanulják a magyar nyelvet és irodalmat, amit alig, vagy nagyon kezdő szinten beszélnek, nemhogy tanultak volna eddig. Az ő esetükben van az iskolának egy speciális programja, ami azt jelenti, hogy kell magyar nyelv és irodalom órára járniuk, de párhuzamosan konzultációt tartanak nekik magyar mint idegen nyelvből, hogy egyáltalán értsék azt, ami az irodalomórákon zajlik. Ez a szituáció egy oktatási és jogszabályi határterület is egyben, s az igazgatónő szerint pont ők (magyar állampolgárságú, de nem magyar anyanyelvű diákok) azok a csoport, akikkel az állam egyáltalán nem foglalkozik. Amikor az iskola vezetése a hivatalokat és a minisztériumot kereste meg az ő ügyeikkel kapcsolatban, sokszor azt a választ kapták, hogy menjenek ezek a gyerekek brit, illetve amerikai iskolába, és akkor nem kell a magyar tantervi követelményeknek megfelelniük. Sajnos a jelenlegi törvényi és jogszabályi változások egyre kevésbé teszik lehetővé, hogy az iskola a megszokott, korábbi módon működjön.

Ezenkívül a legnagyobb szükség arra lenne, hogy országosan olyan tananyagot hozzanak létre, amelybe bármikor bekapcsolódhatna egy külföldről, akár tanév közben ideérkező gyerek. Vagy olyan tantervi könnyítéseket, lehetőségeket, az esetleges eltérésekre egyéni jogkört adhatnának a migránsokkal foglalkozó iskolák számára, amelyek a diákok érdekében szükségesek lennének. Hogy ne évfolyamokhoz legyen kötött a tananyag, mert abba sokkal nehezebb bekapcsolódni. Az is sokat segítené, ha iskolákon kívüli magyar mint idegen nyelv központok jönnének létre az országban, főként Budapesten, amelyek az iskola mellett készítenék fel a gyerekeket a magyar nyelv tanulására, nem csak „evickélnének” az iskolában ennek a tantárgynak a keretein belül.

Az iskola vezetői konklúzióként azt is megfogalmazták, hogy a fő probléma a magyar nyelv oktatásának, tágabban a közoktatásnak a merevsége, amely ilyen helyzetekre nem kínál egyéni megoldásokat. A legsürgetőbb dolgok a helyzet megoldására a megfelelő jogszabályok kialakítása és egy magyar mint idegen nyelv oktatására kidolgozott stratégia lennének.

## **Svédország**

Svédország kapcsán talán senkinek nem meglepő a tény, hogy a 9,6 milliós lakosú országban kb. 1,4 millió bevándorló él. Az utóbbi években a legtöbb migráns és menekült Finnországból, Szomáliából, Szíriából, Lengyelországból érkezett a humánus menekültügyi politikával rendelkező Svédországba. Az ország letelepedési lehetőséget biztosít azoknak az embereknek, akik üldöztetés és elnyomás elől menekülnek. A svéd parlament és kormány célja egy olyan migrációs politika létrehozása, amely megvédi a menedékjogot kérőket, megkönnyíti a szabad mozgást a határokon átnyúló szabályozott bevándorlás keretében, és elősegíti a

szükségeken alapuló munkaerő bevándorlását. A svéd alkotmány kimondja: „Lehetőségeket kell biztosítani az etnikai, nyelvi és vallási kisebbségeknek, hogy megőrizhessék és fejleszthessék saját kulturális és társadalmi életüket”, valamint, hogy „semmilyen törvény vagy törvényes eszköz nem szolgálhat alapot egy állampolgár diszkriminációjára amiatt, hogy az valamilyen rassz, bőrszín vagy etnikai alapú kisebbséghez tartozik.” Az ország kisebbségi politikájának három fő prioritása van: a teljes egyenlőség, a kultúra megválasztásának szabadsága és a párbeszéd és együttműködés a svéd és a bevándorlói érdekcsoportok között. A svéd oktatási rendszer alapelve szerint minden gyermeknek és fiatalnak egyenlő hozzáférése kell, hogy legyen az állami iskolákhoz lakóhelyétől, szociális és gazdasági státuszától függetlenül. A gyerekek pedig az óvodáztatástól kezdve a svéd nyelvi felkészítés mellett anyanyelvi órákra is jogosultak, az iskolában pedig a svéd mint idegen nyelv mellett anyanyelvüket második idegen nyelvként tanulják. Valamennyi felnőtt (21 évesnél idősebb) bevándorló számára pedig kötelező svéd nyelv- és kultúra kurzust szerveznek az önkormányzatok.

Az ösztöndíjas időszak kezdetén, 2013 márciusában sikerült ellátogatnom két svéd iskolába, amelyek Jönköping városának Råslätt nevű kerületében található, ehhez a negyedhez sokan negatív előképeket társítanak. Erről a negyedről azt kell tudni, hogy az itt található házak az 1960-as évek végétől az 1970-es évek elejéig épültek a Miljonprogrammet<sup>2</sup> keretében. A Råslättet eredetileg 6000 lakosra tervezték. Jelenleg nagy részben bevándorlók lakják, ezenkívül a városban megtalálható felsőoktatási intézmény diákjainak diákszállásként lett átalakítva több épület. Érdekeség viszont, hogy a bevándorlók és a hallgatók mellett a svéd nyugdíjasok kedvelt lakhatási célpontja is a kerület, mivel sok intézmény és szolgáltatóegység kellő közelségben megtalálható, és viszonylag olcsón lehet lakásokat bérelni. A kerület közepén áll a Råslätt temploma, ettől nem messze található egy mecset is, amelyet két, eredetileg gazdasági épületből alakítottak ki. Több bolt, egészségügyi intézmény is van, valamint sportolásra és szabadtéri elfoglaltságokra alkalmas pályák, füves területek is szép számmal fellelhetők. Szinte a „város a városban” elnevezéssel illethetnénk a helyszínt. Amiért számomra a leginkább érdekes volt a negyed, az a két iskola, amelyek itt működnek: a Råslättskolan, ahová 1–6 évfolyamig járnak a diákok, és a Stadsgårdskolan, amely a 7–9 évfolyamosokat fogadja. A migráns gyerekeket a Råslätt Underground Program is segíti, erről a tanulmány végén esik még szó.

### *Stadsgårdskolan*

A Stadsgårdskolan, amely a negyed közepén található, jelenleg kb. 250 tanulót oktat, akiknek kb. a fele migráns háttérrel rendelkezik. Az iskolába nemcsak a Råslättből érkeznek a gyerekek (bár kb. 50%-uk innen jár be), hanem a gazdagabb, családi házas negyedekből is, mint Barnarp, Hafslätt és Grästorp. Az iskola – saját megfogalmazása szerint – egy stimuláló mixet hoz létre a diákok és kultúrák között. Fontos cél az is, hogy az innen kilépő tanulók magas szintű kulturális kompetencia birtokában hagyják el az iskolát. Az iskola pedagógiai hitvallásának mottója így hangzik: „*ahol a tudás és az egészség találkozik*”. Tehát nagy hangsúlyt fektetnek az egészségtudatos életmódra, a globális nevelésre, a kulturális összekötő szerepre és az egyéni fejlődés ösztönzésére.

Az iskolalátogatást a szakmai gyakorlatomat biztosító főiskola egyik svéd tanára tette lehetővé, aki egyben a Stadsgårdskolanban is tanít. Bemutatott a kollégáinak és a diákoknak, majd rábízott az iskola „mindenesére”, aki körbevezetett az épületben, és elmesélte az

---

<sup>2</sup> Miljonprogrammet: egy, a lakásépítésre szolgáló köznyelvi kifejezés Svédországban az 1965–1975 közötti időszakban. A cél az volt, hogy rövid időn belül egy millió lakást építsenek, és fejlesszék a lakhatási körülményeket.



intézmény történetét, jelenlegi helyzetét. Ez az úr tökéletesen beszélt svédül, velem angolul, de alapvetően szíriai származású. Azért is szerencsés az ő jelenléte az iskolában, mert napjainkban a szíriai polgárháborús helyzet miatt tömegével kérnek menekültstátuszt szír állampolgárok Svédországban, akik többnyire családosan érkeznek, így gyerekeik az iskolákban is egyre nagyobb számban megtalálhatók. Segítöm tehát nekik is nagy segítség: egyrészt anyanyelvükön kommunikálhatnak vele a kezdeti időkben, másrészt rendelkezik azzal a kulturális háttérrel, ami ezen gyerekek néha problémás viselkedésére magyarázatul szolgál. Kísérőm tehát elmesélte, hogy 10 évvel ezelőtt Råslätt városrészben egy nagy, nemzetközi integrációs projektet készítettek, amelynek kapcsán Csehországból, Lengyelországból, Hollandiából, Belgiából, Svédországból és Spanyolországból érkeztek résztvevők, s a projektben ez az iskola is részt vett. Akkor is ő kalauzolta a vendégeket, így rengeteget tudott mesélni az akkori időkről is. Külön érdekességként emelte ki – hogy lássam a svéd iskolafenntartás egyik erősségét – hogy a Svédországban élő emberek adójának (ami átlagosan 33–34%-a a fizetésnek) 5%-a fordítódik az iskolákra. Ez azért fontos, mert azoknak az iskoláknak megy ez a pénz, ahol az illető helyileg adózik, tehát a saját gyermeke iskoláját támogatja az, aki rendszeresen fizet. Kísérőm szerint ez kb. 2 milliárd koronát jelent évente Jönköping városában – ez fordítódik 12 000 gyerekre és 3000 tanárra. Úgy gondolom, hogy a megfelelő motiváció a szülőknek az, hogy látják, hova is folyik a befizetett pénzük.

A gyerekek ebben az iskolában rendkívül sokféle óra és program közül választhatnak: háztartási ismeretek, etikett, kézműves foglalkozások (pl. faipari, fémmegmunkálás, rajz, szövés, festés stb.), ezekhez nagyon jól felszereltek termek is tartoznak. Jó volt látni, hogy a lányok ugyanúgy dolgoznak a fémipari és faipari gépekkel is, és a fiúk is lapozgatják a szakácskönyveket a tantermekben. A migráns gyerekek számára a svéd nyelvet mint idegen nyelvet oktatják, emellett saját anyanyelvük tanulására is van lehetőség kis csoportokban. Az iskolában több, nem svéd nemzetiségű tanár is tanít, pl. szír, angol, horvát, kenyai és magyarok is, így a gyerekek velük akár az anyanyelvüket is gyakorolhatják az órán kívül is.

Az iskola valódi híd tehát a kultúraátadásban, de a kulturális különbségekből eredő problémák megoldásában is – jó példa erre az úszásoktatás feltételeinek megteremtése muszlim lányok számára is. Svédországban minden gyermeknek kötelező megtanulnia úszni és biciklizni, az előbbi sportot többnyire iskolai keretek között úzik a gyerekek. A Stadsgårdskolan területén is található egy uszoda, amelyet nemcsak a gyerekek, de a városban élők is használhatnak a szabad időszakokban. A gyerekek osztályonként járnak le az uszodába a testnevelés óra keretein belül és azon túl is. A muszlim lányok szülei azonban nem engedték meg a tanároknak, hogy lányaik a megszokott fürdőruhában vegyenek részt ezeken a foglalkozásokon (a lányok nem mutathatják fedetlenül testüket). Ezért az iskola megoldásként kitalálta, hogy vettek ún. „kezeslábas” fürdőruhákat, hasonlókat, mint amiket sok hivatásos úszó használ, s ezeket felvéve már a muszlim tanulók is minden akadály nélkül élvezhetik az úszás okozta örömet. Az úszásoktatás mellett érdekes volt számomra az étkeztetés kérdése: ebben az iskolában is megvan a napi menü (többféle, a különböző kultúrák étkezési szokásait is tiszteletben tartva), amelyet az étkező ajtaján lehet elolvasni. A menü mellé a gyerekek választhatnak különféle saláták, péksütemények stb. közül, ez svédasztalos rendszerben működik: mindenki a neki tetsző ételt teszi a tányéjára, kisebb vagy nagyobb adagokban. Ott jártamkor arra lettem figyelmes, hogy néhány lány a főtt étel helyett kizárólag kétszersültet (svédül knäckebröd) vagy sima kenyeret és vaját tesz a tálcájára, és ezzel megy oda az asztalhoz. Étkezés közben megpróbáltam melléjük ülni és érdeklődni afelől, hogy miért nem esznek a tényleg finom, változatos és sokrétű ételek közül, amelyek közül választhatnak. Erre azt a választ kaptam, hogy mert rossz, ehetetlen, és ők csak a vajos kenyeret eszik meg itt maximum. (A kenyér vajjal fogyasztása egyfajta étkezés végi „ceremónia” a svéd iskolákban, legalábbis azok a gyerekek, akik még nem laktak kellően jól, pl. ezt fogyasztják, ez korlátlan mennyiségben ki van téve a tálalóasztalokra). Érdekes a dolog, mert ezek a lányok láthatóan

nem svéd nemzetiségűek voltak, el is mesélték, hogy éppen melyik afrikai és ázsiai országokból érkeztek. Ők is, mint minden Svédországban iskolába járó gyermek, ingyenesen jutnak hozzá az iskolai oktatáshoz, az étkeztetéshez, a tankönyvekhez. Ennek ellenére egyáltalán nem volt jó véleményük az ételekről, s ez nem csak aznapra vonatozott. Nem szeretnék erről véleményt nyilvánítani, de az étel, amit adott az iskola, és amit én is ugyanúgy elfogyasztottam, egyáltalán nem volt rossz, főleg nem ehetetlen, szóval ezt az ellenkezést betudtam a tinédzserkori „semmi nem tetszik” dolognak, annak, hogy a befogadó állam nyújtotta szolgáltatások ellenére nem elégedettek helyzetükkel.

Az iskola területén belül működik egy családi napköziszerű intézmény is, ahol 2 hónapostól 5 éves korig vigyáznak a gyerekekre. Akik vigyáznak rájuk, azok a legkisebbek esetében többnyire a saját szülei: ide várják az anyukákat, hogy együtt töltsék az idejüket más anyukákkal, megbeszélhessék az éppen felmerülő problémákat, és kicsit egymás közt is legyenek, ne csak egyedül otthon. Azonban nemcsak anyukák járnak ide a gyermekkel, ők jellemzően csak a gyermek egy éves koráig. A második évben megjelennek az apák is, akik szintén igénybe vehetik az állam által biztosított gyermekgondozási időt. Ezt nem ruházhatják át az anyára, így többnyire az apák vállalják is ezt az időszakot. Természetesen szakszemélyzet is vigyáz a gyerekekre, de a cél többnyire az, hogy a kisebb gyerekek szülei saját maguk töltsék az idejüket a gyerekekkel. A szolgáltatás ingyenes, 2 iskola-előkészítő oktatásban dolgozó pedagógus (förskollärare) dolgozik, 2 szociálpedagógus és 1 dada közreműködésével. Mivel a Råslätt amúgy is soknemzetiségű negyed (kb. 32-féle nemzetiség él együtt), ezért ebben a családi napköziben is sokféle anyukával, apukával és gyerekkel találkozhattam. Ezek a családi napközik is ugyanúgy tanterv szerint működnek, mint az iskolák.

### *Råslättskolan*

A másik iskolában, ahol jártam, és amelyet Råslättskolannak hívnak, a nemzetköziség aránya még nagyobb: a diákok 95%-a nem svéd családi háttérű. Az iskolában éppen ezért rengeteg náció gyermeke megtalálható, de a legnagyobb számban Szíriából, Szomáliából, Eritriából, Iránból és Libanonból érkeztek a gyerekek. Három napot töltöttem el egy iskola-előkészítő osztályban (förskoleklass, 5–6 éves gyerekek), amelyben a 22 fős osztálylétszámból mindössze 6 gyermek volt svéd. A gyerekekkel két osztálytanító foglalkozik minden nap.

A tanítók heti 40 órát dolgoznak, ebből 32 órát töltenek a gyerekekkel. Összesen 38 munkaórával kell elszámolniuk a feletteseik felé, 2 marad arra, hogy felkészüljenek, a saját dolgaikkal foglalkozzanak.

Az iskola előkészítő osztálya nem kötelező a gyerekeknek, de sokat segíthet az iskolai környezet megszokásában, a napi rutin kialakításában. Ottlétemkor két új tanuló is volt az osztályban: két hónappal ezelőtt érkezett egy albán és egy szíriai kislány, ők még nagyon keveset beszéltek svédül, ezért heti egyszer anyanyelvi tanár járt be hozzájuk, aki az egész napot velük töltötte, kísérte őket mindenfelé, és segített, ha valamit nem értettek (vele a saját anyanyelvükön beszélhettek). Úgy láttam, hogy a gyerekeknek e tanár személye nagy biztonságérzetet adott, szinte „anyukájukként” kezelték. A beilleszkedésben nagy segítséget jelent, főleg az ilyen kicsi gyerekeknél, a saját kulturális közegükből származó személy. Az iskola ezt minden gyereknek biztosítja, aki újonnan érkezik. Akik már régebb óta az iskolába járnak, és többen beszélnek ugyanazt a nyelvet, 5-6 fős csoportokban kapnak lehetőséget arra, hogy anyanyelvi tanártól tanulják saját nyelvüket a svéd mellett.

A gyerekeknek egyfajta napi rutint kell elsajátítaniuk az iskola-előkészítő osztályban, hogy később, az iskolában már ne legyen idegen nekik a pontosság és a szabályok betartása. Reggel az osztály előtt sorakoznak, a tanárok vezetésével besétálnak az osztályba. Miután mindenki megérkezett, leülnek egy nagy körben. Minden nap megbeszélik, hogy milyen

napot írnak éppen, köszöntik egymást, ha valakinek névnapja van, vagy megbeszélik, hogy ismernek-e ilyen nevű embert. Ezután kiválasztják az aznapi felelőst, aki pl. az ebédlőben az asztalok letakarításáért is felel, de általában a tantermekben is ő vagy ők pakolnak el a foglalkozások után. A tanárok vezetésével minden nap felírják a táblára, hogy mi fog történni aznap (milyen foglalkozásokon vesznek részt, mi a napi program, ezt képekkel is illusztrálják, hiszen nem mindenki tud még olvasni). Ebben a reggeli, bemelegítő időszakban a gyerekek elmondhatják, hogy mi történt velük hétvégén vagy előző nap, mi történt a családjukban stb. (pl. az egyik kislány elmesélte, hogy az apukája elutazott Egyiptomba, valószínűleg a családjához látogatóba), tehát olyan dolgokat is megtudhatnak a tanárok ilyenkor a gyerekek családi hátteréről, amit kevésbé kötetlen keretek között lehet, hogy nem mondanának el. Délelőtt 10 órakor következett a közös gyümölcsévés körben ülve. (Ekkortájt általában minden svéd otthonban és munkahelyen kávészünetet/tízórai szünetet tartanak, amelyet úgy hívnak, hogy „fika”. A gyerekek napirendjébe is beteszik ezt az ún. kávészünetet, de ők ekkor gyümölcsöt fogyasztanak és lazítanak egy kicsit. Ez a „fika” egyfajta nem hivatalos találkozási helyzet is a munkahelyeken, sokszor éppen ilyenkor kerül sor a legfontosabb ügyek megbeszélésére informális keretek között). A szünetben általában az egyik tanár mesét olvasott a gyerekeknek, így ki tudtak kapcsolódni egy kicsit. A szünet után beszélgetés, játék, játékos tanulás (mondókák, játék a szavakkal) következtek, majd sor került a közös ebédre. Ebéd után a gyerekeket kivezényelték az udvarra, hogy lóssanak-fussanak, hiszen ebben az életkorban még nagyon nagy a mozgásigényük. Március elején még elég hideg és nagyon nagy hó volt, de minden gyermek overállba lett öltöztetve, így egyáltalán nem zavarta őket az időjárás. Az udvaron a tanárok más kollégáikkal is tudnak ilyenkor találkozni, megbeszélhetik a napi ügyeket, tanácsokat kérhetnek egymástól egy-egy gyereket, helyzetet illetően, és kicsit ők is kiszellőztethetik a fejüket. Délután aztán egyéni foglalkozások keretében különböző fejlesztésekre és nyelvórákra került sor, aki pedig ezeken végzett, játszhatott még kedvére. Egyik nap, az iskolaidő vége előtt nem sokkal közös relaxációra is sor került, amikor a gyerekeket körben, fekvé helyezték el és megpróbálták kicsit lelazítani, kikapcsolni őket, levezetve a felesleges energiákat. Ezt a relaxációt a magyar tantervekbe is be szeretnék vezetni, én úgy tapasztaltam, hogy bármely életkorban jót tesz a gyerekeknek. A nap végén körbeálltak, elénekelték a szokásos búcsúzó dalukat, majd elköszöntek egymástól és hazamentek a szüleikkel.

A három nap folyamán megfigyeltem, hogy a gyerekek (hiába beszélnek egymás nyelvét, pl. arab, szíriai), egymás között mindig svédül beszéltek. Az anyanyelvi tanárral használták az anyanyelvüket, de egymás közt svédül szólaltak meg, bármennyire is apró szókinccsel rendelkeztek még. Ebben az iskolában is figyeltek arra az étkezőben, hogy a muszlim vallású gyerekeknek a vallás előírásai szerint főzzenek: a tanárok el is magyarázták a gyerekeknek a menüt olvasva, hogy mi mit tartalmaz, az ebédlő előtt pedig mindig ki volt rakva két tányéron az ebéd, hogy a gyerekek lássák, mit kapnak aznap. Így eldönthették, hogy megeszik-e az ételt vagy a másik menüt kérik. Az iskola-előkészítő osztálynak is van tanterve, amelynek Läraoplan för grundskolan, grundsärskolan, förskoleklassen och fritidshemmet a címe. Tartalma: zene, nyelvek, matek, testnevelés és egyéb, szabadon választható órák. Ezenkívül a tanulók viselkedéséről, a tanulásról, a gyerekek felelősségéről, az iskola, környezet és család szerepéről is szót ejtenek, valamint arról is, hogy az osztályzatokon túl mit kell elérni a felsőbb osztályba lépéshez.

## **Egyesületek, programok, segítő szervezetek – Magyarország**

Több egyesület, alapítvány működik, főként Budapesten, amik a menekülteket, migránsokat segítik, és természetesen kapcsolatban állnak a fent említett iskolákkal is. Többféle projektet,

programot szerveznek a gyerekeknek, családoknak egyaránt. Ide tartoznak többek között a *Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület* (<http://menedek.hu/>), az *Artemisszió Alapítvány* (<http://www.artemisszio.hu/>), a *Református Egyház Menekültügyi Missziója* (<http://www.rmkk.hu/menekultmisszio/>) és az *Agora Alapítvány* (<http://www.agoraresearch.hu/>) is.

Az első három említett szervezetről most nem írnék bővebben, mert az ő munkájuk és eredményeik szélesebb körben ismertek, már hosszú évek óta a menekültek és migránsok segítségét végzik.

Az *Agora Alapítvány* azonban csak 2007 óta működik, társadalomkutatással foglalkozó szakemberek hozták létre több okból, amelyek közül az egyik a hátrányos helyzetű csoportok integrációja. *Mentorprogrammal az integrációért* projektjük keretében migráns gyermekekkel foglalkoznak, így kerültek az én szemszögembe is.

A mentorprogram Szeged–Budapest székhelyekkel működik, harmadik országbeli tanulók iskolai és társadalmi beilleszkedését támogatja. A mentorálásba összesen 72 tanulót vontak be, közülük 42-en Budapesten tanulnak, 30-an Szegeden és környékén. A mentorok önkéntes alapon, kisebb ösztöndíj fejében végzik a munkájukat. Többségük pedagógusjelölt, szociális munkás, de egyre nagyobb számban vesznek részt kínai nyelvet és kultúrát tanuló egyetemisták is a programban. A mentorok tevékenysége a szegedi csoportban inkább közösségi tevékenységek, programok megszervezésében, míg Budapesten a magyar mint idegen nyelv tanításában valósul meg. Ezen kívül a mentori tevékenység az alábbi területeket foglalja magában: nyelvi és tanulási nehézségek leküzdése, tantárgyi felkészítés; szülőkkal és pedagógusokkal való kapcsolattartás; interkulturális és szabadidős programok szervezése. A mentorálás során kialakul egy személyes, bizalomra épülő mentor–mentorált kapcsolat, amely a felsorolt célokon túl a belső, személyes problémák megoldásában is segítséget nyújthat, mint például az identitással kapcsolatos szociokulturális kihívások vagy a mentoráltak személyiségének fejlesztése.

Egy mentornak általában 3 mentoráltja van, akikkel heti 1 alkalommal találkozik, közösen alakítanak ki egy órarendet. Általában a mentorprogramba bevont iskolák partnerek abban, hogy a mentor az iskolában foglalkozzon a gyermekkel, így megszokott környezetben, a tanárok munkáját segítve tud a diáknak plusz segítséget nyújtani. A mentorprogramban a budapesti csoportban jelenleg a kínai tanulók képviselik a mentoráltak többségét, de vietnami, bangladesi, szír, mongol és kazah tanulók is megtalálhatók. Érdekes, hogy mióta a kínai nyelvet és kultúrát tanuló egyetemisták is a mentorok közé tartoznak, azóta a kínai szülők is jobban bevonhatók a közösségi programokba: a közös nyelv új ajtókat nyitott meg a velük való kapcsolattartásban. A vietnami és kazah gyermekek szülei nagyon aktívak az interkulturális és szabadidős programokban, a szír gyermek szülei pedig lakásukon fogadják a mentort, aki itt tud foglalkozni a gyermekkel, és szinte családtagként fogadják már őt.

A mentorprogram koordinátorai szerint azért is jó, hogy külön foglalkozások keretében tudnak ezekre a gyerekekre koncentrálni, mert sokszor adódik elő az a helyzet, hogy év közben csöppen bele egy gyermek a magyar oktatás rendszerébe, amikor a tanárok – idő és sokszor a nyelvtudás kölcsönös hiányossága miatt – nem tudnak elegendő segítséget nyújtani neki. A mentorok pedig kiegészítve az iskolai oktatást, külön időt biztosítanak a magyar mint idegen nyelv tanítására, hogy a gyerekek minél előbb meg tudjanak felelni a magyar oktatási rendszer követelményeinek.

A mentorprogram többek között az alábbi budapesti iskolákban működött a 2013-as tanév során: Kőbányai Janikovszky Éva Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, Losonci téri Általános Iskola, Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola, Than Károly Ökoiskola Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola, Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola.

## Segítő programok – Svédország

### *Råslätt Underground Program*

A program Jönköping város egyik, nagymértékben bevándorlók által lakott területén (Råslätt) működik 3,5 éve, segítve a közel hatvanféle etnikai és vallási csoport gyermekeit a beilleszkedésben, hálózatépítésben, életvezetésben. Szigorú szabályok szerint működnek olyan értelemben, hogy a gyerekeknek tisztelniük kell egymást, az erőszak ellen zéró toleranciával lépnek fel. A program során segítséget nyújtanak a diákoknak a tanulásban, iskolával való kapcsolattartásban, a nagyobb önbecsülés elérésében, pályaépítésben, de akár az autóvezetés elsajátításában is. A helyi kulturális környezet ad nekik egyedülálló lehetőséget, hogy etnikumtól függetlenül alakuljon ki párbeszéd és bizalom a serdülők és a szülők/felnőttek között. Az Underground program ezeken túl a közösségépítés, kulturális programok, fiatalok találkozóhelye is.

## Összefoglalás

Egy 2009-es Eurydice jelentés szerint (Integrating Immigrant Children, 2009) számos országban támasztja alá az iskolai nyelvi és kulturális sokszínűség a nemzeti stratégiai oktatáspolitikákat. Néhány európai ország a közelmúltban fogalmazott meg olyan stratégiai szakpolitikákat, amelyek a migráció jelenségének megjelenésével foglalkoznak saját oktatási rendszerükben. Ezek azt mutatják, hogy a nyelvi sokszínűség mint haszon a bevándorló tanulók anyanyelvéből fakad, és ezek az országok készek kultiválni ezt a sokszínűséget.

Németországban 2007-ben az Oktatási és Kulturális Minisztérium és olyan szervezetek, amelyek migráns háttérű emberekért dolgoznak, „Integráció mint esély – együtt az egyenlőségért” munkacímmel adtak ki közös nyilatkozatot. Ebben felhívták a figyelmet a nyelvi sokszínűségekre, valamint a bevándorló gyermekek anyanyelvének fontosságára az iskolai mindennapokban. Észtországban az 2008–2013-as Integrációs stratégia kifejezetten arra irányul, hogy az oktatásban és más területeken megteremtse azokat a feltételeket, amelyekkel minden ember képes lehet megőrizni az anyanyelvét és kultúráját. Spanyolországban a Stratégiai Terv az Állampolgárságért és Integrációért 2007–2010 tartalmazza a cselekvési tervet az anyanyelv és kultúra megőrzésére, és elősegíti ezek népszerűsítését különböző módszerek segítségével az oktatási rendszeren belül. Portugáliában az Oktatási Minisztérium 2005-ben adott ki egy dokumentumot, amely általános ajánlásokat tartalmazott az anyanyelv és kultúra népszerűsítésére, és javaslatokat fogalmazott meg speciális projektek létrehozására, amelyek ezen elveket tükrözik. Finnországban a 2007–2012-es időszakra szóló oktatási és kutatási kérdéseket tartalmazó kormányterv kiemeli a bevándorló tanulók jelenlétének fontosságát az iskolákban, ezért olyan intézkedéseket vezettek be, amelyek lehetővé teszik a gyerekek sikerességét a nemzeti oktatási rendszeren belül, amellet, hogy anyanyelvi órákban is részesülnek. Írországban a 2009-es, interkulturális oktatásról szóló nemzeti stratégia, Szlovéniában pedig a 2007-es, integrációról és bevándorló tanulókról szóló stratégia szintén adaptált elveket az előzőekben említett szakpolitikákból.

Magyarországon a bevándorlóként huzamosabb ideig tartózkodó vagy menekültstátusszal rendelkező külföldiek sikeres beilleszkedéséért az integrációs intézkedéseknek biztosítaniuk kellene a munkaerőpiachoz és az oktatási rendszerhez való hozzáférés megkönnyítését, a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklését, a kulturális korlátok leküzdését. Azonban, mivel Magyarországon még viszonylag kevés a menekültek száma (sokkal több a transznacionális migránsoké), ezért a Szociális Szakmai Szövetség tapasztalatai alapján sincs jelentősebb politikai és társadalmi igény a bevándorlási politikák és intézkedések kialakítására

(az országnak kidolgozott integrációs politikája sincs), a társadalom befogadóképességének tudatosabbá tételére és a bevándorlók integrációjának segítésére. Ezenkívül – mint sok minden másra – kevés forrás áll rendelkezésre a megvalósításra (Klenner, 2009).

Sajnos, Magyarországon a tanulók szociális összetételével, a migráns családok iskoláztatási igényeivel és jövőképeivel sem foglalkozik sok kutatás vagy szakpolitika. Azok az iskolák, amelyekről a tanulmányban szó esett, valamint társintézményeik, ahová én nem jutottam el, igyekeznek a pedagógia lehetőségeivel mindent megtenni azért, hogy az ide érkező gyerekek is hasonló, de a saját igényeiknek megfelelő képzésben vehessenek részt, mint a magyar diákok. Sok esetben ugyanis a Magyarországon tanuló, főként a harmadik országokból menekülő gyerekek egyáltalán nem tehetnek arról, amilyen helyzetbe kerültek, nincs megfelelő családi háttérük és védőhálójuk. Ők másféle bánásmódot igényelnek, mint azok a gyerekek, akik tudatos migráció következtében, munkahelyi okok miatt vándorolnak, és rendelkeznek a migrációs traumák ellen védő szociokulturális hálóval, valamint kellően jó érdekérvényesítők. Azonban bárhonnán, bármilyen körülmények közül is érkezik Magyarországra egy gyermek, a legfontosabb, ami megilleti őt: esély egy jobb életre.

### Felhasznált szakirodalom

- BORECZKY Ágnes – CZACHESZ Erzsébet – GYŐRI János – VAMOS Ágnes (2011): Multicultural education in Hungary, In: Cultural diversity in the classroom. Spinthorakis, Julia – Lalor, John – Berg, Wolfgang (ed.): Verlag für Sozialwissenschaften in Wiesbaden., 23–33. old.
- BUKUS Beatrix: A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggésrendszere. *Iskolakultúra* 2011/1, 99–107. old.
- ILLÉS Katalin – Kováts András – Medjesi Anna – Vámos Ágnes (2009): A migráns gyerekek oktatása. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest
- HAJDU Ágnes: Migráció, identitás, otthonosság  
[http://konyvtar.elte.hu/sites/default/files/hajdu\\_agnes.pdf](http://konyvtar.elte.hu/sites/default/files/hajdu_agnes.pdf) [2014. 01. 05.]
- ILLÉS Katalin, KOVÁTS András, MEDJESI Anna, VAMOS Ágnes (2009): A migráns gyerekek oktatása. Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, Budapest
- INTEGRATING IMMIGRANT CHILDREN INTO SCHOOLS IN EUROPE. Eurydice network. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency 2009.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice%20/documents/thematic_reports/101EN.pdf) [2013. 11. 11.]
- JAKAB György: A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. *Új Pedagógiai Szemle*, 2011/8-9, 144-164. old.
- KALLSTENIUS, Jenny – SONMARK, Kristina (2010): Ethnic Differences in Education in Sweden: Community Study. Edumigrom Community Studies
- KEMÉNY Ferenc (2007): A budapesti német birodalmi iskola. *MP*. 1.
- HARMATINÉ Olajos Tímea (2010): Migráns gyerekek a magyar közoktatásban, avagy az inklúzió paradoxonai. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Eltérő bánásmódot igénylő gyerekek a magyar közoktatásban*. Neveléstudományi Egyesület, Budapest  
<http://www.eduscience.hu/NEK-004.pdf> [2013. 05. 11.]
- KLENNER Zoltán (2009) (szerk.): *Oktatással a migránsok integrációjáért* (kézikönyv). Szociális szakmai szövetség, Budapest
- PAVESZKA Dóra–NYÍRI Pál (2006): Oktatási stratégiák és migráns tanulók iskolai integrációja. In: Feischmidt Margit–Nyíri Pál (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet*, Budapest, 129–169. old.

- SIMON Mária (2005): A bevándorló gyerekek iskolai integrációja Európában. *Új Pedagógiai Szemle* 2005/7–8 <http://www.ofi.hu/tudastar/bevandorlo-gyerekek> [2013. 05. 25.]
- VAMOS Ágnes: Migránsok iskolái. *Educatio* 2011/2, 194-207. old.
- VAMOS Ágnes (2006): A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola első tanéve. *Iskolakultúra*, 2006/3. 77–89. old.
- VÁRHEGYI Vera (2010): Az interkulturális kompetencia megközelítés. [http://www.artemisszio.hu/downloads/ic\\_megkozelites\\_vegleges.pdf](http://www.artemisszio.hu/downloads/ic_megkozelites_vegleges.pdf) [2013. 05. 25.]

THE INTERPRETATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN SERBIA

**Abstract:** *Following the establishment of the international Conventions of the Rights of the Child (CRC) remarkable changes could be noticed in the Hungarian and Serbian terminology during the past decades. The term ‘children with special educational needs’ is used in English speaking territories. It refers to all children who require special help and support on the field of education (education and rearing as well) in order to keep up with their peer pupils in curricula acquisition. The term ‘demand for special educational’ is used in Hungary as if such children needed special attention and assistance only in upbringing, while in practice the demand for special attention and assistance proves to occur in the field of education. Contrarily, the term ‘special needs in education’ (individual/special educational requirement) is used in Serbia, which however neglects special rearing requirements occurring during education, as far as the term is considered.*

**Key words:** special education, special needs, terminology

Views, opinions regarding inclusion differ a lot, but what does this word mean in deed? Integration has different levels which concern the educational opportunities of average children and children with special educational need (VICSEK, 2007):

- Local integration: when children learn in the same building, but in different divisions. In Vojvodina these are the so called ‘assistant schools’, in Hungary ‘assistant classes’ or ‘logopedia courses’. In these cases not much relation can be found among children, but chances for common play, excursion and programs are possible.
- Social integration: similar to local integration, but children are purposefully and consciously merged during playtime.
- Partial integration: the combination of local and social integration when children learn in the same space. They are together not only during free time activities, but also during certain lessons. Only those children with special educational needs can be incorporated into this program who are adequate for such interaction and educational level. In each case, children’s needs must be put into focus.
- Total integration, i.e. inclusion: during inclusion children with special educational needs learn in average schools with average children, however the pedagogues with the assistance of adequate experts work out personal developmental plans which enable their advancement with the required assistance.
- Spontaneous or other forms of integration: this form of integration is currently functioning in Serbia and seems to further go on in the future. In this case the integration of children with special educational needs is taking place without any adequate conditions or with the presence of minimum conditions.

