

ALTERNATÍV OKTATÁS

KINEK MI KELL?

ISKOLÁZTATÁSI IGÉNYEK

AZ ALTERNATIVITÁS IGÉNYE MÉLYÉN – másfajta iskola kellene a gyerekeknek, mint amilyenbe jár, másfajta iskola kellene nekem, a tanárnak, mint amilyenben most tanítok, és (szóban persze általában nem kifejezve, de pszichoszomatikus tünetekben esetleg nagyon is erőteljesen kifejezésre juttatva) másfajta iskola kellene nekem (a gyerekeknek), mint amilyenbe most járok – szóval: az alternativitás igénye mélyén egy szemléletbeli probléma lappang.

Ez egy kérdésre adandó válaszban ragadható meg:

Mi az iskolázás célja?

Mi az iskolázás célja? Az-e, hogy a gyereket hozzászabjam – hozzáfარagjam – a társadalom, a felnőtt világ jelenlegi (pillanatnyi) elvárásaihoz? Más képre váltva: „tisztá lapnak” tekintsem-e, amire lényegében azt írok, amit akarok? – Ez a hagyományosan kontinentális (alattvaló-nevelő) iskolázás gondolkodásmódja (és a diktatúrák iskolarendszerének gondolkodásmódja is).

Vagy pedig az a cél, hogy *kibontakozáshoz segítsen a mindig egyszeri, egyedi gyermeki individualitást*, kedvező körülményeket teremtsen számára, amelyben *cselekvéses* képességeit ugyanúgy ki tudja bontakoztatni, mint *érzelmi* intelligenciáját, *szociabilitását* ugyanúgy, mint *intellektuális* képességeit? (És megőrzi kíváncsiságát – érdeklődését – a világ és az ember dolgai iránt, valamint hozott kreativitását, vállalkozó kedvét. Ezeket ugyanis a mai iskola – a vizsgálatok szerint – elveszi tőle, letöri benne.)

Az ilyen „másféle” (alternatív) iskolában nemcsak tudomásul veszem, hanem természetesnek tartom, hogy az egyik gyerek ebben, a másik abban jobb, erősebb. Nincsenek preferáltan értékesebb képességek, az érték: az individuum hatékony megnyilvánulása, kibontakozása.

(Kissé ósdi tévedés, de ma Magyarországon még szólni kell róla: az individuális szemléletmód nem „közösségellenes”. Sőt! Félévszázadot átfogó kutatásokból tudjuk, hogy az individualista társadalmak hoznak létre *valódi, élő, hatékony közösségeket* a többé-kevésbé kifejlett individuumok *szabad választása* alapján, míg az úgynevezett kollektivisták csak *kényszer közösségeket* hoznak létre,



melyek *nem hatékonyak*, képmutatásra nevelnek, miközben a háttérben nagyra növelik a „kaparj kurta, neked is jut!” egoisztikus életérzését és eljárás módját.)¹

Az alternatív iskolák tehát a gyermeki individualitást akarják kibontakoztatni és az a meggyőződésük, hogy ez a legjobb – ha tetszik, ez hozza a legnagyobb *hasznot* – nem csak a gyerekeknek, hanem a társadalomnak is. (Alattvalóvá nevelés helyett állampolgárrá nevelés.)

(Mielőtt valakinek a lelki békéjét feldúlnám, sietek leszögezni, hogy természetesen a kollektív értékek is értékek, legyen szó világnézeti, vallási, nemzeti, társadalmi stb. csoportokhoz való kötődésről – alapvető kérdés azonban, hogy melyiket tekintjük *elsődlegesnek*, az iskolázás szempontjából.)

Az alternatív iskolák tehát a gyermeki személyiséget szeretnék kibontakoztatni, és tudván tudják, hogy az egészséges kibontakoztatáshoz a lehetőségek közötti választás szabadságára ugyanúgy szükség van, mint a mélybe fúródó meggyökeresedésre.

Teljesen közömbös, hogy az emberi individualitást velünk született, halhatatlan léleknek (szellemi résznek) tekintjük-e, vagy úgy gondoljuk, hogy a mindig csak az egyedre jellemző DNS molekula láncolatok variációja hozza létre (ami többek közt kifejeződik abban is, hogy minden ember ujjlenyomata különböző – a rendőrség öröme – akárhány milliárd ember él is a földön).

Alternatív iskolát az tud működtetni – az tud benne tanítani –, akinek meggyőződése, hogy a gyerekekből *van mit* kibontakoztatni, és aki tudja, hogy ez a kibontakozás nagyon eltérő ütemű lehet, és hogy nem az osztályhatárok átlépéséhez kötött.

Speciális igények?

Ugyanakkor: tévedésnek tartom, hogy az alternatív iskola csak „bizonyos gyerekeknek” jó, csak „speciális” igényeket elégít ki. Míg tehát azt elég pontosan megmondhatjuk, hogy melyik *tanár* alkalmas arra, hogy alternatív iskolában tanítson, a gyerekek felől nézve a dolgot, azt kell mondanom (mély meggyőződésem), hogy *minden gyerekeknek* az a szemléletmód segít a legtöbbet, amely pillanatnyilag sajnos még elsősorban csak az alternatív iskolákban érvényesül.

Mindjárt megpróbálom ezt példákkal megvilágítani, de előbb még hozzá kell tennem, hogy a Magyarországon ma már, hála istennek, működő alternatív iskolák közül nem mindegyik alapítványi, vagy egyesületi fenntartású, hanem – igaz, hogy évtizedes, vagy éppen több évtizedes küzdelem és erőfeszítés eredményeképpen – az önkormányzati iskolákban (elsősorban Budapesten) is működnek alternatív „részlegek”, mint például Winkler Márta Fogócska utcai iskolája, vagy a Lányi Marietta vezette Gyermek Ház a Pesthidegkúton.

¹ Lásd: Hankiss Elemér & Manchin Róbert & Füstös László & Szokolczai Árpád: *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között*. I–II. Budapest, MTA, Szociológiai Kutatóintézet, Értékuszociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye, 1982.

És végül: a harmadik szereplő, a szülő. Amelyik szülő „gyerekszemmel” tekint felnőttkorában is az iskolára, az biztos, hogy alternatív iskolát – vagy legalább „alternatív” tanítót – fog keresni gyerekének. (Más kérdés, hogy talál-e, és nem is csak kisebb településen, ahol nincs módja az iskolaválasztás jogát gyakorolni.) Aki azonban „sikeresen” felnőtté vált, tört, keményedett, az esetleg – lelkiismeret-furdalástól is űzve: „a legjobbat akarom a gyerekemnek, de sajnos nincs elég időm vele foglalkozni” – igazi, kemény, „hajtós” iskolát keres, „mert ez készíti fel a gyereket az életre”.

Ez sajnálatos tévedés.

Az iskolai beválás *nem korrelál* az életben való beválással!

A verbálisan megtanult anyag 75 százalékát öt év alatt az eminens is garantáltan elfelejti, ha nem használja nap, mint nap. Amit az iskolában tanulunk, annak az életben való beválás és boldogulás szempontjából, mintegy 18 százaléknyi jelentősége van, a maradék 82 százalékot egészen másfajta készségekkel, képességekkel tudjuk megoldani, és még nem is elsősorban az értelmi intelligenciával – melynek tíz faktora közül a mai iskola csak *kettőt* osztályoz! – hanem az érzelmi és egyéb intelligencia-formákkal. Az érzelmi intelligenciát pedig – mely az értelmivel ellentétben *korlátlanul* fejleszthető! – az iskolás korban *a művészetek* fejlesztenék, melyek a verbális tananyag szaporodásával kezdenek teljesen kiszorulni az iskolákból.

Míg viszont az alternatív iskolákban a közismereti tárgyakkal úgyszólván egyenlő értékű „sáv”-ot képeznek. És ha már erről beszélünk: az értelmi intelligencia tíz faktora közül öt *cselekvéses*. Minden nagykönyv elmondja, hogy gyerekkorban a cselekvéses intelligencia az erősebb, ez viszi magával a szóbeli intelligencia lassúbb kibontakozását is. (Kivéve például értelmiségiek gyerekeinél, akik általában enyhe neurotizálódás árán, a szóbeliségben válnak korán erősebbé, így jelentős előnyhöz jutva a mai „hagyományos” iskolában.)

És akkor mindehhez tegyük hozzá, hogy a mai iskolában az osztályzás által értékelt *két* tényező a *tíz*ből a *szóbeli* tartományba esik! Így áll elő az a helyzet, hogy erős cselekvéses – performációs – képességű gyerekek, a harmadik illetve az ötödik osztály táján (de manapság már előbb, a szóözönt rájuk borító elképesztően rossz tankönyvek, és az ezek nyomán kialakuló tanítási gyakorlat következtében) *nem tudják produkálni a képességeiknek megfelelő színvonalat, és dacba, renitenciába szorulnak*.

Míg viszont az alternatív iskolákban egy harmadik, az előző kettővel egyenlő értékű sáv – kézimunka, kézművesség stb. – gondoskodik a performációs, cselekvéses képességek továbbfejlesztéséről, megerősítéséről és értékeléséről.

Az alternatív iskolák *heterogén* osztályokban gondolkoznak. *Nincs szétválogatás* – A, B, C osztály, mint másutt, ahol az A a kiválókat, a B a közepeseket, a C a maradékot jelenti – és a gyerekek átélhetik, hogy a matematikai zseni bénán farag, míg a gyenge matematikus nagyszerűen, és ennek az *önértékelés* és önismeret valamint a másik értékelése és a szociabilitás kialakulása szempontjából beláthatatlan jelentősége van. (És: ezek az iskolák arra kíváncsiak, hogy *mit tud*



a gyerek, nem pedig arra – folyton és kizárólag –, hogy mit nem tud. – „Hogy az iskola milyen abnormális hely, az abból is látszik, hogy az *kérdez*, aki tudja, és annak kell *válaszolnia*, aki nem tudja.” – mondta annak idején, a két háború között Karácsony Sándor.)

Konklúzió

Még folytathatnám a példa-sort, de mielőtt tovább megyek, levonom a konklúziót: úgy gondolom tehát, hogy az „alternatív iskola” *nem* speciális igényeket elégít ki, hanem – szemléletmódjában a gyerekre vonatkozó *szomatikus és pszichológiai ismeretekből* és, ezzel összefüggően, az életkorral viszonylag gyorsan változó releváns *szükségletek felismeréséből* kiindulva – „*minden gyerek*” iskolája. Persze: sokféleségben, pluralizmusban valósul meg az alternativitás (szemléletmódban és módszerekben sokféle alternatív iskola van), de ami ezeket az iskolákat egységesen elválasztja a *mai* „hagyományos” magyar iskolától, az éppen az, a szemléletmódja alapját adó „gyerekközpontúság” – ami *a gyerekre vonatkozó tudás igényét* jelenti, a fentiek értelmében. Minél kisebb a gyerek, annál fontosabb, hogy a tanító-tanár ne „szaktárgyi” szakember legyen, hanem a *gyermekismeret* (pedológia!) és a különböző életkorú gyerekekkel való sikeres *kommunikáció szakembere*. (Ne felejtjük el Karácsony Sándor intését: a gyerekeknek *nem dolga*, hogy „viszonyuljon”; neki egyedül az a dolga, hogy a *teljes értékű* kisgyerek, kisiskolás – kölyök –, kamasz, ifjú életét élje; *viszonyulnia* mindig a felnőttnek kell.)

Ebből, a gyerekre és a kommunikáció módjára vonatkozó tudásból – pontosabban: az erre a tudásra való folytonos törekvésből – fakadnak aztán az alternatív iskolák gyerekekhez (és életkorhoz) szabott *módszerei*, innen fakad a sokszor megirigyelt (mert láthatóan sikeres) *metodikai kultúra* (mindjárt mondom rá példát), s ennek alkalmazásából pedig az, hogy a gyerek *jól érzi magát* az iskolában (mindegyik gyerek!) mert ez a kultúra eleve „multi...”, plurális, sokféleséget enged és érték. És ebből fakad az is, hogy a hiányzások száma szignifikánsan kisebb, mint az intézmény- és tantervközpontú iskolákban; a gyerek betegen is el akar menni, mert ott életkori szükségleteit, „kíváncsiságát” kielégítheti, míg a rendes iskolától, ha lehet, akár mímelt betegséggel is inkább távol tartja magát.

Módszerek (példa)

Vegyük az írás-olvasás tanulását-tanítását (melynek *két-három év alatt* – és nem „karácsonyig”! – az *értő olvasásig* kell elvezetnie, és el is vezet).

Kereszty Zsuzsa (akkor még: OKI) elemezte a világ iskolarendszereinek, pedagógiai rendszereinek írás-olvasás tanítási módszereit, jó néhány évvel ezelőtt, és arra a megállapításra jutott, hogy a legjobbnak, leghatékonyabbnak a Waldorf iskola írás-olvasás tanítási módszere bizonyult.

Miben is áll ez a módszer?

Az első osztályba lépő gyerekek – akik között nagy az egyéni különbség, és nagy az életkori különbség is, hiszen fél éves, vagy akár egy éves különbség lehet a

gyerekek között, és ebben a életkorban három hónap még jól mérhető fejlődésbeli differencia; a lányok eleve érettebbek és jobban ambicionálják az alkalmazkodást (jóllehet ezért pszichoszomatikus betegségekkel fizetnek)² – nem „azonnal” kezdik az olvasás (betű) tanulást, hanem egészen másfajta utat járnak be.

Például: festés epochájuk van (két három héten át a reggel két első órájában, a főoktatásban festenek vizes rajzlapra, hígan folytatott festékekkel, nagy, széles ecsetekkel). Pacázás – nyomhagyás a papíron. Pacázni nem tilos, ellenkezőleg: lehet és a szép színek érzelmileg tovább motiválják ezt a pancsoló cselekvést.

A kézimunka szakórán viszont vastag fa kötőtűkkel (melyeket maguk csináltak meg) vastag fonallal kötnek, fiúk, lányok egyaránt. Ujjaikkal fonaljátékokat játszanak. Mindez „felébreszti” a központi idegrendszerben is a finom koordinációs késztetéseket és indirekt módon tájékoztat a viszonylag kis térben és síkban.

Ezután *formarajz* epocha következik.