**The realization of inclusive education in Serbia**

Even laymen can realize by reading the new Serbian educational framework law that compulsory schooling has undergone considerable changes from September 2010. School age



has been reduced by half a year, i.e. instead of starting school from the age of 7, children are obliged to join school from the age of 6.5. So far, during the school preparatory processes each child has been individually tested and analyzed from both psycho-physical and social aspects whether they are mature enough to enter the primary school system. The committee, whose expert members were pediatrics, psychiatrists, psychologists, defectologists and social workers, could recommend the enrollment of children into assistant schools or institutions which are specialized for the education of children with special educational needs.

This process, while loaded with various difficulties and issues, proved to be productive, since children with (educational, social or health) special needs were provided with the opportunity to acquire a profession or trade. The new educational framework of law, however, in accordance with international law, states that all children and adults have equal rights.

If a change occurs in the educational system and both pedagogues and the school system need to operate differently, two principles may influence the educational policy. Either the principle of 'preparatory policy' (that the conditions for the new work methods are enabled and prepared in advance) or 'imperious policy' (compelling the system to adjust to the changes). From special need children's perspective, the first principle presupposes the need for a radical pedagogical shift in order to realize successful integration, while the second principle forces the formation of a new radical pedagogical shift (RADÓ 2010). Both principles bear their risks. The 'preparatory principle' pushes integration into the unsure future, while changes generated at schools remain out of focus from the perspective of inclusion. In case of the 'imperious policy children at risk are those who suffer damage as a result of spontaneous integration (RADÓ, 2010). Serbia applies the 'imperious policy'. The Serbian policy of inclusion does not rely on directing special needs children towards normal schools, but on radically altering the mechanism of schooling, i.e. the policy is based on 'phasing-out system' integration. Accordingly, it has three key elements:

- Each child automatically gains admittance into a normal primary school. Derogation from this rule is only possible under special conditions supported by valid and grounded arguments.
- Experts' analysis and investigation of children takes place after their schooling. The school and parents decide together whether there is a need for the experts' opinion. Accordingly, the work and activity process of experts' committee transforms, to be specific, they have no classifying role, but the purpose of assessment is the diagnosis whether the child is in need of individual educational, health or social needs and not deciding upon children's schooling.
- Should the experts' committee diagnose the necessity of special education needs, three scenarios might be realized depending on the decision's type and severity:
  - The child is transferred to an institution which is capable of handling and developing the disadvantaged child,
  - The child remains in the normal school and learns on the basis of an individual educational program which allows derogations from the standard curriculum,
  - The child remains in the normal school and learns on the basis of an individual educational program, but it does not allow derogations from the standard curriculum.

Once again, one faces the practice already applied several times by Serbia: integrating a foreign model into the domestic system without the existence of an adequate professional and material and not the least financial condition. Inclusive education can operate well if small groups of children (12 to maximum 15 members per group) welcome one child with special educational needs whose daily development is monitored by an assistant pedagogue

working at the institution. In mild cases, nursery school teachers or primary school teachers who dispose of the adequate qualifications can decide what individual methods and approaches could be applied in order to maximize the development of special needs children. This case reflects the expectations of most parents from the school system. Until these conditions are met by the school system, one cannot speak of inclusive education. As long as pedagogues are unprepared for dealing with and handling children with special educational needs (since pedagogues were trained to teach children of average, 'standard' capabilities) one can only regard the present situation as integration or social inclusion which is not necessarily the best solution for each child.

Before entering the school system every child is obligated to participate in a school-preparatory kindergarten education within the framework of the nursery school system. They go through various health assessment processes and have to the necessary official documents required for school enrollment (for instance, birth certificate, place of residence, etc.). The text of the law, however, allows exceptions from this rule in case of 'children belonging to delicate social groups'. In such cases, a parental statement is enough for school enrollment, no further documents are required. What is more, schools cannot refuse anybody wishing to enroll into first grade of primary school if the child's parents believe that serves their child's best interest.

The government's expectation from this extremely democratic ruling, which puts across the principles of equal rights, is that severe issue of illiteracy will be solved or at least reduced in the population in quite a short time and the number of children of school age who should participate in education will rise. Hereby, the social problems will gradually be solved, more specifically, the struggle for literacy among populations on the peripheries of big towns (for instance, the neighborhood of the Sava Center in Belgrade) or populations living in the vicinity of city garbage dumps. Meanwhile, the issue of inclusion merges with completely different types of special needs. The assessment of pupils belonging to delicate social groups does not serve the diagnosis of their disadvantages to prevent enrollment, but the conscious planning of their future education. Special emphasis is put on Roma children's integration. The task is to assess whether the child is capable of adjusting to their typical environment since if a child is capable of accepting their family's domestic life conditions, then they are able to accommodate to the school community's expectations.

The task of schools is to enroll every child whose name is listed on the school age children's list compiled by various governmental, institutional and civil organizations into a school. Children who are in need of corrective education are proportionally scattered among first grades of various schools. During summertime (on the basis of the schedule developed by the ministry from June till August) the necessary individual professional frames are worked out unseen. Each teacher attempts to invest their energy, empathy and pedagogical creativity into achieving the objectives set by the parents regarding the educational developments of their own children. Meanwhile, teachers are required to solve tons of banal or very complex problems and issues during their teaching processes on various fields, such as daily hygiene, dressing, eating, language use, various habits and values. Teachers are not provided extra fees, unless the interdepartmental committee (established probably in the future) decides differently. Until then, teachers are not paid for their extra efforts.

According to Mária Lučev, a special need educator in Stari Bečej 'integration happens when a child and their parents adjust to the school and the school admits the child, but does not do everything to succeed in the total admittance of the child. While in case of inclusion the whole staff accommodates to the child and accepts them with their skills and capabilities.' Such Conditions, unfortunately, are not provided in many schools of Vojvodina, therefore children with multiple disadvantages and mildly handicapped children (vision, hearing problems etc.) find accommodation very difficult. Inclusion can be successful only with the

assistance of adequate experts. Thus, each school requires the presence of a special need educator and a speech therapist. In lack of the above mentioned expert, the task and responsibility to establish inclusion falls on teachers.

### **Terminology used in the document published by the Republic of Serbia Ministry of Education, Science and Technological Development:**

#### *1. Handbook for the design and writing individual developmental plans (IOP)<sup>1</sup>*

The accurate explanation of inclusion provided by the UNESCO at the conference of Salamanca in 1994 emphasizes that inclusion is a process that is in direct contact with the development of system: 'Inclusion is a solution process for the various demands of pupils, its goal is to facilitate pupils successful and full participation in learning, cultural and community lives and minimize their exclusion from education. Inclusion involves the changes of educational contents, methods, forms of education and strategy as well as the positive formation of the future image of same age children. All the significant domestic and international documents can be schematized to the following principles:

- Each child is capable of learning and has the right for education and rearing.
- Children can best develop in same age group communities, therefore continuous nursery, primary and secondary education must be provided for them.
- Teachers and schools must modify the methods and forms of education to fit the special needs of children.
- Children living with mental or physical disadvantages, children with special educational needs or socially disadvantaged children require further assistance and support.
- Inclusive education means that the educational system:
- Is open for every child regardless of their gender, ethnical background, religion and social-economic background as well as their capabilities and health conditions or personal characteristics.
- Ensures education of high quality for each child, so teachers adjust to their needs and to those who have difficulties in fitting into the educational processes.

#### *2. Handbook for the workers of nursery and primary schools<sup>2</sup> The application of inclusive education and its development in Serbia*

### **(Law+Availability+Support)–Discrimination=Inclusive Education**

- Human rights: each child has the right to education and adequate quality education, which ensures their social inclusion, development, independence and self-respect. Each child is equal: every boy-child and girl-child has the right to education. Certain child groups or certain members of the population are extremely sensitive and endangered, which is usually the result of exclusion or discrimination therefore it is required to provide further support within the frames of the educational system. There

---

<sup>1</sup> Snježana Mrše, Milena Jerotijević: Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog

<sup>2</sup> Biljana Janjić, Nataša Milojević, Snežana Lazarević (2012): Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama, Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji

is no acceptable or adequate and overall law that defines the group of the socially sensitive since the category of socially sensitiveness alters.

- Availability: Each child must be provided with the compulsory primary education and the further levels of education. This involves access to education supported by the law, physical access, economic and administrative access as well as informative and social-cultural access.
- Providing support: every necessary measure needs to be taken aiming at children who belong to socially sensitive groups with the aim of ensuring their undisturbed development. In other words, the means for fighting down the physical and social barriers which hold up their active participation the most in community life must be developed.
- Discrimination is every kind of illegal differentiation, exclusion or restriction. Discrimination is an unpermitted behavior.

### 3. *Handbook of schools' inclusive development*<sup>3</sup>

Inclusive education involves the inclusion of children with special educational needs and living with handicaps into education where their quality education and development is facilitated. The aim of inclusive education is to ensure quality education for every pupil under equal conditions since the right to education is guaranteed by the international laws, the constitution and law of the Republic of Serbia in which the human rights to education are precisely defined. Inclusion refers to the reduction of every educational barrier for every pupil.

#### **BIBLIOGRAPHY:**

- JANJIĆ, Biljana – MILOJEVIĆ, Nataša – LAZAREVIĆ, Snežana (2012): Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama, Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji <http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/primena%20i%20unapredjenje%20inkluzivnog%20obrazovanja%20final%20web.pdf> [2013. 05. 20.]
- RADÓ Péter (2010): SNI inklúzió Szerbiában – egy bátor kísérletről <http://oktpolcafe.hu/sni-inkluzio-szerbiaban-egy-bator-kiserletrol-300/> [2012. 09. 20.]
- MRŠE, Snježana – JEROTIJEVIĆ, Milena (2012): Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja <http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/prirucnik%20za%20planiranje%20i%20pisanje%20iopa%20%28neredigovana%20ver%29%281%29.pdf> [2013. 05. 20.]
- BOOTH, Tony – AINSCOW, Mel (2002): Priručnik za inkluzivni razvoj škole, Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; revised edition <http://inkluzivno-obrazovanje.rs/files/Prirucnik-za-Inkluzivni-razvoj-skole.pdf> [2013. 05. 20.]
- VICSEK Annamária (2007): Kézikönyv a tanulási nehézséggel küszködő általános iskolás tanulók pedagógiai vizsgálatához. Vizsgálati feladatlapok. Vajdasági Pedagógiai Intézet, Újvidék

---

<sup>3</sup> Tony Booth & Mel Ainscow (2002): PRIRUČNIK ZA INKLUZIVNI RAZVOJ ŠKOLE, Index for Inclusion: developing learning and participation in schools; revised edition

## Jakab György

### A DIGITÁLIS KULTÚRA TÉRHÓDÍTÁSA MINT PEDAGÓGIAI KIHÍVÁS

**Összefoglaló:** *Az írás röviden felvázolja a digitális kultúra növekvő társadalmi szerepének néhány alapvető sajátosságát, valamint a társadalmi kommunikációban betöltött szerepének változását. Kiemelten foglalkozik ezen változások pedagógiai következményeivel, s ezen belül is azokkal a nehézségekkel, ellentmondásokkal, amelyek az iskolarendszer hagyományos struktúrája és a digitális kultúra (a média) világa között feszülnek.*

**Kulcsszavak:** digitális kultúra, média, társadalmi kommunikáció, z-generáció, médiapedagógia, konstruktivista pedagógia, konnektivizmus, edutainment

*„Az a dolgunk, hogy megtanítsuk a diákokat azon a nyelven,  
ahogy beszélnek hozzájuk”<sup>1</sup>*  
(Gerard Cambell angol médiatanár)

#### Bevezető

A most következő írás célja a figyelemfelhívás. Szeretném a figyelmet felhívni arra, hogy pedagógusként még mindig hajlamosak vagyunk rá, hogy az iskola és a média világát két elkülönülő – sőt, sok esetben normatív módon szembenálló – „világnak” tekintsük, miközben persze személyes tapasztalatainkból is jól tudjuk, hogy ez a kétféle rendszer a társadalmi kommunikáció szervesen összetartozó része, amelyet a valóságban nem érdemes, nem lehet kettéválasztani (BUCKINGHAM, 2002). A rendelkezésre álló keretben mindezt természetesen csak felvillantani – vitacikként megfogalmazni – lehet, de úgy gondolom, hogy így, vázlatos formában is érdemes újra és újra felvetni az ellentmondásból adódó nehézségeket.

A digitális eszközök és az internet használata meghatározó lett mindennapi életünkben, ami az oktatás és nevelés számára is komoly kihívást jelent. Az IKT-eszközök iskolai integrálása látványosan fejlődik. Míg a '90-es évek nagy újdonsága a digitalizált eszköztárak, tudástárak és az interaktív tábla megjelenése volt, addig mára már a 3D-technológia, a különféle mobil eszközök, interaktív tananyagok alkalmazása és a tanulási folyamatot személyre szabhatóan formáló eszközrendszerek bevezetése vannak napirenden. A technológiai eszközök fejlődése azonban elválaszthatatlan a kommunikációs rendszerek fejlődésétől, ami végső soron a társadalmi kommunikáció egészét is megváltoztatja. Ebben az értelemben két, látszólag ellentmondásos tendencia érvényesül párhuzamosan. Egyrészt differenciálódik a technikai eszközök személyre szabhatósága, növekszik, gazdagodik az egyedi beállítások lehetősége, másrészt pedig egyre integráltabb hálózati struktúrák, egyre komplexebb közösségi kultúrák alakulnak ki (GRIPSRUDG, 2007).

Miközben újabb eszközök, alkalmazások, technológiai megoldások generációi váltják egymást egyre gyorsuló ütemben, a pedagógia területén alapvető kérdésekre kell választ találnunk. Az alapvető kérdés az, hogy az infokommunikációs rendszer gyorsabb, hatékonyabb és személyre szabottabb eszközei mennyiben módosítják a hagyományos iskolai tudásátadás rendjét. Mi a tananyag? Hogyan és hol zajlik a tanulás-tanítás? Hogyan változik

---

<sup>1</sup> Szóbeli közlés

meg a közvetlen iskolai oktatás (információátadás) és nevelés (szocializálás, kompetencia-fejlesztés) aránya? Milyen szerepkörben, milyen feladatokkal vannak jelen a tanulási-tanítási folyamat résztvevői? Hogyan változik meg az iskolai és az iskolán kívüli tanulás viszony-rendszere?

## Digitális környezetismeret

### *A digitális környezet változásai*

A digitális környezet térhódítása miatt roppant nehéz helyzetben vannak a mai pedagógusok. Nekik ugyanis egy jövőbeli mediatisztált társadalmi kommunikációra kell felkészíteniük diákjaikat, miközben ők még egy olyan kommunikációs térben szocializálódtak, amelyet még nem az audiovizuális médiumok – mobiltelefon, audiovizuális sajtó, internet – határoztak meg. Ez a helyzet elsősorban abból a szempontból ellentmondásos, hogy a jelenlegi normatív beidegződésünk szerint az iskola és a média „két külön világ”, amelyek eltérő és sok esetben egymásnak ellentmondó értékrenddel, normával és kommunikációs mintázattal rendelkeznek. Ebben a helyzetben különösen izgalmas kérdés: hogyan lehet közelebb hozni egymáshoz az iskola és a média világát.

Mindez már mai is alapvető nehézségek forrása, hiszen mindennapi tapasztalataink és az egyre szaporodó tudományos felmérések<sup>2</sup> is azt mutatják, hogy éppen ezen a területen egyre nagyobb generációs szakadék alakul ki a fiatalok és a felnőttek világa között. Ma már szinte közhelynek tekinthető, hogy az egyre gyorsuló technikai változások nyomán az újabb és újabb generációk – X, Y, Z – különböző digitális környezetben szocializálódnak (TARI, 2010; TARI, 2011), és emiatt egyre nehezebb köztük a hatékony kommunikáció. Sokan már nem is csak generációs különbségekről, hanem egyenesen átjárhatatlan kulturális szakadékokról beszélnek. A legismertebb ilyen megközelítés Marc PRENSKY „*digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók*” metaforája<sup>3</sup>, amelyet ma már nem is annyira korosztályi értelemben használnak, sokkal inkább kulturális antropológiai értelemben (Z. KARVALITS, 2013).

### *A digitális kultúra iskolai integrációjának ellentmondásai*

Ennek az írásnak a legfőbb állítása az, hogy a digitális kultúrától – más néven a média világtól – való félelmek és nehézségek túlnyomó többsége abból adódik, hogy jelenleg a két terület integrációjának egy nagyon sajátos, egyoldalú módját próbáljuk megvalósítani. A 19. századi tömegoktatás szükségleteire, illetve technológiai viszonyaira épülő hagyományos iskolarendszer roppant statikus struktúrájába próbáljuk „beintegrálni” a média roppant változó és komplex jelenségeit.

Konkrétan arról van szó, hogy mind a mai napig adottnak és megváltoztathatatlanok gondoljuk az iskolai oktatás alapszerkezetét és „technológiáját”: egy tanár egy korcsoportos osztályt egy teremben egy 45'-es órán megtanít egy előre meghatározott tantárgyi elemre. Amikor integrációról beszélünk, akkor lényegében ebbe a keretbe próbáljuk „belegyömöszölni” a digitális kultúra jelenségeit, amelyek azonban ebből a keretből óhatatlanul „kilógnak”. A

---

<sup>2</sup> Fehér Péter-Hornya Judit: Netgeneráció 2010. [http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3-most/Letöltés 2014. január 25.](http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3-most/Letöltés%202014.január%2025); A PTE KTK munkatársai 2012–2013-ban végeztek nagyszabású felmérést – Tudománykommunikáció a Z generációnak –, aminek eredményei a [www.zgeneracio.hu](http://www.zgeneracio.hu) honlapon olvashatók.

<sup>3</sup> <http://htmlinfo.hu/tarhaz/digitalis-bennszulottek-1-resz/>; <http://htmlinfo.hu/tarhaz/digitalis-bennszulotte-2-resz/>; [http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3-most/Letöltés 2014. január 25.](http://zalai-iskola.hu/netgener%C3%A1ci%C3%B3-most/Letöltés%202014.január%2025)

19. századi tömegoktatási modell statikus és uniformizált tananyagot, állandó tanulócsoportokat, nagyobbreszt egyirányú tudásátadást, viszonylag passzív befogadó típusú diákokat képvisel, amely nem igazán foglalkozik védeneci otthoni kultúrájával, miközben a média állandóan változó tudáselemeket, differenciált tudást, kreatív készségfejlesztő gyakorlatokat, interaktív tanulási formákat kínál jóval szélesebb körű tudásbázisra építve. Ez az egyoldalú megközelítés – szűklátókörű felfogás – azért veszélyes, mert így az iskolarendszer egyre inkább kivonja magát a társadalmi kommunikáció meghatározó tereiből: egyre elavultabb kommunikációs technikákkal dolgozik, egyre rugalmatlanabb intézményrendszeré válik, egyre kevésbé tudja motiválni a rábízott fiatalokat, egyre „haszontalanabb” tudást közvetít, egyre inkább leértékeli, erodálja önmagát és a benne dolgozó pedagógusokat.<sup>4</sup>

### *Az iskola és a digitális kultúra világának komplex szemléletéről*

Az egyoldalú megközelítést jól jelzi, hogy a pedagógiai közbeszédben többnyire csak a digitális kultúra társadalmi szerepének növekedéséről, a média veszélyesnek tűnő jelenségeiről hallunk. Sok esetben meglehetősen paranoid módon csak a fenyegetéseket, veszélyeket, rombolásokat emlegetjük, miközben mi magunk is egyre nagyobb mértékben használjuk a médiát, élvezzük áldásait. Mindez egy sajátosan működő „struccpolitika”, amely úgy tűnik, mintha nem akarnánk tudomásul venni azoknak a kultúrtörténeti változásoknak a nagyságrendjét és mélységét, amelyek ezen a téren a társadalmi kommunikációban bekövetkeztek. A média világa ugyanis ma már nemcsak az információk pusztá közvetítő eszközeként jelenik meg, hanem alapvető társadalomszervező közegként, amely átítatja a magánélet és a közélet valamennyi tartományát. A változások horderejét radikálisan fogalmazza meg CSÁSZI Lajos: „...a tradicionális társadalmakban az értékek nyilvános konstrukcióját elsősorban a vallás, míg a felvilágosodás után a modern tudomány, művészetek, a késő-modernitás korában pedig főleg a média és a populáris kultúra rítusai látják el” (CSÁSZI, 2002:16. ).

Az információs társadalom korában tehát már nem igazán hatékony külön-külön vizsgálni az iskolarendszer és a média társadalmi szerepét és működési mechanizmusát. Sokkal célravezetőbb egységes rendszerben, komplex módon értelmezni a társadalmi kommunikáció változásait – és ezen belül a két terület szerepét és felelősségét.

A komplex megközelítés ugyanis szemléletesen megmutatja a két – eddig látszólag elkülönülő, sőt, sok esetben szembenálló – terület szerves összetartozását. Egyrészt rávilágít arra, hogy pedagógiailag nem igazán szerencsés a diákok fejében lévő egységes kultúrát elkülöníteni iskolai és nem iskolai tudásra. Másrészt pedig jóval hatékonyabban szervezhető az iskola és a média kommunikációs munkamegosztása, ha ismerjük közvetlen egymásra hatásukat, összefüggéseiket is. Azt a folyamatot, ami során az iskolarendszer fokozatosan elveszíti korábbi tudásközvetítő monopóliumát, miközben az információk közvetítése mindinkább a decentralizált hálózati kultúrák irányába tolódik el (CASTELLS, 2005). Ma már nyilvánvaló ugyanis, hogy a közvetlen (direkt) információközvetítés terén a digitális kultúra gyorsabban, hatékonyabban és személyre szabottabban működik, mint a hagyományos iskolarendszer információközvetítő „tanítási technológiája”. Gyakorlatilag minden ismeret könnyen elérhető az iskolán kívül, a média világában – s ezek között nagy mennyiségben vannak

---

<sup>4</sup> Az internet térhódítása, illetve az iskolában megszerzett tudás folyamatos leértékelődése újra a köztudatba hozta a pedagógiai anarchista Ivan ILLICH igen figyelemreméltó írását (Deschooling society, azaz *A társadalom iskolátlantatása*, 1971.), amelyben egyenesen az iskola – mint közoktatási rendszer – megszüntetését javasolja. Illich szerint az iskola a hatalmi rendszer eszköze, a szociális egyenlőtlenségek újratermelésének helyszíne. Szerinte iskolai oktatással az általános műveltség nem érhető el. Helyette mindenki számára hozzáférhető tanulási lehetőségeket kell teremteni – ideális esetben ennek kiváló eszköze lehet az internet.

kiváló minőségű direkt oktatási célú anyagok is. Ez a tény tovább erősíti azt a már sokszor megfogalmazott gondolatot, hogy az információs társadalomban egyre inkább átalakul az iskola feladatrendszere: korábbi szerepeinek jelentős részét a digitális kultúra veszi át, miközben olyan feladatokra szabadul fel az iskolai idő, amelyekre eddig a tananyag-halmozódás miatt nem jutott. A hagyományos iskolafelfogás képviselői számára mindez veszteségként is felfogható, de persze lehetőségként is a közvetlen nevelésre, közösségi élmények halmozására. A hálózati kultúra közvetett, virtuális világával összevetve ugyanis, ennek a valós időnek és valós térnek a legjobb felhasználási lehetősége az, ha a diákok tényleges tevékenységekre épülő tapasztalatokat és élményeket szereznek a közösségi térben.

A digitális kultúra és az iskolarendszer rugalmas integrációja<sup>5</sup> tehát az volna, ha a diákok életében egyaránt meghatározó iskola és média kölcsönös előnyök alapján közeledne egymáshoz és egy nagyobb integrációs keretben – a társadalmi kommunikáció komplex terében – a két elemből új minőség jönne létre. Úgy gondolom, hogy az iskola és a média világának hatékony integrálása egy közösen kialakított és kölcsönösségre épülő tágabb integrációs keret kimunkálását igényli. Ennek középpontjában a felnövekvő nemzedékek médiatudatosságáért való osztársadalmi felelősség állhat(na).

Addig azonban, amíg az iskolarendszer csupán csak „beolvasztani” akarja a média világának számára releváns elemeit, amíg a tantárgyi lobbyérdekek felülírhatják ezt a felelőséget, addig mindez csak a szép ábránd marad.

## **A digitális iskolai környezet sajátosságai**

A digitális kultúra jelenléte a tanítás–tanulás szempontjából elsősorban azt jelenti, hogy mindenkinek rendelkeznie kell a megfelelő eszközökkel, az eszközök ismeretével és a használatukhoz szükséges készségekkel, valamint az információk feldolgozásához szükséges kognitív készségekkel. Ebben a folyamatban a tananyag nem csak elsajátítandó információkból áll, hanem azoknak a készségeknek a gyakorlásából is, amelyek a szükséges információk megszerzéséhez, előállításához és továbbításához kellenek.

Hol zajlik ez a típusú tanítás-tanulás? Az eszközöknek köszönhetően már nem feltétlenül helyhez kötöttek. Már korábban is megoldható volt, hogy az iskolán belüli és az otthoni tanulás összekapcsolódjon. Az infokommunikációs eszközök és alkalmazásaik megjelenése azonban még inkább kitágította azt a lehetőséget, hogy a tanulmányozni kívánt téma és a tanuló szükségletei alapján dönthessünk arról, hogy mi a megfelelő tanulási helyszín.

A „hogyan” kérdésre adandó válaszhoz a pedagógiai-módszertani szempontokat érdemes felülvizsgálunk. A digitális eszközök és az internet alkalmazása magukban hordják azt a lehetőséget, hogy a tanulás sokkal intenzívebb és ez által eredményesebb legyen. Az eszközök érdekessége, újszerűsége jobban motiválhat; több lehetőség van az önálló, személyre szabott tanulásra, ami felerősíti a tanulóban a „saját tanulás” élményét, és ez ugyancsak erősen motiválhat. Eddig a pontig a személyközpontú pedagógiának azon a területén járunk, ahol még a tanuló–tanár kapcsolat a meghatározó. Az eszközeink bővülése azonban magába

---

<sup>5</sup> Az integráció kétféle értelmezésével már szembetalálták magukat azok a pedagógusok, akik a hátrányos helyzetű diákok társadalmi és iskolai beilleszkedésével foglalkoznak. Ők már fölvetették, hogy ha ezeket a kisebbségként definiált diákokat csupán „beillesztjük” a vélelmezett többség meghatározott iskolarendszerébe, akkor ezeknek a diákoknak a „másságát” a rendszer óhatatlanul devianciaként értékeli. Tehát ebben az esetben a beilleszkedés magasabb szintje – a társadalmi integráció – a mérvadó, amelyet azonban csak oly módon lehet megvalósítani, ha az integráció eszközeként megjelenő iskolarendszer nyitottabb és befogadóbb. Nem véletlen tehát, hogy a fogyatékos tanulók esetében az integráció fogalma mellé bevezettek egy másik fogalmat is, az inklúziót, amely lehetővé teszi a „kölcsönös alkalmazkodásra épülő együttnevelést”.



foglalja a hálózat lehetőségeit is, az egyszerű e-mailltól a Facebookig, a közösen szerkesztett Google Doc-tól a közös wiki oldalig vagy tanulási keretrendszeréig. Közösségi formákban jobb eredményeket érhetünk el mind az elsajátított tudás, mind a gyakorolt készségek tekintetében (kooperatív tanulási formák). A hálózati tanulás lehetőséget ad arra is, hogy az együttműködést magasabb szintre emeljük: „egyszerű kooperativitásból” kollaborációba.

A Web 2.0 megjelenésével a felhasználók már nemcsak hozzáférhettek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem lehetővé vált, hogy maguk is tartalomszolgáltatókká váljanak. A hálózati szemlélet alapja az, hogy az információ nem megtartásra vagy eltitkolásra való, hanem továbbadásra. E szemlélet megerősödésében – és így az e-Learning 2.0 térnyerésében is – nagy szerepet játszanak az infokommunikációs eszközök mellett a nyílt forráskódú programok, az ingyenes tudástárak, fájlcsere-lők és a szabadon felhasználható tartalmak (Creative Commons Licence).

Az e-Learning 2.0 azt jelenti, hogy az egyéni tudásmenedzsment eszközöként a különböző blogok, közösségi oldalak, hírcsoportok, tudástárak (wiki), érdeklődési és kortárs közösségek felületein a diákok óriási mennyiségű közösségi információ termelésére és cseréjére váltak képessé. Az információk keresését, válogatását és szerkesztését a kifinomult keresőoldalaktól a Wikipédiáig, tudásportálokig egyre hatékonyabb alkalmazások segítik elő. Ezáltal a hálózaton fellelhető szerkesztetlen információ-tömegből egyéni igényekre szabott, átgondolt tudást lehet létrehozni. Ennek megfelelően csökken a tudást közvetítő intézmények szerepe, az oktató és a diák közötti határ elmosódik, a „download generáció” számára az internet a személyes és közösségi tanulás természetes felületévé válik. Mindez azt is jelenti, hogy az e-Learning 2.0 tanulási környezetében ismét felsejlik a tradicionális társadalmak emberibb és a közösségi tudás, tapasztalat természetes megosztásán alapuló oktatási-nevelési modelljének feléledése.

Tanulás-módszertani értelemben az a legnagyobb kihívás, hogy a diákoknak képesnek kell lenniük egyénileg vagy hálózatban a legkülönbözőbb forrásokból származó információkat az egyéni szempontoknak megfelelő összefüggésekbe helyezni és meglévő ismereteikhez kapcsolni. Az információs kor egyik legfőbb sajátossága az, hogy a tanulás és a szocializáció egyes folyamatai a decentralizált hálózatokba kerülve elvesztik intézményes jellegüket, és a kimeneti követelmények közösségi kialakítása kerül előtérbe. Már nem csak az iskola fogja meghatározni, hogy a megadott bemeneti oktatási anyagok esetén minden diáknak azonos módon, egységnyi idő alatt milyen kimeneti (vizsga)eredményeket kell produkálnia, hanem a tágabb közösség. Az így kialakuló tudás azonban egyénenként más-más úton érhető el, a hálózatokban található különféle tudáshordozók, egyének, tudástárak stb. kapcsolatrendszerén keresztül.

A tanár szerepe tehát már nem határozható meg a hagyományos tanteremhez igazodva, ahol minden tanuló a maga padjában, arccal a tanár fele figyel a tudás forrására. A tanárnak felkészültnek kell lennie abban is, hogy meg tudja tervezni egy tanulási folyamatot, fel tudja mérni az egyes tanulók adottságait, tanulási igényeit, támogatást tudjon nyújtani a csoport munkájához, az együttműködési formák kialakításához. Mindezek érdekében képesnek kell lennie arra, hogy a középpontban álló irányító szerepéből át tudjon lépni az egyéni és a közösségi tanulást támogató szakember szerepébe. David BUCKINGHAM írja: *„Az iskola elkerülhetetlenül egymással szembenálló tudáskonceptiók és kulturális értékrendek találkozásának (sőt összecsapásának) terepe – mondja Buckingham. – Óriási a kontraszt a gyerekek fogyasztói kultúráját jellemző nagyfokú aktivitás és lelkesedés, és az iskolai részvételüket átható közöny és passzivitás között. Ha az iskolák nem kezdik el megismerni és elfogadni a gyerekek változó tanulási motivációit és irányultságát, fennáll a veszély, hogy hamarosan életük perifériájára szorulnak. Ezért aztán a pedagógusok már nem tekinthetnek úgy magukra, mint olyan »törvényhozókra«, akiknek az a feladata, hogy a hivatalos kultúra értékeit és*

*normáit rákényszerítsék a diákokra. A legtöbb, amiben reménykedhetnek, hogy sikerül olyan »tolmácsként« működniük, aki közvetíti a »sokféle valóságot«, az észlelés és tudás különféle formáit” (BUCKINGHAM, 2005., 14. o.).*

A szakirodalom alapján egyelőre nem található válasz arra a kérdésre, hogy vajon egy teljes paradigmaváltással nézünk-e szembe; hogy nem egyszerűen a tanítás eszközeinek és támogató rendszerének a változásairól van csupán szó, hanem az egész tanulási folyamat átalakulásáról, a módszertani kérdéseken túl a résztvevők szerepkörének újradefiniálásáról, egy új nevelésemélet és filozófia születéséről. Ennek megfelelően azoknak a taneszközöknek, amelyek az IKT lehetőségeinek oktatási célú kiaknázását célozzák meg, összetett feladatuk van. A fejlesztés nem korlátozódhat az új eszköz létrehozására, ezt olyan környezettel kell körül venni, amely közvetlenül a tanár számára nyújt támogatást:

- az eszköz használatának elsajátításában,
- az IKT-eszközökkel támogatott pedagógiai gyakorlat kialakításában,
- az új tanári/támogatói szakértői szerep kialakításában.

## **A digitális korszak általános pedagógiai megközelítései**

### *Konstruktivista pedagógiai elmélet*

A konstruktivista pedagógiai elmélet (NAHALKA, 2002: 117–158.) lényege az, hogy a tudás nem egyszerű közvetítéssel, „átplántálással”, jön létre, hanem konstrukció eredménye: a befogadó (a diák) aktív, önálló, értelmező tevékenységének következménye. A tanulók tehát nem éreznek igazi motivációt olyan tanulásra, amelynek módszerei nem vesznek tudomást az ő egyéni adottságaikról, élethelyzetükről és előéletükről.

Ennek a felfogásnak a pedagógiai következménye az, hogy az iskolának szakítania kell a hagyományosan frontális „fülbesúgó” módszerekkel, és az interaktívabb, valamint személyre szabottabb tanulási formákat kell előnyben részesítenie: a projektmódszert, a csoportmunkát, az egymástól tanulást, a formatív értékelés alapján irányított és tervezett tanulási folyamatokat. Felértékelődik a tudástartalmak szimulálása és valós helyzetekben történő feldolgozása, meghatározóvá válnak a tanulás környezeti jellemzői, közösségi dimenziói. Az új tanulási kultúrában jelentősen átalakul a képzők és oktatók szerepe. A különböző tanulási helyzetekben rejlő lehetőségek hatékonyságának kihasználása előtérbe helyezi a módszertani fejlesztést, az innovatív pedagógiák alkalmazásának előmozdítását.

### *A konnektivizmus pedagógiai elmélete*

A konnektivizmus (KULCSÁR, 2009), az információs kor tanuláselmélete szerint a tanulás hálózatba szerveződik. Alapvető jellemzője, hogy hagyományos iskolai felfogás egyirányú pedagógiai folyamatával szemben a tanítás–tanulás komplex folyamatában gondolkodik. A konnektív pedagógiai szemlélet széleskörű tanulási környezetet feltételez, ami a formális iskolai keretek mellett nagy hangsúlyt fektet a nem formális (előre nem szabályozott) tanulási formáknak is. Fontos jellemzője a diákközpontúság, az, hogy a tanulók saját maguk által szervezett tanulási tempóban, módszerrel sajátíthatják el a tudásanyagot. Az információszerezésre a felfedezéssel a jellemző, olyan folyamat, ahol a tanár mint segítő, és nem mint fő szervező van jelen.

## *A „játékos” tanulás szükségessége*

Egyre nyilvánvalóbb, hogy az iskolai oktatás és nevelés világát közelíteni kell a diákok otthoni világához, amelyben mind meghatározóbb szerepet játszik a digitális kultúra. Ez látszólag két összeegyeztethetetlen megközelítés szerves összekapcsolását jelenti: a „komoly” tanulás és az interaktív „szórakozás” összeépítését, ami nálunk „edutainment”-ként került be a köztudatba. Nézzünk meg néhány példát, hogyan és miért is lehetséges e két szempont társítása.

Nagyon lényeges azt látni, hogy pusztán előítélet azt hinni: ha a tanulást szórakoztató jellegű keretekbe ágyazzuk, akkor az el fogja terelni a diákok figyelmét a tananyagról. Ellenkezőleg! A digitális játék alapú tanulás egyik alapelve az, hogy a szórakoztatás ne a komoly tartalom rovására menjen, hanem annak elsajátítását erősítse meg. Ez azért lehetséges, mert mód van a játékokat úgy felépíteni, megszerkeszteni, hogy a játéktevékenység során a tartalmakkal való találkozás találkozzon a generációs preferenciákkal. Számos kutatás (TAPSCOTT, 2001) megfigyelés számol be arról, hogy a tananyag elsajátítása ezen a módon sokkal hatékonyabb, motiválóbb, tartósabb, s amellet még szórakoztató is. Ez pedig azért lehetséges, mert a fiatalok a számítógépes játékok használata során számos olyan készséget fejlesztenek ki, amelyek hatalmas támogatást adnak az oktatáshoz, amennyiben építünk rájuk. Ilyen készség pl. az önálló felfedezés, a stratégia-építés, a mentális térkép kialakítása, az interakció (NYÍRI, 2006).

Alapvetően kétféle típusú edutainment-et különböztetünk meg: kimondottan iskolai célra készült oktatójátékokat, illetve ún. társadalmi célú játékokat („serious games” vagy „social impact games”). Utóbbiak nem valamely konkrét tananyag elsajátításában használják ki a játék adta lehetőségeket, hanem bizonyos társadalmi problémákra, globális kérdésekre irányítják a figyelmet. Ilyen lehet például a szegénység, a terrorizmus, a környezetvédelmi kérdések, az egészségügy stb. Sok hasonló játék közös tulajdonsága, hogy a játék során a felhasználók különböző, a játék céljának (pl. szociális érzékenység, ökológiai szemlélet, hosszú távú gondolkodás, demokratikus jogok gyakorlásának fejlesztése) megfelelő társadalmi tapasztalatokra tesznek szert. Egyes játékok hatékonyságát fokozza, hogy a felhasználó nemcsak a játékbeli énjével azonosíthatja magát (pl. a szuperhőssel, aki segít az éhező afrikai gyerekeken), hanem a valódi szociálmunkás-identitást is megélheti, megtanulhatja. E kettő persze egymást is erősíti, de összeolvadva egy harmadik, az effajta játékok szempontjából nagyon fontos identitást is létrehozhatnak: a világ bajaira valós hatást kifejtő én képét – és az ezzel járó örömet.

## **Médiaoktatás és médiapedagógia az iskolában**

### *A médiapedagógia kezdetei*

A médiaoktatás nemzetközi gyakorlatában a legnagyobb fordulat a múlt század nyolcvanas éveitől végén következett be. Ekkor az addig főként a filmre épülő oktatást, az esztétikai, műközpontú megközelítést néhány év alatt radikálisan felváltotta a média társadalmi szerepére, annak működésére és hatásaira vonatkozó médianevelési irányzat. Korábban az iskolát a mozgóképpel kapcsolatban egyértelműen az ún. magas kultúra, a kulturális örökség generációs transzferje jellemezte. A naiv tömegkultúra-kritika esetlegesen és mindig a „művész-filmmel” szembeállítva jelent meg a tanítás gyakorlatában. A múlt század kilencvenes éveitől

a médiaoktatást világszerte a népszerű kultúra médiaszövegei – szappanoperák, reklámok, hírek, klipek dominálják.<sup>6</sup>

Az ezredfordulóra a médiaoktatás két, jellegzetesen eltérő irányba fordult.

A *szociális-demokratikus* megközelítés részben a nehéz helyzetben lévő társadalmi rétegek, nemzetiségek megszólalására, identitásuk erősítésére lát esélyt, részben olyan társadalmi és egészségügyi problémák bizonyos fokú kezelésére, mint az erőszak kultusza, a rasszizmus, a drog vagy az AIDS. A diktatúrát leváltó, a piaci társadalmakba való átmenet korát élő egyes országok a társadalmi esélyegyenlőség megteremtése, a szólásszabadság és a részvételi demokrácia tanulási folyamatának eszközeként kezelik a médiaoktatást. Ez a modell nem kötődik szorosan az iskolai órákhoz – gyakran még az iskolához sem –, inkább mozgalmoszerű. Aktivistái vannak, önálló intézményei, alapítványok, egyházak, egyesületek. A médiaoktatás szociális-demokratikus változatában, annak akcionista jellegéből adódóan különösen nagy a jelentősége az ún. kreatív médiapedagógiának: a különféle médiaszövegek (riportok, újságcikkek, videofilmek) elkészítésének, sőt, azok terjesztésének. Ilyenkor a nevelés célja (pl. a drogprevenció) és alkalmazott módszere (pl. portré vagy riportkészítés anyagozó fiatalokról) erősen fedi egymást (mert a cikk vagy műsor elkészítésének felelőségét megélve, a kényszerű és kényszerűen értelmező külső nézőpont segít abban, hogy a résztvevők magukkal, saját bizonytalanságaikkal, problémáikkal szembesüljenek).

A médiaoktatás másik megközelítése az ún. *befogadésvű-kritikai* (vagy *kritikai-recepciós*) felfogás jóval iskolaszerűbb. A médiaoktatás e formában a médiaszövegeket kritikusán, értve befogadó, autonóm személyiségek nevelését célozza, amelynek az a feltétele, hogy a diákok megismerkedjenek a kommunikáció ágenseivel, vagyis azokkal, akik az üzenetet létrehozzák és/vagy továbbadják; a tömegkommunikációs eszközök technikájával-technológiájával; a média kategóriáival és műfajaival (médiiumok, szövegfajták és stílusok); a média nyelvével és közönségével, illetve a reprezentáció problematikájával. Ez a modell – ami az angolszász országok mellett elsősorban a skandinávokra jellemző – a médiaoktatást a hagyományos iskolai tantárgyakhoz hasonló órakerettel és követelményrendszer szerint építi be a közoktatásba. A recepciós-kritikai modell szemlélete annyiban rokon a szociális-demokratikus modellével, amennyiben ez is, az is főleg a média által terjesztett üzenetek „társadalmi környezetszennyezése” ellen és az amerikai típusú tömegkultúrával szemben a nemzeti kultúra és az általános emberi értékek elfogadása mellett érvel, az utóbbi el- és befogadását kívánja elősegíteni.

### *Médiaoktatási modellek*

A médiaoktatás gyakorlatában az elmúlt évtizedekben három jellemző paradigmaváltás volt megfigyelhető.

1. Az ún. ***védőoltás-paradigma*** a média manipulatív természete ellen a kultúra (főként az irodalom) értékes alkotásait csatasorba állítva kíván(t) küzdeni. Ez a felfogás úgy gondolta, hogy a „magas művészet” autonóm műalkotásaival beoltott diákok majd immunisak lesznek a tömegkultúra értéktelen alkotásaival szemben. Ennek érdekében a filmet (a mozgóképi alkotásokat) is beemelték a magas művészet esztétikai „fellelvárába”, gondosan elkülönítve a szerzői és tömegfilmeket. Ez a szemlélet a tömegkommunikációban megjelenő alkotásokról nem kívánt tudomást venni, annak alkotá-

---

<sup>6</sup> Bővebben: Jakab György: A médiapedagógiáról.

[http://www.kodolanyi.hu/lib/media/html/c3/elm/med/medped\\_f.htm](http://www.kodolanyi.hu/lib/media/html/c3/elm/med/medped_f.htm) (Letöltve: 2014. január 25.)

sait – hiába voltak ezek népszerűek a diákok körében – kitiltották az iskolai oktatásból.

2. A múlt század hatvanas éveiben jelent meg a médiaoktatásban a **tömegkultúra paradigmája**, amely már nem utasította el mindenestül a tömegkultúrát a népszerű alkotásait, hanem a tömegfilmek értelmezésével igyekezett erősíteni a média tudatos kezelését, illetve ezáltal próbálta közel hozni a diákokhoz a magas kultúra alkotásait.
3. Az ezredfordulótól a média oktatására szakosodó tanárok szemléletére már erősen hatott a szociológiai módszerekkel végzett közönségvizsgálatok sora és a filmek, tévé-műsorok szemiotikai megközelítése. Felismerték, hogy a média hatása részben a formával, a szövegek konstrukciójával van összefüggésben, részben a fogyasztás, a befogadás módjával – egyszóval a valóság médiareprezentációjával. Ez tehát *a reprezentáció paradigmája*.

A modelleken és a paradigmákon túl a mozgókép és médiaoktatásban perdöntő az önálló és kritikus attitűd kialakítása, a választás (műsorválasztás, értékválasztás) képességének fejlesztése. Mivel a korszerű iskolában – nem feledve a nagy kulturális példák, alkotások megvilágosító hatását – kívánatos az olyan stúdiumok és pedagógiai módszerek megjelenése, amelyeknek közvetlen kapcsolata van a mával, az iskolán kívüli környezettel, a honlap iskolájában a mozgókép és médiaoktatásnak vitathatatlanul kulcsszerepe van. Ez a felismerés vezetett el a médiaoktatás komplex szemléletének kialakulásához, amely már nemcsak oktatásról – egy hagyományosnak nevezhető tantárgy működtetéséről – szól, hanem az iskola egészét átható általános médianevelésről, az ún. komplex médiapedagógiáról.

### *A komplex médiapedagógia*

Korábban azt hirdettük, hogy az iskolának a világ értelmezésére kell megtanítani a diákokat. Most csupán azt kell tudatosítanunk, hogy a világról szóló ismeretek többsége igen nagymértékben a média által közvetítve jelenik meg számunkra (BUCKINGHAM, 2005). Ebből következően a világ megismerése és értelmezése magába foglalja a médiaszövegek kritikai értelmezését is. Az általunk javasolt modell, az úgynevezett komplex médiapedagógia, kétféle pedagógiai törekvést fogalmaz meg. Egyrészt azt a pedagógiai irányultságot, ami az iskolai oktatás egésze számára igyekszik interaktív módon beépíteni azokat a hatásokat, amelyek a diákok szocializációjában egyre fontosabb szerepet játszó média világából érkeznek. Ezáltal igyekszik tudatos médiafogyasztásra nevelni őket. Ezt a médiapedagógiai tudást a tanárok az általános tanárképzésben szerezhetik meg, így szerencsés esetben az egész iskola szellemiségében, valamennyi tantárgy, valamennyi tanár szemléletében és pedagógiai eszköztárában megtalálható.

A médiapedagógia másik fókusza a kreatív médiagyakorlatokra irányul. Különböző tantárgyak – vagy éppen a médiaismeret óra keretében – a diákok médiaszövegeket alkotnak vagy közös produktumokat hoznak létre projekt munka keretében. Ebből a szempontból érdemes külön is kiemelni azt a tényt, hogy a felnövekvő nemzedékek már egyre kevésbé csak passzív befogadói a digitális kultúrának: nemcsak olvasnak, hanem írnak és alkotnak is benne. Ma már egy viszonylag egyszerű mobiltelefonnal is képeket, sőt filmeket lehet készíteni, a honlapok, a blogok és a különböző közösségi hálózatok (például a Facebook) pedig az önkifejezés, illetve a kreativitás végtelen lehetőségét kínálják. Ez a fajta interaktív közeg sajátosan új „népművészetet” eredményezett, amelyben egyre inkább elmosódnak a határok az alkotók és a befogadók között.

Összefoglalva – de nem lezárva a mondottakat – megállapítható, hogy a digitális kultúra rohamos térhódítására igazából nincsen felkészülve a magyar iskolarendszer, illetve a pedagógustársadalom. Az elkövetkező évek feladata – ha nem akarjuk, hogy ezen a területen tovább nőjenek a társadalmi egyenlőtlenségek, ha nem akarjuk, hogy iskolarendszerünk egyre inkább elavuljon, ha nem akarjuk, hogy... – az, hogy a médiapedagógia a jelenleginél jobban bekerüljön az általános tanárképzésbe és az iskolák mindennapi gyakorlatába.

## IRODALOM

- BENEDEK András (szerk.): Digitális pedagógia. Typotex Kiadó., Bp., 2008
- BENEDEK András (szerk.): Digitális pedagógia 2.0. Typotex Kiadó, Bp., 2013. Baccalaureus Scientiae sorozat
- BUCKINGHAM, David (2002) A gyermekkor halála után. Felőni az elektronikus média világában. Helikon kiadó, Szeged, 2002
- BUCKINGHAM, David (2005): Médiaoktatás. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- CSÁSZI Lajos (2002): A média rítusai. Osiris Kiadó, Budapest
- CSÁSZI Lajos: Médiakutatás a kulturális fordulat után.  
[http://www.mediakutato.hu.cikk/2008\\_03\\_osz/07\\_mediakutatas\\_forradalom/](http://www.mediakutato.hu.cikk/2008_03_osz/07_mediakutatas_forradalom/) Letöltés: 2014. január 25.
- Digitális Pedagógus konferencia
- ELTE Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete ([www.ofoe.hu](http://www.ofoe.hu))
- GRIPSRUDG, Jostein (2007): Médiakultúra, médiatársadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- HERCZOG Csilla: A tizenéves tanulók médiaműveltsége. Educatio, Nyár 335–340
- KULCSÁR Zsolt (2009): Hálózati tanulás. Oktatás – informatika. 2009/1. szám.  
<http://www.oktatas-informatika.hu/2009-1/> Letöltés 2014. január 26.
- MANUEL Castells (2005): A hálózati társadalom kialakulása. Budapest, Gondolat-Infonia
- NAHALKA István (2002) A tanulás. Tanulmány. Megjelent Falus István (szerk.): Didaktika (Elméleti alapok a tanítás tanulásához) c. könyvében, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp
- NYÍRI Kristóf ( 2006.): Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete. Új Pedagógiai Szemle, 2006/7–8. szám
- OLLÉ János (2012): Virtuális környezet, virtuális oktatás. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- OLLÉ János: Virtuális környezet, virtuális oktatás. Budapest, 2012, ELTE Eötvös Kiadó.  
<http://www.tenegen.eu/hu/content/100422/netgeneracio-magyarorszagon-2010>
- Fodorné TÓTH Krisztina pedig Tanár a hálózati tanulásban – változó tanárszerepek
- Milyen jellemzői vannak a magyar netgenerációnak? Mivel, kikkel töltik idejüket, hogyan, kikkel, miről kommunikálnak, hogyan tanulnak? Ezt, és még sok minden jellemzőt 2010-ben átfogó kutatások adatainak elemzése alapján írta le Dr. FEHÉR Péter az ELTE egyetemi adjunktusa, aki HORNYÁK Judit a budapesti Teleki Blanka Közgazdasági Szakközépiskola tanárával végezte a kutatást.
- TAPSCOTT, Don ( 2001): Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése. Kossuth Kiadó, Budapest
- Z. KARVALITS László: Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I. Oktatásinformatika 2009/2., 2–16
- Z. KARVALITS László: „Digitális beavatottak” egy hiperkonnectív világban. In. Szekszárdi Júlia (szerk.): Digitális (de)generáció 2.0. Underground Kiadó, Budapest, 62–78

A PÁLYAORIENTÁCIÓS TEVÉKENYSÉG MEGVALÓSULÁSA A KÖZOKTATÁSBAN<sup>1</sup>

**Összefoglaló:** *A pályaválasztási döntésre való felkészülésnek számtalan színtere van, aminek intézményes kereteit a közoktatás biztosítja. Az iskolákban különböző módon és intenzitással foglalkoznak a pályorientáció témakörével, amelyben elsődleges szerep a pedagógusoknak jut. A NAT-ban és a Nemzeti Köznevelési törvényben is rögzített feladat jelenlegi megvalósulásában ezért a tanárok felelősségvállalása és ismeretszintje meghatározó. Jelen tanulmány egy 2013 nyarán megvalósult kutatás eredményeit ismerteti, ami alapján képet kaphatunk arról, hogy a pedagógusok miképp látják helyüket, szerepüket a pályorientáció folyamatában.*

**Kulcs és tárgyszavak:** pályaválasztás, közoktatás, információ, pedagógus

### Bevezetés

A változó gazdasági, társadalmi világunkban az egyén folyamatosan döntések, választások meghozatalára kényszerül, amelyek közül az egyik első és az egész életpályára kiható állomás a pályaválasztás. A döntés fontossága indokolja, hogy annak meghozatalához széleskörű információt szerezzünk önmagunkról és a pályák világáról, amihez intézményes keretet a közoktatás biztosít. Ezt a pályaválasztásra felkészítő folyamatot pályorientációnak nevezzük.

A kutatás célja a tanári pályorientációs tevékenység helyének és szerepének tisztázása a mai közoktatási rendszerben. Alapvető törekvésünk annak bemutatása, hogy az iskolai pályorientációs tevékenység mennyire képes a társadalmi kihívásokra választ adni. Vizsgáljuk a tanárok pályaválasztási feladatai ellátásához kapcsolódó információszerzési forrásokat, illetve annak változásait a közoktatásban, valamint a közoktatás igényeit a pályorientációs ismeretanyag és módszertan vonatkozásában.

A tanulmány újszerűsége abból adódik, hogy bepillantást nyújt az iskolákban alkalmazott módszerek, gyakorlatok beválásáról a pedagógusok tapasztalatai, véleménye alapján. Újdonságot jelent, hogy az elmúlt időszakban ilyen jellegű, átfogó kutatás nem készült, a téma aktualitását az utóbbi években zajlott jogszabályi változások jelzik. A közoktatásban résztvevők, a pedagógusok és a döntéshozók a vizsgálat eredményei alapján pontos képet és visszajelzést kaphatnak a jelenleg folyó munkáról az iskolai pályorientációs tevékenység letéteményeseitől, a pedagógusoktól.

A kutatás központi, empirikus részében a közoktatásban dolgozó pedagógusok kérdőíves felmérése áll. Vizsgálatunk alapját a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ 198 tankerület vezetőjéhez elektronikus formában eljuttatott kérdőívek eredményei adják. Ehhez járulnak hozzá a hólabdamódszerrel felvett elektronikus és papír alapú kitöltések. A minta közel negyede az utóbbi módszerrel került az adatbázisba.

A tanári kérdőívek felvételére 2013. június 5. és július 15., illetve 2013. augusztus 15. és 27. között került sor. Az adatfelvételt szándékosan a tanév végére és az új tanév kezdetére időzítettük, amikor a tanároknak be kell járniuk az iskolába, bár oktatás nincsen.

---

<sup>1</sup> A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

A kérdőív 10 kérdést tartalmaz az iskolai pályaorientációra vonatkozóan. Tartalmilag 4 téma köré csoportosítható:

- pályaorientációs tevékenységek az iskolában,
- a pedagógus szerepvállalása a pályaorientáció folyamatában,
- a pályaválasztáshoz, pályaorientációhoz kapcsolódó információszerzési szokások,
- a kitöltő a pályaorientációval kapcsolatos elképzelései, javaslatai.

A felmérés nem reprezentatív, az adatgyűjtésből származó különbségek torzítást mutathatnak, azonban az iskolákban folyó gyakorlatokba betekintést enged. A felmérés célja a tendenciák és sajátosságok felismerése, valamint a közoktatás különböző intézményeiben működő jó gyakorlatok megismerése, megismertetése.

## **Elméleti háttér**

A pályaválasztási döntés lehetősége valószínűleg a munkamegosztási rendszer kialakulásával egy időben jelent meg. A döntés, amivel hivatást, foglalkozást választunk, nagy hatással van a társadalomban betöltött későbbi szerepünkre is. A megfelelő pályaválasztási döntéshez azonban meghatározott mennyiségű és tartalmú információra van szükségünk önmagunkról és a munka világáról. Ezért a döntést egy információszerzési tevékenység előzi meg, amely SZILÁGYI (2000) megfogalmazása szerint egy olyan folyamat, ami „*a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információnyújtás révén*” (SZILÁGYI, 2000:22). Ezt a folyamatot nevezzük pályaorientációnak, amely a felnövekvő generáció egész életútján elkísérő tevékenysége. A pályaorientáció során elsajátított ismeretek, illetve azok értelmezéséhez, feldolgozásához megszerzett kompetenciák ugyanis nemcsak az adott élethelyzet megoldásához kapcsolhatók, hanem későbbi döntési helyzetben is felhasználhatók. Fontos szem előtt tartanunk, hogy életpályánk során akár többször pályát módosíthatunk (vagy arra kényszerülhetünk), és ezek mind döntések sorozatával járnak együtt, amelyhez a pályaorientációs ismereteinket felhasználhatjuk. A pályaorientáció korszerű értelmezése ezek alapján tehát nem egy egyszeri esemény, ahol az egyén végleges döntést hoz az életpályájára vonatkozóan, hanem az egész életében folyamatosan jelenlévő, azt végigkísérő tevékenység (KENDERFI, 2012: 6-12). JARVIS és WATTS szerint ennek a folyamatnak a megalapozása a serdülőkorban a legcélravezetőbb: már a prepubertárs kortól kezdve szélesíthető az a látókör, amelynek során tágulhat a tanulók pályaismerete, a képzésekről szerzett információik mélyülhetnek, így jobban megérthetik az iskolai tanulmányok és a munka közötti kapcsolatot (JARVIS, 2000, WATTS, 2000).

A tanulók pályaválasztási döntésre való felkészülésnek sokféle módja és színtere van. A döntéshez szükséges információszerzés történhet formális vagy informális csatornákon, forrását tekintve pedig származhat a közvetlen környezettől (pl. család, kortársak, barátok), az iskolától (pl. pedagógusok vagy iskolai rendezvények által), információs eszközöktől (pl. könyv, kiadvány, internet, egyéb média), vagy akár külső intézmények, szakemberek bevonásával (pl. pályaorientációs szakemberek, pályaválasztási intézetek, kiállítások). Ezen információforrások közül jelenleg hazánkban a legnagyobb szerep a közvetlen környezetnek jut (SUHAJDA, 2013).

A pályaorientációs támogató tevékenységek alapvetően 3 szinten valósulhatnak meg: az oktatás intézményeiben, a munkaerőpiaci szervezetek szolgáltatásaként, valamint a célzottan létrehozott civil- és magánszervezetek keretében. Az, hogy az egyes országok melyik területen építették ki intézményhálózatukat, nagyrészt azok gazdasági fejlettségétől és a társadalmi felelősségvállalástól függ. Így Európa északi részén lévő államok (pl. Dánia,



Norvégia, Finnország) az ún. északi modellként az iskolai pályaválasztási tanácsadási tevékenységre helyezik a hangsúlyt, más ország (pl. Kanada) inkább a munkaügyi szervezethez delegálja ezt a feladatot. Azonban minden modellben megtalálható a civil szervezetek szerepe, akik jelentős feladatot vállalnak át az államtól (MIHÁLY, 2001: 113–123).

Hazánkban a jogszabályi környezet lehetővé teszi, hogy mindhárom területen mindenki számára elérhető legyen a pályaeorientációs szolgáltatás, de központi koordináló szerv híján még nem megoldott ezen szervezetek összehangolt működése.

## **Pályaeorientáció a hazai közoktatási rendszerben**

A pályaválasztás és a közoktatás a kezdetektől fogva szorosan összefügg. Hiszen a pályaválasztással kapcsolatos problémák a tankötelezettség bevezetésével és az egyre differenciálódó szakmasztruktúra kialakulásával, valamint annak szervezett oktatásával egy időben merültek fel a XIX.–XX. század fordulóján (VÖLGYESY, 2002: 39).

A pályaválasztással kapcsolatos problémák feloldásában mindig jelentős szerepet vállaltak a pedagógusok, így nem véletlen, hogy az első, a témában megjelent tudományos igényű publikáció is pedagógiai folyóiratban (*Gyermek*, szerkesztette: Nagy László, 1919) jelent meg. Annak ellenére azonban, hogy a pályaválasztással kapcsolatban számos neves kutató (Nagy László, Kemény Gábor, Bálint Antal) szorgalmazta, hazánkban a pályaválasztási tanácsadás országos intézményhálózata nem alakult ki. Csupán a pályaválasztással élni tudó kevesek számára volt elérhető néhány szolgáltatás, mint pl. a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Tanácsadója, vagy az OTI Pszichológiai Laboratóriuma a XX. század első felében (VÖLGYESY, 1976:14–15).

A II. világháború után továbbra is a pedagógusok vállára nehezedett a pályaválasztásra való felkészítés feladata. RÓKUSFALVY már 1969-ben hangsúlyozta a pályaválasztás pedagógiai előkészítésének fontosságát, amely egyfajta fejlesztő tevékenységként lehetőséget biztosít a tanulók személyiségfejlődési, pályaalakulási folyamatának rendszeres, nevelés útján való irányítására, ösztönzésére. Ehhez azonban a pedagógusoknak olyan speciális ismereteket kell elsajátítaniuk, amelyek alkalmassá teszik őket e komplex feladat ellátására (RÓKUSFALVY, 1969:31–32).

Magyarországon a feladat jelentőségét felismerve ezért a 60-as évek végétől és a 70-es években pályaválasztási felelősök dolgoztak az általános és középiskolákban, ahol meghatározott órakeretben foglalkoztak a tanulók pályaválasztásra való felkészítésével. Ezek az órák nem csupán tantervi keretek között valósultak meg, hanem a felelősök üzemlátogatásokat is szerveztek (SZILÁGYI, 1996:7–8). A felelősök munkáját a 70-es évek elején felállított Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet (OPTI), illetve az Országos Pályaválasztási Tanács segítette, és minden megyében pályaválasztási intézetet állítottak fel (VÖLGYESY, 2002:41–42).

1980-tól a feladat a Művelődési Minisztérium irányítása alá került, amikor az OPTI-t az Országos Pedagógiai Intézetbe (OPI), míg a megyei irodákat a megyei pedagógiai intézetekbe integrálták. A korábban az iskolákban meglévő pályaválasztási felelősök rendszerét megszüntették, és az integráció következtében a témával foglalkozó szakemberek száma a rendszerváltást megelőző időszakra megyénként mindössze 1-2 főre csökkent. A rendszerváltás időszakában (1988–1993 között) a pályaválasztási feladatok ellátása így gazdátlaná vált (BORBÉLY-PECZE, 2010:36).

A rendszerváltást követően az oktatáshoz kapcsolódó jogi szabályozók újragondolásakor a pályaválasztási feladatok ellátásával kapcsolatos hiányosságokat is felszámolták: az 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról rendelkezett pályaválasztási és továbbtanulási

tanácsadó szakszolgálat felállításáról, amelyet a pedagógiai szakszolgálat részeként jelölt meg.

A pályaaorientáció törvényi szabályozására hazánkban 1995-ben került sor, a Nemzeti Alaptanterv<sup>2</sup> (NAT) kiadásakor. A magyar oktatásügyben az első tartalmi-tantervi szabályozásra vonatkozó jogszabály tíz műveltségterületen fogalmazott meg pedagógiai fejlesztési teendőket, amelyben az „Életvitel és gyakorlati ismeretek” területen a pályaaorientáció is helyet kapott. A törvényi előírásoknak megfelelő szolgálatokon kívül – pl. pedagógiai szakszolgálat, pályaválasztási tanácsadó – a NAT kötelezte az iskolákat önálló pályaaorientációs foglalkozások megtartására. A pedagógusok – felvállalva ezt a feladatot – ebben az időszakban nagy számban vállaltak rövidebb és hosszabb képzéseket a témához kapcsolódóan.

A NAT 2003-as módosításával azonban eltűnt a tanári pályaaorientációs tevékenységre korábban biztosított önálló órakeret és ezen a koncepción a 2007-es változat sem korrigált. Az Alaptanterv 2012-ben elfogadott módosítása ismét a műveltségi területek fejlesztésére helyezte a hangsúlyt, és az Életvitel és gyakorlati ismeretek terület 3 nevesített témája közé sorolta a pályaaorientációt.

A 2013. szeptember 1-én életbe lépett új NAT<sup>3</sup>, a Fejlesztési területek, nevelési célok között külön is nevesíti a pályaaorientációt, amelyet iskolai támogató tevékenységként definiál. Ennek kapcsán „*olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket*”.

A 2011-ben elfogadott köznevelési törvény<sup>4</sup> a pályaaorientációval kapcsolatban két helyen jelöl meg szerepet: egyrészt a pedagógus feladatai közé sorolja „tanítványai” pályaaorientációjának irányítását és aktív szakmai életútra való felkészítését, másrészt a HÍD-programok keretében integráló és lemorzsolódást csökkentő eszközként definiálja.

Mindezek alapján látható, hogy az elmúlt években –a téma fontosságát felismerve – a jogalkotó gondoskodott arról, hogy a pályaaorientációs tevékenység intézményi és jogszabályi kereteit biztosítsa. Ezzel egyidejűleg a közoktatásban megvalósuló pályaválasztási döntésre felkészítő folyamat letéteményese – a ’60-as, ’70-es évekhez hasonlóan – ismételten a pedagógus lett.

## A vizsgálati minta

Kérdőíves felmérésünkben 411 fő vett részt, azonban a válaszok ellenőrzése után 158 kérdőív nem volt értékelhető, így kutatásunk mintáját 253 fő alkotja, ennek több mint 85 százaléka nő.

A mintában szereplő pedagógusok átlagosan 24 és fél éve vannak a pályán, de van olyan, aki még 1 éve sem dolgozik ebben a munkakörben, ugyanakkor akad (2 fő), aki már több mint 40 éve foglalkozik diákokkal. A minta 40 százaléka 26–35 éve van a pályán, 9 százalékuk pedig több mint 35 éve. A kitöltők 12 százaléka (32 fő) 10 éve sem pedagógus, közülük 13 fő 5 éven belül kezdte a munkáját. A minta fennmaradó 39 százaléka (99 fő) 11–25 éve választotta a pedagógus hivatást.

Munkahelyük területi elhelyezkedését tekintve a mintában szereplő pedagógusok közel fele (116 fő) a közép-magyarországi régióban dolgozik (l. 1/a. sz. ábra). A minta ötödét (51 fő) az észak-magyarországi régióban tanító tanárok teszik ki. Legkevesebb kitöltés a közép-dunántúli (6 fő) és a dél-dunántúli (8 fő) régióból érkezett. Területi eloszlást tekintve a

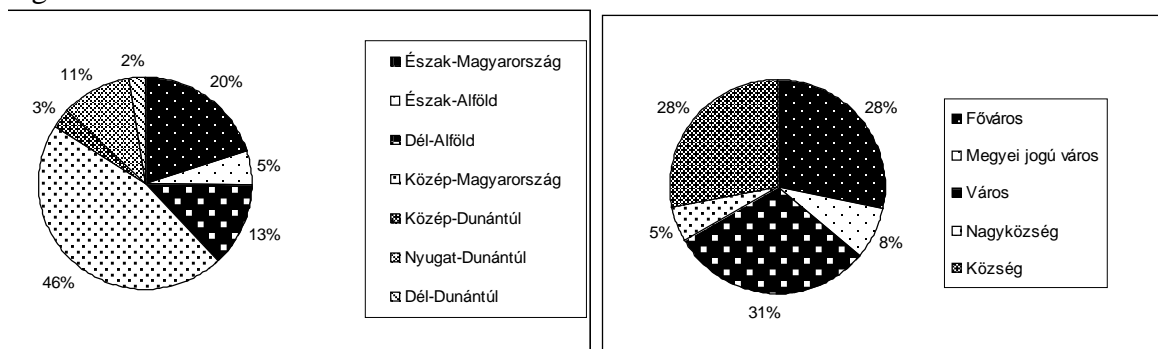
<sup>2</sup> 130/1995. (X. 26.) kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról.

<sup>3</sup> 110/2012 (VI. 4.) kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

<sup>4</sup> 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről.

minta 46 százaléka Közép-Magyarországról, 38 százaléka Kelet-Magyarországról, 16 százaléka pedig Nyugat-Magyarországról származik.

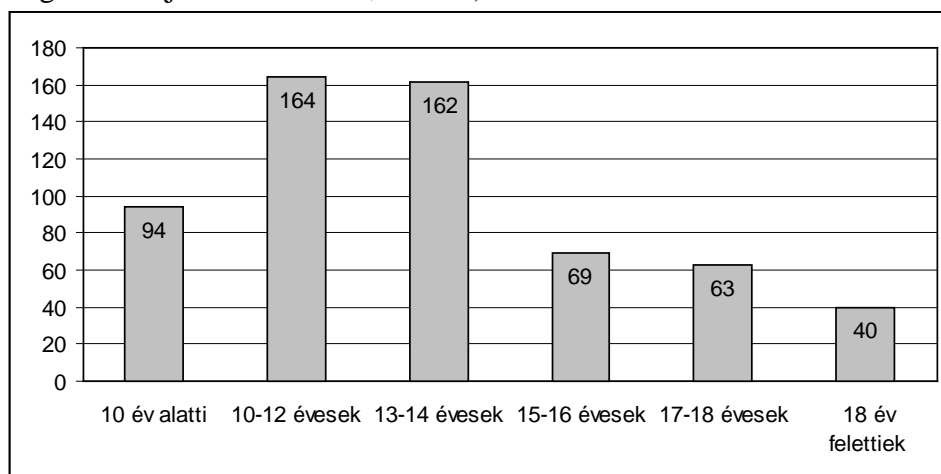
1. sz. ábra: A mintában szereplő pedagógusok megoszlása regionálisan és településnagyság szerint



Amennyiben a területi eloszlást településnagyság szerint is vizsgáljuk (1. 1/b. sz. ábra), árnyaltabb képet kaphatunk. Közel ugyanannyi fővárosi pedagógus (73 fő) töltötte ki a kérdőívet, mint a községben dolgozók (72 fő). Városi közoktatási intézményben a minta kétharmada, összesen 171 fő dolgozik, míg kisebb településen a megkérdezettek 33 százaléka (86 fő).

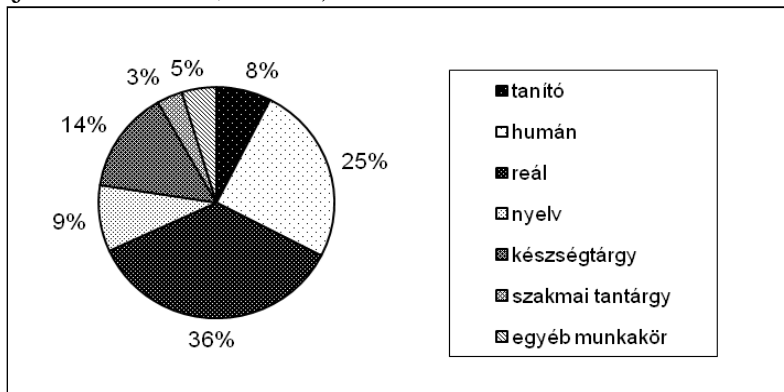
A mintában szereplő pedagógusok 69 százaléka (192 fő) általános iskolában tanít, 23 százalékuk pedig középiskolában. Közülük szakiskolában 14 fő, szakközépiskolában 18 fő, gimnáziumban 38 fő dolgozik. 11 fő jelölte a többcélú intézményt munkahelyének és ugyancsak 11 fő az egyéb közoktatási intézményt. Az egyéb kategóriához a kollégiumot (6 fő), a pedagógiai intézetet (1 fő), a tankerületet (1 fő), esti iskolát (1 fő), speciális szakiskolát (1 fő), valamint a TANAK (tanulásban akadályozott) szegregált osztályt (1 fő) jelölték a tanárok. 29 pedagógus több típusú közoktatási intézményben is dolgozik.