A tanár egyenest, majd görbét (majd hullámvonalat, hurkokat, akár paszomány-mintához is hasonló hurkolásokat) rajzol nagyban a táblára, és a gyerekek ezeket *kimozogják*. Először kezükkel-karjukkal a levegőbe rajzolják, majd kijárják a padlón (más síkba teszik át!), vagy éppenséggel az egész osztály kikigyózza a hullámvonalat összefogódzkodva az udvaron, avagy az iskola előcsarnokában. Vagyis: a testükben élük át, valósítják meg a formákat és a nagy térben!

Csak ilyen gyakorlások után kerül mondjuk a hullámvonal a *nagyalakú, simalapú kinyitott füzet két oldalára, óriásiban*. A berajzolás nem ceruzával vagy tollal történik, hanem meleg tapintású, élénk, telített színű méhviasz krétácskával. És ez a kréta még nem rúd alakú! Hanem egy kis téglá, amit a gyerek hüvelykujjával odaszoríthat másik három-négy ujjához, mert most még így biztos a fogása. (Az iskolába lépő gyerekek mintegy 7,2 százalékanak érett csak a kézfeje a háromujjas ceruzafogásra, melynek korai erőltetése görcsösséget és inkompetencia-érzést eredményez.) És természetesen ezt a hullámvonalat nem egyből kell behelyezni óriásiban a füzet két egymás melletti oldalára, hanem – és erre ad mintát a tanár is a táblán – sokszor, nagyon sokszor lehet oda-vissza huzigálni, amíg végül vastagon a sok téves, torz vonalból mégis, egy többé-kevésbé egységes hullámvonal alakul ki.

Eljön aztán az idő, amikor a tanár rámutat mondjuk egy álló hurokra, és azt mondja, ha ennek az egyik szárát még tovább húzzuk lefelé, és övet is teszünk rá, akkor ez az amit a felnőttek arra használnak, hogy jelöljék vele azt a hangot, amit a *fa* vagy *fecske* szó elején hallotok... Az *f*-hang latin betűs formája nem valamiféle abszolútum, ami nem is lehetne más, hanem egy konvenció a sok közül. (Előtte persze már fecskét is csinálhattunk a hurokból, csört, szemet rajzolva neki...)

Mi történt itt?

A végeredményt tekintve: a gyerek *a saját írásán tanul meg olvasni*. Nem az absztrakt betűformát kell előbb „megtanulnia”, majd „leírnia”, hanem fordított utat jár be. *Saját teste mozgásában érzékelte, élte át a formákat a nagy térben* (kitűnő

² Dr. Nemes Livia: *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban. Pszichológia a gyakorlatban* 25. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1974.



prevenciója ez az írás- és olvasászavarok egy része kialakulásának). Henry Wallontól rég tudjuk, hogy a gyerek még ebben az életkorban is „cselekvésben tanul”, azt tanulja meg, amit „lemozog”. Nem történik itt más, minthogy *a gyerek életkorának megfelelő utat járunk be*, és pontosan tudjuk, hogy van olyan gyerek, aki már úgy jön az iskolába, hogy ír-olvas, és van olyan, aki csak a második év végére fog biztonságosan olvasni. És ennek semmi köze nincs a gyerek tehetséges vagy tehetségtelen, okos vagy „buta” voltához, *az időbeli eltérések egyéniek és nem jeleznek képességbeli viszonylatokat!* A betűk bevezetése olyan, táblarajzban is ábrázolt meséhez kötődik, ahol a mesei képek – a torony, a vándormadarak, a földön tekergő kígyó, a szélben meghajló fák, a kardját kihúzó királyfi – „betű” alakúak. (T, V, S, F, K.) És akkor még nem beszéltünk a másik nagyon fontos szálról, mely íráshoz és olvasáshoz vezet: *a beszédről és beszéd-hallásról*, és azokról a mindennapos gyakorlatokról (játékokról), amelyekben a gyerekek éppen az ezekben való jártasságot, képességfejlesztést gyakorolják.³

Példámat hosszan mondtam el, de mégis, ahhoz képest, ami történik, nagyon is tömörítve, röviden.

Természetesen a példák hosszú sorát lehetne még részletezni. Nélkülözhetetlen volna az *első napok* leírása az iskolában, vagy a minden reggeli *beszélgető körök* gyakorlatának és hatásának elemzése. Tovább haladhatnánk az iskolában és beszélhetnénk a mozgásos ritmus-viszonyokban gyakorolt matematikáról, a társadalom- és természettudományok *cselekvéses* megjelenítéséről, *átéléséről az élményközpontú* tanulásban-tanításban... De mindegyre most sem helyünk, sem időnk.

„Visszatérés”

Mindaz, amit az alternatív iskola ma képvisel és megjelenít természetesen nem valamiféle „merőben új” kitaláció, valami „noch nie Dagewesenes”.

Vegyünk itt is egyetlen példát: beszéltünk – hacsak jelzésszerűen is – a művészetek fontosságáról. Ha visszatekintünk akár csak a magyar iskolázásban is a reformáció és az ellenreformáció nagy és hatékony iskoláig, ott azt fogjuk találni, hogy ezek a „szigorú”, nagyhírű iskolák rengeteg időt fordítottak – a szorgalmi idő rovására is! – iskoladrámák írására, díszletezésére, kosztümözésére, megrendezésére, előadására. És emellett még énekkart és zenekart is működtettek, nem beszélve a poétikai és retorikai önképzőkörökről. Ezek a régi iskolák tehát – egészen a huszadik század elejéig, részben közepéig – ösztönösen sokkal jobban tudták, amit a kilencvenes évek óta tudományosan is tudhatunk, hogy a művészeteknek – az érzelmi intelligencia fejlesztésének – milyen nagy szerepe van a későbbi bevalásban. De beszélhetnénk a nagy magyar pedagógiai hagyományról is. Nagy László és munkatársai elsődlegesnek a gyerek minden oldalról közelítő

³ Kulcsár Gábor: *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában*. Budapest, Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. 2004. (Pedagógiai alternatívák. A Pedagógiai Alternatívák Igazgatóságának könyvsorozata.)

megismerését tartották, és az iskolázás céljának az individuum kibontakoztatását. Európában a legtöbb pénzzel a magyar állam támogatta a huszadik század elején a pedológiát. A pedológiai iskolához olyan nevek tartoztak aztán, mint Ranschburg Pál, Karácsony Sándor, Mérei Ferenc és munkatársaik.

Hosszan lehetne még sorolni az alternatív iskolák fontos, közös jellemzőit; nem beszéltünk még arról, hogy az alternatív iskolák *folyamat*-orientáltak, azaz a gyermeki élet a jelenben, *itt és most* a fontos számukra, nem kimenet-orientáltak. („Figyelj kisfiam” – már első osztályban is! –, „mert nem fogod tudni az érettségire!”). Mint az Alternatív Közgazdasági Gimnázium jelszava mondja: *Mi nem az életre készülünk, hanem élünk!* (Abban a titkos hitben persze, hogy ez a *legjobb* felkészülés az életre!) Nem beszéltünk arról sem, hogy a tanári szerep jelentősen változik, bővül. A tanár nem egy esetben „csak” kezdeményező, majd együttműködő, segítő (de persze arról szó sincs, hogy személyisége ne volna továbbra is rendkívüli jelentőségű a gyermeki személyiség fejlődése szempontjából). Ezekben az iskolákban nincs – nem lehet – például sűgás és puskázás. (A tanulási folyamatban.) Ugyanis: a gyerekek nem egyszer kis csoportokban, hárman-négyen dolgoznak, együttműködve, eleve azzal a szándékkal, hogy amit az egyik nem tud, azt a másik megmondja. Ha pedig senki nem tud valamit pontosan vagy biztosan – vagy egyáltalán –, akkor oda lehet menni a fal melletti polcon álló könyvekhez (vagy éppen a könyvtárba) és utána lehet keresni a dolgoknak. Éppenséggel ezt kell megtanulni – mert az életben ezekre lesz szükség; együttműködésre, kikutatásra stb. Mindennek következtében megváltozik a tanulás – az osztály – tere is, a padok nem a tábla felé fordulnak, hanem egymás felé, illetve asztalokká változnak, amit a gyerekek kisebb csoportjai körbeülnek. Nem beszéltünk az iskolai, a tanári és a gyermeki autonómia – tiszteletben tartott autonómia – fontosságáról és nem beszéltünk azokról a kutatásokról sem,⁴ amelyek kimutatták, hogy a minél teljesebb autonómiának (még finánciális tekintetben is) milyen alapvető befolyása van az iskola *hatékony* működésére. Mindez azonban – és mindaz, ami még kimaradt a jellemzésből – egy másik, egy következő cikk témája lehetne. Itt csak azt akartam dokumentálni, hogy az alternatív iskolák „minden gyerek” iskolái.

Valamennyi gyerek jobb iskolája

Meggyőződés szerint a ma még alternatívnek nevezett módszerek, iskolák nem speciális szülői-gyermeki igényeket elégítenek ki, hanem – sokféleségükkel, és a háttérben közel azonos gyermekszemléletükkel – valamennyi gyerek jobb iskolái, melyek valóban az egész életre és a társas-társadalmi együttélésre készítene fel (a performációs, az érzelmi, a szociális és egyéb képességek – ma ezt kell mondani: kompetenciák – s az ezeket átható és működtető öntudat kibontakoztatásával heterogén, integráló csoportokban, tudatosan multikulturális szemléletmóddal).

⁴ John E. Chubb & Terry M. Moe: *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington DC, The Brookings Institution, 1990.



Ugyanakkor természetesen nem arról van szó, hogy minden iskola kötelezően legyen „alternatív”! Ez az alternativitás teljes leromlását vonná maga után és jogosulatlanul megakadályozná a szülőt abban, hogy – jóllehet az én felfogásom szerint gyereke érdeke ellenére – másfajta, az ő meggyőződése szerint jobb, helyesebb alapelvek szerint dolgozó iskolát válasszon gyermekének. Rendkívül fontos, hogy választék legyen, és maradjon – és alakuljon ki – mindenfajta szülői igény számára (hiszen gyermeke személyiségi jogait a szülő hordozza a gyerek nagykorúságáig). És mint az emberi jogok Egyetemes Nyilatkozatának huszonhatodik paragrafusából következik: a fentiek alapján a szülő joga megszabni, hogy milyen nevelést óhajt adni, adatni gyermekének. (De azt se felejtjük el, hogy a gyermekek jogairól kötött Egyezmény viszont kimondja, hogy minden intézmény, hivatal és hatóság minden olyan intézkedésében, amelyik gyerekeket érint, a gyerekek mindenképp felett álló érdekéből kell, hogy kiinduljon.)

VEKERDY TAMÁS



AZ ALAPÍTVÁNYI ISKOLÁK JELLEMZŐI A STATISZTIKAI ADATOK TÜKRÉBEN

AZ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGÉRE VALÓ TÖREKVÉS egyik lehetséges útja a már működő, s bevált modellek, jó megoldások keresése, adaptálása, terjesztése. Ez a törekvés fenntartja az érdeklődést az újító, alternatív megoldásokat követő iskolák iránt mind a szülők, mind az oktatási szakértők és döntéshozók körében. Az érdeklődés intenzitásához képest azonban meglepően kevés az alternatív iskolákra és eredményeikre vonatkozó ismeret. Ennek egyik oka feltehetően, hogy a kilencvenes években az érdeklődés elsősorban az országos szintű oktatási változásokra irányult, s kevésbé az intézményi folyamatokra s ezen belül a sajátos pedagógiai utat követő intézmények tapasztalatainak elemzésére. Szerepet játszhat azonban az ismerethiányban egy fogalmi tisztázatlanság is, azaz az a tény, hogy nem könnyű meghatározni az alternatív iskola, alternatív pedagógia fogalmát, s ennél fogva körvonalazni azon iskolák körét, amelyek valóban új és egyben sikeresen működő modellt hoznak az oktatási gyakorlatban. A fogalmi nehézség egyik forrása, hogy átfedés van azok között a fogalmak között is, amellyel meg lehet közelíteni ezeket az iskolákat: az alternatív iskola, alapítványi iskola, innovatív iskola fogalmai között.

Az *alternatív iskola* Brezsnayánszky László megközelítésében olyan iskolamodellre utaló elnevezés, amelyek céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől, s az eltérés a program egészét (filozófiáját) érintő sajátosság, amely önérvényű modellt eredményez (Brezsnayánszky 2004). Brezsnayánszky ezen túlmenően még egy minőségi szűkítést is alkalmaz, megítélése szerint csak azokat az iskolákat illeti meg az alternatív jelző, amelyek pedagógiailag lényegesen eltérő lehetőségeket, modell értékű alternatívákat kínálnak, hordozói lehetnek a jövőnek, s nem csak partikuláris érdekeket szolgálnak vagy fejlődési szakutkákat képviselnek. Mivel azonban az alternatív iskolák saját törvényeik, sajátos pedagógiai elveik szerint működnek, rendszerint a rendszer fő áramán kívül, a tömegestől eltérő, nagyobb cselekvési, kísérletezési szabadság ezért feltétele az alternatív iskolák működésének. A fenntartói pluralizmus és a szabad iskolaválasztás szintén egyfajta előfeltétele az alternatív iskolák létrejöttének és sikeres működésének. Az alternatív iskolák köre ennek következtében jórészt egybeesik az alapítványi is-



kolák körével, de nem feltétlenül, hiszen léteznek alternatív modellt követő nem alapítványi iskolák is.