2. sz. ábra: A mintában szereplő pedagógusok által tanított diákok korcsoportonkénti megoszlása (jelölések száma, N=592)



Amint az a 2. sz. ábra adataiból is látható, a kérdőívet kitöltők 71 százaléka általános iskolás korú fiatalokkal dolgozik, közülük több mint 160 fő felső tagozatos diákokat tanít. Középsiskolásokkal vagy idősebb korosztállyal a válaszadó pedagógusok alig 30 százaléka foglalkozik. A minta elemszámából is adódik, hogy a pedagógusok általában 2, de sokszor 3–4 korcsoportot is tanítanak. Emiatt az általuk tanított tantárgyak megoszlása is elég változatos képet mutat. (3. sz. ábra)

3. sz. ábra: A vizsgálatban résztvevő pedagógusok által oktatott tantárgyak megoszlása (jelölések száma, N=399)



A vizsgálatban résztvevő pedagógusok összesen 48 olyan tantárgyat, munkaformát jelöltek meg, amit tanítanak vagy amiben dolgoznak. Alapvetően 3 fő csoportot különböztethetünk meg a mintán belül: szaktanárok, tanítók, egyéb pedagógiai jellegű feladatot ellátók. A kérdőívet kitöltő pedagógusok harmada reál tantárgyat tanít, míg humán jellegű tantárgyak oktatásában a minta negyede érdekelt. Nyelvet 37 fő, készségtantárgyat 57 fő jelölt. A mintába 30 fő alsós tanító és 14 fő egyéb munkakörben dolgozó kitöltő került. Ez utóbbi kategóriába az ifjúságvédelmi felelőst, napközis tanárt, könyvtárost és kollégiumi nevelőt soroltuk.

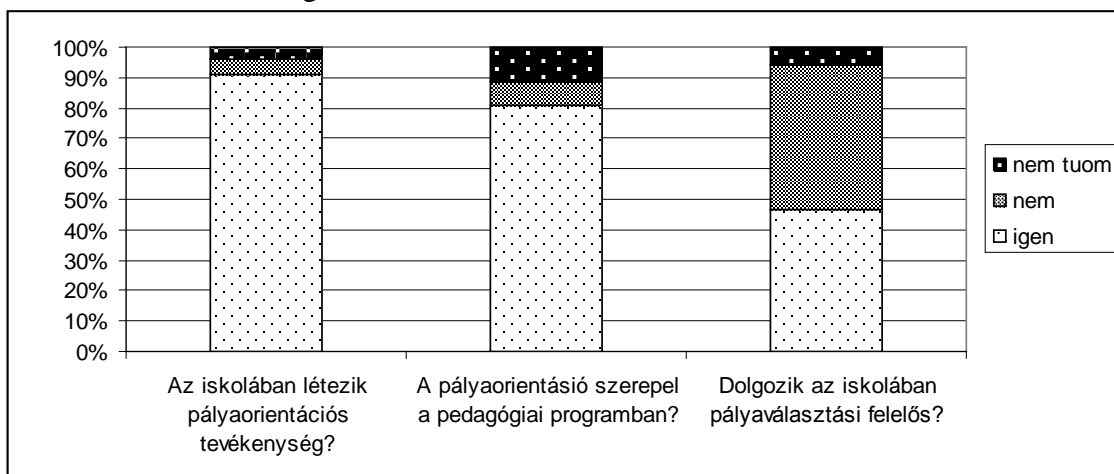
### Az eredmények

Kérdőíves kutatásunk első része az iskolai pályaeorientációs tevékenység jelenlegi helyzetét vizsgálja a pedagógusok véleménye alapján. A helyzetet 3 kérdés mentén vizsgáltuk:

- Az iskolában létezik-e pályaeorientációs tevékenység?
- Az iskola pedagógiai programja tartalmazza-e a pályaeorientációs tevékenységet?
- Az iskolában tevékenykedik-e pályaválasztási felelős.

A kérdésekre adott válaszok a 4. sz. ábrán láthatóak.

4. sz. ábra: Az iskolai pályaeorientációs tevékenységre vonatkozó kérdésekre adott válaszok százalékos megoszlása



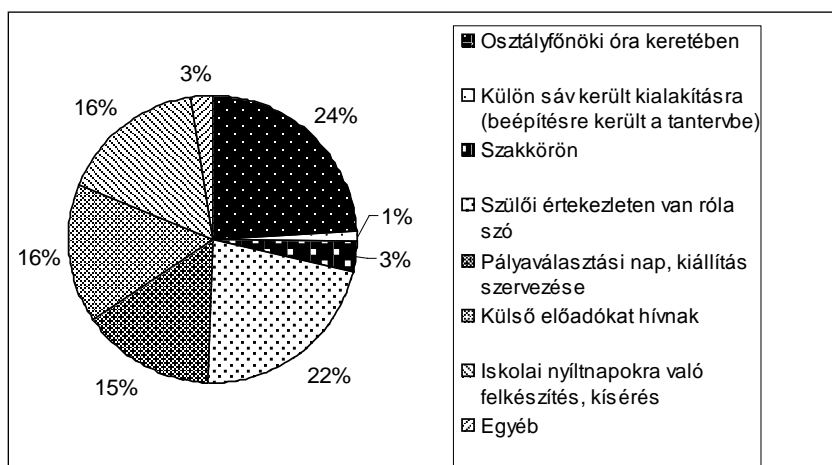
Az ábra adataiból egyértelműen leolvasható, hogy a pedagógusok jelentős része beszámol az iskolában zajló pályaeorientációs tevékenységről. A válaszadók 91 százaléka szerint (230 fő) iskolájában van pályaeorientációs tevékenység, 13 fő szerint nincs, 10 fő pedig

nem tudja. A pedagógiai programról szóló kérdéssel kapcsolatban már nagyobb bizonytalanságot tapasztalhatunk: a válaszadók 11 százaléka (28 fő) nem tudja, hogy az tartalmazza-e a pályaeorientációt, azonban a kitöltők 81 százaléka biztos benne, hogy szerepel.

Az iskolai pályaválasztási felelősi munkakör meglétét nem írja elő jogszabály, azonban munkája nagyban segíthet a pályaeorientációs tevékenységet. A válaszok alapján elmondható, hogy a kitöltők szerint közel azonos arányban vannak a pályaválasztási felelőssel rendelkező (46,6 %) és nem rendelkező (47,8 %) iskolák. A minta 5,6 százaléka volt bizonytalan a válaszban.

Az iskolák természetesen eltérő módon és minőségben foglalkozhatnak a pályaválasztás kérdéseivel. Az 5. sz. ábra az iskolai pályaeorientációs tevékenységek megoszlását ábrázolja. Az előző kérdésnél több személy is volt, aki úgy gondolta, hogy iskolájában nem zajlik ilyen típusú munka, ennél a kérdésnél azonban nem volt olyan, aki legalább 1 válaszlehetőséget ne jelölt volna be.

5. sz. ábra: Az iskolák pályaválasztásra felkészítő tevékenységeinek százalékos megoszlása (jelölések száma, N=1007)



A kitöltők válaszaiból jól látható, hogy a pályaeorientációs feladatok elsősorban az osztályfőnökökre hárulnak, hiszen a minta majdnem felét teszi ki az osztályfőnöki tanóra és a szülői értekezleteken történő felkészítő tevékenységhez kapcsolódó két kategória. A válaszadók 96, illetve 88 százaléka jelölte meg az iskola pályaválasztásra történő felkészítő tevékenységeként. Szintén a pedagógusok aktív közreműködését igényli a másik nagy csoport, amely az összes jelölés 47 százalékát jelenti. A válaszadók 65 százaléka jelölte meg az iskolai felkészítést, kísérést, 62 százalékuknál rendszeresen külső előadókat hívnak meg, 59 százalékuknál pedig pályaválasztási napot vagy kiállítást szerveznek.

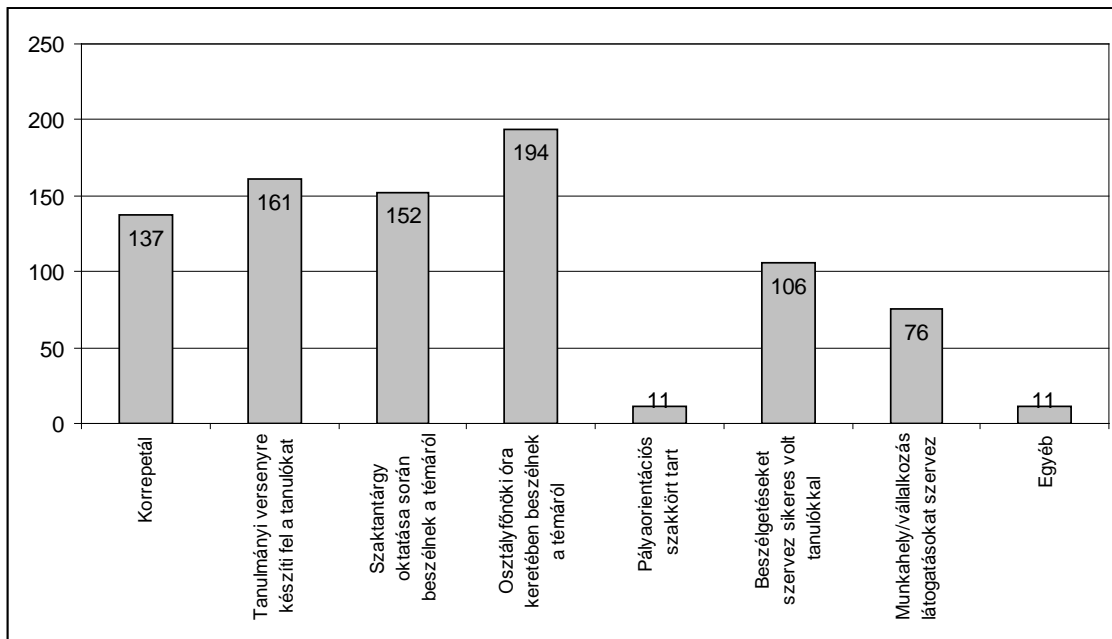
Az iskolai döntéshozóknak viszonylag kevés lehetőségük van ezt a feladatot az oktatás szerves részévé tenni: a válaszok mindösszesen 4 százaléka utal ilyen irányú tevékenységre. Nem meglepő tehát, hogy csupán a válaszadók egyharmada jelezte a szakkör szerű foglalkozást és mindössze 12 főnél került a pályaeorientáció beépítésre a tantervbe (azok is jobbra szakképző intézményekben).

Az egyéb kategóriát 26 fő választotta, amihez többek között a felvételi előkészítő tanfolyamokat, a tanórákon megvalósuló pályaeorientációs tevékenységeket, pályaválasztási ankétokat, pályaválasztási vetélkedőt, szakmák napja rendezvényt soroltak. Olyan iskola is van, ahol a pályaválasztási felelős egyéni fogadóórát tart, vagy külső szakembert, intézményt biztosítanak vagy hívnak a felvételi időszakában.

Az iskolai pályaeorientációs tevékenység leginkább a pedagógusok hozzáállásán, felkészültségén múlik, ezért a kérdőív második kérdéscsoportja a tanárok személyes szerepvállalását vizsgálta a pályaválasztási döntésre való felkészítés folyamatában.

A visszaérkezett válaszok alapján az derül ki, hogy a pedagógusok sokféle módon támogatják a fiatalokat e fontos feladatra való felkészülésben (l. 6. sz. ábra).

6. sz. ábra: A megkérdezett pedagógus szerepvállalása a pályaeorientáció folyamatában (jelölések száma, N=848)



Nem meglepő módon a pedagógusok leginkább az osztályfőnöki óra keretében foglalkoznak a pályaeorientáció témakörével: a válaszadók 77 százaléka jelölte meg ezt a formát. Viszonylag még sokan vannak azok, akik tanulmányi versenyre készítik fel a diákokat (64%) vagy szaktantárgyuk oktatása során beszélnek a témáról (60%). Nagyjából a minta fele korrepetál hallgatókat (54%), vagy meghívja a sikeres volt diákjait, hogy meséljenek a tapasztalatukról (42%). A válaszadók alig harmada szán időt arra, hogy tanulóit munkahelyi vagy üzemplátogatásokra vigye, és mindösszesen 11 fő tart pályaeorientációs szakkört. Az egyéb kategóriába (4%) kerültek válaszok a pedagógusok leleményességéről tesznek tanúbizonyságot: van, aki a napközis órákat, a helyettesítő órákat, az ügyeleti időt vagy az udvari szünet idejét használja fel a téma átbeszélésére. Több pedagógus iskolai, egyetemi látogatásokat, esetleg „sulibörzét” szervez, vagy a pályaválasztási tanácsadóba kíséri a fiatalokat.

Az, hogy a pedagógus mennyire képes a diákokat támogatni pályaválasztási döntésének meghozatalában, jórészt attól is függ, hogy ő maga milyen ismereteket sajátított el a témában, milyen eszközöket, módszereket ismer a pályaeorientációhoz kapcsolódóan. A válaszadók közül 174 fő válaszolt erre a kérdésre.

1. sz. táblázat: A pedagógusok által ismert pályaeorientációs eszközök és módszerek (jelölések száma, N=460)

| ESZKÖZ                   | JELÖLÉS | MÓDSZER  | JELÖLÉS |
|--------------------------|---------|--|---------|
| Internet                 | 37      | Iskolalátogatás, nyílt nap                           | 73      |
| Pályaválasztási kiadvány | 32      | Pályaválasztási rendezvény (kiállítás, börze, fórum) | 53      |
| Szórólap, prospektus     | 18      | Pályaeorientációs teszt, kérdőív kitöltése           | 32      |

| ESZKÖZ  | JELÖLÉS | MÓDSZER   | JELÖLÉS |
|---|---------|---|---------|
| Kisfilm   | 12      | Végzett diákok, sikeres emberek beszámoló   | 32      |
| Számítógépes teszt, kérdőív                       | 5       | Üzem- vagy munkahely-látogatás  | 31      |
| IKT-eszközök (számítógép, audiovizuális eszközök) | 4       | Szakmai előadás (meghívott külső előadó)  | 31      |
| Programokhoz köthető eszközök (MHGY, KOMP)        | 3       | Személyes beszélgetés   | 24      |
| Tv, rádió, sajtó                                  | 2       | Önismereti, pályaválasztási foglalkozás, szakkör  | 23      |
| Tankönyv  | 1       | Szülők bevonása (előadás saját munkájukról, pályaválasztási szülői értekezlet)                | 18      |
|   |         | Pályák, foglalkozások, munkakörök bemutatása, ismertetése                                     | 15      |
|   |         | Egyéb iskolai programok (osztályfőnöki óra, szakmai és pályaválasztási versenyek, projekthét) | 14      |

Az 1. sz. táblázat adataiból jól látható, hogy sokszínű az az eszköz- és módszerismeret, amellyel a megkérdezett pedagógusok rendelkeznek: 9 féle eszközt és 11 módszert soroltak fel a válaszadók. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok módszerismerete szélesebb: a válaszok háromnegyede (346 db) módszerjelölést tartalmazott.

A felsorolt eszközök nagy része (89%) az információszerzést támogatja, ide sorolható a könyv, kiadvány, internet, szórólap. Viszonylag elenyésző (5%) az önismeretet fejlesztő eszközök kategóriája, amelyben az önismereti és pszichológiai kérdőívek számítógépes változatai kerültek. Konkrét tárgyi eszközök (számítógép, audiovizuális eszközök) a válaszok 3 százalékát jelentik, és 3 pedagógus meghatározott iskolai programhoz kapcsolódó eszközöket is említett.

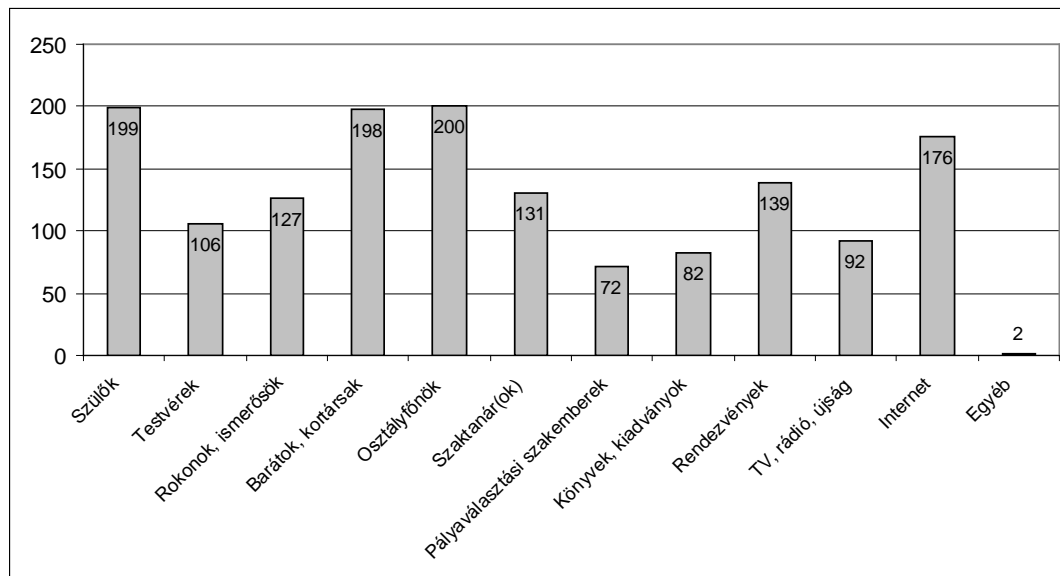
A pedagógusok által ismert módszerek tekintetében is igen változatos kép tárul elénk. A leggyakrabban említett módszerek (nyílt nap, pályaválasztási rendezvény) az összes válaszok 35 százalékát teszik ki. Közülük is kiemelkedik az iskolalátogatás, nyílt nap kategória, amelyet a válaszadók 41 százaléka jelölt. A módszerek tartalmát tekintve alapvetően 3 típusú információszerzést tartalmaznak: az iskoláról, tanulási lehetőségekről a módszerek 44 százaléka ad ismereteket, a pályák, munkák világáról a válaszok közel harmada (31%), az önismeret fejlesztését pedig 25 százalékuk segíti. Természetesen 1-1 módszer (pl. szakkör) több területről is adhat információkat. Az iskolai információ túlsúlya valószínűleg a minta összetételéből adódhat, hiszen jelentős többségben vannak a kitöltők között az általános iskolai pedagógusok.

Az említett módszereket csoportosíthatjuk azok megvalósulási helye szerint is: a megjelöltek több mint fele (55 %) iskolán belüli tevékenységet jelent, 45 százalékuk pedig az iskola épületén kívül történik. A pedagógusok által említett pályaaorientációs módszerek között többségben vannak azok, amelyben a tanár valamely külső (szak)ember vagy intézmény bevonására támaszkodik, mindössze a módszerek 20 százaléka az, amelyet a tanár maga is megvalósíthat az iskolában. Mindezek alapján megállapítható, hogy bár a pedagógusok jól ismerik a pályaaorientációs eszköz- és módszertárt, mégis erősen támaszkodnak a téma kapcsán a külső szakemberek, szervezetek szolgáltatásaira, programjaira.

A sikeres pályaaorientációs tevékenység elengedhetetlen feltétele, hogy a pályaválasztási döntéshez szükséges információk hiteles, megbízható forrásból származzanak. A kérdőív

harmadik kérdéscsoportja ezért a pályaválasztással kapcsolatos információszerzési szokásokat vizsgálta.

7. sz. ábra: A diákok pályaválasztással kapcsolatos információforrásai a pedagógusok véleménye, tapasztalata alapján (jelölések száma, N=1524)



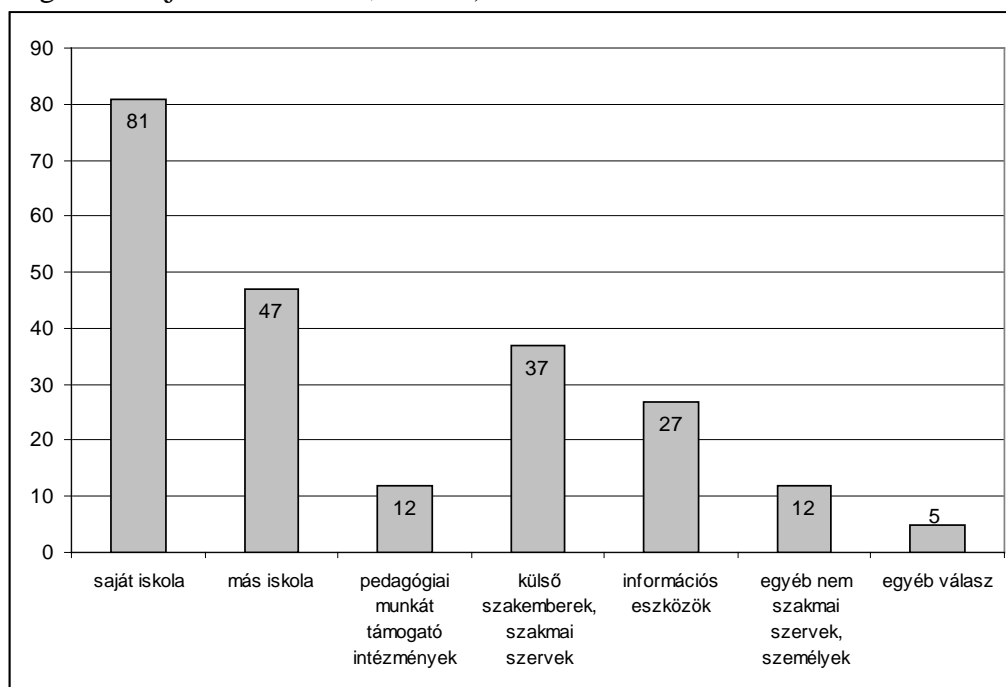
A pedagógusok véleménye szerint (7. sz. ábra) a diákok pályaválasztáshoz kapcsolódó információforrásaikat elsősorban a szülőktől, barátoktól, illetve az osztályfőnököktől szerzik be: a tanárok közel 80 százaléka jelölte ezeket az információs forrásokat. A megkérdezettek szerint a tanulók még igen magas arányban használják ismeretszerzésre az internetet (a kérdőívet kitöltők közül 70 százalék jelölte), ettől az információforrástól nem sokkal lemaradva a rendezvények, szaktanárok és a rokonok, ismerősök kategória követ. A pedagógusok fele jelölte ezeket az ismeretszerzési lehetőségeket (55, 52 és 50%-os jelölés). A válaszadók szerint legkevésbé a pályaválasztási szakemberekre és a könyvekre, kiadványokra hagyatkoznak a fiatalok, mindösszesen a válaszadók alig harmada (28, illetve 32%) jelölte meg ezeket az információforrásokat. Az egyéb kategóriába (1%) a kitöltők a fórumokat, anketákat sorolták.

Amennyiben az információforrásokat típusuk szerint csoportosítjuk, megállapítható, hogy a pedagógusok tapasztalatai alapján a fiatalok elsődleges pályaválasztási információforrásként a közvetlen környezetet tartják. Az összes válaszok 41 százalékát fedi le a család, barátok kategóriájába tartozó jelölések (630 db). A választások közel harmada (32%) a különböző információs eszközökre vonatkozik: internetre, könyvekre, egyéb médiára összesen 489 jelölés érkezett. A tanárok véleménye szerint is csupán harmadlagos információforrás az iskola és a pedagógusok, a válaszok összesen 22 százaléka jutott ezekbe a kategóriákra. 74 fő pedagógus szerint külső intézményeket, rendezvényeket a fiatalok 5 százaléka látogatja.

Azonban pályaválasztási döntéshez szükséges információkra nem csak a fiataloknak van szükségük: az is lényeges, hogy a pedagógus a pályaeorientációval kapcsolatos kérdéseivel kihez vagy melyik intézményhez fordul. Erre a kérdésre a kérdőívet kitöltők szabadon válaszolhattak, nem adtunk meg előre kategóriákat. A válaszadási hajlandóság emiatt alacsonyabb volt: a pedagógusok 64 százaléka válaszolta meg ezt a kérdést (8. sz. ábra).



8. sz. ábra: Pedagógusok pályorientációs tevékenysége információforrásainak megoszlása (jelölések száma, N=221)



A beérkezett 221 választ tartalmilag 7 csoportba soroltuk az ismeretszerzés szinterei alapján. Az összes válaszok 38 százaléka a saját iskolát nevezi meg pályaválasztási információforrásnak. Az iskolában leginkább az iskola vezetéséhez (28 fő), a kollégákhoz (17 fő), illetve, amennyiben van ilyen, az iskolai pályaválasztási felelőshöz (20) fordulnak a pályorientációs tevékenységgel kapcsolatos problémáik megoldásával a pedagógusok. Többen jelölték (8 fő) segítő együttműködőnek az iskolapszichológust, 3–3 pedagógus pedig az osztályfőnöki munkaközösség vezetőjéhez vagy az iskolaorvoshoz fordul speciális kérdéseivel. 1–1 fő a fejlesztőpedagógussal, illetve a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel dolgozik együtt e területen.

Viszonylag sokan fordulnak még továbbtanulási kérdésekkel más iskolák munkatársaikhoz, ahol elsősorban az iskola vezetését, pályaválasztási felelősét vagy a tanulmányi osztály vezetőjét keresik, de sokszor volt hallgatóik élménybeszámolóira is támaszkodnak. Ezek a jelölések a válaszok 21 százalékát jelentik, ami a mintában szereplő általános iskolai pedagógusok magas arányával magyarázhatóak.

A tanárok gyakran kérnek segítséget, információt külső szakmai szervektől vagy szakemberektől (17 %). A mintában szereplők legtöbbször szakembert (16 fő) vagy a munkügyi szervezet különböző szolgáltatásait említette (12 fő), de volt, aki a nevelési tanácsadót (3), a kamarát, vagy a pályaválasztási irodákat, centrumokat keresi meg a kérdéseivel.

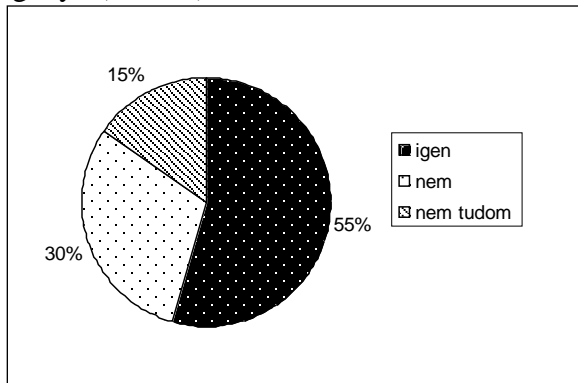
A kifejezetten a pedagógusi munkát támogató személyeket, szervezeteket a kitöltők 12 alkalommal jelölték (5 %), ide tartoznak a tankerületi vezetők és pályaválasztási felelősök (3), az Oktatási Hivatal pedagógiai szakértője és a fenntartó jelölése. A pedagógiai intézetet hét-szer említették a válaszadók.

A pedagógusok nagy számban használják az információs eszközöket is (12 %), amelyek közül az internet szerepe kiemelkedik (23 db említés) a különféle könyvek, kiadványok mellett.

Az egyéb, nem szakmai szervekhez a szülőket, a cégek, gyárak vezetőit, munkatársaikat, illetve az ismerősöket soroltuk. Ez a kategória az összes válaszok 5 százalékát teszi ki. Az egyéb kategóriába a „senki” és a „nincs kitől” válaszok kerültek.

A kérdőív utolsó témaköre a pedagógusok pályaeorientációval kapcsolatos véleményére, elképzelésére volt kíváncsi. A témakör első kérdése azt vizsgálta, hogy az iskolai pályaeorientációs feladatok ellátásához a megkérdezett pedagógus igényelne-e valamiféle segítséget.

9. sz. ábra: A pedagógusok pályaválasztási tevékenységéhez kapcsolódó támogatási igénye (N=253)



A 9. ábra adataiból jól látható, hogy a válaszadók több mint fele (138 fő) örömmel venné, ha pályaeorientációs tevékenységéhez segítséget támogatást kapna. A kitöltők harmada (76 fő) nem igényel támogatást, 39 fő pedig bizonytalan volt a kérdés eldöntésében. A kérdőívben lehetőség volt a válaszukat szabadon indokolni is, ezzel 166 fő élt.

Az igennel válaszolók közül 105 fő összesen 132 féle dolgot említett, amire a munkájához szükség lenne. A válaszokat 10 kategóriába soroltuk, ezek közül az információra vonatkozó igény kiemelkedő: a válaszok 45 százaléka (60 db) ilyen tartalmú kérés. A legtöbb pedagógus leginkább az iskolákról és a pályák munkaerő-piaci helyzetéről szóló ismeretek mennyiségét hiányolják, valamint gondot jelent, hogy a meglévő információk sokszor elavultak. Többen a speciális helyzetű fiatalok lehetőségeiről várnának több ismeretet.

11-11 igény került megfogalmazásra a pályaeorientációs módszerek és eszközök megismerésével kapcsolatban. Az utóbbi kategóriához a CD-k, játékok, tesztek, valamint pályaeorientációs tankönyvek, munkafüzetek hozzáférhetőségének korlátozottságát említették a pedagógusok, különösen az általános iskolás korosztály tekintetében.

A válaszok 17 százaléka (22 db) külső szakemberek, szakmai szervek bevonását szorgalmazná. Ilyen pl. nevelési tanácsadó, pályaválasztási szakember, OFI, OH.

Az iskolai pályaeorientációs tevékenység megvalósításával kapcsolatban a válaszok 5 százaléka (7 db) órakeret vagy szakköri lehetőség megteremtését javasolná, 8 százalék pedig külső programok (pl. munkahely-látogatások, gyakorlatok) támogatását. 4 fő szerint jó lenne, külön státusz kialakítása az iskolában a pályaválasztással kapcsolatos feladatok ellátására, 3 fő pedig szívesen részt venne a témával kapcsolatos képzésen, továbbképzésen.

A javaslatok között szerepelt még a nemzetgazdasági szinten több munkahely teremtése (1 fő), valamint a tevékenység anyagi feltételeinek biztosítása is (2 fő).

A nemmel válaszolók közül 52 fő indokolta választát. A válaszok 63 százaléka alapján (35 fő) a pedagógusok teljesen elégedettek a rendelkezésre álló információval és a gyakorlattal, amelyet legtöbbször a végzett diákok sikeressége is bizonyít. További két válaszadó szerint sokszor még túl sok is az információ, amiben nehéz az eligazodás.

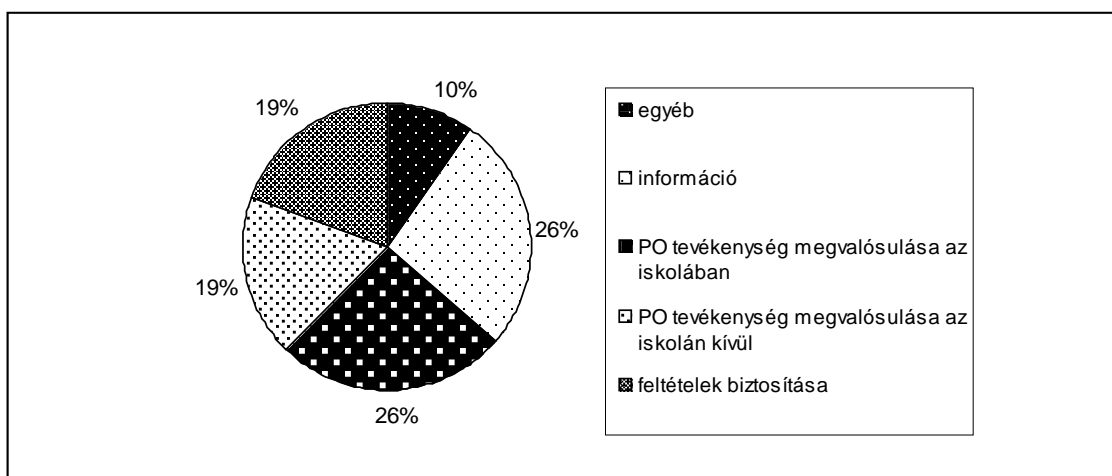
10 pedagógus (18%) azért nem igényel segítséget, mert meglátása szerint nem a pályaválasztással érintett korcsoporttal foglalkozik, 6 fő (11%) pedig azzal indokolta választát, hogy a pályaeorientáció nem tartozik a fő tevékenységi körébe. Két tanár szerint az iskolai pályaeorientáció megoldott, inkább a külső helyszínen megvalósuló programokat, lehetősége-

ket kell bővíteni, további egy válaszadó pedig korábbi rossz tapasztalata miatt nem kér támogatást.

A bizonytalanok közül 9 fő indokolta választát: közülük 5 úgy gondolja, hogy a korábbi gyakorlat megfelelően működik, azonban lehetnek még új, hasznos információk, 2 pedagógusnak pedig még nem volt végzős osztálya, így nem tudja megítélni. Az egyik válaszadó megkérdőjelezte a „TANAK-os” (tanulásban akadályozott) gyermekek pályaorientációjának létjogosultságát, hiszen eléggé korlátozottak a lehetőségek, 1 tanár szerint pedig a gazdasági környezet megváltoztatása a kulcsa mindennek.

Kutatásunkban fontosnak tartottuk, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak legyen lehetőségük arra, hogy az iskolai pályaválasztási döntést elősegítő tevékenységgel kapcsolatban megfogalmazzák javaslataikat. Ezzel az alkalommal 124 tanár élt.

10. sz. ábra: A pedagógusok által megfogalmazott javaslatok tartalmi megoszlása (N=124)



A pedagógusok – a minta összetételéből adódóan is – nagyon sokféle javaslatot fogalmaztak meg a kérdés kapcsán. A válaszokat tartalmilag 5 kategóriába tudtuk sorolni, ezek megoszlását a 10. sz. ábra tartalmazza.

A javaslatok között legnagyobb arányban az információval kapcsolatos ajánlások fordultak elő (33 db). A pedagógusok leginkább a pályák, szakmák, munkakörök ismertetését szorgalmazzák (12 db), valamint azok munkaerő-piaci helyzetének bemutatását (7 db). Ez utóbbinál a kamarák szerepét többen is kiemelték. Többen (10 db) az információ hozzáférhetőségével, valamint pontosságával, naprakészségével kapcsolatban fogalmaztak meg javaslatokat. Ezzel kapcsolatban sokuk az internet szerepére hívták fel a figyelmet, volt, aki a közösségi oldalak lehetőségeinek kihasználását javasolta a téma kapcsán. Egyikük szerint érdemes lenne a fogyatékkal élők pályaválasztási lehetőségeit is bemutatni.

Természetesen több javaslat (32) érkezett a pályaorientációs tevékenység iskolai megvalósításához kapcsolódóan is. 9 fő szerint érdemes lenne a pályaorientációt a tantervbe beépíteni, illetve rendszeres órákat, önismereti tréningeket tartani, akár már az általános iskola 6–7 osztályától (4 fő). Többen (5) külső szakemberek vagy iskolapszichológus bevonását szorgalmazzák, míg mások (3 fő) támogató szervezet kialakítását javasolják a pedagógusok munkájának segítésére. Azonban természetesen a tanárok ez irányú feladatát a témával kapcsolatos képzések, továbbképzések támogatnák leginkább (5fő). A rendszeres pálya- vagy szakmaismertető órák, illetve szülői pályaismertető foglalkozások megbízható információt nyújthatnának a pályaválasztás előtt álló fiataloknak (3). A digitális tananyagok, a tesztek és

más eszközök hozzáférhetősége ugyancsak fontos része lehet az iskolai pályaeorientációnak (3).

23 fő az iskolán kívüli pályaválasztáshoz kapcsolódó döntési előkészítő tevékenységre vonatkozóan fogalmazott meg ajánlásokat. Ide tartozik a pályaválasztási rendezvények, programok szorgalmazása (4 fő), valamint a külső szervezetekkel, intézményekkel való szorosabb együttműködés támogatása (7). Ide sorolható a munkaügyi hivatallal, a pedagógiai intézményekkel, a szakképző intézményekkel, valamint az egyetemekkel kapcsolatos szorosabb kooperáció. Többen (12) a munkahelyi gyakorlatok fontosságát hangsúlyozzák, ami révén a fiatalok reális képet kaphatnak 1-1 szakmáról és a munka világáról.