Nem sokkal könnyebb a közbeszédben *alapítványi iskolákként* említett iskolák meghatározása sem, bár a jogszabályok által többé-kevésbé világosan körülhatárolható fenntartói kör által működtetett iskolacsoportról van szó. Az iskolák azon körének fenntartásában azonban, amelyeket „alapítványi” fenntartású iskoláknak szoktunk nevezni, valójában igen sokféle, nem csak alapítványi fenntartója lehet, az alapítványok mellett iskolát tarthat fenn egyesület, gazdasági szervezet, magánszemély stb. is. Könnyebb ezen iskolák „negatív” meghatározása: nem állami szerv vagy önkormányzat és nem egyházak által fenntartott iskolákról van szó. (A továbbiakban az egyszerűség kedvéért mégis megtartjuk az alapítványi iskolák elnevezést, tudomásul véve az elnevezés problematikusságát.) Az alapítványi iskolák közös jellemzője, hogy autonómiát élveznek, ami azt jelenti, hogy jogilag önálló intézményként az önkormányzati oktatási rendszertől elkülönülten működnek, de működésük finanszírozását és pedagógiai tevékenységüket szabályozza az állam. Függetlenek az alapításkor, önállóan választhatják meg a fenntartó szervezeti formáját, az irányítási formát, önállóan dolgozhatják ki a pedagógiai programjukat és a helyi tantervüket. A magániskolák működését az állami költségvetés és a fenntartó finanszírozza, de lehetőségük van arra is, hogy partnerként részt vegyenek az állami oktatási feladatok ellátásában, s az önkormányzati feladatellátásban való közreműködésükről közoktatási megállapodást kössenek az illetékes helyi önkormányzattal, ez esetben a helyi önkormányzat az állam a költségvetési támogatáshoz kiegészítő anyagi támogatást adhat. A magániskolák a kérdés korábbi kutatójának megközelítésében az önkormányzati oktatási kínálatot pótló és kiegészítő feladatot látnak el (alternatív pedagógiát, sajátos világnézetet, filozófiát, altruista célokat valósítanak meg), valamint helyettesítő szerepet töltenek be (az állammal azonos oktatás-nevelést kínálnak, legfeljebb egy-egy módszerében, szolgáltatásában másképpen megvalósítva azt) (Várhegyi 1992).¹ Az alapítványi iskolák ugyanakkor nem biztos, hogy egyben alternatív iskolák is, nemcsak az okból, mivel nem feltétlenül nyújtanak minőségi oktatást, de az iskola fenntartás terén autonóm, független intézmények nem feltétlenül mindig filozófiai, pedagógiai módszer alkalmazása érdekében vállalták a függetlenséget, vannak köztük például kifejezetten profitorientált vállalkozások is.

Az *innovatív*, új megoldásokat kereső és alkalmazó *iskolák* meghatározása szintén nehézkes, részben annak következtében, hogy nincs konszenzus abban, hogy mi számít „innovációnak”: a megszokottól való minden eltérő megoldást annak tekintjük-e, vagy csak az eredményesen működő és adaptálható újításokra vonatkozik a kifejezés? De ha meg is tudjuk határozni az innovativitás fogalmát, el kell ismernünk, hogy az érintett, innovatív iskolák sem feltétlenül tartoznak az

¹ Várhegyi György az alábbi csoportokat különböztette meg a magániskolák kategóriáján belül: vallási, etnikai, kulturális szervezetek által létrehozott, sajátos filozófiát képviselő iskolák, pedagógiai kísérletek, tehetséggondozás, képesség- és személyiségfejlesztés, altruista, profitorientált (Várhegyi 1992).

AZ ALAPÍTVÁNYI ISKOLÁK JELLEMZŐI A STATISZTIKAI ADATOK TÜKRÉBEN

AZ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGÉRE VALÓ TÖREKVÉS egyik lehetséges útja a már működő, s bevált modellek, jó megoldások keresése, adaptálása, terjesztése. Ez a törekvés fenntartja az érdeklődést az újító, alternatív megoldásokat követő iskolák iránt mind a szülők, mind az oktatási szakértők és döntéshozók körében. Az érdeklődés intenzitásához képest azonban meglepően kevés az alternatív iskolákra és eredményeikre vonatkozó ismeret. Ennek egyik oka feltehetően, hogy a kilencvenes években az érdeklődés elsősorban az országos szintű oktatási változásokra irányult, s kevésbé az intézményi folyamatokra s ezen belül a sajátos pedagógiai utat követő intézmények tapasztalatainak elemzésére. Szerepet játszhat azonban az ismerethiányban egy fogalmi tisztázatlanság is, azaz az a tény, hogy nem könnyű meghatározni az alternatív iskola, alternatív pedagógia fogalmát, s ennél fogva körvonalazni azon iskolák körét, amelyek valóban új és egyben sikeresen működő modellt hoznak az oktatási gyakorlatban. A fogalmi nehézség egyik forrása, hogy átfedés van azok között a fogalmak között is, amellyel meg lehet közelíteni ezeket az iskolákat: az alternatív iskola, alapítványi iskola, innovatív iskola fogalmai között.

Az *alternatív iskola* Brezsnýánszky László megközelítésében olyan iskolamodellre utaló elnevezés, amelyek céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől, s az eltérés a program egészét (filozófiáját) érintő sajátosság, amely önérvényű modellt eredményez (*Brezsnýánszky 2004*). Brezsnýánszky ezen túlmenően még egy minőségi szűkítést is alkalmaz, megítélése szerint csak azokat az iskolákat illeti meg az alternatív jelző, amelyek pedagógiailag lényegesen eltérő lehetőségeket, modell értékű alternatívákat kínálnak, hordozói lehetnek a jövőnek, s nem csak partikuláris érdekeket szolgálnak vagy fejlődési szakutkákat képviselnek. Mivel azonban az alternatív iskolák saját törvényeik, sajátos pedagógiai elveik szerint működnek, rendszerint a rendszer fő áramán kívül, a tömegestől eltérő, nagyobb cselekvési, kísérletezési szabadság ezért feltétele az alternatív iskolák működésének. A fenntartói pluralizmus és a szabad iskolaválasztás szintén egyfajta előfeltétele az alternatív iskolák létrejöttének és sikeres működésének. Az alternatív iskolák köre ennek következtében jórészt egybeesik az alapítványi is-



kolák körével, de nem feltétlenül, hiszen léteznek alternatív modellt követő nem alapítványi iskolák is.

Nem sokkal könnyebb a közbeszédben *alapítványi iskolákként* említett iskolák meghatározása sem, bár a jogszabályok által többé-kevésbé világosan körülhatárolható fenntartói kör által működtetett iskolacsoportról van szó. Az iskolák azon körének fenntartásában azonban, amelyeket „alapítványi” fenntartású iskoláknak szoktunk nevezni, valójában igen sokféle, nem csak alapítványi fenntartója lehet, az alapítványok mellett iskolát tarthat fenn egyesület, gazdasági szervezet, magánszemély stb. is. Könnyebb ezen iskolák „negatív” meghatározása: nem állami szerv vagy önkormányzat és nem egyházak által fenntartott iskolákról van szó. (A továbbiakban az egyszerűség kedvéért mégis megtartjuk az alapítványi iskolák elnevezést, tudomásul véve az elnevezés problematikusságát.) Az alapítványi iskolák közös jellemzője, hogy autonómiát élveznek, ami azt jelenti, hogy jogilag önálló intézményként az önkormányzati oktatási rendszertől elkülönülten működnek, de működésük finanszírozását és pedagógiai tevékenységüket szabályozza az állam. Függetlenek az alapításkor, önállóan választhatják meg a fenntartó szervezeti formáját, az irányítási formát, önállóan dolgozhatják ki a pedagógiai programjukat és a helyi tantervüket. A magániskolák működését az állami költségvetés és a fenntartó finanszírozza, de lehetőségük van arra is, hogy partnerként részt vegyenek az állami oktatási feladatok ellátásában, s az önkormányzati feladatellátásban való közreműködésükről közoktatási megállapodást kössenek az illetékes helyi önkormányzattal, ez esetben a helyi önkormányzat az állam a költségvetési támogatáshoz kiegészítő anyagi támogatást adhat. A magániskolák a kérdés korábbi kutatójának megközelítésében az önkormányzati oktatási kínálatot pótló és kiegészítő feladatot látnak el (alternatív pedagógiát, sajátos világnézetet, filozófiát, altruista célokat valósítanak meg), valamint helyettesítő szerepet töltenek be (az állammal azonos oktatás-nevelést kínálnak, legfeljebb egy-egy módszerében, szolgáltatásában másképpen megvalósítva azt) (Várhegyi 1992).¹ Az alapítványi iskolák ugyanakkor nem biztos, hogy egyben alternatív iskolák is, nemcsak az okból, mivel nem feltétlenül nyújtanak minőségi oktatást, de az iskola fenntartás terén autonóm, független intézmények nem feltétlenül mindig filozófiai, pedagógiai módszer alkalmazása érdekében vállalták a függetlenséget, vannak köztük például kifejezetten profitorientált vállalkozások is.

Az *innovatív*, új megoldásokat kereső és alkalmazó *iskolák* meghatározása szintén nehézkes, részben annak következtében, hogy nincs konszenzus abban, hogy mi számít „innovációnak”: a megszokottól való minden eltérő megoldást annak tekintjük-e, vagy csak az eredményesen működő és adaptálható újításokra vonatkozik a kifejezés? De ha meg is tudjuk határozni az innovativitás fogalmát, el kell ismernünk, hogy az érintett, innovatív iskolák sem feltétlenül tartoznak az

¹ Várhegyi György az alábbi csoportokat különböztette meg a magániskolák kategóriáján belül: vallási, etnikai, kulturális szervezetek által létrehozott, sajátos filozófiát képviselő iskolák, pedagógiai kísérletek, tehetséggondozás, képesség- és személyiségfejlesztés, altruista, profitorientált (Várhegyi 1992).

alternatív iskolák körébe, hiszen nem feltétlenül egész pedagógiai rendszerükben, filozófiájukban hoznak újat, gyakran csak az oktatás egy-egy elemét érinti a változás (pl. az oktatási módszereket). És természetesen az is igaz, hogy az alapítványi iskolákkal sem esnek feltétlenül egy csoportba, hiszen számos új, innovatív megoldás megvalósítható az állami iskolák keretei között is.

Mindezek után nehéz kérdés, hogy meg lehet-e határozni egy olyan iskolacsoportot, amelyre nézve igaz, hogy alternatív, azaz hogy céljaikban, tartalmukban és módszereikben más hozó iskolákból áll, mint az állami iskolák, s amelynek ezért mélyebb megismerése számos értékes tapasztalatot nyújthat. A jelenlegi helyzetben úgy tűnik, hogy ezt csak kifejezetten erre irányuló kutatás segítségével lehetne megtudni. Amiről célzott kutatás nélkül is lehet ismereteket gyűjteni, az az alapítványi iskolák csoportja, melyek jogi és finanszírozási értelemben pontosan körülhatárolhatóak és ezért elérhető statisztikai adatok gyűjthetők rájuk vonatkozóan. Mivel igen kevés rendszerezett ismeretünk van a nem állami fenntartásban működő iskolákról is (kivévelt inkább az egyházi iskolák képeznek, lásd *Pusztai 2004*), ezért egy korlátozott lehetőségek között mozgó elemzés elvégzése is érdekesnek tűnhet.

Jelen elemzés az iskolák működését átfogóan és az összefüggések feltárásával nem tudja vizsgálni, de a működési feltételeiket és egyes kimeneti eredményeket (évisemléltés, továbbtanulás), igen. Bár összefüggések elemzése nélkül nem tudjuk megmondani, hogy milyen mechanizmusok vezetnek a szektorok közötti különbségekhez (pl. a szelekció vagy a más feltételek léte, esetleg a más működési mód, magasabb részvétel a tanulmányi tevékenységekben, a tanulói viselkedés az iskolában, az iskola fegyelmezett légköre), mi jellemzi az iskola belső világát, vagy hogy milyen stratégiákat, szervezeti és vezetési modelleket követve működnek ezek az iskolák. Meg tudjuk azonban vizsgálni számos területen a szektor sajátosságait és az állami szektortól való eltérés mértékét. Az elemzés során ezért elsősorban a következő kérdéseket igyekeztünk megválaszolni: Milyen mértékben térnek el az alapítványi iskolák az állami iskoláktól? Miben különböznek az alapítványi és az állami iskolák működési feltételeiket tekintve? Miben különböznek tanulói összetételüket tekintve? Mennyire egységes az alapítványi szektor? Eredményesebben működnek-e vajon az alapítványi iskolák, mint az államiak?

Kutatási adatok hiányában csak a létező statisztikai adatok feldolgozására, s az ebből képzett indikátorok elemzésére támaszkodhattunk. Mindenekelőtt a gyakorlatban már létező, kipróbált, összehasonlítást lehetővé tevő mutatószámokat, rendszerszintű indikátorokat alkalmaztunk (néhány új javaslattal kiegészítve). Az elemzéshez elsősorban az OECD azon indikátorait alkalmaztuk, amelyek az oktatási folyamat főbb befolyásoló tényezőit igyekeznek megragadni.

Az elemzés során elsősorban a középfokú iskolákra fókuszáltunk. A különböző szektorok közti vizsgálat során helyenként két, másutt három szektort hasonlítottunk össze, attól függően, hogy az egyházi iskolákat különállóan vagy az állami szektorral egyben elemeztük-e. Ez utóbbi esetben természetesen az értelmezésnél is némileg óvatosabban kell eljárni. A nem önkormányzati szektor



heterogenitása következtében fontos szempont a szektoron belüli különbségek feltárásának lehetősége. Tudjuk bár, hogy az iskolák ezen csoportja más szempontból is igen heterogén, hiszen nagyon különböző célokkal, különböző célcsoportok ellátására szerveződve, különböző feltételek mellett működnek, ezt a helyzetet csak részlegesen tudtuk megragadni: a különböző oktatási programokkal működő iskolák vizsgálata révén.

Az alapítványi iskolák összetétele, az alapítványi szektor szerkezete

Az alapítványi iskolák, éppúgy, mint az egyháziak, a kilencvenes évek elején, a tanulólétszám átmeneti növekedése, majd drámai csökkenése idején indultak, létszámadataik azonban nem tükrözik a demográfiai hullámzást, a beiskolázási adatok minden iskolafokozaton növekedést mutatnak a kilencvenes évek folyamán. Különösen jelentős mértékű az expanzió a szakközépiskolai programokban tanulók létszámában, ami a kilencvenes évek végén, az ezredfordulón ugrásszerű növekedést mutat. A szektor mai szerkezetét az intézmények és a tanulólétszám alapján vizsgálva azt találjuk, hogy az alapítványi iskolák minden iskolafokozaton jelen vannak, ahol a legszámottevőbb a részvételük, az a középfokú és a felsőfokú oktatás.

1. táblázat: Az alapítványi és egyéb fenntartású iskolák és tanulók, 1992/93–2001/02

	1992/93	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2001/02
<i>Intézmény</i>								
Óvoda	26	43	94	115	121	155	172	186
Ált. iskola	25	33	47	60	66	76	87	90
Gyógyped. int.	2	6	6	8	10	12	13	4
Szakiskola	8	11	15	14	15	16	19	
SzMK	13	14	18	26	24	28	26	
Középiskola	19	30	52	72	89	111	133	201
Ebből gimn.	13	13	24	26	33	35	36	60
Egy./főisk.	3	4	4	5	6	6	6	9
<i>Tanulók</i>								
Óvoda	964	2 881	5 410	5 986	5 905	6 695	7 080	7521
Ált. iskola	2 500	3 299	4 126	6 353	6 718	7 852	8 943	9 724
Gyógyped. int.	264	484	591	575	615	834	950	412
Szakiskola	1 107	1 044	1 136	764	1 392	1 175	1 375	
SzMK	952	1 547	1 886	3 001	3 155	3 916	3 832	
Középiskola	2 393	7 514	10 596	12 478	14 099	17 632	21 675	27 115
Ebből gimn.	1 115	2 110	2 213	2 276	2 704	3 092	3 497	7 296
Egy./főiskola	321	2 789	5 247	6 722	6 826	7 384	7 582	9 595

Forrás: Magyar statisztikai zsebkönyv '96, '98, KSH, OM oktatási statisztikai és Szalay Lászlóné adatközlése, OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002.

Míg az általános iskolák esetében az alapítványi iskolák részesedése 2001-ben 1 százalék alatti a tanulók oktatásában, addig a középfokon és a középiskolák egészében a részvételük 6,6 százalékot tesz ki a tanulók oktatásában, a felsőfokon 8,6 százalékot. Az alapítványi szektorban a középfokú oktatáson belül összességében mintegy 42 500 tanulót oktatnak. Az egyházi iskolákkal ellentétben azonban a középfokú képzés horizontális szerkezetében nem az általános képzés dominál, hanem a szakmai képzést nyújtó intézménytípusok. Az alapítványi iskolák jelenléte különösen a szakközépiskolák körében meghatározó (9 százalék), de a szakiskolák körében is számottevő.

Az idősoros vizsgálat azt is látni engedi, hogy az alapítványi szektor mai szerkezete egy hosszabb folyamat és egy lényeges átrendeződés eredménye: a kilencvenes évek elején ugyanis még jóval jelentősebb volt a gimnáziumokban tanulók aránya a középfokon alapítványi fenntartású iskolákban tanulókon belül (1992/93-ban 32 százalék), ez idővel fokozatos csökkenésnek indult, s a kilencvenes évek második felétől stabilizálódni látszik egy 14–15 százalék körüli arány (1994/95-ben 22, 1996/97-ben 15, 1998/99-ben 15, 1999/2000-ben 14 százalék). Ezzel párhuzamosan dinamikusan nőtt a szakközépiskolákban tanulók aránya, az 1992/93-as tanévben még csak 28 százalékot tettek ki, 1996/97-ben 62 százalékot, 1999/2000-ben 79 százalékot. A szakiskolák ez idő alatt jóval szerényebb mértékben ugyan, de szintén nőttek. Ha jelen időben csak a középfokú oktatási szintet vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a 2001/2002-es tanévben középfokú alapítványi iskolák több mint felét (53 százalék) a szakközépiskolák teszik ki, a gimnáziumok és a szakiskolák további egynegyed-egynegyed arányban fordulnak elő közöttük (23 illetve 24 százalék). A tanulók létszámát figyelembe véve még jelentősebb a szakközépiskolák dominanciája: az alapítványi szektorban tanulók 62,7 százaléka tanul szakközépiskolában, 17,8 százaléka gimnáziumban és 19,4 százaléka szakiskolában.

Szembeszökő ugyanakkor, hogy a pedagógusok megoszlása valamelyest eltér a tanulók és az intézmények megoszlásától mind az egyes oktatási szinteken, mind a különböző középfokú intézménytípusokban. Ennek következménye lehet egy jelentős eltérés megjelenése is az egy pedagógusra jutó tanulók számában: míg az iskola előtti nevelésben és az alafokú oktatásban az egy pedagógusra jutó tanulók száma minden valószínűséggel igen kedvezően alakul az állami intézményekkel való összehasonlításban, addig a szakmai képzési típusokban ez inkább kedvezőtlennek tekinthető. Mindez feltehetően a tanárok foglalkoztatásának különböző stratégiáival függ össze, azzal a ténnyel, hogy a magániskolák gyakran igen kis létszámú főállásban foglalkoztatott tantestülettel működnek, ellenben nagyobb számban alkalmaznak részmunkaidőben tanárokat (lásd 2. táblázat).

Az egyes középiskola-típusok programszerkezetükben is eltérnek az állami iskoláktól. Az alapítványi gimnáziumok körében valamivel kevesebb a szerkezetváltó évfolyamokkal működő intézmények aránya, mint az államiakban. Az alapítványi szakközépiskolákban pedig éppen az állami szakközépiskoláknál jóval intenzívebb felfelé való terjeszkedés figyelhető meg. A szakközépiskolák között jelentős



számban találunk olyan intézményt, amelyek csak, vagy döntően érettségi utáni képzést nyújtanak, s 9. évfolyamon nem iskoláznak be (lásd 3. táblázat).

2. táblázat: Az egyházi és alapítványi oktatás aránya az intézmények, tanulók és pedagógusok számát tekintve, 2001/2002

Iskolatípus		Összes	Egyházi	%	Alapítványi, magán	%
Óvoda	Intézmény	3522	86	2,4	160	4,5
	Tanuló	342 285	5 988	1,8	5 855	1,7
	Pedagógus	32 327	597	1,9	641	2,0
Általános iskola	Intézmény	3 423	144	4,2	66	1,9
	Tanuló	947 037	35 671	3,8	6 758	0,7
	Pedagógus	90 294	3 602	4,0	852	0,9
Gimnázium	Intézmény	577	88	15,3	48	8,3
	Tanuló	223 474	29 969	13,4	7 593	3,4
	Pedagógus	16 845	2 681	15,9	699	4,2
Szakközépiskola	Intézmény	798	23	2,9	110	13,8
	Tanuló	292 646	4 799	1,6	26 703	9,1
	Pedagógus	19 450	231	1,2	928	4,8
Szakiskola	Intézmény	469	19	4,1	49	10,5
	Tanuló	126 367	2850	2,3	8 265	6,5
	Pedagógus	7 982	204	2,6	366	4,6
Felsőoktatás	Intézmény	65	26	40,0	9	13,9
	Tanuló	349 301	18 922	5,4	30 019	8,6
	Pedagógus	22 863	1 952	8,5	1 489	6,5

Forrás: OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002.

A tanulócsoportok évfolyamonkénti számát vizsgálva azt láthatjuk, hogy míg az állami középfokú intézményekben a képzés nagyjából a 9–12. évfolyamon folyik (a tanulók 79 százaléka tanul ezeken az évfolyamokon), s csak kisebb részt az érettségi utáni évfolyamokon, addig az alapítványi fenntartású középfokú intézményekben ez fordítva van: a tanulócsoportok nagyobb része (60,1 százaléka) érettségi utáni szakképző évfolyamokon tanul, s csak 39 százaléka a 9–12. évfolyamon. Képzési profiljukban jelentős a kereskedelmi, vendéglátóipari és idegenforgalmi, valamint a gazdasági marketing és az informatikai képzés (lásd 4. táblázat).

Az intézményhálózat *településtípusok* szerinti megoszlásának vizsgálata is jelentős különbséget mutat az egyes szektorok között. Míg az állami középiskolák legnagyobb hányada a nagyvárosokban és a kisebb városokban működik, az alapítványi középiskolák fele (51,3 százalék) Budapesten található, ami több mint kétszerese mind az állami, mind az egyházi középfokú iskolák fővárosi előfordulási arányának (23,2 illetve 21,1 százalék). A Budapest-centrikusság különösen az alapítványi gimnáziumokat tekintve szembeszökő, de dominál a fővárosi székhelyű intézmények aránya a másik két intézménytípus, a szakközépiskola és a szakiskola esetében is.

3. táblázat: A tanulócsoportok száma a 9. évfolyam feletti évfolyamokon fenntartó szerint a szakközépiskolákban

Évfolyamok	Állami		Magán		Egyházi		Együtt N
	N	%	N	%	N	%	
9	2 934	19,7	143	9,8	85	23,7	3 162
10	3 019	20,2	124	8,5	70	19,5	3 213
11	3 048	20,4	177	12,1	64	17,8	3 289
12	3 158	21,2	132	9,0	66	18,4	3 356
13	1 929	12,9	623	42,5	63	17,6	2 615
14	730	4,9	259	17,7	10	2,8	999
15	104	0,7	8	0,6	1	0,3	113
16	5	0,0	1	0,1	0	0	3
9-12		81,5		39,3		79,4	
13-16	2 768	18,5	891	60,7	74	20,6	3 733
Együtt	14 927	100,0	1 467	100,0	359	100,0	16 753

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002.

4. táblázat: A középfokú oktatási intézmények településtípusok szerinti megoszlása iskolafenntartók szerint, százalék

		Budapest	Megyei j.v.	Egyéb v.	Község	Együtt
Állami	Gimnázium	25,9	27,9	42,5	3,7	100,0
	Szakközépiskola	18,4	34,7	43,1	3,8	100,0
	Szakiskola	13,8	33,7	47,5	5,1	100,0
Egyházi	Gimnázium	20,7	40,2	34,5	4,6	100,0
	Szakközépiskola	13,6	31,8	45,5	9,1	100,0
	Szakiskola	16,7	16,7	33,3	33,3	100,0
Alapítványi	Gimnázium	64,2	15,1	7,5	13,2	100,0
	Szakközépiskola	45,4	34,5	16,0	4,2	100,0
	Szakiskola	40,0	30,0	20,0	10,0	100,0

Forrás: OM statisztikai adatbázis 2001/2002.

Az alapítványi és nem alapítványi iskolák működési feltételei

A rendelkezésünkre álló adatok fontos területeken tudják megragadni a különbségeket az egyes iskolák vagy szektorok esetében, s ha nem világítják is meg az ezek mögött húzódó különböző okokat és stratégiákat, néhány esetben a tendenciák ezekre is következtetni engednek. A következőkben csak a középfokú intézmények esetében vizsgáljuk az intézményi működést befolyásoló jellemzőket.

Tanulói létszám és összetétel

A tanulói létszámadatok közelebbi vizsgálata jelentős különbséget mutat az egyes szektorok között, több vonatkozásban is. Szembeszökő mindenekelőtt az egy intézményre jutó átlagos tanulólétszám: az alapítványi fenntartású intézmények



minden oktatási típus esetében alatta maradnak az állami szektorban tapasztaltnál. Különösen nagy az eltérés a gimnáziumok között: egy alapítványi gimnázium átlagosan kevesebb, mint fele annyi diákot oktat, mint egy állami gimnázium. Jelentős a különbség a két intézménytípus közt is: míg az állami szektorban a gimnáziumok és a szakközépiskolák tanulólétszáma hasonlóképpen alakul, addig az alapítványi szektorban működő gimnáziumok több mint 100 fővel kisebbek átlagosan az ugyancsak alapítványi szektorban működő szakközépiskoláknál.

Másik, az adatokból kirajzolódó jelentős különbség a *tanulók nemi összetételében* figyelhető meg: míg az állami szektorban működő intézményekben jelentős mértékben eltér a nemek aránya az egyes iskolatípusok szerint (az általános képzésben számottevően több lány tanul, mint fiú, a szakmai képzést (is) nyújtó programtípusokban ez az arány jellemzően fordított), addig az alapítványi iskolák esetében a tanulók nemi szerinti összetétele kiegyensúlyozottabb. Az alapítványi gimnáziumokban és szakiskolákban a lányok és a fiúk aránya azonos, a szakközépiskolákban éppenséggel – az állami iskolákban megfigyelhető tendenciákkal ellentétben – éppen a lányok aránya haladja meg számottevően a fiúkéét, ami minden bizonnyal az itt oktatott szakmákkal magyarázható.

A harmadik szembeszökő különbség az *egy pedagógusra jutó tanulók számában* figyelhető meg. Ez, mint korábban is láttuk, az alapítványi fenntartásban működő gimnáziumok esetében igen kedvezően alakul az állami gimnáziumokkal való összehasonlításban, a szakközépiskolák és a szakiskolák körében ez az arány azonban már jóval kevésbé kedvező képet mutat: az alapítványi szakközépiskolákban több mint kétszer annyi tanuló jut egy pedagógusra, mint az állami szakközépiskolákban. A szakiskolák esetében a különbség kevésbé kiugró, de szintén számottevő.

5. táblázat: A tanulólétszám és összetétel alakulása programtípusonként a középfokú iskolákban

	Összes	Intézmény/ tanuló, Átlag	Lányok	Lányok %-a	Pedagógusok	Ped./tanuló
<i>Állami</i>						
Gimnázium	198 653	387,2	116 529	58,7	15 960	12,5
Szakközépiskola	253 742	389,8	124 077	48,9	18 048	14,1
Szakiskola	116 919	285,9	44 368	38,0	7 556	15,5
<i>Magán</i>						
Gimnázium	8 062	149,3	4 091	50,7	809	10,0
Szakközépiskola	32 350	260,9	18 997	58,7	996	32,5
Szakiskola	8 976	160,3	4 581	51,0	418	21,5
<i>Együtt</i>						
Gimnázium	206 715	364,6	120 620	58,4	16 769	12,3
Szakközépiskola	286 092	369,1	143 074	50,0	19 044	15,0
Szakiskola	125 895	270,7	48 949	38,9	7 974	15,8

Forrás: OM Statisztikai adatok, 2001/2002.

A pedagógusok

Az iskolák működését és ezen belül magát az oktatási folyamatot talán leginkább meghatározó tényezőt a pedagógusok jelentik. A pedagógusok jellemzői, összetételük, foglalkoztatottságuk, képzettségük és a továbbképzésben való részvételük feltehetően nagyon nagy jelentőséggel bír az oktatási folyamat, az oktatás eredményessége szempontjából. Az alapítványi iskolákban a tanárok megoszlása kedvezőbb mind nemi, mind életkori összetételüket tekintve. Nemek szerinti megoszlásuk kiegyensúlyozottabb képet mutat, mint az állami iskolákban: a gimnáziumokban jóval kevesebb, a szakiskolákban jóval több pedagógusnő tanít, mint az állami intézményekben. Kedvezőbb a tanárok összetétele életkor szempontjából is: egyharmaduk a harmincas korosztályból kerül ki, s többségben vannak a 40 év alattiak (59 százalék) (az állami iskolákban az arányuk 42,5 százalék), s csak kevés (14 százalék) az 50 év feletti tanár (szemben az állami szektoral, ahol ennek a kétszerese: 28,4 százalék).