A feltételek biztosítása kategóriához sorolt javaslatokat 24 pedagógus fogalmazta meg. Ide tartoznak a pályaeorientációhoz kapcsolódó eszközök (pl. tankönyvek, filmek), valamint az iskolán kívüli tevékenységek anyagi és tárgyi feltételeinek biztosítása. Sok tanár ugyanis problémaként fogalmazta meg – főleg a vidéki településeken – a pályaválasztási rendezvényre vagy munkahely-látogatásra való eljutást anyagi és adminisztrációs (pl. engedélyek) szempontból. Erre megoldást jelenthet, ha a későbbi fogadó iskolák járnak körbe a potenciális küldő intézményeket a diákok megismerése céljából. Ugyanakkor az is nehézséget jelent, hogy a területileg kevésbé frekvenciált helyen kevesebb lehetőség van programok megvalósítására, amelyhez pályázatok, ösztöndíjak kiírása lenne kívánatos. Több pedagógus szerint érdemes lenne a feladatok ellátására külön státuszt létrehozni az iskolákban.

Az egyéb kategóriába 12 fő ajánlása került, akik közül 4 fő a differenciált felzárkóztató korrepetálást, a lemorzsolódás csökkentését és a szakképzés preferálását és fejlesztését támogatnák a felsőoktatással szemben. Négy pedagógus nem javasol semmit, hiszen a jelenlegi gyakorlattal meg van elégedve, 4 fő pedig a szülők kötelező részvételét támogatná a diákok pályaválasztási döntésének előkészítésében, amihez központi koordinálás és támogatás lenne szükséges.

## Összegzés

Kutatásunkban a pályaeorientáció jelenlegi helyét és szerepét vizsgáltuk a mai magyar közoktatásban a pedagógusok véleménye és tapasztalatai alapján. A kutatás alapját a pedagógusokkal felvett mintegy 253 kérdőív eredménye adja.

A kutatás eredményeiből kiderül, hogy a jogszabályi kötelezettségeknek eleget téve a vizsgálatban részt vevő mindegyik iskolában megvalósul a pályaválasztási döntésre felkészítő tevékenység. Az eredmények azt mutatják, hogy jelenleg két biztos pontja van a közoktatásban megvalósuló pályaeorientációs tevékenységnek: az osztályfőnöki óra és a szülői értekezlet. Nem véletlen tehát, hogy ez a tevékenység leginkább az osztályfőnökökre hárul az iskolákban.

A jelenlegi szakképzési és felsőoktatási rendszer – a megfelelés miatt a munkaerőpiaci igényeknek – állandó változásban van. Az osztályfőnöki munkakörhöz kötődő pályaeorientációs tevékenység ugyanakkor nem teszi lehetővé az ismeretek állandó naprakészségét, ezért a folyamatjelleget biztosító állandó státusz helyett a jelenlegi rendszer a négyévenkénti pályaválasztási ismeretek újratanulását támogatja. Ezzel úgy tűnik, hogy habár a módszer- és eszköztár-fejlesztésben jelentős lépések történtek, lényegében nem léptünk túl a II. világháború utáni struktúrán.

A kutatás adatai azt mutatják, a jelenleg a közoktatásban megvalósuló pályaeorientációs tevékenységek talán egyedi kísérletként vagy önként vállalt feladatként, de nem rendszeresen működnek. A minta összetétele és az eredmények arra világítanak rá, hogy iskola-típustól, tapasztalattól és tantárgytól függetlenül a pedagógusok felelősségvállalásán és motivációján múlik a diákok felkészítése a pályaválasztási döntésre az iskolákban.

A kutatás eredményei alapján a jelenlegi gyakorlatról elmondható, hogy a pedagógusok jobbra ismerik a pályorientációs módszereket és lehetőségeket, azonban legtöbbször külső intézmények, szakemberek támogatására hagyatkoznak, ami az információs bizonytalanságukból adódhat. A legtöbb helyen ezzel kapcsolatban foglalmazták meg igényeiket, javaslataikat.

A pályorientáció folyamatában jelentős szerep jut a családnak, aminek – főleg az általánosiskolás-korú gyermekek esetében – egyik legfontosabb információs bázisa az iskola és a pedagógus. Ugyanakkor a pedagógus és a szülők kapcsolata nem mindig zökkenőmentes, ezért érdemes lehet további kutatás során a pedagógusok és a szülők együttműködését is vizsgálni a pályorientáció folyamatában.

Összességében a kutatás eredményeként képet kaphattunk a hazai pályorientációs tevékenység gyakorlati megvalósulásáról a közoktatásban. Azonban a munka itt nem állhat meg. Érdemes lenne a jelenleg rendelkezésre álló pályorientációs eszköz- és módszertan feltérképezésére, ami egy olyan szakmai tudásbázis létrehozását teheti lehetővé, amely a későbbiekben a korcsoport-specifikus sajátosságokat figyelembe véve célzott programokkal és támogatásokkal tudja majd segíteni az esélyegyenlőség megvalósulását a képzési és munkaerőpiacon, valamint támogatja a fiatalok sikeres pályá- és munkaválasztását.

## IRODALOM

- BORBÉLY-PECZE Tibor Bors (2010): Életút támogató pályorientáció. Doktori disszertáció. ELTE PPK, Budapest
- JARVIS, S. Philip (2000): The Next Generation In: Sallay Mária (szerk): Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest
- KENDERFI Miklós (2012): A pályorientáció folyamatának korszerű értelmezése, In: Szilágyi Klára (szerk): A pályorientáció szerepe a társadalmi integrációban, ELTE, TÁTK, Budapest, 2012.
- MIHÁLY Ildikó (2001): A pályaválasztási tevékenység gyakorlati tapasztalatai a fejlett országokban. Új pedagógiai Szemle, 2001. március, 113–123 o.
- RÓKUSFALVY Pál (1969): Pályaválasztás, pályaválasztási érettség. Tankönyvkiadó, Budapest
- SUHAJDA Csilla Judit (2013): A pedagógusok szerepe a diákok pályaválasztási döntésében. In: Tóth Péter, Duchon Jenő (szerk.) Empirikus kutatások a szakmai pedagógusképzésben. Kutatási füzetek, Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Székesfehérvár: DSGI, 2013. 139–155. o.
- SZILÁGYI Klára (1996): A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában. EKTF, Eger
- SZILÁGYI Klára (2000): Munka – pályatanácsadás mint professzió, Kollégium Kft., Budapest
- VÖLGYESY Pál (1976): A pályaválasztási döntés előkészítése. Tankönyv Kiadó, Budapest
- VÖLGYESY Pál (2002): Pályorientációhoz kapcsolódó kutatások szemléletének vállalása az utóbbi 50 évben. In: Pályorientáció – Új törekvések (2002). Kontakt Alapítvány, Gödöllő, 39–44. o.
- WATTS, A. G., (2000): Theory and Practise of Career Development. In: Sallay Mária (szerk): Careers Guidance and Counselling. Theory and Practise for the 21th Century, Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest

## Márhoffer Nikolett

### IDŐ ÉS ISKOLA

**Összefoglaló:** *Az idő beosztása, a tervezés életünk meghatározó része. Az idő kezelésének megtanulása a családi színtér mellett az iskolában zajlik. Ugyanakkor koronként, társadalmanként, de egyénenként is egészen eltérő lehet az időszemléletünk. Adódik tehát a kérdés, vajon az iskola mennyiben veszi figyelembe, hogy a diákok akár teljesen eltérő időorientációval is rendelkezhetnek az iskolába lépéskor? Vajon van-e alternatívája az iskolának a különböző időszemléletek kezelésére és kibontakoztatására?*

**Kulcsszavak:** idő, társadalom, iskola, alternatív, időszemlélet

#### Bevezetés

A tanulmány célja, hogy rávilágítson az iskolában megjelenő időorientációk különbözőségére, feltárjon az idő és az iskola viszonylatában olyan utakat, amelyek eltérnek a hagyományos iskolai időbeosztástól. Az iskolai eredményességről számos vonatkoztatási keretben olvashatunk, azonban az idő és az időhöz való viszony mint meghatározó személyiségvonás kevésbé körüljárt téma. A vonatkozó irodalom tanulmányozása után kirajzolódik egy komplex kép, amely az időszemlélet meghatározó, jelentős voltát mutatja be. A tanulmány a történeti áttekintés után, a különböző idődimenziók megjelenését mutatja be, majd az iskolai idő kérdéskörén elindulva, a természeti tradicionális időfelfogást idézve egy párhuzam ötletét vázolja a Waldorf-iskola időkezelésén keresztül.

#### Időszemléletek

Az időről való gondolkodás már a legkorábbi időktől sajátja volt az emberiségnek. Alapvetően többnyire egyszerre kétféle időfelfogás uralkodott, egyrészt a természeti időt szemlélve megfigyeltek egyfajta ciklikusságot az idő múlása során, hiszen az évszakok egymásutániséga, a születés és a halál váltakozó, ám soha véget nem érő láncolata arra sarkallta már az ókori népeket is, hogy ciklikusan változó jelenségként értékeljék az idő múlását. Emellett azonban ugyancsak a kezdetektől jelen volt az a gondolkodásmód is, miszerint az idő múlásának létezik egyfajta visszafordíthatatlan egymásutániséga. Epheszoszi Hérakleitosz él a folyóhasonlattal, amelyben azt mondja, hogy „nem léphetsz kétszer ugyanabba a folyóba”. E hasonlatot szerint az idő múlásával a dolgok visszafordíthatatlanul megváltoznak, így már a folyó sem ugyanaz többé. A távol-keleti kultúrákban ugyancsak a ciklikusság, a kezdet és a vég egymásutánja adta meg az idő beosztását, beoszthatóságát. Erősen kötődött az idő múlása az uralkodó dinasztiákhoz, az adott dinasztia uralkodási idejében mérték az elmúló éveket. Ezzel együtt az elmúló uralkodó családok sem jöttek vissza többé, tehát itt is megfigyelhető egyfajta lineáris előrehaladás, amely során a dinasztiák váltják egymást újra, már vissza nem térve.

Később, a középkorban mint feladat, mint feljegyzendő esemény jelent meg az idő múlásáról való gondolkodás. Ez többnyire a csillagászattal járt együtt, és rendszerint a papok feladata volt, ahogy a naptárkészítés és a fontos események feljegyzése is. Ebben az időben készült először mechanikus óra, ekkor osztották 24 részre a napot. A reneszánsz idején készült

el a ma is használatos Gergely-naptár, ami az akkor használatos Julián-naptár helyébe lépett, hiszen annak korrigált változata volt (bekerült a szökőév formulája) (PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996).

Ezek a mozzanatok is jelzik, hogy az idő fontossága és központi szerepe nem a modern kor eredménye. Azonban kétségtelenül bizonyos tevékenységekkel foglalkozóknak fontosabb volt tudni a pontos időt, mint a természet közelében élőknek és dolgozóknak. A kereskedők már ekkor megfogalmazták, hogy „az idő pénz”, fontos a pontosság, hiszen az árunak gazdát kellett cserélnie. Ugyan az idő értéke minden társadalomban más és más, az idő mérésének fontossága egyre szélesebb körben jellemzővé vált, általánossá váltak a toronyórák. A céhekből lett manufaktúrák elterjedésével nélkülözhetetlen lett minden ott dolgozó számára a személyes idő mérése, a munkahelyre adott időben kellett érkezni és egyszerre lehetett távozni.

Az ipari forradalom több szempontból is fordulópont volt az időszemlélet alakulásában. Az ipari munka új időszemléletet hozott – írja Forray R. Katalin. Ekkor jelent meg elsőként a munkafegyelem, az alkalmazkodás mint az idő által is szabályozott személyiségvonás. Ebben az időszakban jellemzően az iskola a munka világára nevelő intézmény volt, más funkcióit esetenként háttérbe is szorítva. Ennek eredményeként különvált a munkaidő és a szabadidő, felértékelődött a szabadidő-eltöltés igénye, a szórakozás lehetősége. A munka világa időben, térben és közegében is határozottan elkülönült a családi élettől. Ezáltal létrejött a társadalmakban egy olyasfajta életvitel, amelyet már nem a természeti idő strukturált napszakok és évszakok szerint, hanem a munkaidő osztotta fel azt szabadságra és munkára, hétvégére és hétköznapokra. Ez a mindennapi, szinte óránkénti idő általi meghatározottság egyszerre biztonságos keretet adott a mindennapoknak. A munkát követő „jól megérdemelt pihenés” már többnyire csak órákban mérhető, de semmiképpen sem hónapokban. Ez azzal járt, hogy a munkáját vesztett emberek könnyen elvesztek a keretek nélküli „időmilliomosságban”. Ezáltal megfosztottá váltak a „jól megérdemelt pihenéstől”, ez pedig könnyen depresszióhoz vezethet (FORRAY, 2009).

## **Idő és társadalom**

Ahogy arról a korábbi történeti áttekintőben is szó esett, a társadalmak a legkorábbi időktől foglalkoznak az idő mérésével, az idő jelentőségével. Alapvető különbség figyelhető meg ugyanakkor a keleti és a nyugati társadalmak időszemléletében.

A nyugati ember az időt különösen becsesnek és értékesnek tartja, úgy véli, csakis lineáris előhaladás útján múlhat az idő, és a visszatérésre semmilyen formában nincs lehetőség. Ezzel szemben a keleti ember egyfajta ciklikusságban látja az idő és az élet múlását, így esélyt látva arra, hogy ami elmúlt, új, jobb formában térhet ismét vissza.

Ugyanakkor nem csak az elmúlás, de a várakozás kérdése is más és más válaszokat hozhat attól függően, hogy milyen társadalmi berendezkedést vizsgálunk. A nyugati társadalom (ennek hatására pedig az iskola is) jutalmazza a szükségletek késeltetett kielégítését, a türelmet, az erőfeszítést, és bünteti a türelmetlenséget, az azonnali szükséglet kielégítést, a túlzott „jelenben élést”. Mindezek a társadalmi elvárások azért nagyon fontosak, mert a hagyományos iskola ugyanezekkel az időhöz való viszonyulási pontokkal rendelkezik. (MELEG, 2006)

Az időorientáció társadalmanként, családonként, egyénenként is eltérő lehet, azonban a mindenkori iskola hierarchizálja a különböző időszervezési hozzáállásokat, és elsődlegessé teszi azt az időbeosztást, amelyet használ, ez pedig jellemzően a középréteg időbeállítódásával van összhangban. Eszerint az iskola az esélyegyenlőtlenségeket kevésbé tudja ebben a tekintetben kezelni, hiszen a számos időorientáció közül csak egyet részesíthet előnyben, ez

pedig a már említett középosztály időszervezési módja, ezzel egyértelműen mélyíti a már meglévő társadalmi különbségeket (MELEG, 2009).

### **Az iskola időjellemei**

Az iskola az időt ugyancsak kétféle módon méri, egyrészt alkalmaz egy ciklikus rendszert, amiben az évek, a félévek rendje évente visszatér, és ugyanolyan formában, ugyanolyan tagolásokkal halad, mint az elmúlt évben. Másrészt alkalmaz egy lineáris, előrehaladó útvonalat is, amelyben a diákok évről évre magasabb évfolyamba kell, hogy lépjenek, útjuk nem visszafordítható és az egyes modulok nem kihagyhatóak. Minden magasabb évfolyamba lépési pont egyszerre egy szelekciós pontot is jelent, így építve fel saját hierarchiáját (MELEG, 2009). Az iskola időviszonylatokkal kapcsolatos elvárásai között szerepel a több szinten is megkívánt „szükségletelhalasztás”. Ennek az első szintje a tanítási órán fellépő szükségletek közé tartozik: éhség, toalett, játszás a hóban/napsütésben az udvaron, társakkal való beszélgetés stb. A második szinten, a nap folyamán sem teheti meg a diák, amit éppen szeretne, szigorú csengetési rend szerint kell az órákon megjelennie, és ha becsengetéskor a szendvics felénél tart, akkor a másik felét csak a következő szünetben fogyaszthatja el. Akkor mehet haza, ha aznapra már nincs több óra, otthon sem játszhat időtlenül, hiszen a kiadott házi feladatot meg kell csinálni másnapra. Tehát az iskola időbeosztása a diák egész napját és mind az iskolai, mind az otthon töltött idejét részekre tagolja, strukturálja. Néhány hetente pedig számonkérés várható az iskolában, így előfordul, hogy a hétvégét is tanulással kell tölteni.

A jutalom sem azonnali, hiszen a számonkérést ritkán követi azonnali visszajelzés. A hosszú távú tervezés pedig csak a távoli jövőben válik jelenné, a magasabb iskolai osztályba lépés évente, a magasabb iskolai szintre lépés pedig 4–6 évente valósulhat meg. Mindez az iskola életre felkészítő funkcióját domborítja ki, a diáknak később felnőttként mind a munkahelyén, mind a társadalmi élete egyéb területén késleltetnie kell szükségleteit, és a normáknak való megfelelés kényszere alatt olykor áldoznia kell a szabadidejéből. Azonban a felnőtt élet társadalmi, gazdasági nyomása akár elemi szinten is kényszeríthet vágyaink késleltetésére, a felnőttnak meg kell tanulni az egész életére szóló tervezést, nem házasodhat és vállalhat gyermeket akkor, amikor arra érzelmi-értelmi érettségében készen áll, addig kell várnia, míg megfelelő társadalmi-gazdasági körülményeket képes teremteni.

Az iskola nem csak időorientációs példát nyújt, de viselkedésbeli normákat is közvetít. Arra tanít bennünket, hogy az életünk során a szabályok – pl. a pontosság, az megbízhatóan elvégzett munka – olyan normák, amelyek betartása, birtoklása erény. Talán ezeknél is fontosabb kompetencia az időhorizont tágítására való képesség. Ez azt jelenti, hogy miközben a diák az iskola lineáris lépcsőfokain halad előre a késleltett céljai felé, képessé válik arra, hogy az elérni kívánt célt újra és újra távolabbi pontra helyezze át, így tágítva saját időperspektíváit (MELEG, 2006). Ez a rugalmas időszemlélet tesz képessé arra, hogy az egész életen át tartó tanulás gondolatát elfogadjuk, valamint interiorizáljuk, azaz teljesen belsővé tegyük. Ez a folyamat az, ami garancia lehet a sikeres iskolai előhaladásra. Mindebben azonban a szülőknek rendkívül sok szerepük van.

### **A szülők szerepe az időorientációban**

A szülőknél múlik jórészt, hogy a gyermek milyen időorientációval rendelkezik. A szülő által közvetített kulturális tőke, a javak és az iskolai végzettségük a gyerek időhöz való viszonyát is meghatározzák. Természetesen minél magasabb a szülők végzettsége, annál eredményesebben birtokolja gyermekük a javak elhalasztásának képességét. Ez azért van, mert a szülők is



megtapasztalták, magukévá tették és továbbadják azt az attitűdöt, ami arra tanít, hogy az iskola és a tanulás a távoli jövőben fogja meghozni a gyümölcsét (MELEG, 2012).

FORRAY R. Katalin arra hívja fel a figyelmet, hogy a gyermeknek iskolás, főként kisiskolás korában még nem elég fejlett és jól átgondolt az időbeosztása, így a szülőnek kell számos olyan dologért felelősséget vállalnia, ami a gyermek iskolai eredményességét elősegítheti. Ilyen pl. a pontos iskolába érkezés, az időben történő lefekvés, a házi feladat elkészítése időben, az iskolatáska bepakolása (FORRAY, 2009). Ezek a tevékenységek, a mindennapos iskolai lét tervezésének és ellenőrzésének képessége, egészen közvetlen módon gyakorolnak hatást a diák iskolai megítélésére és teljesítőképességére.

## Iskola, de más időszemlélettel

A következőkben a tanulmány a hagyományos iskola időszemlélete mellé a Waldorf-iskola sokkal belátóbb és rugalmasabb időorientációját kívánja állítani PUKÁNSZKY Béla és NÉMETH András *Neveléstörténet* című könyve alapján.

A Waldorf-iskola kidolgozójának elméleti megfontolásaiból is kitűnik, hogy mind a társadalomra, mind az esélyegyenlőségre, mind pedig az időre másként tekint, mint a hagyományos iskola. Ez az iskolai elmélet megfordítja a mechanizmust, és úgy látja, hogy nem a diákokat kell felkészíteni a munka és a gazdasági élet világára, hanem a világnak kell képesnek lennie befogadni az önálló igényekkel rendelkező diákokból felnövekvő generációkat. A jövő fogalmára a Waldorf-iskola is épít úgy, mint a hagyományos iskola, de itt a jövő központi eleme a gyermek személyisége, nem pedig az iskola.

A gyermek fejlődését 7 éves szakaszokra bontja, ami sokkal nagyobb mozgásteret enged a tudásátadás folyamatában, mint a hagyományos rendszer, továbbá egészen más fejlesztési céllal tekint a gyermeki létre:

- 0–7 éves korig: érzékszervi befogadás, megtapasztalás ideje,
- 7–14 éves korig: példakövetés,
- 14–21 éves korig: értékrend elsajátítás időszaka,
- 21–28 éves korig: emberi teljesség kialakulása (PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996).

A Waldorf-iskola egyik fontos elmélete, amely a tantervre és ezzel együtt az időszervezésre is kihat, hogy a gyermek az egyedfejlődés során megismétli az emberiség fejlődésének szakaszait. Az iskola figyelmet fordít arra, hogy a tananyag ne járjon előrébb, mint a gyermek saját, önálló egyedfejlődése. Ezáltal ügyel arra, hogy megfelelő életkorhoz megfelelő tevékenységi formát csatoljon. Mindez a hagyományos iskolában sem elképzelhetetlen, azonban ott az ismeretátadás időhöz kötöttsége nagymértékben meghatározza, hogy mikor és hogyan zajlik az adott tudásanyag elsajátítása.

Mivel nagy hangsúlyt helyez serdülőkorban az érzelmi életre, így ebben az időszakban lehetőségük nyílna a diákoknak arra, hogy az iskolai és családi életüket, idejüket összehangolják. Ez ugyancsak nem jellemző a hagyományos iskolaszervezési módokra.

A Waldorf-iskolában a nap időbeosztása egészen más, mint a hagyományos iskolában – éppen a korábban leírt szükségleti tényezők miatt –, ez az iskola nem használ csengőt és nem szorítja 45 perces keretek közé a tanulási etapokat. Az időbeosztás sokkal inkább megegyezést mutat a családi élet színterében zajló időstrukturálással, így teremtve meg a sikeres iskolai haladás útját. Az iskola egyik legmeghatározóbb eleme és egyben különlegessége is a tantervi időstrukturáláshoz kapcsolódik. A hagyományos tantervtől eltérően epochális oktatási rendszerben folyik a tanulás. Ez azt jelenti, hogy az ismereteket nem óránkénti váltásban közvetítik a tanárok a diákok felé, hanem 1–1,5 hónapig foglalkoznak a diákok egy-egy tanegységgel. Ezzel is közelítve a természeti idő strukturájához, amely csak

hosszabb és lassabb változásokra képes, így teremtve meg az időt arra, hogy adott tanegységben alaposabb elmélyülésre nyíljon lehetőség.

A Waldorf-iskola a nem megfelelő ütemű előrehaladást nem bünteti, ellentétben a hagyományos iskolával. A jutalmazás rendszere is egészen másként működik, így nincs szükség a büntetesként használt buktatásra sem. Ennek ellenére természetesen ez az iskola-típus is él a ciklikus és lineáris intervallumokban haladó idő lehetőségeivel, de a határvonalak sokkal lágyabbak és képlékenyebbek, mint a hagyományos iskola keretein belül. A Waldorf-iskola elvei között szerepel az életre, a munkára történő felkészítés, azonban ennek központi eleme a diák, az ő személyisége, a kreativitásának kibontakoztatása (PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996). Ennek az alternatív iskolatípusnak az eredményességéről folyamatos szakmai diskurzus zajlik, azonban azt érdekes megfigyelni, hogy az időpreferenciák mennyire másként működnek ebben a rendszerben, az időkezelése kétségtelenül jobban közelít a természeti és családi időstrukturáláshoz, mint a hagyományos iskolában. Mindenképpen figyelemre méltó ez az időszervezési mód, főként a cigánysággal kapcsolatosan vizsgálva, mert a hagyományos iskola időképét olykor szembeállítja a cigányság tradicionális időszemléletével.

## Összegzés

A tanulmány az idő és az iskola viszonyára, e viszony állandóságaira és változtatható pontjaira igyekezett felhívni a figyelmet. Látható, hogy az idő a kezdetektől meghatározó része az ember életének, a társadalom működésének. Jól látszik ugyanakkor az is, hogy amellet, hogy az idő keretet biztosít az együttéléshez, szegregál is azzal, hogy adott társadalmi csoport időszemléletét elsődlegessé teszi. Ennek eszköze az iskola, amely hagyományosan egységesen áll a diákok időhöz való viszonyához. Ugyanakkor a dominánstól eltérő időkezelést megismerve és az alternatív iskolai példákat feltárva támpontot kaphatunk az eltérő időorientációk megértéséhez és támogatásához. A társadalom és az iskola egyaránt felelős azért, hogy az idő mint vonatkoztatási pont meghatározó tényező lehet egy diák iskolai eredményességében vagy eredménytelenségében, függetlenül attól, hogy milyen kognitív képességek és milyen szorgalom van a birtokában. Elgondolkodtató kérdés, hogy milyen egyéb vonatkoztatási pontok merülhetnek fel egy diák életében, iskolai szereplésének meghatározó tényezőjeként.

## IRODALOM

- FORRAY R. Katalin (2009): Az idő fogságától szabadon. In: PUSZTAI G. – RÉBAY M. (szerk.): Kié az oktatáskutatás? Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 46–54.
- MELEG Csilla (2006): Az iskola időarcai. Dialóg Campus, 11–47.
- MELEG Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek. In: PUSZTAI G. (szerk.): Kié az oktatáskutatás? Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 32–46.
- MELEG Csilla (2012): Az idő szövetében – szabadon. In: ORSÓS A. – TRENDL F. (szerk.): Útjelzők. Pécsi Tudományegyetem, BTK, Pécs, 178–187.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest

## Rusznak Karolina

### AZ ÉLETEMET A HATÁRIDŐNAPLÓM HATÁROZZA MEG. ÉS A TIÉDET? ELTÉRŐ IDŐFELFOGÁSOK AZ ISKOLA KERETEI KÖZÖTT

**Összefoglaló:** *Tanulmányomban arra vállalkozom, hogy bemutassak két, egymás mellett élő kultúra egy azon fogalomról (idő) való gondolkodásmódját. Sorra veszem a szakirodalom ismertetésével az idő fogalmának legfontosabb jellemzőit a roma és a magyar (mint többségi társadalom) szemszögéből, majd az idő és az iskola összefüggéseit térképezem fel a szakirodalom segítségével. A tanulmány végén roma egyetemi hallgatók mesélnek arról, hogyan befolyásolta, ha befolyásolta, az iskolai teljesítményüket az időfelfogásuk.*

**Kulcsszavak:** időbeosztás, idő felfogás, roma időfelfogás, idő és iskola

#### Bevezető gondolatok

Az, hogy hogyan gondolkodunk az időről, milyen időfelfogással rendelkezünk, a létünk minden síkjára hatással van. A cím első mondata teljes mértékben igaz rám. Az általános iskolában ezt a határidőnaplót még leckeüzetnek hívták, ám már akkor is nagy jelentőséggel bírt a napjaim megszervezésekor. Ez határozta ugyanis meg, hogy mikor, mit és miért teszek. Látnom kell, mikor mit kell tennem, mikor minek lesz vége, mikor jön a jutalom, mi a határidő, hogyan kell megterveznem egy napomat. Időfelfogásom tehát teljesen egyezik a nyugati társadalmak lineáris időfelfogásával. Az előrelátás, a tervezés, egyenesen a cél felé haladás jellemzi kultúránk időfelfogását (FORRAY, 2009). A szüleim, sőt a nagyszüleim sem éltek másképp, ők is e jellemzők mentén építették fel a hétköznapjaikat. Így szocializálódtam. A család, az ott szerzett ismeretek és elsajátított magatartásformák befolyásolják személyiségünket és meghatározzák későbbi magatartásunkat (hiszen az első közösség, amivel kisgyermekkorban találkozunk a család – és az ott tapasztalt magatartásformákat igyekszik minden kisgyerek elsajátítani és utánozni).

A kultúra elsődleges közvetítője a család, ahogy ez az emberi közösség felel a szocializációért is. Ez egyike a család által betöltött funkcióknak (KOZMA, 2001). A nevelés és a szocializáció második, legfontosabb eleme a formális tanulás színtere, az iskola. Kultúránkban az iskola által elvárt magatartásforma nagyfokú hasonlóságot mutat az otthonról hozott magatartásformákkal és szokásokkal, sőt a család tagjainak viselkedésével is. Tehát a család közege képes arra, hogy megfelelő mintát szolgáltasson a gyerekeknek, akiknek ilyenformán nem okoz majd nagyobb nehézséget felvenni az iskola „ritmusát”, képesek lesznek alkalmazkodni az elvárásokhoz, az iskolai időbeosztáshoz.

Az, hogy a különböző kultúrák másképp gondolkoznak ugyanazokról a fogalmakról, különösen fontos akkor, ha a társadalom és a politika is igyekszik nyitott, befogadó lenni. Hiszen az együttéléshez egymás megértése (nem csak az egyének, hanem a kultúra szintjén is) és egymás kultúrájának, szokásainak elfogadása kell. Hazánkban, saját véleményem szerint, a nemzetiségek közötti elfogadást pont ez nehezíti. Nem ismerjük meg – és főleg nem ismerjük el! – a más (tőlünk különböző) kultúrájú közösségeket. Sokkal inkább jellemző (néha hangzatos jelszavak álcája mögé bújva), hogy igyekszünk őket olyanokká tenni, mint mi vagyunk.

## Az idő, mint strukturáló fogalom

Modern nyugati társadalmunk időfelfogása lineáris, azaz, ahogy a bevezető gondolatokban már említettem, egy cél felé haladunk. Időnket a munka strukturálja, életünket pedig az idő különböző egységeihez igazítjuk (óra, napszak stb.) (FORRAY, 2009). Ám az, hogy milyen időfelfogással rendelkezünk, függ attól, milyen kultúrába és milyen társadalomban szocializálódtunk. Ahogy GUREVICS fogalmaz: „*az »időérzék« nem születik együtt az emberrel; az egyén idő- és térfogalmait mindig az a kultúra határozza meg, amelyhez tartozik*” (GUREVICS, 1974:26). Mai társadalmunk időfelfogásának kialakulása az ipari forradalom idejére tehető, amikor az új, ipari berendezkedés megkövetelte a munkásoktól, dolgozóktól az időbeosztást, az időtakarékoskosságot. Mindaz, amit a felnőtt társadalom külső hatásra sajátított el (rendszeresség, időtakarékoskosság, beosztás, pontoság), azt a felnőtt társadalom gyerekei már az iskolában kezdték el elsajátítani, miközben a családban is ezzel a felfogással és mintával találkoztak, azaz mindkét szocializációs közeg elősegítette az idő ekkénti felfogását.

A munkaidő, a pihenőidő, a szabadidő, az ebéidő megjelenése és beépülése a hétköznapi emberek mindennapjaiba magával hozta, hogy az ezekben a meghatározott időben végzett tevékenységek nem csak időben, de térben is elkülönültek. Szétvált a munka, az étkezés és a szabadidő helye, ezeken a helyeken olyan közösségek találkoztak, amelyek máskor nem (a munkatársak közössége nem feltétlenül töltötte együtt a pihenőidejét, a családtagok nem ismerték a munkatársakat, a gyár kávéházában együtt étkezők nem mindig voltak közvetlen munkatársak).

A jutalmazás késleltetése is lineáris időfelfogásunk egyik kulcsmozzanata. Hiszen a cél elérésekor kapjuk meg a jutalmat: ha jól tanulok, év végén megjutalmaznak, ha dolgozok, minden hónapban – ugyanakkor – megkapom érte a jutalmat (a fizetést), ha egész évben dolgoztam, az éves szabadságom lesz a jutalom és így tovább.

Azok a kultúrák és etnikumok, amelyek nem vettek részt az ipari forradalom folyamatában, azaz, ahogy FORRAY Katalin fogalmaz, „*nem mentek át az ipari forradalom eme darálóján*”, még őrzik hagyományos időszemléletüket. Ezt a tradicionális időfelfogást vallják magukénak a hagyományos cigány közösségek is. A romantika (majd később a posztromantika) irodalma gyakorta kapcsolta össze az irodalmi művek cigány szereplőit a szabadsággal. A szabadság, az idő szabad felfogása jellemzője a cigány közösségeknek. Élet-szervezésüknek ma is hangsúlyozott eleme a szabadság (FORRAY, 2009).

A „gádzsók” (nem cigányok) (BÍRÓ, 2006:68) idejével szemben, az ő idejük nem tagolódott olyan elemi részecskékre, mint a perc vagy az óra, ám ez nem azt jelenti, hogy semmilyen befolyással nem bír hétköznapijukban az idő. Természetesen időfelfogásukra hatással volt a környezet, a közösség, amelyben tagjaik szocializálódtak. Hagyományosan olyan foglalkozásokat űztek, amelyek nem követelték meg az idő napszakoknál kisebb egységként való felfogását. Ilyen munkavégzés a lótarás, a növények gyűjtése vagy a famunkák, amelyek gyakran csak időnyjellegűek – azaz évszakokhoz kötöttek, nem jellemzi őket a helyhez kötöttség. Munkájukért a lehető leghamarabb megkapják a jutalmat (munkavégzésből származó bevételeik nem rendszeresek) és nem igényelnek nagyobb befektetést (sem emberi, sem tárgyi szempontból).

Gyakran a munkavégzés helye sem különül el a család vagy a közösség élőhelyétől, a munka és a magánélet vagy a munkaidő és a szabadidő sem válnak el egymástól élesen. Életszervezésüket a közösség, a társas lét határozza meg – ugyanebben a közösségben szereznek a fiatalok szaktudást is, itt sajátítják el az életmódjukhoz szükséges tudást is (FORRAY, 2009).

## Az idő és az iskola dimenzióinak kapcsolata

Az iskolában (tulajdonképpen az oktatásban) töltött idő felfogható befektetésként is, ami magában hordozza kultúránk időfelfogásának legfontosabb jegyeit is: egy hosszú időn keresztül végbemenő tevékenység, amelynek végén ott a jutalom, azaz lineáris és jövőbemutató, a jelenben nem megtérülő beruházás. MELEG Csilla idézi *Az iskola időarcai* című munkájában SCITOVSKY Tibort, aki az iskoláztatás éveit az egyén megtérülő beruházásaként értelmezi, amennyiben azok nem a gazdasági szükségletek azonnali kielégítésére, azonnal hasznosítható képzésre, azaz „nem rövid időre szerveződnek” (MELEG, 2006). A kutatók az idő és az iskola kapcsolatának különösen fontos szerepet tulajdonítanak akkor, amikor az eltérő iskolai teljesítményekre keresnek magyarázatot. „Ezen kutatások közös sajátossága, hogy a kutatók a választ a szülők és gyermekek mentalitásbeli jellemzőiben (jelenre és jövőre orientáltság), viselkedésbeli különbségeiben (azonnali és elhalasztott szükséglet kielégítés) és eltérő teljesítményorientációiban (azonnali és késleltetett jutalom) találták meg” (MELEG, 2006:19). Az azonnali szükségletkielégítés és a jutalom elhalasztásának mintája a középrétegek és gyermekek sajátja, akik a jövő felé orientálódnak, míg az alsóbb rétegek sokkal inkább a jelenre fókuszálnak. Mint azt a dolgozat *Idő* című részében bemutattuk, a cigány közösségek, amelyek jellemzően az alsóbb rétegekhez tartoznak, sokkal inkább a jelenre és az azonnali szükségletkielégítésre fókuszálnak, nem ismerik a késleltetett jutalmazást és szükségletkielégítést, munkavégzésükre sem a hosszú távon megtérülő befektetések jellemzőek. Ennek fényében még fontosabb, hogy megértsük az időszemléletüket, hiszen „a jelenre vagy a jövőre orientált szülői mentalitás jelentős befolyást gyakorol a tanulók iskolához és tanuláshoz való attitűdjére, és ezen attitűdök tantárgyi érdemjegyekben történő realizálódása adja az iskolai sikeresség vagy sikertelenséget mutató tanulmányi eredmények társadalmi tartalmát” (MELEG, 2006:26).