6. táblázat: A pedagógusok nemek szerinti megoszlása iskolatípusok és fenntartók szerint

	Állami			Magán			Összes		
	főállású	nő	%	főállású	nő	%	főállású	nő	%
Gimnázium	15 809	11 244	71,1	809	499	61,7	16 618	11 743	70,7
Szakközépiskola	18 030	11 354	63,0	987	632	64,0	19 017	11 986	63,0
Szakiskola	6 304	2 974	47,2	189	130	68,8	6 493	3 104	47,8
Együtt	40 143	25 572	63,7	1 985	1 261	63,5	42 128	26 833	63,7

Forrás: OM statisztika, 2001/2002.

7. táblázat: A pedagógusok életkori megoszlása iskolatípusok és fenntartók szerint

	-30		31-39		41-49		51-59		61-		Összes N
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Állami	7 955	16,7	12 292	25,8	13 827	29,0	11 400	24,0	2 132	4,5	47 606
Magán	597	24,5	843	34,5	659	27,0	282	11,6	60	2,5	2 441
Együtt	8 552	17,1	13 135	26,3	14 486	28,9	11 682	23,3	2 192	4,4	50 047

Forrás: OM statisztika, 2001/2002.

A középfokú intézményekben dolgozó *pedagógusok foglalkoztatottságában* találunk még jelentős különbséget. Átlagosan a pedagógusok háromnegyede főállásban, egynegyede más formában van foglalkoztatva, jellemzőbben óraadóként, kevésbé jellemző a részmunkaidős foglalkoztatás. A szektorok közti különbség azonban igen jelentős: az állami szektorban dolgozó pedagógusok túlnyomó többségét főállásban, teljes munkaidőben foglalkoztatják, 10 százalék alatti a részmunkaidőben és azt éppen meghaladó az óraadóként foglalkoztatottak aránya. Az alapítványi iskolák körében ezzel szemben csak a pedagógusok bő kétharmada van főállásban, egynegyedük részmunkaidőben dolgozik, s csak 5 százalékuk óraadó. Egy másik jelentős különbséget a nem pedagógus foglalkoztatottak arányában találunk: míg a pedagógiai munkát segítők körülbelül hasonló arányban vannak



az alapítványi iskolákban, mint az államiakban, addig az egyéb dolgozók aránya lényegesen kisebb (fele) az állami intézményekben tapasztaltaknak. Feltehetően ez összefügg az alapítványi iskolák kisebb méretével – aminek következtében eleve kevesebb alkalmazottra van szükség – valamint anyagi helyzetükkel és finanszírozási megoldásaikkal – aminek következtében ha van is ilyenre szükség, más módon igyekeznek megoldani.

8. táblázat: A középfokú intézményekben dolgozó pedagógusok foglalkoztatottsági összetétele

	Állami		Magán		Együtt	
	N	%	N	%	N	%
Teljes munkaidő	44 112	78,3	2 034	69,6	46 146	74,3
Részmunkaidő	5 011	8,9	740	25,3	5 751	9,3
Óraadó	7 219	12,8	146	5,0	10 192	16,4
Összesen	56 342	100,0	2 920	100,0	62 089	100,0

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002.

9. táblázat: Az iskolai dolgozók megoszlása iskolatípusok és fenntartók szerint

	Pedagógusok		Pedagógiai munkát segítő		Egyéb alkalmazottak		Összes dolgozó	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Állami	52 664	70,2	1 597	2,1	20 755	27,7	75 016	100,0
Magán	5 175	83,8	144	2,3	857	13,9	6 177	100,0
Együtt	57 840	71,2	1 741	2,1	21 612	26,6	81 193	100,0

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002.

A *képesítés nélkül foglalkoztatottak* előfordulási arányát egyes tantárgyankénti bontásban vizsgálva az derül ki, hogy a közismereti tárgyak közül még ma is az idegen nyelvek oktatása az, amely nem megoldott: az angol és a német nyelvet még 2001-ben is 3–4 százalék közötti arányban oktatták képesítés nélküli tanárok. Ebben a tekintetben nincs jelentős különbség az egyes szektorok között, a másik két kiemelt tárgy oktatásában azonban már van: az alapítványi fenntartásban működő intézmények esetében mind a magyar, mind a matematika esetében az átlagos mértéket jócskán meghaladó arányban fordul elő, hogy képesítés nélküli tanár oktatja a tárgyat.

A *tanártoábbképzésben való részvételt* tekintve csak csekély különbség figyelhető meg a két vizsgált szektor között: míg az állami intézményekben dolgozó pedagógusok 16,7 százaléka (7967 fő), addig az alapítványi iskolákban 13,9 százalékuk (339 fő) vett részt továbbképzésben a 2001/2002-es tanévben. A pedagógusok továbbképzési mutatóit vizsgálva a képzés tartalma szerint figyelhető meg különbség. Míg a pedagógusok átlagosan többé-kevésbé hasonló arányban vesznek részt szaktárgyi-elméleti, módszertani és informatikai képzésben, s ez a tendencia jellemző az állami szektorban dolgozó pedagógusok továbbképzésére is, addig az

alapítványi szektorban dolgozó pedagógusok fele módszertani képzésben vesz részt, egynegyede szaktárgyi és egynegyede informatikai képzésben.

10. táblázat: Megfelelő képesítés nélkül oktató pedagógusok előfordulási aránya néhány tantárgy esetében, 2001

	Állami			Magán			Együtt		
	összes	képesítés nélkül	%	összes	képesítés nélkül	%	összes	képesítés nélkül	%
	N	N	%	N	N	%	N	N	%
Magyar nyelv	5 629	56	1,0	282	21	7,5	5 911	77	1,3
Angol nyelv	4 254	156	3,7	286	10	3,5	4 540	166	3,7
Német nyelv	3 810	124	3,3	197	7	3,6	4 007	131	3,3
Matematika	6 283	89	1,4	294	24	8,2	6 577	113	1,7

Forrás: OM Statisztikai adatbázis, 2001/2002.

11. táblázat: Pedagógusok továbbképzése téma szerint, fenntartónként

	Állami		Magán		Együtt	
	N	%	N	%	N	%
Szaktárgyi-elméleti	1 558	31,1	70	25,0	1 628	30,8
Módszertani	1 836	36,6	141	50,4	1 977	37,4
Informatikai	1 619	32,3	69	24,6	1 688	31,9
Együtt	5 013	100,0	280	100,0	5 293	100,0

Forrás: OM Statisztikai adatbázis, 2001/2002.

Tanulói továbbhaladás egyes jellemzői a középfokú alapítványi iskolákban

A beiskolázás

A jelentkezési és beiskolázási mutatók következtetni engednek az egyes szektorok szerkezetére, de azon túlmenően az intézmények vagy intézménycsoportok iránti keresettségre is. Az első helyen való jelentkezés adatai mindenekelőtt az állami és a nem állami iskolák közötti szerkezeti különbséget mutatja: míg az állami szektorban működő középfokú iskolatípusok közül ugyan a szakközépiszkolába törekednek a tanulók a legnagyobb arányban, de ehhez hasonló arányú a gimnáziumokba törekvők aránya is (34,8 százalék a három gimnáziumi programba jelentkezők aránya együtt), addig a két másik szektor esetében vagy az általános vagy a szakmai képzés dominál. Az alapítványi iskolákba jelentkezők túlnyomó többsége (76,6 százalék) szakmai képzést adó intézménytípusba igyekszik: a legnagyobb arányban (43 százalék) szakközépiszkolába törekednek, egy harmad arányban szakiskolába. Az egyházi iskolákba jelentkezőknek ezzel szemben több mint fele (56,3 százalék) általános programot biztosító intézménytípusba igyekszik, szakmai képesítést (is) adó iskolatípusba jelentkezők aránya az átlag alatt marad (43 százalék együtt).



13. táblázat: Az első helyen középfokú továbbtanulásra jelentkezők programtípus szerinti megoszlása és a fenntartó típusa szerint

	Állami		Alapítványi		Egyházi		Átlag	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gimnázium, 4 évf.	27 234	27,2	384	18,5	1 954	38,2	29 572	27,5
Gimnázium, 6 évf.	4 673	4,7	66	3,2	473	9,2	5 212	4,9
Gimnázium, 8 évf.	2 893	2,9	36	1,7	455	8,9	3 384	3,1
Szakközépiskola	40 032	39,9	884	42,5	1 651	32,3	42 567	39,6
Szakiskola	23 430	23,4	708	34,1	581	11,4	24 719	23,0
Spec. szakiskola	2 001	2,0	-	-	-	-	2 001	1,9
Együtt	100 263	100,0	2 078	100,0	5 114	100	107 455	100,0

Forrás: KIFIR, 2003.

Az alapítványi iskolákba történő jelentkezési stratégiákat és bekerülési esélyeket ezzel összefüggésben elemezve azt tapasztaljuk, hogy az első helyen való jelentkezéshez képest a második helyen megjelölt intézmények között erősen lecsökken a szakközépiskolák és kismértékben a gimnáziumot megjelölők aránya, jelentősen megnő azonban a szakiskolába jelentkezőké. Talán nem túlzás ebből arra következtetni, hogy a második helyen való, biztosabbnak ítélt bejutási törekvésekből az ebbe a szektorba jelentkező tanulók többségükben nem a jó tanulók közül kerülnek ki, s feltehetően inkább gyengébb általános iskolai eredményekkel rendelkeznek. Az elfogadott jelentkezés, azaz a végleges bejutás szerkezete az első helyen történő jelentkezés szerkezetéhez esik közelebb, úgy tűnik, egyedül a szerkezetváltozó gimnáziumi programokra jelentkezőknek kellett csalódniumuk és a második (vagy többedik) helyen választott intézménytípusba menniük, a többi intézménytípusba bekerülők aránya nagyjából azonos az első helyen jelentkezők arányával.

14. táblázat: Az alapítványi fenntartású középfokú intézményekbe való jelentkezések képzési típusok szerint

	1. helyen jelentkezők		2. helyen jelentkezők		Felvettek	
	N	%	N	%	N	%
Gimnázium, 4 évf.	435	18,1	342	15,3	384	18,5
Gimnázium, 6 évf.	157	6,5	166	7,4	66	3,2
Gimnázium, 8 évf.	80	3,3	76	3,4	36	1,7
Szakközépiskola	961	40,1	674	30,1	884	42,5
Szakiskola	766	31,9	984	43,9	708	34,1
Együtt	2 399	100,0	2 242	100,0	2 078	100,0

Forrás: KIFIR, 2003.

A bekerülési esélyekről legjobban az első helyen jelentkezők aránya, valamint az ő bekerülési esélyeik alakulása segítségével alkothatunk képet. Az alapítványi iskolákba első helyen jelentkezők aránya nem tér el jelentősen az állami középfokú intézményekbe jelentkezők arányától. Az intézmények körülbelül a jelentkezők negyedét tudják felvenni, jelentősebb különbség ebben a vonatkozásban az egyházi

és nem egyházi intézmények között mutatkozik. A bekerülők között átlagban az első helyen jelentkezők vannak többségben, ez azonban a legkevésbé az alapítványi iskolákba való beiskolázásra jellemző, ahol a bekerülők „csak” 86,6 százaléka jelentkeztett első helyen. Az első helyen jelentkezőknek ugyanakkor csak fele jut be a megjelölt középiskolákba, kevesebb, mint a többi szektorban.

15. táblázat: Az első helyen jelentkezők és bekerülési esélyeik a középfokú intézményekbe fenntartónként (átlagok)

	Összes jelentkező	Első helyen jelentkező	Első/összes	Felvett/összes	Felvett/első helyen jel.	Első helyen jel./felvett
Állami	379,3	106,5	28,1	25,0	88,9	69,5
Alapítványi	273,5	79,9	29,2	25,3	86,6	50,7
Egyházi	269,4	85,5	31,7	28,7	90,7	60,0
Együtt	370,2	104,6	28,3	25,2	88,9	68,5

Forrás: KIFIR, 2003.

Évismétlés, lemorzsolódás, továbbtanulás

A továbbhaladási eredményeket, az oktatás kimeneti oldalát az évismétlés, a lemorzsolódás és a továbbtanulási tendenciák segítségével tudjuk vizsgálni. Az évismétlés előfordulását iskolatípusonként és szektoronként vizsgálva kitűnik a nem önkormányzati iskolák jobb tanulómegtartó képessége: mind az alapítványi, mind az egyházi iskolákban alacsonyabb az évismétlők aránya, mint az állami iskolákban. Az állami oktatásban megfigyelhető tendenciától eltérően nincs jelentős különbség a két középiskola-típus között, s a szakiskolákban az évismétlők aránya ugyan több mint kétszerese az előbbieknél, de alatta marad az állami iskolákban megfigyelhető arálynak.

16. táblázat: Évismétlők száma és aránya az egyes iskolatípusokban, fenntartók szerint

		Összes tanuló	Évismétlő	%
Gimnázium	Állami	274 688	6 701	2,4
	Magán	15 288	231	1,5
	Egyházi	43 540	492	1,1
	Együtt	333 516	7 424	2,2
Szakközépiskola	Állami	426 588	16 300	3,8
	Magán	39 122	551	1,4
	Egyházi	11 707	181	1,6
	Együtt	477 417	17 032	3,6
Szakiskola	Állami	277 155	12 317	4,4
	Magán	18 129	713	3,9
	Egyházi	5 983	200	3,3
	Együtt	301 267	13 230	4,4

Forrás: OM statisztikai adatbázis, 2001/2002.



Az *évismétlés* adatait évfolyamonként vizsgálva két tendencia tűnik ki: egyfelől az, hogy az egyes vizsgált évfolyamokon felfelé haladva az évismétlés aránya jelentős mértékben csökken, másfelől az, hogy az évismétlők között a fiúk aránya minden évfolyamon meghaladja a lányokét, s az utolsó évfolyamon, azaz a kilépők körében valamelyest tovább nő a különbség. A két szektort összehasonlítva az első szembeszökő különbség, hogy az évismétlés jóval kisebb arányban fordul elő az alapítványi szektorban, mint az állami, másfelől, hogy nagyobb az ebben megfigyelhető, induló különbség. Az évfolyamokon felfelé haladva az alapítványi szektorban is megfigyelhető a csökkenés az évismétlők arányában, de esetükben az évismétlők nemenkénti összetételében megfigyelhető különbség a 12. évfolyamra mérséklődik, s az átlagosnál valamelyest kedvezőbb tendenciát mutat.