A cigány közösség gyermektagja kultúrájából adódóan az azonnali szükségletkielégítéshez és jutalmazáshoz szokott, idejét nem a perc és óra pontos beosztása, a tanulás vagy a munkavégzés strukturálja. Így, amikor bekerül a formális oktatás keretei közé, rögtön egy olyan konfliktussal találja szembe magát, amelyet nagyon nehéz feloldani. Más idő szerint kéne élnie az iskolai előmenetel és megfelelés érdekében, és más idő szerint kéne élnie a családjában, közegében. Ez a konfliktus azért is tűnik nagyon nehezen feloldhatónak, mert a gyermek az elsődleges szocializációs közegével ellentétes felfogást kellene, hogy elsajátítson, és részben, az iskolán kívüli tevékenységekben (otthoni felkészülés, napirend, tanulás) alkalmazzon (BÍRÓ, 2012).

Ehhez természetesen szükséges az idő szülők általi felfogásának megváltoztatása is, hiszen a szülőnek kell a gyerek napirendjét megterveznie, neki kell figyelnie arra, hogy elvégezze a feladatait, bepakolja a tanszereit, időben keljen és feküdjön le. A rendszerváltás utáni tömeges munkanélküliség pedig pont annak a roma generációnak a szocializációját szakította meg, amelyik a munka világában épp kezdett beletanulni a modern időfelfogásba. Az iskola pedig, szervezésének sajátossága miatt, nem képes alkalmazkodni egy másfajta időfelfogáshoz. Ebben az értelemben használható a cigány gyerekekre, hogy hátrányos helyzetűek. Hiszen a családi minta és időszemlélet miatt nem képesek alkalmazkodni az iskola kapitalista időfelfogásához, így sikertelenségre vannak ítélve, ez nem az egyéni képességeik fokmérője, csupán a társadalmi feltételeik kedvezőtlen (más) jellegéből adódó különbségek (FORRAY, 2009). Az, hogy ma már a cigány gyermekek többsége bent marad a formális oktatás keretei között, egy hosszabb folyamat eredménye, aminek két mozzanatát AMBRUS Péter külön kiemeli: 1.: az iskolába járás egyre több generáció számára természetes (ha nem is kellems) lett, „elfogadott civilizációs szokássá rögzült” (AMBRUS, 2001:9), 2.: az 1980-as évektől a cigány gyerekek számára is hozzáférhető az óvoda, ez valamelyest enyhítette a hátrányokat. A formális iskolai rendszerben való megmaradás jelenti az egyetlen lehetőséget a számukra, hogy

alkalmassá váljanak a fennmaradáshoz szükséges betagozódásra a többségi társadalom rendjébe. A tudás értéként kezd megjelenni, a szülők egyre többször igyekeznek gyermekeiket továbbtaníttatni (AMBRUS, 2001).

### Roma egyetemi hallgatókkal készített interjúk

A vonatkozó szakirodalmak feldolgozása során merült fel bennem az a kérdés, hogy a mindennapokban, az egyének szintjén hogyan jelenik meg a fentebb részletezett, az időfelfogásban megmutató különbség; hogyan alkalmazkodtak és alkalmazkodnak a ma egyetemi tanulmányokat folytató roma fiatalok az iskola időstruktúrájához; érezték-e egyáltalán a kultúrájuk tradicionális időfelfogásából eredő hátrányokat; ha igen, hogyan oldották fel e konfliktust. Ezért e tanulmányhoz kapcsolódóan interjút készítettem a PTE három cigány származású diákjával 2014 januárjában. A diákok mindegyike egyetemi polgár, ketten alapképzésben, egyikőjük pedig mesterképzésben tanul, mindhárman a 20-as éveik elején járnak. Azért e korosztályra fókuszáltam, mert ezeknek a diákoknak a szülei annak a generációnak a tagjai, akik, ahogy Ambrus Attila fogalmaz, fokozatosan betagozódtak az oktatási rendszerbe, tehát nagy esély van rá, hogy rendelkeznek valamilyen végzettséggel, ezért könnyebben terelik saját gyermeküket is az iskola irányába, jobban érzékelik, hogy valamilyen képzettség nélkül nem tudnak érvényesülni (AMBRUS, 2001).

Az interjúk típusukat tekintve strukturált interjúk, mindhárom esetben ugyanazokat a kérdéseket tettem fel. Az interjúvázlatok elkészítésekor a vonatkozó szakirodalmak mentén haladtam, a kérdések összeállításakor a család-idő-iskola hármasság egymásra vonatkoztatását helyeztem középpontba.

Az interjúkra a PTE BTK épületében került sor, mindhárom esetben négyszemközt beszélgettem a hallgatóval, tájékoztattam őket az interjú céljáról, és beleegyezést kértem, hogy a beszélgetés ideje alatt jegyzeteljem az elhangzottakat. A hallgatókat 1., 2., 3. hallgatóként említem.

#### 1. hallgató

Életkor: 21 év

Neme: nő

Iskolai végzettsége: középiskolai érettségi

Jelenlegi hallgatói státusza: aktív hallgató (BA)

Romának vallja magát.

Szülőkre vonatkozó adatok:

|                           | <b>Apa</b>                 | <b>Anya</b>          |
|---------------------------|----------------------------|----------------------|
| <b>Életkor</b>            | 44 év                      | 43 év                |
| <b>Iskolai végzettség</b> | szakközépiskolai érettségi | felsőfokú végzettség |
| <b>Származás</b>          | nem roma származású        | roma                 |

Az első hallgató rögtön az interjú elején szabadkozik, hogy ő nem tiszta roma családból érkezik, hiszen édesapja nem roma, ám ő magát romának vallja. Nem okoz számára problémát, nyíltan vállalja a származását. A szülők már nem élnek együtt, ő az édesanyjával maradt a válás után, ezért gondolom, hogy számára nem okozott gondot a roma vagy a magyar identitás között választani. Édesapjával nagyon jó a kapcsolata.

Általános iskolás korában pontos napirend szerint élt, minden hétköznap ugyanakkor keltette az édesanyja, majd iskolába kísérte. Később, a felsőbb osztályokban már egyedül

ment iskolába, minden reggel ugyanazzal a busszal és ugyanakkor. Az iskolai órák után Tanodába ment, ahol szintén általános iskolás roma gyerekekkel töltötte, felügyelet mellett a délutánt. A délután folyamán tanult, megcsinálta a házi feladatot, majd, ahogy fogalmaz, „közösségi életet” éltek a gyerekekkel, azaz játszottak, rohangáltak, rosszkodtak, majd az édesanyjával hazamentek, együtt megvacsoráztak és tv-t néztek. Édesanyja szerette, ha este bepakol, ám felsős korától már nem ellenőrizte, így ő rendszeresen reggel pakolt be.

Középiskolás korában édesanyja már nem szabta meg a napirendjét és nem ragaszkodott az ellenőrzéshez, bepakoláshoz. Az idejét ő osztotta be, de beosztását meghatározta a középiskola struktúrája. Ekkor tapasztalta meg, hogy nagyon nehezen kezeli a határidőket. Az érettségi mindvégig motiválta, ám az év végi jutalmak soha, édesanyja minden nap megdicsérte. Nem volt kérdés, hogy továbbtanul, az édesanyja támogatta és támogatja, motiválja ma is. Városi általános iskolába és középiskolába járt, osztálytársai között nagyon kevés roma nemzetiségű tanuló volt.

Az egyetem első időszaka nagyon nehéz volt számára, először kapott teljes szabadságot az időbeosztása tekintetében. Ahogy ő fogalmaz „teljesen elúszott”, semmilyen határidőt nem volt képes betartani, nem tudta beosztani a napjait, hiányzott neki a középiskolában megszokott rendszer, és az, hogy a tanórák és a másnapi készülés határozza meg a napjait. Nagyszülei még nem tudtak írni-olvasni, édesanyja húga 8 osztályt végzett.

Az 1. hallgató időszemlélete nagyon sok elemében megfelel modern időfelfogásunknak, ami abból a tekintetből érthető, hogy édesanyja mint az első a családból, aki leérett-ségizett és tovább is tanult, elsajátította az ehhez szükséges, időhöz kapcsolódó jellemzőket, mint az időtakarékoság, pontosság, fegyelem, rendszeresség. Napirendje és annak megléte szintén ezt bizonyítja. Édesanyjának nagy szerepe volt abban, hogy kialakult ez a napirendje, amelyet a középiskolában is megtartott – innen is látszik, hogy a roma szülőknek is nagyon fontos szerepük van a gyerekek iskolai sikerességében, hiszen az otthon látott minta nem tért el teljesen az iskolában látott mintától, így különösebb konfliktusa ebből csak az egyetem alatt akadt, amikor teljesen önállóan kellett beosztania az idejét. A diploma nem motiválja, ahogy az iskolai bizonyítványok sem, sokkal fontosabb számára egy-egy ZH-ra kapott jegy és az azonnali visszajelzés a környezettől és családjától is.

## 2. *hallgató*

Életkor: 24 év

Neme: nő

Iskolai végzettsége: középiskolai érettségi

Jelenlegi hallgatói státusza: aktív hallgató (BA)

Romának vallja magát.

Szülőkre vonatkozó adatok:

|                           | <b>Apa</b>            | <b>Anya</b> |
|---------------------------|-----------------------|-------------|
| <b>Életkor</b>            | 46 év                 | -           |
| <b>Iskolai végzettség</b> | szakmunkás végzettség | 8 osztály   |
| <b>Származás</b>          | nem roma származású   | roma        |

Édesanyja gyári munkásként dolgozott, de az esetek többségében vagy ő, vagy valamelyik rokon kísérte az iskolába. Napirendjét az édesanyja határozta meg, reggel mindig ugyanakkor kelt és indult iskolába, majd az órák után napköziben készült fel a következő napra, ott írta leckéit és ott is tanult. A napköziből általában valamelyik nőrokon vitte haza, otthon édesapja várta. Édesanyja este érkezett meg, akkor együtt vacsoráztak a család. Alsóban édesanyja leellenőrizte, hogy bepakolt-e másnapra, és segített neki ebben, felsőben már ő

pakolt be egyedül, de anyukája gyakran ellenőrizte, hogy minden-e megvan-e, sőt a felírt házi feladatokat is megnézte, ha verset kellett tanulnia, kikérdezte. A tanulásban segíteni nem tudott neki. Édesanyja, ahogy ő fogalmaz, „*nagyon nyomott előre, soha rosszat nem akart, nem akarta, hogy az ő sorsukra jussak*”. Mindvégig támogatták a szülei a továbbtanulásban.

Városi középiskolába került, el kellett szakadnia a környezetétől, nagyon nehezen viselte ő is és szülei is az elválást. Anyai nagyszülei nehezményezték, hogy elkerül a családtól. A középiskolában a nevelőkkel együtt alakította ki a napirendjét, nem okozott számára nehézséget a határidők betartása, de a bizonyítvány nem motiválta, ám tanárai és nevelői dicsérete nagyban befolyásolta a hozzáállását. Egyértelmű volt, hogy továbbtanul.

Az egyetem első időszakában szintén szoros napirendet készített magának, azt gondolta, hogy képes lesz „*valami érdekesre*”, ám a képzés közepén azt tapasztalta, hogy a diplomájával nem fog tudni elhelyezkedni, ezért motivációja drasztikusan csökkent, ma azt gondolja, nem éri meg diplomát szerezni. Azért tanul, hogy „*ne lógjon ki a sorból*” és fontolgatja, hogy folytatja tanulmányait, hogy „*ne butuljak otthon*”. Ahogy lehetősége lesz rá, munkába áll.

A 2. hallgató esetében a napirend kialakításában nyomon követhető a cigány közösségekre jellemző összetartás és az, hogy a gyerekek szabadon mozoghatnak, ám mindig egy megbízható családtag felügyelete mellett. Napirendje és annak megléte, édesanyja hozzáállása azt bizonyítja, hogy a formális oktatás által elvárt időszemlélet és a hozzá kapcsolódó tulajdonságok akkor is elsajátíthatóak, ha a szülők csak az oktatás egyik szintjébe kapcsolódtak be. Ennek oka lehet az is, hogy felismerték, csak a tanulás által kerülhet jobb helyzetbe (kitörési pontként fogták fel, hiszen a „*különböző iskolatípusokban tanuló diákok társadalmi összetétele nagyrészt szinkronban van az adott iskolatípus befejezésével elérhető társadalmi státusszal*” [Meleg, 2003:15]).

Bár ő is egyes házasságból született, édesanyja identitását és magatartásformáit érzi sajátjának, ő is romának vallja magát. Általános és középiskolában is sok cigány származású osztálytársa volt, neki a napirend és a rendszeresség határozta meg napjait. Az egyetem kezdeti szakaszán jóval többet fektetett be a tanulmányaiba, mint társai, ám amint úgy érezte, hogy (rövid távon) ezek a befektetések nem térülnek meg, elvesztette a motivációját, ma már nem érzi, hogy érdemes lenne az egyetemre mint hosszú távú befektetésre gondolni, ami megegyezik a tanulmány elméleti részének azon megállapításával, miszerint a cigány kultúra jelenre fókuszáló, az azonnali visszajelzéseket preferálja (ahogy a hallgató is).

### 3. hallgató

Életkor: 23 év

Neme: nő

Iskolai végzettsége: felsőfokú végzettség (BA diploma)

Jelenlegi hallgatói státusza: aktív hallgató (MA)

Romának vallja magát.

Szülőkre vonatkozó adatok:

|                           | <b>Apa</b>  | <b>Anya</b> |
|---------------------------|-------------|-------------|
| <b>Életkor</b>            | 50 év       | 42 év       |
| <b>Iskolai végzettség</b> | 8 általános | 8 általános |
| <b>Származás</b>          | roma        | roma        |

Szülei mindketten munkásként dolgoztak, általános iskolai napirendje kötött volt, minden reggel ugyanakkor kelt és ugyanakkor indult iskolába. Az órák után hazament, ahol a család valamelyik tagja volt vele, amíg ő házi feladatot készített vagy tanult, bár segíteni nem



tudtak neki. Édesanyja elsős korában minden este vele pakolt be, később ez már az ő feladata volt egyedül.

6 osztályos városi gimnáziumba járt, ahol jól tanult. Az elválás a családtól nagyon nehéz volt, mert „*a gyerekek 12 évesen még az anyja mellett a helye*”, de azért engedték el, hogy „*ne kétkezi munkából kelljen megélni*”. Középiskolai napirendje nem mutatott nagyobb változást az általános iskolaihoz képest. A gimnázium után egyértelmű volt, hogy továbbtanul, bár nagyszülei és ma már szülei is nehezen értik az egyetemi rendszert, amiben él.

Az egyetemen szintén kialakított magának egy napirendet, de a vizsgái nem sikerülnek mindig jól. Édesanyja nagyon büszke rá, a munkahelyén több olyan kolléganője van, akinek egy vagy két gyereke egyetemista, ők szokták megnyugtatni, hogy nem probléma, ha egy vizsga már nem 5-ösre vagy 4-esre sikerül az egyetemen.

Szülei mindvégig motiválták, mert nekik nem sikerült továbbtanulniuk, édesanyja családi döntésre nem tanult tovább, édesapja elkezdte a szakközépiskolát, de abba kellett hagynia és munkába kellett állnia.

A 3. hallgató esetében is megfigyelhetjük, hogy a család akkor is képes alkalmazkodni az iskola elvárásaihoz, ha a család tagjai maguk nem élték meg ezt hosszú ideig. A napirend itt is fontos szerepet játszott abban, hogy szabadidejét (a családdal töltött időt) és tanulását össze tudja hangolni. Tanulmányaiban motivált, hiszen az alapképzés befejezése után mesterképzésben tanul tovább, ám nem sok esélyt lát arra, hogy elhelyezkedjen, de ezt inkább az általános helyzetnek tudja be (munkanélküliség), és nem annak, hogy nem értékes a diplomája. Hosszú távú befektetésként tekint a tanulásra és az egyetemi évekre, az azonnali jutalmazás és szükségletkielégítés sem jelenik meg nála hangsúlyosan. Az, hogy a család valamilyik tagja volt vele délutánonként, jellemző a hagyományos cigány közösségekre. Időfelfogásában nagyon erősek a többségi társadalom időszemléletének sajátosságai, ő az, aki pozitívan beszélt a jövőről és az esetleges nehéz elhelyezkedésért sem a végzettségét tette felelőssé, és nem nyilatkozott úgy, hogy ne érné meg tanulni. Ebből is látható, hogy szemléletére jellemző a modern időfelfogás jövőre fókuszálása, ki mer lépni a jelen keretei közül.

Megállapítható tehát az interjúk kiértékelése után, hogy e diákok esetében a sikeres iskolai teljesítményhez és a továbbtanuláshoz több tényező járult hozzá, amelyek közül az e tanulmány tekintetében a legfontosabb, hogy a szülők felismerték a tanulásban rejlő kitörési lehetőséget, és a napirend megalkotásával, a napok megfelelő strukturálásával és gyermekeik motiválásával (a jövőre irányuló gondolkodás és időszemlélet központba helyezésével) elősegítették a formális iskolai oktatásba való beilleszkedésüket.

## Összegzés

Jelen tanulmány bemutatta két, egymás mellett élő kultúra időszemléletének különbségeit, s a különbségekből az idő és az iskola összefüggésében létrejövő konfliktusokat. A megkérdezett hallgatók mindeközben bizonyították, hogy romaként, a kultúra tiszteletben tartásával (és elsajátításával) egyetemen is lehetőség van arra, hogy a modern társadalmak időfelfogásának azon elemeit elsajátítsák, amelyek segítségével képesek lesznek sikeresek és eredményesek lenni az oktatás különböző szintjein is. Talán a békés együttéléshez és a roma közösségek társadalomba integrálásának legfontosabb lépése az lenne, hogy megértsük, nem megváltoztatni kell őket (jelen esetben időszemléletüket), csak segíteni nekik, hogy az identitásukat nem feladva beilleszkedjenek (jelen esetben az oktatási) rendszerbe. Ha nem mindig másokként tekintenénk rájuk, csak másképp gondolkodókként.

## IRODALOM

- AMBRUS Péter (2001): Cigányság és iskola. In: Andor Mihály (szerk.): Romák és oktatás. Iskolakultúra, Pécs, 7–13. o.
- BÍRÓ Boglárka (2012): Cigány gyerekek a gádzsó idő fogságában. In: Képzés és gyakorlat. 10. évf., 3-4. szám. 132–139. o.
- BÍRÓ Boglárka (2006): Bevezetés a cigányság néprajzába In: Forray R. Katalin (szerk.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Bölcsész Konzorcium – Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 58–72. o.
- FORRAY R. Katalin (2009): Az idő fogságától szabadon. in: Forray R. Katalin (szerk.): Az idő fogságától szabadon. Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről. Új Mandátum könyvkiadó, Budapest, 64–71. o.
- GUREVICS, A. J. (1974): A középkori ember vilásképe. Kossuth Kiadó, Budapest
- KOZMA Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MELEG Csilla (2006): Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.
- MELEG Csilla (2003): Bevezető. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 11–19. o.

# ROMOLÓGIA

KELET-EURÓPAI ROMA TANULÓK AZ OLASZORSZÁGI OKTATÁSPOLITIKA HORIZONTJÁN

*A tanulmány egy doktori kutatás része, amelyben nápolyi és pécsi roma tanulók iskolával kapcsolatos narratíváit vizsgálom.<sup>1</sup> Az alábbiakban e kérdéshez szorosan kapcsolódva az olaszországi, főként bevándorlókra irányuló oktatáspolitikai diskurzusok egyik tradicionálisnak mondható irányvonalát, az interkulturális nevelés oktatáspolitikai dokumentumokban való megjelenését vizsgálom, összevetve azt a roma tanulókkal kapcsolatos speciális politikákkal, beleértve a „nomád kultúra védelmét” szolgáló szabályozásokkal, a „nomád emergenza” folytán bevezetett intézkedésekkel, valamint a roma-stratégiával. A tanulmány egyúttal igyekszik rámutatni e politikák helyi megvalósításának, illetve a bevándorlók számára biztosított minimum szolgáltatások valódi működésének problémáira. A Nápoly tartományban szerzett tereptapasztalatok az iskolán belüli és kívüli helyzetekre is igyekeznek reflektálni egy-egy példán keresztül.*

**A kutatásról**

Elsősorban arra fókuszálok, hogy a helyi kontextus által meghatározott identitáskonstrukciók hogyan kerülnek kölcsönhatásba az iskola/oktatás apropóján keletkező narratívákkal. Ezek általában a politikai (nem kizárólag oktatáspolitikai), pedagógiai-szakmai diskurzusok találkozási pontján keletkeznek. A kutatás főként arra a kérdésre irányul, hogy a tanulók mindennapi tapasztalataiban – amiket módszertanilag narratíváikon keresztül látok vizsgálhatónak – miképpen jelennek meg azok a politikák, amelyeket itt különbségeket termelő vagy elválasztó politikákként jelölök meg. E kérdéshez szorosan kapcsolódva az olaszországi, főként bevándorlókra irányuló oktatáspolitikai diskurzusok egyik tradicionálisnak mondható irányvonalát, az interkulturális nevelés oktatáspolitikai dokumentumokban való megjelenését vizsgálom, összevetve azt a roma tanulókkal kapcsolatos speciális politikákkal, beleértve a „nomád kultúra védelmét” szolgáló szabályozásokkal, a „nomád emergenza” folytán bevezetett intézkedésekkel, valamint a roma-stratégiával. Egyúttal igyekszem rámutatni e politikák helyi megvalósításának, illetve a bevándorlók számára biztosított minimum szolgáltatások valódi működésének problémáira. Mindemellett közvetetten érintem a speciális politikák veszélyeinek problémáját, ami az EU magasabb szintjeivel ellentétben helyi szinten gyakran a kirekesztő mechanizmusok megerősítéséhez vezet. A Campania régióban szerzett tereptapasztalatok gyakran extrém eseteknek számítanak, azonban ezzel együtt is – vagy éppen ezért – rávilágítanak a rendszerszintű problémákra.

**A megnevezés problémája**

A roma/cigány csoportok megnevezése nem csupán magyar kontextusban problematikus. Az olasz szóhasználatban elkülönül egymástól a roma, a szinti és a caminanti csoportok megnevezése, rájuk összefoglalóan az RSC rövidítéssel szokás hivatkozni. A csoportok egy része rendelkezik állampolgársággal, másik részük nem, így az olasz oktatáspolitikai által

---

<sup>1</sup> A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

gyakran használt külföldi vagy bevándorló kategória alá nem sorolhatóak be egyértelműen. Jogi szempontból a bevándorlók csoportján belül is rendkívül sok eltérés tapasztalható, gondoljunk csak a volt Jugoszláviából menekültek és az EU-tagállamokból bevándorlók helyzete közötti különbségekre. Ugyanakkor az olasz politika régóta törekszik a különböző háttérű roma/cigány csoportokat bizonyos szempontból egységesen kezelni. Ez az ernyő-megközelítés a romastratégia által újból megerősítésre került.

Az olasz diskurzusban rendkívül elterjedt a „nomadi”, azaz a nomádok, és előfordul a „semi-nomadi”, azaz „félíg nomádok” kifejezés használata is, ami a csoportok vándorló vagy félíg letelepedett életmódjára utal. Ritkábban a terület nélküli kisebbségek kategóriájával is találkozhatunk. A vándorlásra, nem letelepedett életmódra utaló kifejezések több szempontból is problematikusak. A cigányok nomádként való elgondolásának legitimitására rákérdezhetünk a különböző csoportok helyzetének vizsgálatával: a táborokban lakók egy része ugyan Európa több országában is élt hosszabb-rövidebb ideig, mások rendszeresen hazalátogatnak rokonaikhoz néhány hónapra, többségük azonban hosszú évek, évtizedek óta a várost sem hagyta el. Azonban a nomád kategória nem kérdőjelezhető meg egyértelműen irrelevanciájának okán: a romaként elgondolt csoportok ebben is, mint sok másban, rendkívül sokfélék. A nomád kifejezés a letelepedettekkel szembeállítva a szimbolikus elhatárolódás eszközeként válik problematikusá: ez a beszédmód egyértelmű határt húz az alacsonyabb társadalmi státuszú „nomád” csoportok és a letelepedve élő „többség” között, ezzel teljesen figyelmen kívül hagyva például a globális nomadizmus jelenségét, amely az anyagi és kulturális erőforrásokhoz nagyobb hozzáféréssel rendelkező csoportokra jellemző.

### **Az interkulturális nevelés szerepe az olasz oktatásban**

ALLEMAN-GHIONDA különböző európai országok interkulturális nevelését összehasonlító tanulmányában többek között az olaszországi helyzetet is vizsgálja. Megállapításai szerint a regionális nyelvi és kulturális kisebbségek és a bevándorlók jelenléte miatt Olaszországban az interkulturális oktatás kérdése körülbelül 1989 óta középpontban van. Ennek gyökerei az olasz alkotmány kisebbségek elismerésére irányuló alapvetéseiben és a hatvanas évektől megvalósított iskolai reformokban keresendők, amelyek a komprehenzív iskola létrejöttét és a speciális oktatás normál oktatásba integrálását eredményezte. A „különbözőségbarát” politikák a hatvanas évek óta jelen vannak, függetlenül az aktuális politikai helyzettől, azonban a gyakorlatban kevésbé valósulnak meg. Az olasz mint második nyelv tanulása fő célként, az integráció kulcsaként értelmeződik, azonban a kisebbségi nyelvek tanulásához való jogot már nem feltétlenül biztosítják. Az olasz kormányok által közreadott dokumentumok központi kérdésként kezelik az interkulturális oktatást mint a nem csupán a bevándorlókra, hanem minden tanulóra irányuló stratégiát, a diverzitás pedig központi koncepció a politikákban és a szakmai munkában egyaránt. ALLEMAN-GHIONDA azonban felhívja a figyelmet a politika és a gyakorlat közötti távolságra: sok pedagógus félreérti az interkulturális oktatás koncepcióját, és azt kizárólag a migráns tanulókra irányuló speciális oktatásként értelmezi és használja. Az interkulturális oktatás iskolai tantervekben való megjelenítésének kapcsán felhívja a figyelmet a problémára, miszerint 2007 előtt az iskolai gyakorlatban jellemzőek voltak a migráns tanulókra irányuló speciális intézkedések, szemben az interkulturális oktatás horizontális alkalmazásával (ALLEMAN-GHIONDA, 2008).

Francesca GOBBO 2011-es, az etnográfiai kutatás multikulturális oktatási kontextusokban, illetve az Európai Unió által szorgalmazott Interkulturális Párbeszédben való szerepét vizsgáló írásában hasonló következtetésekre jut. Az interkulturális nevelés a döntéshozók és szakértők által egyaránt az asszimiláció, valamint a zárt etnikai közösségek létrejöttének alternatívájaként értelmeződik. Lényege az oktatási és társadalmi részvétel új, kulturális különb-

ségekre erőforrásként tekintő felfogása az olasz és nem olasz tanulók esetében egyaránt, valamint a sztereotípiák megkérdőjelezése és dekonstrukciója. GOBBO szerint a bevándorlók erőteljesebb megjelenésének kezdete után 25 évvel, azaz csak nemrégiben ismerte fel az olasz politika, hogy a bevándorlók gyerekeinek helyzetével foglalkozni kell. Az olasz iskolák strukturális szempontból multikulturálisak, azonban ez nem jelenti a bevándorlók egyenletes jelenlétét az oktatás minden formájában és az ország minden területén. A problémák megoldásának egyik eszközeként a szerző az etnográfiai kutatást nevezi meg (GOBBO, 2011).

### **Külföldi tanulók az interkulturális nevelés horizontján**

A külföldi tanulók oktatásának vizsgálata a politikai dokumentumokon keresztül viszonylag nehéz feladat, ugyanis rendkívül nagyszámú és sokféle dokumentum létezik. Ezek egy része tartozik csupán oktatási hatáskörbe, az intézkedések, programok jó része szociális programok részeként került megvalósításra. Ez különösen igaz a roma tanulókkal kapcsolatos intézkedésekre. Ez a tény önmagában hosszas elemzés tárgya lehetne, és a későbbiekben egy helyi példán keresztül még visszatérek a szociális szempontú oktatással kapcsolatos programok dilemmáira. Elsőként azonban a roma (bevándorló) tanulók oktatásával kapcsolatos intézkedéseket az oktatáspolitikán, azon belül is a külföldi tanulókra irányuló stratégiákon, irányelveken, programokon keresztül igyekszem bemutatni. Az alábbiakban három, a témában fontos dokumentumot mutatok be, amik a „stranieri”, avagy külföldi, illetve a későbbiekben a „con cittadinanza non italiana”, azaz nem olasz állampolgárságú tanulókkal kapcsolatos ajánlásokat, útmutatásokat tartalmaznak.

### **Irányelvek a külföldi tanulók befogadásához és integrációjához<sup>3</sup>**

Az Oktatási, Egyetemi és Kutatási Minisztérium Külföldi Tanulók Integrációjáért Felelős Irodájának<sup>4</sup> 2006-os dokumentuma a külföldi tanulók befogadását és integrációját segítő irányelveket tartalmazza. A dokumentum első része a kérdés társadalmi és oktatási kontextusát, valamint jogi hátterét vázolja fel, míg a második fele operatív irányelveket tartalmaz. A bevezető szövegrész nem csupán a világtrendekre, hanem az Európai Unió által előírt keretekre is reflektál. A migrációt társadalmunkat alkotó folyamatként aposztrofálja, amiben egyre nagyobb az eltérő kultúrájú egyének száma. A kontextusról szóló bevezető második pontjának címe: „Italia: la scelta dell'educazione interculturale”<sup>5</sup>, azaz „Olaszország: az interkulturális nevelés választása”. A dokumentumnak ez a része erőteljesen jelöli ki azt a keretet, amiben az olasz oktatáspolitiká a külföldi gyerekek oktatását elhelyezi. Az interkulturális oktatás megjelenését a kilencvenes évektől datálja. Az interkulturális nevelést mint az asszimiláció logikáját és a zárt etnikai közösségek erősítését visszautasító megközelítést értelmezi, amely a találkozásra, párbeszédre és a demokratikus együttélésből eredő kölcsönös gazdagodásra helyezi a hangsúlyt. A szöveg több ponton is kiemeli, hogy az interkulturális nevelés nem valamiféle hozzáadott tantárgy, hanem horizontális dimenziója a teljes iskolai életnek.

A gyakorlati ajánlások a külföldi tanulók iskolai koncentrációjának kiegyenlítésére, a tanulók befogadásának módjára, az első iskolai fokozat megszerzésére irányuló kurzusok indítására, az olasz nyelv oktatására és saját nyelvük gyakorlására, a középfokú oktatás meg-

<sup>3</sup> C.M. n. 24 del 1/3/2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf)

<sup>4</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo studente, Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri

<sup>5</sup> LG 2006, 2.

kezdésekor egy orientációs kurzus bevezetésére, a nyelvi és kulturális mediátorok szerepére, a teljes iskolai személyzet képzésére, az értékelés méltányosságára és a tankönyvekre, tananyagokra vonatkoznak. Az olasz mint második idegen nyelv tanulása kiemelt szerepet kap, a nyelvtanulás két fontos szintjét különíti el a szöveg: a hétköznapi kommunikációhoz szükséges nyelvtudás és a tanuláshoz szükséges nyelv elsajátítása. Emellett kiemeli a tanulók anyanyelvének tanulását biztosító lehetőségek fontosságát. A nyelvi és kulturális mediátorok feladata sokrétű: a befogadás folyamatának elősegítése a tanuló és családjának tutorálása által, a külföldi tanuló és a tanárok közötti közvetítés, valamint informálásuk a tanuló kompetenciáiról, iskolai előéletéről és személyes háttéréről, országról, tolmácsolás és fordítás, a tanulók származási országának, kultúrájának, nyelvének megismerését célzó interkulturális oktatási tevékenység a különböző osztályokban. A rendelkezésre álló könyveket, tankönyveket, tananyagokat illetően a dokumentum pozitívan értékeli a helyzetet, azonban ajánlásokat tesz további fejlesztésekre, amikkel kapcsolatban kiemeli, hogy nem csupán a külföldi tanulók, de a teljes iskolai közösség számára értékes forrást jelentenek. A külföldi tanulók befogadásának módját taglaló szövegrész adminisztratív (beiratkozással, jogi helyzettel, egészségügyi és iskolai dokumentumokkal kapcsolatos), kommunikációs-kapcsolati és oktatási-nevelési feladatokat határoz meg. A szülők bevonását a sikeres iskolai teljesítmény alapvető feltételeként határozza meg, így a családdal való kapcsolattartást kiemelten kezeli, valamint kívánatosnak tartja az iskolai személyzet képzését. Az oktatási-nevelési befogadás esetében kiemeli a tanulókkal kapcsolatos információk elmélyítésének fontosságát, a kulturális mediátorok szerepét, az összes tantárgy fontosságát és azt, hogy a tanulók néhány speciális órát kivéve az iskolai idejük legnagyobb részét normál osztályokban töltsék. A dokumentumban az interkulturális nevelés mellett az integráció<sup>6</sup> és a befogadás<sup>7</sup> kifejezés egyaránt gyakran szerepel. Ezek többnyire a tanulókkal kapcsolatos általános gyakorlatokként értelmeződnek, míg az interkulturális nevelés az iskolai oktatás ezekkel szoros összefüggésben működő horizontális pedagógiai elemeként jelenik meg.

A dokumentum elsősorban a „stranieri”, azaz külföldi tanulók helyzetére irányul, illetve a nem olasz állampolgársággal rendelkezőkére. Sok esetben ennek szinonimájaként a bevándorló kifejezést használja. Ezen belül is külön azonosítja az ún. „neo-arrivati” azaz újonnan érkezettek csoportját. A roma/cigány tanulóakra külön utalást nem található a szövegben, azonban az újonnan érkezettekkel kapcsolatban említett problémák okán ide érthetjük a Kelet-Európából „nemrégiben” érkezett roma csoportokat.

### **Az interkulturális iskola és a külföldi tanulók integrációjának olasz útja<sup>8</sup>**

A 2007-es kiadvány tulajdonképpen a 2006-os irányelvek alkalmazását segítő útmutató, amit a Köznevelési Minisztérium adott ki. A dokumentumot összeállító munkacsoport egy tudományos és egy technikai bizottságból állt, utóbbinak tagjai a minisztérium delegáltjai, míg az előbbiben különböző szakemberek vettek részt: neves egyetemeken oktatói, kutatói a

---

<sup>6</sup> A dokumentumban egy másik kifejezés, az „inserimento”, azaz beillesztés is szerepel, ami leginkább az integráció szinonimájaként értelmezhető.

<sup>7</sup> A dokumentum a befogadó társadalom megnevezésére a „società di accoglienza” kifejezést használja, illetve a továbbiakban is következetesen ezt a szót alkalmazza. Az inklúzió szó ugyan az olasz nyelvben is ismert, a dokumentumban csak egy helyen fordul elő: az „inclusione sociale”, azaz társadalmi inklúzió kifejezés használatakor (LG 2006: 12.).

<sup>8</sup> La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri (Ottobre 2007) [http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)

neveléstudomány, kulturális antropológia, nyelvészet területeiről, az interkulturális oktatás szakértői, különböző kutatóközpontok dolgozói és kulturális mediátorok.

A dokumentum elsősorban a külföldi tanulók integrációjára és az interkulturális nevelés gyakorlatára vonatkozó útmutatásokat kíván adni. Ennek megfelelően kiemelten kezeli az interkulturális nevelés, az integráció és a befogadás fogalmait, amik a szóhasználatban egymást támogató, egymással párhuzamos folyamatokként értelmeződnek. A dokumentum megnevezi azokat az alapelveket, amikre épít: az univerzalizmus (jogi értelemben), a közös iskola eszméje, a személyközpontúság és az „interkultúra”. Utóbbi értelmezésekor kiemeli, hogy ez az interkulturális perspektíva alkalmazását jelenti minden tanuló számára, minden szinten: a tanításban, tantervekben, tantárgyakban, kapcsolatok és az osztályon belüli élet vonatkozásában. Kiemeli, hogy ez nem pusztán a migráns tanulók integrációjára irányuló stratégia, sem a speciális adottságokat kiegyenlítő intézkedés. A különbözőségek mindenféle fajtájára irányul, legyen az származási, nemi, szociális státusból vagy iskolai előzményekből adódó. Elkerüli az egyének saját kulturális világába zárását, helyette a találkozást, párbeszédet és kölcsönös átalakulást szorgalmazza. Az interkulturális nevelés olasz módja ötvözi a különbségek megismerését és értékelését a szociális kohézió keresésével a pluralizmuson és egyenlőségen alapuló, a közös értékek konszenzusára irányuló állampolgári nevelés víziójában. Nem csupán az alapelveket, hanem a cselekvés három fő területét is meghatározza az útmutató. Az első az integráció, aminek része a befogadás és „beillesztés” gyakorlata, az olasz mint második nyelv elsajátítása, a többnyelvűség kiaknázása, a családokkal való kapcsolat és a tájékoztatás. A második az interkulturális interakció, ami az iskolai és iskolán kívüli kapcsolatokra, a diszkriminációra és előítéletekre, valamint az interkulturális perspektívára irányul az ismereteket és kompetenciákat illetően. A harmadik a szereplők és források: itt a vezetést, az autonómiát, az oktatási intézményekkel és civil társadalommal való kapcsolatot, valamint a tanárok és nem tanári iskolai személyzet képzését nevezi meg a beavatkozás területeiként.

A dokumentum elsősorban külföldi tanulókról beszél, azonban hivatkozik a bevándorló tanulókra, a második generációs bevándorlók gyermekeit külön azonosítja. A dokumentumban egy helyütt megjelenik a „neo-arrivati” kifejezés, egy alkalommal pedig a „nomadi”, azaz vándorok kategória, azonban csak említés szintjén. A szövegben felbukkan a romák és szintók is: a diszkriminációval kapcsolatos beavatkozások között a cigányellenesség mint a rasszizmus speciális formája elleni gyakorlatok szükségességét is kiemeli az útmutató. Ennek részletezésére azonban nem tér ki, egyetlen konkrétumként a történetük megismerését említi.

## **Útmutatások és ajánlások a nem olasz állampolgárságú tanulók integrációjához<sup>9</sup>**

A 2010-es minisztériumi dokumentumban több ponton is beszédmódváltást érhetünk tetten. Ugyan utal az Európai Unió szóhasználatára és előírásaira, főként, ami az inklúziót és az integrációt illeti, azonban az interkulturalitás csupán egyetlen lábjegyzetben bukkan fel. Ezt a helyzetet némileg árnyalja az, hogy a fentiekben elemzett két dokumentum továbbra is érvényben van. A befogadás, inklúzió és integráció kifejezések azonban egyaránt megjelennek a szövegben. Magukat az ajánlásokat illetően is mintha előtérbe kerültek volna a gyakorlatiasabb beavatkozások, illetve a strukturális kérdések. Legfőbb beavatkozási területekként a tanulók iskolák közötti és iskolán belüli eloszlásának kiegyenlítését, a helyzet megfelelő elemzését, valamint az olasz nyelv elsajátításával kapcsolatos problémák megoldását emeli ki. A problémák azonosításakor ezenkívül kritikus pontként határozza meg a

<sup>9</sup> C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010 Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana <http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101> (A továbbiakban: IR 2010.)



lemorzsolódás és lemaradás jelenségét, valamint a tanulók számára nyújtott kiegészítő oktatási tevékenységek szükségességét. Ez utóbbi szintén némi eltérést mutat a korábbi megközelítésekhez képest.

A dokumentum bevezetőjében a *különböző származású és iskolai tapasztalatokkal rendelkező tanulók* kifejezéssel azonosítja a beavatkozás célcsoportját, azonban a szövegben ugyanúgy szerepel a külföldi és nem olasz állampolgárságú kifejezés is. Az *újonnan érkezettek* kifejezéssel egy alkalommal találkozhatunk, roma vagy nomád csoportok konkrét megnevezésére nem találunk példát.

## Romapolitika?

E tanulmány keretei nem alkalmasak az olaszországi romapolitikák igencsak szövevényes történetének részletezésére, azonban fontos megemlíteni, hogy a roma politikákat több évtizede a „nomád kultúra” védelme irányítja. Emellett természetesen számos intézkedést hajtottak végre a bevándorlásról szóló törvény kapcsán (BOSSI-FINI 189/2002) a külföldről érkezett romákkal kapcsolatban. A nomád politika azonban ennél sokkal szélesebb körben volt érvényes, az olasz állampolgársággal rendelkezők egy része szintén célcsoportja volt. A nomád kultúra védelmében Olaszország több régiójában is hoztak rendelkezéseket. Az olaszországi romák ugyanakkor etnikai kisebbségként nem rendelkeznek jogokkal, a kisebbségi jogokkal kapcsolatos területelvű megközelítés okán. Ennek ellenére időről időre felbukkannak javaslatok egy lehetséges roma kisebbségi törvénnyel kapcsolatban, a legutóbbit 2013 szeptemberében mutatták be<sup>10</sup>, azonban azóta sem valósult meg. A 2008-as „stato di emergenza”<sup>11</sup> kinyilvánítása fontos fordulópontot jelent a romákkal kapcsolatos olasz politikákban, ami a korábban elemeiben már meglévő biztonságpolitikai megközelítést juttatta teljes érvényre három olaszországi régióban, jogi kivételt kreálva, amely egyes esetekben a regularizáció folyamatának egyszerűsödéséhez vezetett, azonban a jogbiztonság szempontjából erősen problematikus helyzetet teremtett.

## Romastratégia

A 2012. február 28-án közzétett olaszországi romastratégia<sup>12</sup>, ami „A nemzeti roma-integrációs stratégiák uniós keretrendszere 2020-ig” című Európai Bizottság által közreadott közleményben<sup>13</sup> foglaltak nyomán készült el, viszonylag széleskörű kormányzati, szakmai, civil együttműködés eredménye, bár így is sok kritika érte már a készítés folyamatát is a civil társadalom felől. Mindezek ellenére stratégia komoly változást jelent a korábbi, valójában nem létező romapolitika ügyében. A dokumentum nem csupán a korábbi politikai előzményekre, de kutatási jelentések eredményeire is nagy számban hivatkozik, ezzel egyfajta szintetizáló megközelítést igyekszik alkalmazni. Így az oktatással kapcsolatos kérdéseket is a külföldi tanulókkal kapcsolatos korábbi beavatkozások kontextusába ágyazza, többek között a fentebb elemzett 2006-os és 2007-es dokumentumokra is utal. A stratégia a roma, sinti, caminanti (RSC) megnevezést használja következetesen, valamint kitér a nomád kategória

<sup>10</sup> <http://www.21luglio.org/in-senato-due-disegni-di-legge-per-la-minoranza-rom/>

<sup>11</sup> Olaszország három régiójában, köztük Campania régióban 2008-ban a „nomád táborok” biztonsági és egészségügyi kockázatai miatt kihirdetett szükségállapot, ami „kivételes” intézkedések sorát tette lehetővé

<sup>12</sup> Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei sinti e dei caminanti [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma\\_italy\\_strategy\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_italy_strategy_it.pdf) (A továbbiakban: SR 2012.)

<sup>13</sup> [http://www.eu2011.hu/files/bveu/documents/A\\_nemzeti\\_romaintegracios\\_strategiak\\_unios\\_keretrendszere\\_2020-ig.pdf](http://www.eu2011.hu/files/bveu/documents/A_nemzeti_romaintegracios_strategiak_unios_keretrendszere_2020-ig.pdf)

használatának problémáira. Egyik fontos céljaként azonosítja a roma, szinti, caminanti tanulók oktatási lehetőségének és a beiratkozott tanulók számának növelését az iskolai sikeresség érdekében. Ennek érdekében a következő célokat határozza meg:

- 1) A roma és szinti gyerekek iskola előtti és iskolai oktatásának, valamint a nem diszkriminatív hozzáférés (beiratkozás, látogatás, eredmények) előmozdítása.
- 2) A roma, szinti, caminanti tanulók egyetemi oktatásban való részvételének elősegítése.
- 3) Az oktatási intézmények és a családok, valamint a roma, szinti, caminanti közösségek közötti együttműködés elősegítése.

A stratégia rendkívül részletes megállapításokat, ajánlásokat és információkat tartalmaz az említett kérdésekkel kapcsolatban. Az első pont részletezésekor az alternatív oktatási formák, köztük a második esély programok, a serdülőkorú édesanyák számára biztosított rugalmas oktatási formák, az önreprezentáció lehetőségének, valamint a tanárok és igazgatók folyamatos képzésének, a jó gyakorlatok terjesztésének fontosságát emeli ki. Továbbá kiemelten kezeli a kulturális mediátorok szerepét, valamint az cigányellenesség megelőzésére, enyhítésére irányuló oktatás gyakorlatát. Emellett hangsúlyozza az interkulturális nevelés szerepének kiterjesztését a roma, szinti, caminanti közösségek inklúziójának gyakorlatára.

Ugyanakkor számos problémát is rejt a stratégia. Egyfelől a célcsoport sokfélesége okán nem képes egyértelmű irányokat meghatározni, sok esetben – jó példa erre a lakhatás témája – olyan sokféle lehetőséget hagy, hogy az sok esetben a helyi önkormányzatok rossz gyakorlatainak további folytatását is előre vetíti. A nomád szükségállapot kapcsán tett intézkedések ráadásul nehezen változnak annak hatályon kívül helyezése ellenére is, sok esetben még a korábban ilyen célokkal „címkezett” támogatások felhasználása most zajlik. A bürokrácia problémái mellett a romastratégia megvalósítását a rendkívül különböző regionális és helyi politikai érdekek és gazdasági, szociális helyzet is erősen befolyásolja. Vannak régiók Olaszországban, ahol a romastratégia megvalósítása érdekében, két évvel annak megjelenése után, még szinte semmilyen hivatalos lépés nem történt. Ezek közé tartozik kutatásom helyszíne, Campania régió is.

Ahogy a gazdasági fejlettséget, társadalmi jellemzőket illetően, úgy az oktatás minőségében is rendkívül nagyok a különbségek Olaszország különböző régióiban. Az alábbiakban Nápoly kapcsán részletezett problémák jó része Észak-Olaszországban sokkal kisebb mértékben van jelen. Ugyanígy viszonylag nagy különbségek tapasztalhatóak az egyes városrészek között is. Összességében azonban elmondható, hogy Olaszország több régiójában is jelen vannak az alábbiakban részletezett problémák, illetve, hogy nem volt olyan átfogó politika és hozzá kapcsolódó értékelési rendszer, ami képes volt egységes útra terelni a roma tanulókkal kapcsolatos intézkedéseket, így a jó gyakorlatok kapcsán többnyire a helyi adottságoknak, helyi politikai akaratnak és szakmai kezdeményezéseknek köszönhetően létrejött, viszonylag izolált példákról beszélhetünk.

### **Roma tanulók az iskolában – egy Nápoly melletti iskola esete**

Ahogy az a fentiekből is kiderült, az olasz iskolákban a bevándorlók oktatása általában az interkulturális oktatás és az olasz mint idegen nyelv tanításának kérdéseivel kapcsolódik össze. Éppen az iskolában tett látogatásomkor érkezett két ilyen témájú könyv, amikből én is kaptam egy-egy ajándékpéldányt. Az interkulturális *oktatásról szóló tanári kézikönyv*<sup>14</sup> rendkívül hasznosnak tűnik: általános tanácsokat és tantárgyakra lebontott óraterveket

---

<sup>14</sup> A könyv a Sesamo-sorozat része. Ez egy periodikusan megjelenő kiadvány, ami tanári kézikönyvként funkcionál, egyes részei online elérhetőek. További információ: <http://www.giuntiscuola.it/sesamo/>

tartalmaz, jóllehet nem feltétlenül az interkulturális kompetencia fejlesztésére irányuló megközelítésben, sokkal inkább ismeretközpontúan. A könyvek és a gyakorlat közötti távolság azonban hatalmas: a 2011-es nápolyi terepmunkám keretében a tanórákon tett megfigyeléseim során mindebből semmit sem érzékeltem, a multikulturális tartalmak megjelenítésére való törekvés a roma tanulókat illetően legtöbbször kimerült néhány ötletszerűen feltett kérdésben, illetve az osztály számára tett magyarázatban, azonban ezekkel kapcsolatban gyakran támadt olyan érzésem, hogy ezek valójában a tanító által számomra „rendezett” jelenetek. Természetesen a nápolyi mint kiemelten fontos regionális kultúra és nyelv megjelenítése egészen más jelleget ölt, például a karácsonyi ünnepségnek része a *napuletano* nyelvű dalok éneklése, ahogyan a vallási ünnepek feldolgozása során is hangsúlyos szerepet kap a helyi szokások megjelenítése.

Meglehetősen ellentmondásos szerepet tölt be az úgynevezett kulturális mediátor, aki a külföldi tanulók iskolai problémáinak enyhítésén dolgozik. A pozíció elnevezése alapján várt szakmai kompetenciák és attitűd a valóságban eltérő, a mediátori pozíciót ellátó hölgy feladata az, hogy hetente háromszor kétórányi időtartamban a gyerekek mellé beüljön a tanórára és ott segítse a munkájukat. Ez megfigyeléseim alapján a gyakorlatban többnyire a tanuló aktuális óráról való „kizáródását” jelentette, és leginkább a házi feladat megoldására irányult. Nem meglepő mindez annak tudatában, hogy az egyébként orosz származású kulturális mediátor a felelős a városba érkező (többségében szláv anyanyelvű) bevándorlók összes ügyének intézéséért, ez pedig csupán afféle részfeladatként szerepel a munkájában.

A nyelvi különbségek iránti „közömbösség” igencsak szembetűnő volt az olasznyelv- és irodalomórákon, ami elsősorban abból ered, hogy a két román és roma anyanyelvű tanulóknak, akik ráadásul abban az évben kapcsolódtak be az ottani oktatásba (harmadik, illetve negyedik osztályosként) ugyanazokat a követelményeket kellett teljesíteniük, mint az olasz anyanyelvű diákoknak. Természetesen több alkalommal is előfordult, hogy a tanító külön segítséget nyújtott nekik, de mindvégig érezhető volt, hogy a pedagógusok nem tudnak mit kezdeni a helyzettel, nincsenek birtokában a megfelelő pedagógiai eszközöknek. Az egyik tanító többször megdorgálta az egyik fiút, mert gyakran nem kettőzte a betűket, majd ezt az osztály számára azzal magyarázta, hogy a román nyelvben nincsenek ilyen betűk. Olyan is előfordult, hogy a tanuló értetlenségére a mondandója minél hangosabb ismételtetésével válaszolt.

Ennek ellenére fontos kiemelni, hogy viszonylag nagy figyelmet fordítottak a fiúkra, még akkor is, ha reflexió, az ismeretek és a megfelelő módszertani felkészültség hiányában mondhatni tipikus hibákat követtek el. A fokozott figyelem persze nem minden esetben volt pozitív: az „és nálatok hogy van ez?” kérdések általában pozitív hatást váltottak ki, azonban a következtelen és sokszor nem a megfelelő pillanatban alkalmazott dicséretnek már kevésbé tűntek szerencsésnek.

## **Roma tanulók és önkormányzati programok**

Az önkormányzat által biztosított, bevándorlók által elérhető, oktatással kapcsolatos alapvető szolgáltatások általában magukba foglalják az iskolába szállítást, illetve kísérést, az interkulturális mediátorok alkalmazását. Az önkormányzatok külön programokkal célozzák meg a táborban élő tanulókat, amiknek a felsorolt elemek mellett részét képezik a higiéniaival kapcsolatos intézkedések. Az ennek kapcsán felmerülő kizáró diskurzusoktól eltekintve is bőven találunk arra példát, hogy önmagukban a helyi programok külön, speciális célcsoportot kreálnak a táborlakó tanulókból, holott olyasfajta problémát kívánnak kezelni, amikben más bevándorlók vagy a nápolyiak is érintettek.

A nápolyi önkormányzat 2011-ben kezdett meg egy olyan, korai iskolaelhagyás elleni projektet civil szervezetekkel együttműködésben, ami külvárosi romák lakta táborok tanulóit célozta meg. A projekt megvalósítását, illetve annak az úgynevezett Scampia városrészben, a „campo vecchio”-ban, azaz régi táborban zajló alprogramját már 2011-es terepmunkám során is követtem, főként a projektet megvalósító Chi rom e... chi no Egyesület<sup>15</sup> munkáján keresztül, ami hosszú évek óta dolgozik ebben a volt Jugoszláviából érkezett romák lakta informális táborban. Nemrégiben egy konferenciára készített tanulmányunkban az egyesület egyik munkatársával igyekeztünk „utólagos etnográfiai elemzés” alá vonni a projekt tapasztalatait, illetve a projekt során termelt dokumentumokat (BARACSI-FERULANO, 2013). A tanulmány készítése során megvizsgáltuk a forrás eredeti felhívásának szövegét, valamint a helyi vonatkozású dokumentumokat. Az egyesület, ami hosszú évek óta valósít meg többségében önkéntes alapon működő programokat, először kapcsolódott be aktívan egy önkormányzati „megrendelésű” projektbe, így először szembesültek igazán élesen az intézmények korlátaival. A projekt ugyan eredetileg a roma közösségek és az iskola közötti mediációt segítette volna egy helyi szervezet segítségével, azonban a gyakorlatban és a helyi dokumentumok szintjén valójában az iskolai hiányzások és a korai iskolaelhagyás számszerű csökkentését célzó programmá vált, amelyben a gyermekvédelem és az iskola a bevont egyesület mediátorait a családokkal kizárólagosan kommunikáló szereplőkként képzelte el, és ennek megfelelően kezelte. Ez magába foglalta annak kinyilvánítását, hogy a probléma a táborlakóknál, a családokon belül van, míg az iskolai változásokra irányuló tevékenységeknek kevés szerep jutott, a szakemberek tanórákhoz való hozzájárulásától pedig egyenesen elzárkóztak az iskolák. A „becsukott osztályterem”-jelenség egy nemrégiben indult minisztériumi „kísérleti” projektben, amit többek között az egyik érintett iskolában valósítanak meg, a felülről jövő nyomás hatására némileg megváltozott, bár a hangsúly továbbra is a tanárok képzésén, érzékenyítésén van, és sokkal kevésbé az osztályterem belüli valódi együttműködő beavatkozáson. Az iskola ugyan bevallottan problémákkal küzd, azonban e problémák okát egyértelműen külső tényezőkben jelöli meg, leginkább a roma tanulók „nomád kultúrájában”.

Mindeközben a „campo vecchio” lakóinak jó része nem rendelkezik megfelelő dokumentumokkal, sok család rendszeres ingázásra kényszerül. Az ingázás, ami gyakran előkerül az iskolai hiányzások okaként, az iskola szemében a nomád kultúra legzavaróbb manifesztációja, miközben a legtöbb esetben a politika által generált csapdahelyzet kényszeríti az egyébként évtizedek óta jelen lévő családokat a rendszeres helyváltogatásra. Másik oldalról több esetben egyfajta tolerancia tapasztalható, az iskola által nem jelentett hiányzások vagy az iskola beleegyezésével egy lelkes által megvalósított mozgó iskola a kultúra iránti „toleranciaként” aposztrofálódnak, gyakran azonban hozzájárulnak ahhoz, hogy a táborban élők generációi kerültek a bevándorlási és roma- (nomád-) politikák által kreált csapdába.

### **Az interkulturális oktatás és a roma tanulók: kísérlet?**

Az iskolai lemorzsolódás elleni, roma tanulóira irányuló programok kapcsán az egyik legerősebb kritika azt a szemléletet éri, ami csupán a tanulók jelenlétére fókuszál, míg teljes egészében figyelmen kívül hagyja az oktatás minőségi szempontjait. Ehhez képest komoly változást jelenthet a fentiekben említett minisztériumi projekt, amit a 2013–2014-es tanévben kezdtek meg Nápolyban, Scampia és Ponticelli városrész egy-egy iskolájában. Az interkulturális oktatás szemléletét közvetítő projekt egy lépés lehet a fent részletezett dokumentumokban található megközelítés nápolyi, roma tanulók által nagy arányban

---

<sup>15</sup> [chiromechino.blogspot.com](http://chiromechino.blogspot.com)

látogatott, külvárosi iskolákban való meghonosodására. Sokat elmond azonban a helyzetről, hogy az interkulturális nevelés több évtizedes olasz története ellenére a projekt afféle „kísérleti” programként került bevezetésre a nápolyi roma tanulók között, ráadásul kérdés, hogy a roma tanulók kiemelése speciális célcsoportként mennyiben egyeztethető össze a horizontális és a minden tanulóra alkalmazandó intézkedések alapelveivel.<sup>16</sup>

### **Felhasznált irodalom**

- ALLEMAN-GHIONDA, Cristina (2008): Intercultural Education in Schools: A Comparative Study. European Parliament's Committee on Culture and Education, Brussels.
- BARACSI K.–FERULANO, E.: The list of dead souls: the dilemmas of ethnographic research and intervention in a public project for Roma students in Scampia, Naples (Italy). Oxford Education and Ethnography Conference 2013 (kézirat)
- GOBBO, Francesca (2011): Ethnographic Research in Multicultural Educational Contexts as a Contribution to Intercultural Dialogue. Policy Futures in Education. 9. évf., 1. sz. 35–42.

### **Források**

- C.M. n. 24 del 1/3/2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri  
[http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24\\_06all.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf)
- La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri (Ottobre 2007)  
[http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento\\_di\\_indirizzo.pdf](http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf)
- C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010 Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana <http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>
- Strategia nazionale d'inclusione dei rom, dei sinti e dei caminanti (2012)  
[http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma\\_italy\\_strategy\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_italy_strategy_it.pdf)

---

<sup>16</sup> 2014 májusában egy 10 napos iskolai terepmunka keretében vizsgálok meg a projekt alkalmazásának eredményeit.

## Hüber Gabriella Margit

### A CIGÁNY LAKOSSÁG EGÉSZSÉGÜGYI ÁLLAPOTA – INTERJÚ KAPOSVÁRI ORVOSOKKAL

**Összefoglaló:** A cigány/roma lakosság egészségügyi helyzetéről kevés adatot közöl a szakirodalom, azonban köztudott, hogy a túlnyomó részben igen rossz egészségi állapot jellemzi őket. A tanulmány arra törekszik, hogy megvizsgálja, vajon az említett probléma a rossz szociális helyzetre vagy a cigány/roma népesség kultúrájára, hagyományaira vezethető vissza. Ehhez a szakirodalom eddigi kutatásainak eredményeit, valamint egy kaposvári orvosokkal készült interjút mutatok be. E tanulmányban a továbbiakban a cigány és roma szavakat szinonimaként használom.

**Kulcsszavak:** roma/cigány népesség, egészségügy, szociális helyzet, lakhatás

#### Bevezető gondolatok

*„Ha egészség van, az minden élvezet forrásává válik, de ha nincs, az egyéb javak, a szubjektív értékek sem boldogítanak, mert a szellem, a hangulat, a temperamentum szárnyalását is lecsökkenti, elnyomorítja a betegség.”*  
(Arthur Schopenhauer)

Ahogy az a Schopenhauer-idézet is mutatja, az egészség hiánya nem csupán a testi betegségekre korlátozódik. *„Az egészség a teljes testi, lelki és szociális jólét állapota, és nem csupán a betegség vagy a fogyatékoság hiánya”* – határozza meg az Egészségügyi Világszervezet (WHO, 1946).

A magyar lakosok egészségi állapota a környező országokhoz képest igen kedvezőtlen, és számottevő egyenlőtlenségeket is találunk. Ezeknek az egyenlőtlenségeknek a háttérében jelentős társadalmi, környezeti, gazdasági és kulturális különbségek állnak, illetve az egyenlőtlenségek nagy része méltánytalan<sup>1</sup>. A társadalmi, gazdasági, kulturális és környezeti tényezőkkel a lakosság egészségi állapotában javulás érhető el, és a méltánytalan egyenlőtlenségek száma is csökkenhet (KÓSA, 2009).

Egyes társadalmi csoportoknál is megfigyelhető az egészségügyben megnyilvánuló egyenlőtlenség. Wilkinson (1996) megállapította, hogy a kisebbségek kedvezőtlen megbetegedési és halálozási arányaiban minden tényezőnél nagyobb szerepet játszik a társadalmi egyenlőtlenség. *„Minél nagyobb egy országon belül a gazdagok és a szegények közötti távolság, annál rosszabbak a leszakadó rétegek egészségügyi mutatói, életkilátásai”* (FORRAY, 2013: 177). Igaz ez a magyarországi roma lakosságra is, akiknek az átlagosnál rosszabb egészségügyi állapota valószínűsíthetően nem az etnikai hovatartozás függvénye. A témával kapcsolatban viszonylag kevés kutatást végeztek, azonban a hazai vizsgálatok eredményei alapján az egészségmutatók kedvezőtlen háttérét a rossz szociális helyzet adja (KÓSA, LÉNÁRT, ÁDÁNY, 2002).

---

<sup>1</sup> Méltánytalan az a különbség, amely az adott időbeni és társadalmi kontextusban nem szükségszerű és csökkenthető, vagy megszüntethető (KÓSA, 2009).

Ebben a dolgozatban arra teszek kísérletet, hogy áttekintést adjak a cigány népesség egészségügyi állapotát ismertető kutatásokról, majd bemutassam azoknak az interjúknak az eredményeit, amelyeket kaposvári orvosokkal készítettem a romák egészségügyi helyzetét kutatva. A roma népesség egészségi állapotának és a megbetegedések arányainak bemutatásához szükséges vázolni a szociokulturális helyzetüket. A következőkben a dolgozat terjedelmi kikötése okán erre csak a teljesség igénye nélkül vállalkozom.

## **A cigány lakosság szociokulturális jellemzői**

A 2011-es népszámlálás eredményei alapján 315 583 fő cigány lakos él Magyarországon (NÉPSZÁMLÁLÁS – ORSZÁGOS ADATOK, 2013), azonban ezek az eredmények minden bizonnyal nem felelnek meg a valóságnak. A különböző becslések szerint számuk 500 ezerre tehető hazánk területén. Jellemző, hogy térben egyenlőtlenül helyezkednek el. Az ország cigány lakosságának több mint fele a megyei vizsgálatok alapján négy megyében<sup>2</sup> és Budapesten él. A legtöbben – és az össznépséget tekintve a legmagasabb arányban – Borsod és Szabolcs megyében (FORRAY, 2013).

A vizsgált téma szempontjából területi elhelyezkedésük mellett igen fontosak a lakáskörülményeik. Kemény István kutatásaiból kiderül, hogy a hetvenes évek elején cigánytelepeken élt a romák kétharmada, elkülönülve a többségi társadalomtól. Az MSZMP 1961-es határozata a korábbi, vályogból épült telepek felszámolását rendelte el, azonban hiába épültek jobb színvonalú épületek, csupán a telepek fizikai felszámolása történt meg. A szegregált lakókörnyezet nem szűnt meg, csak átalakult, kedvezményes hitelekkel építettek csökkentett értékű lakásokat. Így a telepek felszámolása semmit nem változtatott a helyzeten, hiszen a következmény az újbóli elkülönítés lett. Voltak romák, akik önszándékukból költöztek el, de anyagi okok miatt csak a legrosszabb helyzetű településeken tudták megvásárolni a legolcsóbb ingatlanokat. Onnantól beszélhetünk gettósodási folyamatról, amikor a romák aránya elérte egy településen a 20 százalékot. A leírtak következtében csökkentek az ingatlanárak, majd még több mélyszegénységben élő roma költözött be, a többségi lakosok igyekeztek elköltözni, így kialakultak a gettótelepülések. A Kádár-korszakban jelentős mértékben javultak a romák lakáskörülményei, azonban a többségi társadalomhoz viszonyítva továbbra is nőtt a leszakadásuk mértéke. A korábbiakhoz képest jobb minőségű körülmények közé kerültek az országos lakásépítési programok által, de ezek a lakások szintű szegregált telepeken helyezkedtek el (KEMÉNY, 2004). A magyarországi cigányok hátrányos helyzetének kettőssége részben a fent említett szegregált lakókörülményekre vezethető vissza, hiszen ezáltal egyfajta földrajzi hátrányt szenvednek el, mert a gazdasági centrumoktól távol lévő helyeken élnek. Másrészt társadalmi hátrány éri őket, mivel alacsony képzettségük, nagy családjuk és a velük szemben táplált előítéletek okán nem tudnak a társadalmi mobilitásba bekapcsolódni (FORRAY, 2013).

Az egyik legfontosabb indikátor a képzettség, ha azt vizsgáljuk, hogy valaki milyen eséllyel rendelkezik a munkaerőpiacon, ezáltal milyen anyagi helyzetben van. Az iskolázottság kapcsán több kutatás közöl adatokat. Pozitív tendencia az általános iskolát végzettek számának és arányának emelkedése. Negatív azonban, hogy a többségi társadalomhoz képest, még mindig lassan nő a cigány lakosok iskolázottsága. Az iskolázottság szerepe nem csak a foglalkoztatottságra hat ki, szerepe van az életfeltételek alakulásában, a családonkénti gyermeklétszámban, a kulturális és az egészségmagatartásban is (FORRAY, 2013).

Fontos megállapítás, miszerint a kutatók nagy része szerint a cigányság helyzetét nem az össznépséggel kell összehasonlítani, hanem a lakosság azon részével, akik hasonló

---

<sup>2</sup> Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Baranya, Pest megyék.

szociális helyzetben vannak. Ahogyan arra már a bevezető gondolatokban utaltam, rossz szociális életkörülményeiknek tulajdonítható aggasztó egészségügyi állapotuk is. A következő fejezetben ez kerül részletesebb kifejtésre.

## **A cigány lakosság egészségügyi helyzete**

### *A romák egészség és betegségképe*

Mielőtt rátérnék a kutatások bemutatására, egy fontos tényezőről még szólni kell, ez pedig a cigányok egészségfelfogása. „Az egészség és a betegség szociálisan determinált fogalom, melyet minden kultúra saját részére határoz meg” (EGYENLŐSÉG, EGÉSZSÉG ÉS ROMA/CIGÁNY KÖZÖSSÉG, 2004: 26). Ebből következik, hogy minden kultúrában meghatározásra kerülnek a terápiás lehetőségek is. Az etnikai kisebbségek egészség- betegségképében a következő tényezők mérhetők fel a kultúra szerepét figyelembe véve:

- milyen módon kapnak információkat a betegek az egészségügyi ellátásról,
- milyen módon élnek jogaikkal és előnyeikkel az egészségügyi ellátórendszeren belül,
- hogyan fejezik ki tüneteiket és aggodalmukat,
- hogyan kezelik az egészség szempontjából jelentős rizikós viselkedéseket.

Néhány roma közösség számára nem a legfontosabb prioritást élvezi az egészség megőrzése, fejlesztése. A romák többsége az egészséget a betegség hiányaként értelmezi, a betegséget pedig olyan tényezőként, mint ami alkalmatlanná tesz, gátol, és ezt a halál fogalmával kapcsolják össze. Ezek a nézetek számos következményhez vezetnek. Az egészség megőrzése csak akkor válik fontossá, ha a tünetek erőteljesek, drámaiak és gátló tényezőként vannak jelen bizonyos cselekedetek megvalósításában. Amint megszűnnek a tünetek, minden terápiás irányelv figyelmen kívül esik, mivel ebből a perspektívából megszűnt a betegség. Az egészségügyi ellátás igénybevétele mint hivatali teendő, a nők kötelessége. Ebből az következik, hogy a nők egészségének megóvása az utolsó helyre kerül a családi prioritások rangsorában (EGYENLŐSÉG, EGÉSZSÉG ÉS ROMA/CIGÁNY KÖZÖSSÉG, 2004).

## **Kutatások a cigányok egészségügyi helyzetéről**

Már említésre került, hogy nem találhatóak nagy számban olyan kutatások, amelyek a romák egészségügyi helyzetével foglalkoznak. „*Tragikus a roma lakosság egészségi állapota*” – ezt jelentette ki 2011-ben a Nemzeti Egészségügyi Tanács elnöke, Papp Zoltán. Véleménye szerint is kevés olyan statisztikai adat áll rendelkezésre, ami objektíven ismertetné a cigány lakosok egészségügyi helyzetét, de egyértelmű a hátrányos helyzetük (NET SAJTÓTÁJÉKOZTATÓ, 2011). A kevés adat okán nehéz behatárolni, hogy vannak-e olyan kifejezett betegségek, amelyek a romákra jellemzőek. A következőkben a teljesség igénye nélkül mutatok be néhányat az elvégzett kutatásokból.

Lengyel Gabriella a tiszavasvári roma közösség helyzetét vizsgálta az ezredfordulón. A kutatás eredményei alapján 2008 cigány élt abban az időszakban Tiszavasváriban. Két tényezőre helyeződött vizsgálat fókusz: az oláh cigány és magyarcigány családok nagyságára, családszerkezetére, az életkori csoportok szerinti összetételére, valamint a házassági szokásokra. Ezenkívül a vizsgálat kitért a családtagok egészségi állapotára, az egészségügyi ellátórendszer igénybevételére, valamint a panaszok és betegek kérdésére. A város cigány lakosságának egészségi állapotát szubjektív állapotmutatókkal és a megkérdezettek válaszai



alapján vizsgált gyakorisági mutatókkal jellemezték. A megkérdezetteknek egy tízfokozatú skálán kellett saját egészségi állapotukat besorolni. A megye teljes lakosságát reprezentáló vizsgálat esetében hasonló mutatót állapított meg. A férfiak és a nők saját egészségi állapotának megítélésében eltérések mutatkoznak. Ez a cigány nők rossz mentális állapotára, illetve annak a szomatikus panaszokra gyakorolt hatására vezethető vissza. Nem várt eredmény, hogy a két cigány etnikai csoport közül a szegényebb és iskolázatlanabb – és a lakáskörülményeiket tekintve is rosszabb helyzetű – oláh cigányok jobbnak tartották az egészségi állapotukat. A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy mikor vettek igénybe egy bizonyos ellátást, azonban ez nem jelent feltétlenül rosszabb egészségi állapotot, különösen nem a preventív egészségmagatartás esetében. A megkérdezettek a háziorvosi ellátást veszik leggyakrabban igénybe. Az alapellátásokat tekintve a fogászati ellátások igénybevétele a legalacsonyabb. Ez arra is visszavezethető, hogy az ellátás egy része térítésköteles. A városban élő cigány nők a terhesség és a csecsemőgondozás terén keresik fel leggyakrabban orvosait. A betegségek köre alapvetően nem tér el a hazai lakosáétól, azonban három terület kiemelhető, amelyek különösen jellemzik az egészségügyi állapotukat:

- a „civilizációs” betegségek, a magas vérnyomás és a mozgásszervi betegségek,
- a szív- és érrendszeri betegségek,
- az asztma, légzőszervi betegségek és allergia.

Az utóbbi kettő esetében a panaszok aránya kapcsán kijelenthető, hogy az okok minden bizonnyal a cigány lakosság életkörülményeire, lakáskörülményeire és életmódjára vezethetők vissza. Magas még az idegrendszeri és pszichés problémák száma is, valószínűleg ezek oki tényezői is a szegénység és a különböző típusú deprivációs hatások (FÓNAI ÉS VITÁL, 2008).

A Világbank Magyarországi Irodájának megrendelésére készített jelentést Puporka Lajos és Zádori Zsolt (1999) a romák egészségi állapotáról. Egyetértenek azzal, hogy szociális alapú a cigányság egészségügyi helyzete. Nem a cigányság egésze veszélyeztetett, hanem a rossz anyagi helyzetben lévő lakosok, elsősorban a telepen élők. A szerzők még egy fontos problémát hangsúlyoznak: a magyar egészségügyi statisztikák általános hiányát, miszerint a statisztikák a halálzási okokról pontos adatokkal szolgálnak, míg a megbetegedéséről nincsenek megbízhatóak (FORRAY, 2013).