17. táblázat: Évismétlés a középfokú oktatásban az állami és a magánoktatásban

	Állami		Magán		Együtt	
	N	%	N	%	N	%
9. évfolyam, összes	129 636	100,0	6 309	100,0	135 945	100,0
ebből évfolyamismétlő	8 401	6,6	292	4,6	8 693	6,4
ebből lány	3 260	38,8	85	29,1	3 345	38,5
10. évfolyam, összes	119 676	100,0	5 114	100,0	124 790	100,0
ebből évfolyamismétlő	4 293	3,6	120	2,4	4 413	3,5
ebből lány	1 656	38,6	42	35,0	1 698	38,5
12. évfolyam, összes	109 513	100,0	5 138	100,0	114 651	100,0
ebből évfolyamismétlő	1 452	1,3	86	1,7	1 538	1,3
ebből lány	515	35,5	33	38,4	548	35,6

Forrás: OM Statisztikai adatok, 2001/2002.

A másik továbbhaladási eredményességet mérő mutató a *felsőfokú felvételi arány*, amely sokat elárul a középiskolák illetve egyes csoportjaik működéséről – ezt Neuwirth Gábor adatainak felhasználásával tudtuk elemezni. Ebben a tekintetben az alapítványi iskolák nem mutatnak kedvező helyzetet, sőt, 10 év távlatában vizsgálva romló tendenciát tükröznek. Az induló években, a kilencvenes évek első felében még jelentős, majd egyre szerényebb mértékben megelőzték a települési fenntartásban működő iskolákat a felvételi terén, s a különböző iskolafenntartókat figyelembe véve a harmadik legjobb felvételi mutatókat produkáló iskolacsoport az alapítványi fenntartású iskolák csoportja volt. A kilencvenes évek második felére azonban a fenntartók sorrendjében a negyedik helyre csúszik vissza, fokozatosan elmaradva nemcsak a többi iskolacsoporttól (az átlaghoz legközelebb eső települési önkormányzati iskoláktól is), hanem a szektor saját korábbi eredményeitől is. Hasonló, bár csekélyebb mértékű romlást mutató képet kapunk, ha az egyes felsőfokú intézménytípusokba való bejutást külön vizsgáljuk: az alapítványi iskolákból az elit felsőoktatási intézményekbe való bejutási esély a kilencvenes évek első felében valamivel kedvezőbb volt a többi szektornál, mint az évtized második felében. A kilencvenes évek végén, az ezredforduló környékén pedig a felvételi mutatók az átlagtól csekély mértékben elmaradnak.

A fenti tendencia azonban nem feltétlenül az alapítványi középiskolák gyengébb eredményességét mutatják, hiszen az alapítványi középiskolák csoportjában jelentős átstrukturálódás ment végbe a kilencvenes évek folyamán, melynek révén éppen a kifejezetten továbbtanulásra felkészítő gimnáziumok aránya szorult vissza a szakközépiskolák javára.

18. táblázat: A középiskolák felvételi arányai az iskolafenntartók szerint, 1991–2001 (százalék)

	1991	1993	1995	1997	1999	2001
Megyei önkorm.	13,5	15,7	16,5	19,0	20,0	19,2
Települési önkorm.	24,7	27,7	29,6	34,9	36,7	36,6
Központi költségvetési	35,0	43,0	42,1	35,2	41,5	51,7
Egyház, felekezet	33,3	40,9	41,7	50,9	63,1	61,9
Alapítvány	31,7	39,8	31,9	36,7	30,3	23,7
Egyéb	-	10,0	15,3	16,9	21,9	19,9

Forrás: *Neuwirth, 2002.*

19. táblázat: A felsőoktatási intézménytípusok felvételi arányai iskolafenntartók szerint, 1992–2001 (százalék)

	Tudomány-, gazdasági, orvosi és művészeti egyetemek		Műszaki és agráregyetemek		Főiskolák	
	1992–96	1997–2001	1992–1996	1997–2001	1992–96	1997–2001
Települési önkorm.	7,7	11,9	5,1	5,5	16,0	20,5
Megyei önkorm.	2,7	4,9	3,4	3,1	10,0	12,8
Költségvetési szerv	21,2	19,8	7,9	6,1	11,0	16,0
Egyház	16,2	23,0	7,6	8,2	18,2	26,8
Alapítvány	9,5	10,2	5,1	4,5	20,4	18,9
Egyház, felekezet	2,0	5,5	1,7	1,4	11,0	14,0
Országos átlag	7,3	11,0	4,9	5,1	15,4	18,7

Forrás: *Neuwirth, 2002.*

Összegzés

Az állami szektorral összehasonlítva jelentős különbségeket találtunk a szektor szerkezetében, működési feltételeiben és kimeneti eredményeiben egyaránt. Megjelenik a különbség az intézmények méretében, a pedagógusok összetételében, de megjelenik a kimeneti mutatók felől vizsgálva az évismétlők arányában, s a továbbtanulók arányában is. Mindezek feltehetően összefüggenek a szektor szerkezetével (pl. a beiskolázás, évismétlés, továbbtanulás esetében), anyagi helyzetével és/vagy profitorientáltságával (az intézmények mérete, a pedagógusok száma és foglalkoztatási formái). Működési feltételeik méretüknél és pedagógusaik összetételénél fogva is kedvezőbbek, mint az állami iskolákban. A kimeneti



adatok részben kedvezőek, részben kedvezőtlenek: az évismérlés kevésbé jelentős, ellenben a továbbtanulás sem kiemelkedő.

Hogy az alapítványi iskolák jobban működnek-e, magasabb hozzáadott értéket tudnak-e nyújtani, mint az állami iskolák, arra vonatkozóan statisztikai adatok alapján nem tudunk következtetéseket levonni. Az alapfokú oktatásban és az általános képzésben ezek az iskolák az alternatív filozófia és módszerek mellett feltehetően már a feltételek javításával is vonzóak tudnak lenni az iskolák versenyében. Mindenesetre az intézményi és tanulólétszám növekedése azt mutatja, hogy igény és szükség van rájuk, feltehetően éppen azért, mivel differenciált igényeket képesek kielégíteni, s ezt méretükből és függetlenségükből adódó rugalmasságuknál fogva differenciáltan, egyéni igényekhez is igazodóan tudják megvalósítani.

IMRE ANNA

IRODALOM

- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2004) Alternatívok és alternatívák. *Új Pedagógiai Szemle*, június.
- ÉVA ORSÓS & ANNA IMRE & GÁBOR FLECK (2000) *Evaluation of the Effectiveness of Alternative Secondary School Models for Educating Roma Children*. The World Bank.
- VÁRHEGYI GYÖRGY (1992) Magániskolák. *Educatio*, No. 2.
- COLEMAN J. S & HOFFER T. & KILGORE, S. (1982) *High School Achievement. Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York, Basic Books.
- NEUWIRTH GÁBOR (2003) *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet.
- PUSZTAI GABRIELLA (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.

ALULTEJESÍTŐ TEHETSÉGESEK ALTERNATÍV OKTATÁSA

ATEHETSÉGGEL KAPCSOLATBAN SZÁMOS HIEDELEM ÉL a köztudatban. Sokszor halljuk, hogy mindenkiben van tehetség, máskor pedig azt, hogy a tehetség nem lehet eltaposni, az úgyis megmutatkozik. Vagyis sokan azt tartják, hogy optimális lehetőségek esetén mindenkiből Einstein vagy Mozart válhatna. Mások viszont épp ellenkezőleg, azt gondolják, hogy semmit nem kell tenni, mert az igazi zsenialitás utat tör magának bármilyen körülmények között.

A módszeres kutatások azt mutatják, hogy ezen hiedelmek egyike se felel meg a valóságnak. A tehetség sokkal összetettebb konstruktum annál, hogysen ilyen leegyszerűsített gondolatokba szorítható lenne.

Tehetség

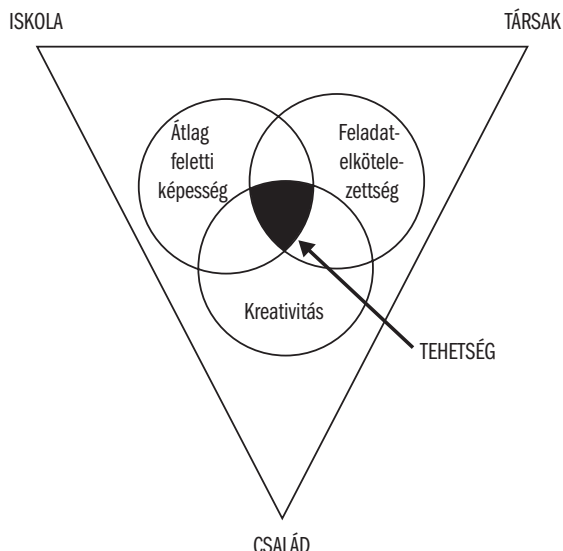
A tehetség nem egzakt tulajdonság, amely az egyén pontosan meghatározható jellemzője (lásd még: *Sloboda 1990*). Még csak nem is tulajdonság, ami megfelelő eszközökkel azonosítható. A tehetség lehetőség az egyénben, amely külső és belső tényezők interakciójában jön létre. A tehetség viselkedés és attitűd, értékrendszer és önészlelés. A tehetséges egyén gondolkodásmódjában és ennek következtében a világgal való kapcsolatában tér el az átlagostól.

A tehetségesek gyakran leírt jellemzői a kiemelkedő képességek, kíváncsiság, rugalmas gondolkodás, alkotóerő, belső hajtóerő, hit abban, hogy valami kiválót tud alkotni. Mindezek a megjelenési formái annak a belső érzésnek, amely alkotásra sarkall és tesz képessé. Ezen jellemzők azonosítása azonban sok nehézségbe ütközik, mert csak megfelelő környezeti háttér esetén jelennek meg.

Renzi (1978) klasszikus „háromkörös modellje” szerint három tulajdonságcsoport – átlag feletti képességek, kreativitás, feladatelkötelezettség – interakciója által jön létre a tehetség. *Mönks* (1992) ezt a modellt kiegészítette a környezeti háttérrel, amelynek három sarkalatos pontja van: iskola, társak, család. Az iskola, az oktatás kapukat nyit, tudást nyújt. Ezért is került a képességek köréhez. A társak a fejlődésben katalizátorok, motiváló hatásuk van, így elsősorban a feladat-elkötelezettség terén erősítik a tehetség alakulását. A család pedig értékeket ad, jelentős szerepe lehet a kreativitás alakulásában.



1. ábra: Renzulli-Mönks modell



Tannenbaum (1986) „pszichoszociális modelljében” a véletlent mint külön tényezőt sorolja fel, ezzel hangsúlyozva, hogy a szükséges egyéb faktorok ritka egybeesése az, ami a kiválóságot tehetséggé teszi.

2. ábra: Tannenbaum pszichoszociális modellje



Gagné (1991) „megkülönböztető modell”-je lényeges továbblépés. Elkülöníti a természetes képességeket és a módszeresen fejlesztett készségeket, amelyek szakemberré tesznek egy adott területen. Vagyis megkülönbözteti az átlag feletti képességekkel rendelkező tehetséget és az emberi tevékenységek valamely területén átlag feletti teljesítményt nyújtó tehetséget.

A különleges tehetséget a tudás és a szükséges készségek megszerzéséhez felhasznált képességek alkalmazása, az intraperszonális (motiváció, önbizalom,

érdeklődés, kitartás stb.) és környezeti katalizátorok (család, iskola, véletlen stb.) támogatásával valamint szisztematikus tanulással és gyakorlással hozza létre.

A képességek és készségek Gagné által felrajzolt interakciója feltételezi, hogy egy adott képesség több különböző tehetség kifejlődésében is szerepet játszhat, és bármely tehetség több képességből is eredhet. Következésképpen a korábbi modellekkal szemben Gagné azt állítja, hogy nincs olyan képesség, amely minden tehetség előfeltétele.

Fontos következménye a definíciónak, hogy a kiemelkedő teljesítményt elérők biztos, hogy kiemelkedő képességekkel is rendelkeznek (akár azonosításra kerülnek ezek a képességek, akár nem), míg a kiemelkedő képesség maga nem jelenti, hogy kiemelkedő teljesítményre képes az egyén. Ezt legjobban az alulteljesítő tehetségesek bizonyítják.

3. ábra: Gagné „megkülönböztető modellje”



Sternberg és Davidson (1986) szerint a tehetséget nem felfedezzük, hanem feltaláljuk. A tehetséget az adott kor választja ki magának. A külső tényezők – a társadalom és a kultúra, az oktatás, a család – meghatározzák, hogy milyen tehetség az, amely utat tud magának törni. Ezért a tehetség koronként, társadalmakként és kultúránként eltérő lehet.

Sokan születnek olyan lehetőségekkel, amelyek a későbbi tehetség alapjai lehetnek. A környezet szelektál, hogy mely lehetőségeket erősíti meg. Tehetség abból lesz, akinél a belső és külső tényezők szerencsés találkozása folytán kialakul és teljesítménybe fordul a kiválóság.

Az oktatás szerepe ennek a szerencsés találkozásnak az elősegítése. Minél több lehetőséget nyújt a kiemelkedő képességek megmutatkozására, és a képességek minél szélesebb spektrumában biztosítja ezen lehetőségeket, annál többféle tehetségnek ad teret.

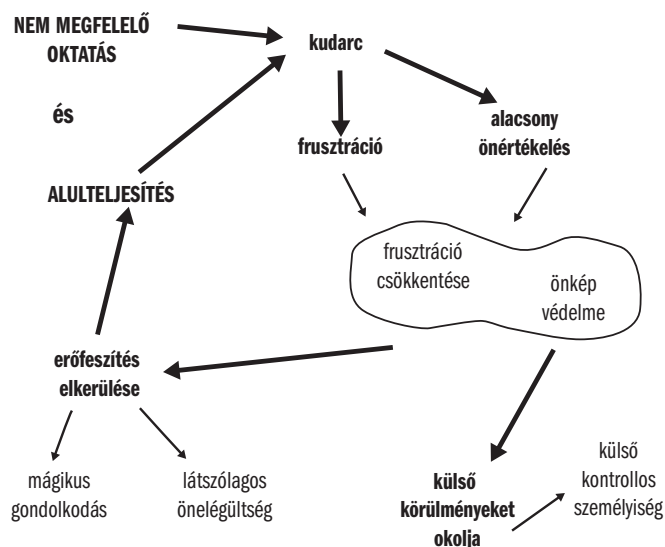


Alulteljesítés és alulellátottság

Valószínűleg az oktatásban dolgozók legtöbbször egyetért a megállapítással, hogy az alulteljesítés járványszerűvé vált. Egyre kevesebb diák tud képességeinek megfelelő teljesítményt elérni az iskolákban.

Az alulteljesítés kialakulásában kiinduló tényező a gyermek képességeinek nem megfelelő mennyiségű és minőségű oktatás. Ez kudarchoz, majd az önértékelés romlásához vezet. Ahhoz, hogy önértékelését mégis elfogadható szinten tartsa, a diák kerüli az erőfeszítéseket, mert ha nem tett erőfeszítést, akkor a kudarc erre vezethető vissza, és nem kell a képességeiben keresnie a hibát. Innen kezdve megállíthatatlanul beindul az „alulteljesítés ördögi köre”.

4. ábra: Az alulteljesítés ördögi köre



Az alulteljesítő diák szeretne magabiztosnak látszani, mint aki fél kézzel képes bármit elérni, szeretné azt hinni, hogy egyszer majd fantasztikus teljesítményeket ér el, bár a kisujját se mozdítja. Azt gondolja, hogy a kiválóság erőfeszítés nélküli sikert jelent. Erre a mágikus gondolkodásra egyébként erőteljesen rádolgoznak a filmipar és a média egyéb eszközei a különleges képességű hősök tömegével. Az erőfeszítés nélküli teljesítmény korunk ideáljává vált. Ez a szemlélet pedig éppen a tehetséggé formálódás ellen hat, hiszen mindegyik tehetségmodell leírja, és maguk az alkotók is hangsúlyozzák az erőfeszítés, elkötelezettség meghatározó szerepét. (Például Edison szerint 99 százalék verejték.)

Mindazonáltal sokan, akik az iskolában gyengén teljesítettek, az életben jól megállják a helyüket. Az iskolai eredményesség egyre kevésbé korrelál a későbbi sikerességgel. Számos tehetség azonban nem találja meg az utat a társadalmi sikeresség felé, mert az iskolai kudarcok és azok következményei lehetetlenné

teszik érvényesülésüket. Ilyenkor az alkotó erő gyakran önpusztító feszültséggé válik, vagy antiszociális irányban jut érvényre.

A hagyományos oktatási rendszer nem tud megfelelni a kor kihívásainak. Az oktatás messze lemaradt a társadalom, a tudomány, a technika és a művészetek által megváltoztatott világtól. Összehasonlítva akár a néhány évtizeddel ezelőtti tanulókkal, a mai tanulók egészen másképp gondolkodnak, más értékeket vallanak, egészen másként ítélik meg az oktatást. A tudást, ismereteket és készségeket számos egyéb, az iskolai oktatásnál színesebb és érdekesebb forrásból meg tudják szerezni.

Ugyanakkor sok területen nagy nehézségekkel küzdenek a mai tanulók. A hagyományos elemző, szekvenciális információfeldolgozási mód terén egyre többen mutatnak elmaradást. Sok a tanulási zavarokkal küzdő, a szocio-kulturális hátrányos helyzetű, a viselkedési és érzelmi zavarok miatt beilleszkedni nem tudó gyermek. Egyelőre azonban az oktatás nem talált ezekre a problémákra megoldást.

Nyilvánvalóan ezért is nő egyre az alulteljesítőők száma. A fenti gondolatokat tovább véve az alulteljesítőket alulellátottaknak nevezhetjük, hiszen gyakran nem a fejlődésüknek megfelelő ellátást kapják az iskolákban. Ennek egyik jele, hogy egyre több az alternatív oktatást kereső szülő és diák.

A magániskolák, alapítványi iskolák nyitottak az új módszerekre, nyitottak arra a szemléletre, hogy a gyerekek képességeihez lehet igazítani az iskolát, azokra a képességekre lehet alapozni, amelyek adott gyermeknél lehetőséget jelentenek a fejlődésre, és nem selejtként kezelik azokat, akik nem tudnak megfelelni az iskola elvárásainak.

Módszerek az alulteljesítő tehetségek gondozásában

Korunkra elismerten a gyors változás az, ami leginkább jellemző, az iskolára a szinte teljes változatlanság. Így a kiemelkedő teljesítményeket elérő egyének képzésében egyre kevésbé lesz meghatározó a hivatalos állami oktatás.

Ha a harmadik évezred tehetségét szeretnénk meghatározni, elkerülhetetlenül az oktatásban egyre nagyobb gondot jelentő „másság” kérdésével kell foglalkoznunk. A hagyományos oktatás az átlagot célozza, az átlag feletti képességekkel rendelkező diákokra nincs felkészülve. Még nehezebben boldogulnak azok a tehetséges gyerekek, akik nemcsak felfelé, de oldalt is kilógnak a sorból. Képességeik nem egyszerűen meghaladják az átlagost, hanem eltérnek attól, nem egyszerűen képességeik alatt teljesítenek, hanem az iskolai oktatás során folyamatosan frusztrálódnak, mert bár kiemelkedő értelmi képességekkel rendelkeznek, nem az iskolai értelemben vett fontos területeken és módon tudnak hatékonyan gondolkodni.

A tehetséggondozásnak minél több és többféle kiváló képességű egyén számára kell lehetőséget nyújtani ahhoz, hogy a szunnyadó képességeket kiemelkedő teljesítménybe fordíthassa. Ehhez szükséges a tehetség szabálytalan formáinak el- és felismerése, a másság elfogadása. Az oktatásban elengedhetetlen, hogy minél többféle képességterületet ismerjenek el és fejlesszenek. Ezáltal az eltérő



tehetségeket, így a ma még jobbra alulteljesítő tehetségeket is korábban lehet azonosítani és gondozni.

Azok az oktatási módszerek, amelyek nem kizárólag a kogníció, és azon belül is a verbális, analízáló gondolkodást kívánják meg a diákoktól, hanem a téri-vizuális, globális információfeldolgozást ugyanolyan értékűnek kezelik, megfelelőek a különböző, most még alulteljesítő tehetségeknek. Így a képzőművészetek, színjátszás, zene, mozgás és technika, nem kizárólag a „futottak még”, a bizonyítvány alján található tantárgyakhoz (ún. készségtárgyakhoz) kellene, hogy kapcsolódjanak, hanem minden tantárgyban meg kellene, hogy jelenjenek.

Az alulteljesítés megállításában fontos szerepe lehetne a régóta ismert, de alig alkalmazott módszereknek, amelyek sok szinten és sokféleképpen adnak kulcsot a tanulnivalóhoz. Az oktatásban a különböző megközelítések egyszerre kellene, hogy jelen legyenek.

A párhuzamos tanmenet, ahol az ismereteken kívül a gyakorlat, a tananyaggal kapcsolatos egyéb területek és az egyén szempontjai is megjelennek, alapsabb és a tanuló érdeklődéséhez jobban kapcsolódó tudást biztosít. A tananyagot négyféle oldalról közelíti, vizsgálja és sajátíttatja el. Nincs szükség a tananyag megváltoztatására, csak a megközelítés módja színesebb. A gyerek az ismereteken túl a tanulnivalónak más tananyagokkal, tudományterületekkel vagy akár művészeti tevékenységekkel kapcsolatos oldalait is megismeri, sőt, ez a módszer személyes kapcsolatot alakít ki a gyerek és a tanult ismeretek, készségek között. Így a többoldalú tanmenetben amellet, hogy mélyebb elsajátításra van lehetőség, számos, a hagyományos oktatásban felfedezetlen képesség és egyéni tulajdonság megmutatkozhat.

5. ábra: Párhuzamos tanmenet

ALAPOK	KAPCSOLATOK	GYAKORLAT	EGYÉNI SZINT
Tények	Kiterjesztés más	Kipróbálja	Saját érzései, lehetőségei, céljai, ötletei
Fogalmak	tudományterületekre	Gyakorolja	Mire jó nekem?
Készségek	Hogyan hat másokra?	Kísérletezik	Hogyan tudok megküzdeni vele?
Amit a tudomány fontosnak ítél	Milyen hatással van a világra?	Készség szintre viszi	Nehéz? Érdekes?
Mire való?	Asszociációk	Etikai kérdések	Új? Meglepő?
Hogyan használható?		Szabályok	
		Fogások	

A különböző megközelítések sorrendjét lehet változtatni. A megfelelő tanmenet kidolgozásához a következő kérdéseket kell feltenni:

- Mi a céloom?
- Melyik legyen a domináns? (A többi ennek a tükrében jelenik meg)
- Hogyan egészítik ki egymást a tantervek?
- Melyik gyerekeknek melyekre van leginkább szüksége – mire van szüksége?

Összefoglaláskor, számonkérés során a tanuló mint szakértő és felhasználó a szerzett tudást a négy csoportba lejegyzi.

Példa a párhuzamos tanterv gyakorlati megvalósításához:

Vízi élőlények

ALAPOK	KAPCSOLATOK	GYAKORLAT	EGYÉNI SZINT
Megismert vízi élőlények: Növények: moszatok, hínár, vízililiom stb. Állatok: e gyejejtűek, csigák, pióca, vízipók, szúnyog, halak stb.	Erdő világa Környezetvédelem – vizek védelme Hazai vizeink Egyéb vizek Úszásfajták Víz fizikája	Kirándulás a vízparton Élővilág megfigyelése Tabló, gondolattérkép készítése Élőlények azonosítása képről	Saját akvárium Halételek Utazások Kedvencek, és amelyiknek nem tetszenek Miért jó ismerni a vizek élővilágát?

Bloom (1956) rendszere régóta ismert az oktatásban. Ha semmi mást nem alkalmazna a mai oktatás a módszeréből, csak a kimeneti formák sokaságát, amelyek a hat gondolkodási szinthez kapcsolhatóak, már sokkal színesebb, és a tehetségesek, sőt az alutjeljesítő tehetségesek számára is megfelelőbb tanítást biztosíthatna az iskola.

6. ábra: Bloom rendszere

MEGISMERÉS	MEGÉRTÉS	ALKALMAZÁS	ELEMZÉS	SZINTÉZIS	ÉRTÉKELÉS
Grafikon Táblázat Térkép Információs lap Könyv olvasás Munkalap	Képregény Óraadás Magyarázat Osztályozási térképek	Gyűjtemény Fénykép Szobor Modell Illusztrációk Térképek Szerkezetek Rejtvény Album Napló	Grafikon Táblázat Keresztrejtvény Kérdőív Beszámoló Titkosírás Szerződés Felmérés	Kivonat Hirdetés Megbeszélés Pantomim Színdarab Játék Tánc Vers Újságcikk Kincskeresés	Bírósági tárgyalás Vita Megbeszélés Vezércikk Esszé Levél Tudományos előadás Tervezet

Clark (1986) szerint a tanulás-tanítás a kreativitás, érzelmek és érzékek szintjén is feldolgozott ismeretekkel lehet hatékony. Integratív oktatási modellje Jung azon elméletén alapul, hogy a gondolkodás fejlődése magába foglalja a tanuló gondolatait, érzéseit, érzékszervei által nyert észleleteit és a ráérzéseit, intuíciót.

A tanmenetet négy működés használatával szervezik:

- 1) Gondolkodás – kognitív működés
- 2) Képzelet – intuitív és kreatív működés
- 3) Érzelmek – emocionális működés
- 4) Érzékek – fizikai működés

Williams (1970) értő-érző viselkedést megvalósító modellje három területen elemzi az oktatást: tantárgyak, tanár viselkedése, tanulók viselkedése.

A tanár viselkedésével meghatározza a tanítás módját és légkörét. A tanár a következő eszközök alkalmazásával tudja az értő-érző viselkedést kiváltani:



- | | |
|------------------------------|--|
| 1) Paradoxonok | 10) A bizonytalanság elviselése |
| 2) Sajátosságok | 11) Intuitív kifejezés |
| 3) Analógiák | 12) Fejlődés biztosítása |
| 4) Ellentmondások | 13) Kreatív emberek és folyamat vizsgálata |
| 5) Provokatív kérdések | 14) Helyzetek értékelése |
| 6) Példák a változásra | 15) Kreatív olvasás |
| 7) Példák a szokásokra | 16) Kreatív meghallgatás |
| 8) Szervezett-random kutatás | 17) Kreatív írás |
| 9) Kutatási készségek | 18) Vizualizáció |

A tanulókat a következő területeken kívánja erősíteni:

- 1) Gondolkodás: folyékony, rugalmas, eredeti, elmélyült
- 2) Érzelmek: kíváncsiság, kockázatvállalás, összetettség, képzelet

A több modalitásban történő tanulás és a projekt módszer (*Tagai 1982; Hortobágyi 1991; Gyarmathy 2003*) valamint a gondolattérkép használata (*Gyarmathy 2001*) a tehetségek gondozásának szintén hatékony eszközei mellett, hogy az alulteljesítő populációknak is segítséget jelentenek.

Minden tehetség háttérben található olyan személy, aki jelentős hatással volt a fejlődésére. Ez általában családtag vagy tanár. Különösen fontos szerepe lehet ilyen személyeknek az alulteljesítő tehetségek esetében.

A gondozásban kiemelt helye kell legyen a szervezett gazdagító és mentor programoknak, amelyek segítik a gyerekeket abban is, hogy olyan társakkal, személyekkel kerüljenek kapcsolatba, akik fejlődésüket katalizálják.

Magániskolák és az alulteljesítő tehetségesek

A következőkben három olyan magániskolát mutatunk be, ahova a közönséges oktatásban megfelelően teljesíteni, illetve beilleszkedni nem tudó tanulók kerülnek. Mindhárom iskolának először az alapelveit, majd a tehetséggondozó gyakorlatát ismertetjük.

A *Burattino Iskolába* kifejezetten nehéz sorsú, halmozottan hátrányos helyzetű családok gyerekei kerülnek. Az iskola kísérletet tesz arra, hogy meggátolja az ingerszegény, kulturálisan elmaradott környezetben élő gyerekek teljes perifériára szorulását, illetve a társadalmi helyzetükből fakadó esélyegyenlőtlenségük újratermelődését. Az iskola tanítványainak mindegyike súlyos veszélyeztetettségnek van kitéve, a szülők többsége sem a gyermek anyagi, sem egyéb biztonságát nem tudja megadni.