Neményi Mária (1998) a cigány anyák helyzetét kutatta az egészségügyben. A kutatás eredményei alapján a különböző sztereotípiák, előítéletek gátolják az orvos-beteg kommunikációt. Neményi szerint a szexualitással, szüléssel, gyermekágyal kapcsolatos szokások azok, amelyek terén a kulturális örökségnek valódi szerep tulajdonítható (NEMÉNYI, 1998).

Babusik Ferenc és Papp Géza (2002) Borsod-Abaúj-Zemplén megyében vizsgálta a cigányság szociális, gazdasági és egészségügyi helyzetét. Az eredmények alapján egyetértenek más kutatókkal abban, hogy a romák szegénysége okozza az egyes betegségcsoportok gyakoribb előfordulását a körükben. Kimutatták, hogy elsősorban a roma népesség deprivált körülményei az okai a magasabb arányban előforduló betegségeknek. Ezek a következők: tbc (közel tízszerese a megyei átlagnak), vashiányos vérszegénység (szintén közel tízszerese), ischaemiás szívbetegségek (az elnevezés a szív elégtelen oxigénellátásán alapuló betegségére utal, gyakorisága a legmagasabb az összes betegség közül, több mint tizenötszöröse a megyei átlagnak) (BABUSIK ÉS PAPP, 2002).

Neményi Máriához hasonlóan Krémer Balázs is (1998) úgy véli, hogy az egészségügyben dolgozók és a cigány betegek között kommunikációs szakadék van, a dolgozók felkészületlenek a kommunikáció terén. A cigány lakosságot sújtó betegségek közül Krémer kiemeli a mozgásszervi problémákat és azok késői felismerését, a pszichiátriai és mentális problémákat, a szexualitással összefüggő népegészségügyi problémákat (FORRAY, 2013).

Gyukits György (1999) Borsod-Abaúj-Zemplén és Budapest egyes kerületeiben vizsgálta a cigány lakosság egészségüghöz való viszonyát. Főbb következtetései, hogy a romák csak nagy fizikai fájdalom esetén fordulnak orvoshoz, szívesebben választják házi-orvosaikat, a kórházi orvosokkal szemben előítéleteik vannak. Úgy gondolják, hogy lenézik őket a származásuk miatt (FORRAY, 2013).

Összességében tehát a kutatások alapján kijelenthető, hogy nagy részben szociális alapú a cigányság egészségügyi helyzete, vagyis egészségügyi állapotuk a rossz szociális körülményekre vezethető vissza. A szexualitással, gyermekággal, szüléssel kapcsolatos területen lelhetőek fel a kulturális örökséggel kapcsolatos tényezők. A roma lakosok többsége úgy érzi, hogy az egészségügyi, főként a kórházi dolgozók előítélettel vannak irányukba, a kutatások szerint a romák szívesebben fordulnak házi-orvosaikhoz. Ezenkívül megállapításra került, hogy az egészségügyi dolgozók és a cigány betegek kommunikációja nem megfelelő, ez valószínűleg a különböző egészségügyi képzések hiányosságára vezethető vissza, vagyis kevés az olyan kurzus, ami a szegényebb, iskolázatlanabb emberekkel való kommunikációra helyezi a hangsúlyt. Ezen kívül az egészségügyi dolgozók és a cigány betegek részéről is olyan előítéletek, sztereotípiák rögzültek, amelyek gátolják a kommunikációt.

### **Interjú kaposvári orvosokkal a cigányok egészségügyi helyzetéről**

Az interjú elkészítéséhez személyes érdeklődésemel kívül nagyban hozzájárult egy másik tényező is. Családomban és ismerőseim között nagy számban vannak egészségügyi dolgozók. A témával kapcsolatos eddigi kutatásokat olvasva felmerült bennem a kérdés, hogy milyen mértékben egyeznek az eddig általam feldolgozott szakirodalmak kutatási eredményei az említett orvosok tapasztalataival.

Típusát tekintve félig strukturált interjút készítettem öt orvossal, vagyis a beszélgetés nagy részében a strukturált interjúnak megfelelő kérdéseket tettem fel, azonban elhangzottak olyan nyitott kérdések is, amelyek során az alanyoknak lehetőségük volt a véleményüket részletesebben is kifejezni. Összesen öt orvossal készítettem interjút, azonban ezt a számot a későbbiekben szeretném bővíteni. Közülük ketten nyugdíjasok, a 90-es években praktizáltak utoljára, életkoruk 70 év. A másik három orvos jelenleg is praktizál a Somogy Megyei Kaposi Mór Oktató Kórházban, életkoruk átlagban 35 év. A nemek arányát tekintve a nyugdíjas orvosok közül egy férfi és egy nő, míg a fiatalabb generációt tekintve két férfi és egy nő interjúalany volt lehetőségem feltenni a kérdéseimet. A nyugdíjas orvosok rendelkeztek házi-orvosi és kórházi dolgozói tapasztalattal is, ez a kérdéseim szempontjából lényeges. Nem mellékes, hogy melyik orvos milyen területen praktizál, hiszen attól is függ, hogy milyen betegségekkel találkoznak. A nyugdíjas interjúalanyok közül ketten belgyógyászként, emellett körzeti orvosként is dolgoztak. Hárman pedig jelenleg baleseti ambulancián, sürgősségi ellátásokon rendelkeznek.

Interjúvázlatom elkészítése során az előző alfejezetben bemutatott kutatási eredményekre alapoztam. Főbb csomópontjaim, amik mentén a kérdések megfogalmazásában haladtam, a következők voltak: kifejezetten a cigány lakosságot érintő betegségek (genetika vagy rossz szociális környezet), az egészségügyi dolgozók és a cigány betegek kommunikációja, a cigány betegek előítélete a kórházi dolgozókkal szemben és a házi-orvosokkal szembeni szimpátia, a betegségek megelőzése. Az interjút különböző időpontokban, személyes beszélgetés során készítettem 2014. 01.09. és 2014.01.15. között.

A következő kérdéseket tettem fel:

1. Ön szerint vannak-e olyan betegségek, amik kifejezetten a cigány lakosokat érintik? Amennyiben igen, mik ezek? Véleménye szerint mi ennek az oka (örökség, környezet)?

2. Az orvosi egyetem alatt volt-e olyan kurzusa, amin a betegekkel való kommunikációra helyezték a hangsúlyt? Ezen belül olyan részegység, ami kifejezetten a rossz szociális helyzetben lévő lakosokkal (esetleg romák) való kommunikációt érintette?
3. Mit gondol azokról a kutatásokról, amik szerint a cigány népesség szívesebben fordul körzeti orvosához, míg a kórházi dolgozókkal szemben előítéleteket táplálnak?
4. Ön szerint milyen mértékben tájékozottak a cigány lakosok a betegségek megelőzésében?

A kapott válaszok nagymértékben alátámasztották a szakirodalomban olvasott eredményeket, azonban találhatóak köztük más megközelítések is. A cigány lakosságra jellemző betegségek terén hasonló választ adtak az orvosok, a fiatalabb és az idősebb generáció is. Ezek a betegségek a válaszaik alapján a következők: keringési zavarok, veseproblémák, asztma, allergia, mozgásszervi megbetegedések. Mindegyikük egyetértett azzal, hogy ezek a betegségek a rossz szociális helyzetre, lakókörülményekre vezethetők vissza. Az öt orvostól a fiatalabb generáció képviselői említették még a fejlődési rendellenességeket, amelyeket ők a roma lakosság szexuális szokásaira vezettek vissza, miszerint előfordul a családon belüli szexuális viszony. Ezen kívül kitértek a tettelegességből adódó sérülésekre, amik leginkább a telepen élőket érintik.

A második kérdésre az idősebb generáció válasza nemleges volt. A többi orvos említett pszichológiai, etikai jellegű kurzusokat, de külön a romákkal való kommunikációra nem tértek ki az oktatóik.

A következő kérdésnél különválasztanám azokat az orvosokat, akik a baleseti, sürgősségi ellátáson és a kórházi szakrendelésen dolgoznak, illetve azokat, akik körzeti orvosként is praktizáltak. Előbbi interjúalanyok szerint nem helytálló, hogy a házi orvosokhoz szívesebben fordulnak a roma betegek. Szerintük ugyanúgy bemennek a kórházi rendelésre, azonban éjszaka már nem érkeznek szívesen, a kaszástól való félelmük miatt. A cigány lakosok haláltól való félelmét mindegyik orvos megemlítette. Állításuk szerint gyakran tapasztalják, hogy a romák nagy félelmet táplálnak a kaszás eljöveteleivel kapcsolatban. Utóbbi orvosok szerint szívesebben látogatják meg a körzeti orvosokat, mint a kórházi rendeléseket. Jómagam azon a véleményen vagyok, hogy ennek a megállapításnak nincs köze ahhoz, hogy valaki roma vagy a többségi társadalom tagja. Véleményem szerint természetes, hogy mindenki szívesebben fordul házi orvosához, akit általában évek óta ismer, mint egy ismeretlen orvoshoz. Nem mellékesen általában a sorrend is ezt diktálja, hiszen először a házi orvosunkhoz megyünk, majd ott kapunk beutalót a kórházba. Valószínűleg innen ered az előző két eltérő vélemény, hiszen a három fiatalabb orvos sürgősségi ambulancián dolgozik, ahova nem kell beutaló, bármikor érkezhetnek a betegek.

Az utolsó kérdésre minden orvos azt a választ adta, hogy a cigány lakosok nem rendelkeznek ismeretekkel a betegségek megelőzésére vonatkozóan, sőt egyikük szerint több esetben nincsenek tisztában az egyes termékek hatóanyagaival sem. Példaként több cigány szülőt is említ, akik minden aggodalom nélkül megvásárolják gyermekeiknek az energiaitalokat. Ezen kívül még született egy olyan válasz is, miszerint az a tapasztalat, hogy azért nem törődnek a megelőzéssel, mert azt állítják magukról (a romák), hogy megérdemlik az ellátást ők is, így miért előzzék meg, ha kezelésben részesülhetnek.

A kérdések kapcsán említésre méltó még, hogy minden alany kitért a romák injekciótól, haláltól való nagyfokú félelmére, ami egyrészt a tájékozatlanságból, másrészt a romák halálhoz való viszonyulásából ered.

## Záró gondolatok

Összességében megállapítható, hogy a megkérdezett kaposvári orvosok, a második fejezetben kapott eredményekhez hasonlóan, a betegségeket a rossz szociális körülményekben látják, ami ugyanúgy érintheti a többségi társadalom azon lakosait, akik hasonló körülmények között élnek. Kivételt képeznek a szexualitással kapcsolatos betegségek, amelyeket az orvosok a már említett családon belüli kapcsolatokra vezetnek vissza. Egyértelmű az orvosi képzésben meglévő hiány, ami a betegekkel, különösen a rossz szociális helyzetben lévőkkel folytatandó kommunikációt érinti. Információim szerint a jelenleg folyó orvosi képzéseken ez a helyzet változóban van, de a pontos adatok hiányában, ez mindenképpen külön kutatást érdemelne. A betegségek megelőzése kapcsán egyértelműek a válaszok, szintén megegyeznek az eddigi kutatások eredményeivel, miszerint a roma lakosok többsége nincsen tisztában azzal, hogyan előzze meg a betegségeket.

A témával kapcsolatos eddigi kutatások és saját kutatásom eredményeinek összevetésén kívül úgy vélem, fontos kitérni még arra, hogy mik azok a hiányterületek, egyéb irányvonalak, amik a roma egészségügyet érintő kérdések megválaszolásában a kutatók segítségére lehetnek. Véleményem szerint több olyan jellegű vizsgálatot kellene végezni, amikben a romák egészségügyi állapotát a többségi társadalomban hasonló környezetben élő, hasonló szociális helyzetben lévő lakosokéval hasonlítják össze. Ugyanis, ahogyan a kutatók többsége is véli, nem pusztán a többségi társadalomával kellene összehasonlítani a romák egészségi problémáit, hanem az azonos szociális helyzetben élőkével is, hiszen így kaphatunk valós képet a kérdésről. Vajon ekkor is hasonló betegségek kerülnek előtérbe a többségi társadalomhoz képest vagy tapasztalhatunk majd eltéréseket, amikből esetlegesen a romák kultúrájára, hagyományaira lehet következtetni?

A következő hiányterület az orvos-beteg kommunikációt érinti. Az általam megkérdezett orvosok nem rendelkeztek olyan előzetes tapasztalattal, amelyek a segítségükre lettek volna a rosszabb szociális helyzetben lévő betegek, roma lakosok ellátásakor felmerülő kommunikáció során. Érdeemes lenne megvizsgálni, hogy azok az orvosok, akik kapnak ilyen jellegű képzést, hogyan viszonyulnak a betegekhez, illetve a betegek kezelés előtti és utáni egészségfelfogását összehasonlítani. Vajon az az orvos, aki megfelelően tud kommunikálni, érhet el változást a betegek egészségfelfogásában? Esetleg a betegségek megelőzésére vonatkozóan képes-e olyan tanácsokat adni, amikkel javulhat az egyén későbbi egészségügyi állapota?

## IRODALOM

- BABUSIK Ferenc – DR. PAPP Géza (2002): A cigányság egészségügyi állapota. In: Esély. 2002., 6. sz., 37–66. old.
- EGYENLŐSÉG, EGÉSZSÉG ÉS A ROMA/CIGÁNY KÖZÖSSÉG (2007). Kethanipe for the Roma Unity Association, Madrid  
[http://ec.europa.eu/health/ph\\_projects/2004/action3/docs/2004\\_3\\_01\\_manuals\\_hu.pdf](http://ec.europa.eu/health/ph_projects/2004/action3/docs/2004_3_01_manuals_hu.pdf)  
[letöltés ideje: 2014. 01. 11.]
- FÓNAI Mihály és VITÁL Attila (2008): A tiszavasvári magyarcigány és oláh-cigány lakosság szociális helyzete és egészségi állapota. In: Bódi Ferenc (szerk.): Helyi szociális ellátórendszer. MTA Politikatudományok Intézete, Budapest, 179–204.
- FORRAY Katalin (2013): Cigány egészség, cigány betegség. In: Educatio. 2013., 2. szám., 177–186. old.
- KEMÉNY István (2004): A magyarországi cigány népesség demográfiája. In: Demográfia. 2004., 3–4. sz., 335–346. old.

- KÓSA Karolina, LÉNÁRT Beáta, ÁDÁNY Róza (2002): A magyarországi cigány lakosság egészségi állapota. In: Orvosi Hetilap 2002., 143 (43), 2419–2426. old.
- KÓSA Karolina (2009): A társadalmi egyenlőtlenségek népegészségügyi hatásai Magyarországon. In: Népegészségügy 2009, 87. évfolyam, 4. szám.
- NEMÉNYI Mária (1998): Cigány anyák az egészségügyben. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal, Budapest
- NÉPSZÁMLÁLÁS 2011 – Országos Adatok  
[http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_orsz\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf)  
[letöltés ideje: 2014. 01. 10.]
- NEMZETI EGÉSZSÉGÜGYI TANÁCS (NTE) SAJTÓTÁJÉKOZTATÓ 2011-ben.  
[http://hirszerzo.hu/hirek/2011/3/29/20110329\\_roma\\_lakossag\\_egeszseg](http://hirszerzo.hu/hirek/2011/3/29/20110329_roma_lakossag_egeszseg)  
[letöltés ideje: 2014. 01. 13.]
- WHO (1946). Constitution of the World Health Organization, Geneva, Accessed Page 20 of „National Mental Health Policy 2001–2005” on March 2001.

**UNTERRICHTSFORSCHUNGEN IN DEN 90ER JAHREN**

**Zusammenfassung:** *Im kumulativen Werk von Katalin R. Forray wurden die wissenschaftlichen Auswirkungen der Forschung auf das Unterrichtswesen der 90er Jahre dargestellt, aber auf bestimmte Aspekte von Erziehung und Unterricht ist sie dabei nicht eingegangen.*

*Deshalb wird hier versucht, Forrays umfassende Studie aus dem Jahr 2000 um die dort nicht berücksichtigten Gesichtspunkte von Erziehung und Unterricht zu ergänzen, die im Chancenausgleich der benachteiligten Kinder im gegebenen Jahrzehnt eine wichtige Rolle hätten spielen können.*

**Schlüsselwörter:** Vorschulerziehung, Hochschulbildung, alternative Schule

### **Einführung**

In der gedankenerregenden Studie – *Die Probleme des Unterrichts im Spiegel der wissenschaftlichen Forschungen in den 90er Jahren* – fasst Katalin R. Forray ausführlich, auf mehrere Gebiete eingehend die in den 90er Jahren durchgeführten, auf den Unterricht gerichteten Forschungen zusammen, in deren Fokus die unterprivilegierten, vorwiegend Zigeuner-/Romagruppen und Gemeinschaften standen.

Außer der klassischen Annäherung des Unterrichts, beschäftigt sie sich mit dem Bereich der Sozialisation, der ethnischen Sozialisation, der ungünstigen Lage, der Berufsausbildung, der Heilpädagogik, mit dem Verhältnis von Unterricht und Arbeitskräftemarkt, mit dem Paradigma der Multikulturalität-Interkulturalität, sowie auch mit der Möglichkeit der Ausschreibungen in der Ausbildung und der Stipendien. Den verschiedenen Annäherungen entlang untersucht sie in erster Linie die Lern- und Ausbildungschancen des ungarischen Zigeunertums.

Neben den Unterrichts- und Erziehungsforschungen geht sie auch auf die Publikationen ein, die in den Unterrichtsuntersuchungen oft zitiert und benutzt werden. So kann man in der Zusammenfassung die soziologische Annäherung des ungarischen Zigeunertums, sowie die Diskussion der Forschergruppen Ladányi-Szelényi und Kemény-Havas-Kertesi „*Wer sind die Zigeuner?*“ lesen. Ohne diese Hintergrundinformationen konnte man in den 90er Jahren bezüglich der Schulung des Zigeunertums in Ungarn keine relevanten Forschungen durchführen.

Der Aufsatz von Forray hat die Unterrichtsprobleme im Spiegel der wissenschaftlichen Forschungen in den 90er Jahren mit weitverzweigter Fachliteratur und mit den Forschungsmeldungen sehr umsichtig untersucht. Sie hat aber die Wichtigkeit der Kindergartenerziehung, den Hochschulunterricht nicht erwähnt und hat wenige Worte über die alternativen Unterrichts- und Lernmöglichkeiten und Methoden fallen lassen.

### **Kindergartenerziehung nach der Wende**

Die Wichtigkeit der Kindergartenerziehung kann man nur in wenigen Forschungsthemen und Publikationen auffinden. Die Gründe dafür konnte ich nicht aufdecken, aber ich nehme an, dass die Wissenschaftler die erste Stufe der Nachteilkompensation und -überwindung derzeit

eher im Grundschulunterricht und in der Grundschulerziehung gesehen haben. Sie haben die erziehende Wirkung des Kindergartens vielleicht deswegen nicht untersucht, weil die Unterprivilegierten und die Zigeunerkinder auch in den 90er Jahren spät oder gar nicht in diese Einrichtungen hineingekommen sind und die Pädagogen sich mit den sprachlichen, sozialen und anderen Nachteilen dieser Kinder meistens erst in der Grundschule auseinandergesetzt haben.

Der erfolgreiche schulische Werdegang beginnt schon vor dem Schulalter, deshalb hat die Kindergartenerziehung in der Kompensation der Nachteile und in der Hilfe ihrer Überwindung eine wichtige Rolle. In diesen Jahren erlernen die Kleinkinder die Fertigkeiten und Kenntnisse, auf die die Schule im Weiteren bauen kann (NÉMETH, 2005).

In den 90er Jahren war es noch keine Pflicht die Kinder ab 3 Jahren in den Kindergarten zu schicken – wie das Erziehungswesengesetz von 2014 es vorschreibt –, und die unterprivilegierten Kinder waren diejenigen, die keine mehrjährige Kindergartenerziehung und keine Schulvorbereitung bekommen haben. Ab den 90er Jahren wurden die Ausbildungseinrichtungen mehrsektoral – es gab von der Verwaltung, von der Kirche, von Stiftungen getragene und private Einrichtungen –, aber die Einstellung der industrieeigenen Kindergärten brachte eine drastische Abnahme der Zahl der Plätze.

In den 90er Jahren waren die segregierten Kindergartengruppen hauptsächlich in den kleineren Orten auch charakteristisch, aber sie wurden eingestellt und integrierte Gruppen entstanden (PIK, 2000). In vielen Fällen ist auch die integrierte Kindergartenbetreuung problematisch, weil die Kinder auch hier eine ungünstige Unterscheidung zum Beispiel wegen des Vorurteils der Erzieherinnen oder des Verhaltens der nicht Zigeunereltern und ihrer Kinder erleben (PIK, 2000; NÉMETH, 2005). Bei der fehlenden Toleranz der Pädagogen kann es mitspielen, dass ein großer Teil der Erzieherinnen während der Ausbildung keine speziellen Kenntnisse über das Zigeunertum erworben hat, so konnten sie im Lauf ihrer pädagogischen Arbeit mit dem „Anderssein“ nicht umgehen (NÉMETH, 2005), erst in den 90er Jahren wurde die Romologie als Disziplin ausgebaut.

Irén VÁGÓ verweist in ihrem Aufsatz darauf, dass das XXXI. Gesetz über den Kinderschutz und das Vormundschaftswesen im Jahr 1997 den Familien die Kindergartenbetreuung ihrer Kinder da gesichert hat, wo die Eltern wegen ihrer Arbeit die Aufsicht ihrer Kinder tagsüber zu Hause nicht erledigen konnten. Deswegen wollte eine arbeitslose Mutter vergeblich, dass ihr Kind mit 3-4 Jahren im Kindergarten anfängt, weil die Einrichtung es mit Bezug auf das Gesetz zurückweisen konnte. In den 90er Jahren haben die Zigeuner unter dem Einfluss des wirtschaftlichen Strukturwechsels nach der Wende in großem Maße ihre Arbeit verloren, so hat diese Schwierigkeit mit der Kindergartenbetreuung ihre Kinder stark getroffen. Die Forschung von Vágó hat auch gezeigt, dass in erster Linie diejenigen Kinder aus dem Kindergarten wegen Platzmangel abgewiesen wurden, die am meisten ab dem 3. Jahr eine langfristige Kindergartenerziehung und Schulvorbereitung gebraucht hätten. Die mit den Nachteilen kämpfenden, meistens Zigeunerkinder haben den Kindergarten erst mit 5 Jahren begonnen, aber in einem Jahr konnten sie ihre Nachteile nicht überwinden und eigentlich gerade das hat sie oft in Sonderschulen geführt. Während der Forschung haben mehrere Kindergartenleiter, Kindergartenpädagogen zugegeben, wenn diese Kinder früher in die Einrichtung gekommen wären, hätte man bei der Mehrheit von ihnen die Sonderschule vermeiden können (VÁGÓ, 2005). Auf die Schwierigkeiten mit den Kindern, die den Kindergarten nur im letzten Jahr besuchen, macht uns auch der Aufsatz von Ildikó Ágnes Németh aufmerksam. Sie schreibt darüber, dass der Kindergarten die Schulvorbereitung oft nicht auf sich nimmt, weil er sicher ist, dass er in einem Jahr die grundlegenden Normen – die Ausbildung von den Ess-, Hygiene- und Kleidungsgewohnheiten, Vorbereitung auf das Gemeinschaftsleben – den Kindern nicht beibringen kann (NÉMETH, 2005).

Neben den Hindernissen der gesetzlichen Regelung gab es auch solche Eltern, die die nachteilkompensierende Rolle der Einrichtung nicht erkannt haben, dass diese zu einem erfolgreicherem Schuleingang – und zum Drinbleiben – auch nötig sein kann.

Katalin Pik hat Kindergärten von mehreren Kleinorten mit ähnlichen wirtschaftlichen-sozialen-geographischen Charakteristika untersucht und verglichen. Sie hat die Antwort auf die Frage gesucht, was trotz der ähnlichen Gegebenheiten die Eltern an einem Ort reizt, an anderem Ort hindert, ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken. An einem Ort fehlen die Zigeunerkinder kaum im Kindergarten, während am anderen Ort ist die Zahl der Abwesenheiten auffallend hoch ist. Den Grund des Unterschieds hat sie in der Häufigkeit, bzw. im Fehlen des Kindergarten-Eltern Verhältnisses gesehen: dort, wo der Kindergarten besonders viel Acht auf den anderen kulturellen-sozialen Hintergrund des Kindes gegeben hat und für den Fortschritt des Kindes engen Kontakt mit den Eltern gepflegt hat, haben die Kinder den Kindergarten gern besucht, wo man aber statt der Erziehung des Kindes vielmehr auf die „Erziehung“ der Eltern konzentriert hat und den unterschiedlichen soziokulturellen Hintergrund nicht verstehen und tolerieren wollte, fehlten die Kinder oft (PIK, 2000).

Mehrere Forschungen haben gezeigt, dass die aus verschiedenen sozialen Gruppen kommenden Kinder auch nach der Wende die Kindergartenversorgung nicht mit gleicher Chance genossen haben. Die Kinder mit dem besten familiären Hintergrund verbringen die längste Zeit in der Kindertageneinrichtung, die Kinder aber, die wegen Nachteilkompensation die Versorgung viel eher bräuchten, nehmen die Betreuung nur ein oder zwei Jahre lang in Anspruch. Die Forschungen von Gábor HAVAS, István KEMÉNY und Ilona LISKÓ haben auch ausführlich dargestellt, dass man die schulischen Misserfolge der Kinder aus den Familien, die mit wirtschaftlichem und kulturellem Kapitalmangel, mit sprachlichen und sozialen Nachteilen kämpfen, größtenteils im Fehlen der Kindergartenjahre suchen muss (VÁGÓ, 2005).

## **Hochschulunterricht in den 90er Jahren**

In den 90er Jahren sind die Forschungen über den Hochschulunterricht in Bezug auf die Möglichkeiten und die Zahl der Unterprivilegierten und – besonders – der Zigeuner in der Hochschulausbildung nicht eingegangen, aber wenn wir beachten, dass das wissenschaftliche Denken dieser Zeit die ungarischen Zigeuner eher mit der abfallenden Schicht, mit den Unterprivilegierten identifiziert, so konnte man die gebildeteren, höher geschulten, weiter gelernt habenden Zigeuner nicht untersuchen. Die Erforschung der akademisch gebildeten Zigeuner ist auch heute schwierig und steckt meistens noch in den Kinderschuhen.

Über die Anwesenheit der Zigeuner an den Universitäten und Hochschulen in den 90er Jahren können wir aus den soziologischen Forschungen Daten sammeln, aber diese Materialien haben die Lage der Zigeunerstudenten nur angedeutet, sie haben kein vollständiges Bild gegeben. Die Untersuchungen der Gesamtstudentenschaft an den Hochschuleinrichtungen haben aufgezeigt, dass diejenigen Studenten in erster Linie ein Diplom erwerben können, deren familiärer Hintergrund es ermöglicht, ihre Eltern höher qualifiziert sind oder sie die Studien ihrer Kinder finanziell unterstützen können. Die Einkommens- und Schulungsparameter der Zigeuner in den 90er Jahren kennend, kann man darauf schließen, dass die Zahl der Zigeuner- und Romastudenten an den Hochschuleinrichtungen außerordentlich niedrig sein kann.

Katalin R. Forray formuliert in einem ihrer Aufsätze über die akademisch gebildeten Zigeuner im Jahr 2008 auch so, dass keine Publikationen, keine tief eindringenden Forschungen über die Hochschulausbildung, die schulische Motivation der Zigeuner, bzw. über die Zahl der Studenten an den Hochschulen weder in Ungarn, noch im internationalen



Bereich zur Verfügung stehen. Nur sogenannte „tauchende“ Interviewuntersuchungen wurden bloß durchgeführt, die kein allgemeines Bild über das Thema geben. Am Ende der 90er Jahre wurden die ersten solchen Schulfachwohnheime organisiert, die ausdrücklich dem Studium der Zigeunerstudenten helfen wollten und da erschienen auch die ersten Stipendiums Ausschreibungen für sie. Bei diesen Untersuchungen haben die Stipendiendatenbanken in der Auswahl des Forschungsmusters große Hilfe geleistet (FORRAY, 2008).

Zu einem neuen bildungspolitischen Motto der 90er Jahre wurde die Bilanzierung (KOZMA, 1999), das auch mit dem Hochschulunterricht und dessen Finanzierung verknüpft wurde (POLÓNYI, 1999), und grundsätzlich auf die Wahrnehmung der Qualität ausgerichtet war. In Ungarn war zu dieser Zeit noch eher der Begriff „Bewertung“ dominierend und er beruht eher auf der Beachtung der finanziellen als der beruflichen Gesichtspunkte. Nach Kozma wäre es richtiger, über die kollektive oder soziale Abrechnungbarkeit der Schule zu sprechen. Unter dem Motto der Abfrage hat man früher untersucht, wie wirksam der Lehr- und Lernprozess auf die Leistung der Schüler ist, aber im Sinn des neuen Paradigmas muss man eher beobachten, wie erfolgreich all das sein kann, was die Gesellschaft für die Schule getan hat. Der Verfasser sieht den Schlüssel des Erfolgs in der sozialen Abrechnung, da sie bei den Einrichtungstypen, die dem Markt nahe stehen (Fachausbildung) und bei den öffentlich-rechtlichen Einrichtungstypen (Hochschulausbildung) auch ausgezeichnet verwendet werden kann (KOZMA, 1999).

István Polónyi hat es am Ende der 90er Jahren so gesehen, dass die quasi Marktfinanzierung des Unterrichts, die Ausbildung der Wettbewerbssituation zwischen den Einrichtungen, die Verlegung der Forschungsbewerbungen auf Marktgrund ein Pfand der ungarischen und internationalen Qualitätserhöhung der Universitäten und Hochschulen sein können. Er hat die Möglichkeit der Qualitätskorrektur in der Finanzierung der Einrichtungen gesehen; die soziale Abrechnung konnte aus dem Gesichtspunkt der Personen, die die Dienstleistung in Anspruch nehmen und auf breitem Niveau aus dem Gesichtspunkt der Wahl der ganzen Gesellschaft zur Geltung kommen. Da der Staat den Einrichtungen die Unterstützung marktumsatzartig gegeben hat, konnten sich doch die Entscheidungen und die Wahlpräferenz der Personen trotz der staatlichen Finanzierung durchsetzen (POLÓNYI, 1999).

## **Erscheinung der alternativen Pädagogien in den 90er Jahren**

Die tiefgehende Darlegung der alternativen Unterrichtsstätten ist meiner Meinung nach sehr wichtig, weil die Mädchen und Jungen wegen der frühen Eheschließung mit 14-17 Jahren in den traditionellen Zigeunergemeinschaften mit ihren Studien aufhören und es ihnen erst mehrere Jahre später einfällt, wenn sie wegen ihres niedrigen Schulabschlusses oder ihrer Nichtqualifizierung keine Arbeit finden, eine konkurrenzfähige Ausbildung zu erwerben. Dann suchen sie die alternativen Ausbildungsmöglichkeiten außerhalb des öffentlichen Unterrichts auf, die meistens durch Arbeitsagenturen oder Zivilorganisationen organisierten Berufsausbildungen, die oft nicht nur das Studium sichern, sondern auch das Fortkommen mit den Ausbildungsunterstützungen gewährleisten. Wie viel leichter wäre es gewesen, wenn sie in der Schulpflichtzeit solche Schule hätten wählen können, die ihrer Eigenartigkeit besser entsprochen hätte.

Einer der großen Durchbrüche der 90er Jahre war die Erscheinung der alternativen Unterrichtsmöglichkeiten bietenden Institutionen. Die für die Pädagogen angebotenen Kurse, Weiterbildungen haben sich wie Pilze vermehrt, wo die Pädagogen neue Methoden kennen lernen und diese in allen Bereichen des Unterrichts verwenden konnten. Es gab solche, die in die Unterrichtsstunden der staatlichen Einrichtungen die neuen Unterrichtsmethoden

hineingeschmuggelt haben und auch solche, die von anderen theoretischen Grundsätzen abgeleitete Schulen gründeten. Zu dieser Zeit sind in Ungarn unter anderem auch die Waldorf-, Montessori- und Rogers-Schulen erschienen.

Das Wesen der Selbstbestimmung der alternativen Schulen hat man anfangs in der Demarkation gesehen, was auch die Verneinung der traditionellen Schulen und ihrer Methoden implizierte. Diese neuen Pädagogien hatten zwei Hauptmerkmale: die geänderte Lehrerrolle und die größere Beachtung der Persönlichkeit des Kindes. Da es ein Hauptcharakteristikum der alternativen Schule ist, dass nicht die Unter-Überordnung im Lehrer-Schüler Verhältnis charakteristisch ist, sondern eher die Gegenseitigkeit und die Alterseigenartigkeiten, das persönliche Lerntempo, persönliche Vorteile, Verletzungen, die Unterschiede der heimischen Umgebung auch berücksichtigt werden (CZIKE, 1996), konnte man den Lernchancen der aus unterschiedlichen soziokulturellen Familien kommenden, unterprivilegierten, oft Zigeuner- und Romaschüler helfen. Die unterprivilegierten, aus armen Familien stammenden Kinder hatten aber sehr wenige Möglichkeiten diese Schulen zu besuchen, da die durch Stiftungen erhaltenen Einrichtungen die Eltern in den meisten Fällen um Kostenersatz gebeten haben.

Die heutigen Pädagogen und öffentlichen Unterrichtseinrichtungen können schon viel mehr alternative, von der traditionellen frontalen Unterrichtsmethode abweichende Ausbildungsformen im Rahmen der staatlichen Institutionen ihren Schülern bieten. Mehrere erfolgreiche Beispiele, gute Praxen sind landesweit bekannt, die auf die Erlebnispädagogik, auf die kooperative Lernorganisation oder auf die Projektmethode bauen und sie in den Kindergärten, die die meist unterprivilegierten und/oder Zigeunerkinder besuchen, mit großem Erfolg einsetzen.

## **Zusammenfassung**

In der wissenschaftlichen Forschung der 90er Jahre hat man großen Wert auf die Untersuchung der schulischen Leistung der unterprivilegierten, damals eher abfällig genannten Gemeinschaften, Gruppen, Familien gelegt. Sie haben die Antwort auf die Frage gesucht, warum die Abbröckelung zwischen ihnen am Ende der Grundschule und während des Mittelschulunterrichts hoch ist, welche Gründe eine Rolle darin spielen, dass das Maß der Personen mit niedrigen Schulabschlüssen in diesen Gruppen höher ist. Der Aufsatz von Forray war ein guter Ausgangspunkt, solche Unterrichts- und Erziehungsstätten aufzuzählen, die während der 90er Jahre viel mehr zur Verbesserung der Lebenschancen der unterprivilegierten und/oder Zigeunerkinder beigetragen haben.

## **LITERATURVERZEICHNIS**

CZIKE, Bernadett (1996): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-ta-Czike-Alternativ.html> [2013. február 8.]

FORRAY, R. Katalin (2000): Az oktatás problémái a kilencvenes évek tudományos kutatásainak tükrében. In: A magyarországi cigányság az elmúlt tíz év kutatásainak tükrében. Budapest, 2000, MTA, Kisebbségkutató Intézet. 33–51. old.

FORRAY, R. Katalin (2008): Értelmisségképzés – cigány diákok a felsőoktatásban. <http://www.forraykatalin.hu/doski/Bara2008.pdf> [2013. január 4.]

KOZMA, Tamás (1999): Elszámoltatható iskola. In: Educatio, 1999/3. szám., 461–472. old.

- NÉMETH, Ildikó Ágnes (2005): Hátrányos helyzetű családok gyermekeinek beiskolázási nehézségei. <http://celkeresztben.network.hu/blog/celkeresztben-cikkei/hatranynos-helyzetu-csaladok-gyermekeinek-beiskolazasi-nehezsegei> [2013. január 5.]
- PIK, Katalin (2000): A cigány gyerekek és az óvoda esete I. In: Esély, 2000/6. szám. 24–41. old.
- POLÓNYI, István (1993): Finanszírozás és a felsőoktatás minősége. In: Educatio, 1999/3. szám., 598–610. old.
- VÁGÓ, Irén (2005): Felfelé terjeszkedő óvodáztatás. Stagnáló hozzáférés. In: Educatio, 2005/4. szám., 742–761. old.