A Burattino nem teljesítményorientált intézmény. Pedagógiája szerint kis osztálylétszámok (max. 15–16 fő), gyakori kiscsoportos, illetve egyéni foglalkozások vezethetnek a gyerekekben rejlő képességek optimális fejlesztéséhez. A képességfejlesztéshez és a részképesség-kiesés (diszgráfia, diszlexia, diszkalkulia) korrekciójához gyógypedagógust és fejlesztőpedagógust biztosítanak. Az egy évfolyamon tanuló gyerekek tudásszintjének különbözősége szükségessé teszi az egyénre szabott tanítási eljárások alkalmazását. Az iskola hagyománya, hogy a tanítás-tanulás folyamatának örömszerző tevékenységnek kell lennie.

A Burattino iskolában a tehetséggondozás egyik fő terepe a drámafoglalkozás. Ennek keretében nemcsak eljátszanak darabokat, hanem maguk alkotnak. Minden nagyobb alkalomra tanárok és gyerekek közös szerzeményeit adják elő.

Másik művészeti terület a képzőművészet, ahol a tanulóknak lehetőségük nyílik alkotásra, önmaguk kifejezésére.

Az egyszemélyes foglalkozások biztosítják a személyre szóló figyelmet, amelyre mindenkinek szüksége van, de a tehetségek esetében ez különös jelentőségű a képességeknek teljesítménybe fordítása érdekében. A tehetség útjának egyengetése tutor illetve mentor rendszeren keresztül is megvalósul. A segítő legfontosabb feladata, hogy elhitesse a fiatallal, hogy valóban értékes, amit létrehoz. Ezek a személyes kapcsolatok valamilyen szinten a család pótlását is jelentik.

A *Gyermekház Általános Iskola és Gimnázium* tehetséges, sajátos oktatási igényű tanulókkal foglalkozik. Tanulók diszlexiás, diszkalkuliás, diszgráfiás, hiperaktív, és/vagy különböző magatartászavarral küszködő gyermekek, akik tehetségesek, de a szokásos iskolákban képességeik alatt teljesítenek, sikertelenek, nem képesek merev keretek között dolgozni, emocionálisan instabilak, és ezért sokszor rajtuk marad az iskolaellenesség bélyege.

Az iskola pedagógiája számos program és módszer ötvözetéből alakult ki, mintát adva az újszerű szemlélet és eljárások felhasználására a tehetséges sajátos oktatási igényű tanulók minél eredményesebb oktatása-nevelése érdekében.

Építenek a tanulók divergens gondolkodására, ugyanakkor figyelnek a lemaradók felzárkóztatására is. Sok esetben ugyanazokat a tanulókat érinti, amikor tehetséggondozásról és a lemaradások kezeléséről van szó. A tanulókkal való foglalkozás szemléletében megtalálhatók azok az elemek, amelyek a tehetségek gondozása és a fejlesztés szempontjából fontosak, mint például az intellektuális kihívás, kreativitás, vezetői és társas készségek fejlesztése, sportbéli, zenei és kézműves tehetség kibontakoztatása.

A gyerekeknek egyéni és csoportos hangszeres és énekes fellépési lehetőségeket biztosít az iskola. Rajz és festészet terén egyéni, ill. szakköri foglalkozások, kiállítások, árverések szervezése jelent nemcsak alkotó tevékenységet, hanem megmutakozási lehetőséget is.

Az iskolában tehetséggondozó órarendi sáv áll a diákok rendelkezésére, hogy érdeklődésüknek megfelelő területeken elmélyedhessenek. Ezek a foglalkozások kötelezően választható heti kétórás tantárgyak. A diákok félévenként élhetnek a váltási lehetőséggel. Így több területet is megismerhetnek, illetve ha valamelyik téma nem kedvükre való, nem kell több éven át járniuk érdeklődés nélkül. Ezen tehetséggondozó foglalkozások keretében, de sok iskolai tantárgyon belül is a tanárok előszeretettel alkalmazzák a projekt módszert, amely a diákok érdeklődésére és önálló tevékenységére épít.

A *Kincsesház Általános Iskola* befogadó intézmény, melynek nevelési programja négy alapelvet fogalmaz meg:

- 1) Sikerélményt szerezni a tanulási folyamatban.
- 2) Hatékony módon fejleszteni a lemaradókat.



3) Lehetőséget biztosítani a tehetségeseknek.

4) Tervezni, alkotni, teremteni, tanítani.

Az iskola alapvető feladatának tekinti a gyerekekben rejlő fejlődési lehetőségek teljes kiaknázását és csökkenteni a szorongást, amely meggátolja a tanulást, az alkotást és mindenfajta teljesítményt nehezíti és fáradságossá tesz. Az iskola már szemléletével is erős, humánus értékrendet kíván megalapozni.

A tehetséggondozás egyenlő a kompenzációval. Egyszerre foglalkoznak a gyermek teljes fejlődésével, tehát kiemelkedő képességeivel, esetleges tanulási zavarával, hiperaktivitásával.

A zene, sport, képzőművészet nagy szerepet kap az iskola életében. Rendszeres megmutatkozási lehetőségek biztosítják, hogy a gyermekek erőfeszítései megérősítést kapjanak.

Az iskola vezetője szerint leghatékonyabb a zene. Nagyon gyorsan tanulnak, 2–3 hónap alatt művészi szintre juthat el egy-egy kiváló képességű gyermek. Fél év alatt például annyit fejlődtek a tanulók, hogy egy színvonalas CD-t is ki tudtak adni (délsláv jellegű zenét).

A fejlesztés és tehetséggondozás szakkörök, sportkörök keretében napi rendszerességgel folyik. Ez a napi rendszeresség a legfontosabb, mert a gyerekek folyamatosan tudnak gyakorolni, elmélyülhet a tudásuk.

Az egyszemélyes foglalkozás a jellemző eleinte, csoportba csak később kerülnek a gyerekek, amikor már jól látszik a tehetség, és a társakkal való kapcsolat további segítséget jelent.

Az iskolában igen fontosnak tekintik a személyes kapcsolatokat. A gondozónak is hiperszenzibilisnek kell lennie, rá kell éreznie a gyermek belső húrjaira, csak akkor tud ezekkel a rendkívül problémás gyerekekkel kapcsolatot kialakítani. Amikor ez a kapcsolat megvan, attól kezdve tud a gyermek fejlődni.

Az iskola vezetése fontos feladatának tekinti, hogy minél több gyermek legyen integrálható az állami oktatásba. Ehhez mind módszertani, mind konzultációs segítséggel kívánnak hozzájárulni.

Jelen tanulmányban csupán három magániskolának az alulteljesítő tehetségek ellátásában alkalmazott eljárásait ismertettük. Vannak más iskolák is, amelyek felvállalják a tehetségesek, és ezen belül az alulteljesítő gondozását, de ezek is többnyire alapítványi vagy magániskolák, mint például a budapesti Géniusz és a Talento, a várpalotai Képesség- és Tehetségfejlesztő Iskola, a veszprémi Alapítványi Általános Iskola és Gyermek Háza vagy a szentendrei AGY Humán Reál Tanoda, hogy csak néhányat említsünk a sok kezdeményezésből.

A cél természetesen az lenne, hogy a hivatalos oktatás ne teljesen az alapítványi és magániskolákra utalja át a másságuk miatt problémás gyerekeket, hanem minél több ilyen tanulónak megfelelő integrációs lehetőségeket biztosítson. Ehhez jó alap lehet az ezekben az alternatív iskolákban kipróbált szemléletnek és módszereknek a megismerése és adaptálása.

Összegzés

Az iskola mint a kultúra továbbadásának egyik fontos intézménye, a hagyományok őrzője is. Ez könnyen vezethet ahhoz a manapság tapasztalt helyzethez, hogy a társadalmi változásokat nem képes megfelelően követni. Így értékeiben, eszközeiben és módszereiben egyre jobban eltér attól a közegetől, amelyből jönnek és amelyben a helyüket meg kell, hogy majd állják a tanulók.

A hagyományos oktatásban egyre több az átlagtól eltérő, tehetséges, tanulási nehézségekkel küzdő, szocio-kulturálisan hátrányos valamint viselkedési és érzelmi zavarokat mutató tanuló, aki nem kapja meg a megfelelő ellátást. Így nő az alulteljesítő, illetve a fentiek alapján alulellátottnak nevezendőek száma is.

Már régóta rendelkezésre állnak olyan kidolgozott módszerek és eszközök, amelyek éppen ezeknek a diákoknak segítenének a legtöbbet, de általában is hatékonyabbá tennék a tanítást. Mégis csupán igen elszórtan találkozhatunk ezen lehetőségek használatával. Az iskola továbbra is az átlagos gyermekeket célozza meg elvárásaival és módszereivel, és az ezeknek nem megfelelő tanulókat bünteti.

A bemutatott magániskolák mellett, hogy nyilvánvalóan mind képességek, mind viselkedés terén problémás gyerekekkel foglalkoznak, felvállalták a tehetség fejlesztésének feladatát is. Felismerték, hogy a tehetség megjelenése nem kizárólag a kiválóan teljesítők esetében lehetséges, hanem igen gyakran komoly nehézségek takarásában is jelen van.

Mindhárom iskolában előnyt élveznek azok a területek, amelyek elsősorban globális gondolkodási stílust, szimultán információfeldolgozást kívánnak, mint például a művészetek. Másik, egyaránt jellemző eleme ezen magániskolákban folyó tehetséggondozásnak az alkotó, rugalmas környezet. Végül, de semmiképpen nem utolsó sorban, ezekben az iskolákban a személyes kapcsolatokkal segítenek a gyermekek fejlődésében, a tehetségek esetleges megmutatkozásában.

Kevésbé alkalmazott megoldás a mindennapi oktatásba beépített tehetséggondozás, amelynek módszerei még nem terjedtek el szűkebb körben sem. A tananyag feldolgozása akár a fent említett projektek formájában vagy párhuzamos tanmenetként, Clark integratív vagy Williams értő-érző modelljében, Bloom rendszerének használata stb. (Clark, 1986; Williams, 1970; Bloom, 1956) egyelőre a gyakorlati pedagógiába nem került át, bár már több évtizede kidolgozott módszerek.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az alulteljesítő tehetségek gondozása egyelőre szinte teljesen az alternatív oktatást biztosító iskolákra hárul. Ideje azonban, hogy a hivatalos állami oktatás is valamilyen szinten felvállalja azokat a kihívásokat, amelyeket az egyre több átlagostól eltérő oktatási igényű gyermek jelent.

GYARMATHY ÉVA & KUNNÉ SZÖRÉNYI KATALIN



IRODALOM

- BLOOM, B. S. (ed) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. White Plains, Longman.
- CLARK, B. (1986) *Optimizing Learning: The Integrative Educational Model in the Classroom*. Columbus, Merrill.
- GAGNÉ, F. (1991) Toward a Differentiated Model of Giftedness and Talent. In: Colangelo & Davis (eds) *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn & Bacon.
- GYARMATHY É. (2001) Gondolattérkép. *Tanítani*, No. 18–19.
- GYARMATHY É. (2003) Projektek a tehetséggon-
dozásban. *Tanítani*, No. 22–23.
- HORTOBÁGYI K. (1991) Projekt kézikönyv
(Altern füzetek).
- MÖNKES, F. J. (1992) Development of Gifted
Children: The Issue of Identification and
Programming. In: MÖNKES & PETERS (eds)
Talent for the Future. Assen/Maastricht, Van
Gorcum.
- RENZULLI, J. (1978) What Makes Giftedness?
Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappa*,
No. 60.
- SLOBODA, J. (1990) Musical Excellence – How
Does it Develop? In: HOWE, M. J. A. (ed)
*Encouraging the Development of Exceptional Skills
and Talent*. London, British Psychological
Society.
- STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. (1986)
Conceptions of Giftedness: a map of the ter-
rain. In: STERNBERG, R. J. & DAVIDSON, J. E.
(eds) *Conceptions of Giftedness*. Cambridge,
Cambridge University Press.
- TAGAI I. (1982) *John Dewey*. Budapest, Kossuth
Könyvkiadó.
- TANNENBAUM, A. J. (1986) Giftedness: A
Psychosocial Approach. In: STERNBERG, R. J. &
DAVIDSON, J. E. (eds) *Conceptions of Giftedness*.
Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIAMS, F. E. (1970) *A Total Creativity
Program for Individualizing and Humanizing
the Learning Process*. Englewood Cliffs,
Educational Technology Publications.

A FELZÁRKÓZTATÓ OKTATÁS

AFELZÁRKÓZTATÓ OKTATÁS OLYAN, a „normál” iskolákétól eltérő, alternatív oktatási forma, amelyet jelenleg állami kezdeményezésre és állami finanszírozással működtetnek állami és nem állami fenntartású szakképző intézmények. Ezt a képzési formát azoknak a gyerekeknek szánták, akiknek a legnagyobb szükségük van speciális nevelésre és oktatásra, hiszen már általános iskolás korukban kiderült, hogy a „normál” iskolákban nem boldogulnak.

A statisztikák szerint évrátonként a tanulók 3–5 százaléka nem fejezi be az általános iskolát a tanköteles korig. Ezek a fiatalok korábban a felnőttoktatás szférájához tartozó dolgozók általános iskoláiban folytathatták tanulmányaikat. Számuk nem nagy: mindössze 2–3 ezren látogatnak ilyen típusú intézményeket. Jóval nagyobb létszámban (két-háromszor ennyien) vannak azonban azok, akik minden évben lemorzsolódnak az általános iskolából. Ennek a jelenségnek a felismerése, illetve orvoslásának szándéka ihlette az illetékeseket egy újfajta oktatási program, a felzárkóztató oktatás bevezetésére.¹

Felzárkóztató oktatásba olyan 16 és 22 év közötti diákok kerülhetnek, akiknek nincs meg az általános iskolai végzettségük. Közülük azok, akik hat sikeres évfolyamot tudnak maguk mögött, egy kétéves, akik hetet, egy egyéves programban vesznek részt. A diákok az elképzelések szerint a közismereti oktatáson felül különböző szakmákba is betekintést nyernek. Az egy, illetve két év felzárkóztatás után a tanulók a középfokú iskolák 11. osztályában folytathatják tanulmányaikat. A felzárkóztató oktatás bevezetésének ösztönzésére szolgál, hogy a részt vevő diákok után az intézmények dupla fejkvótát igényelhetnek.

Első lépésként a Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) a jelentkezőkből kiválasztott nyolc ún. bázisiskolát, amelyek többsége 2001-ben, 2002-ben be is indította a felzárkóztató oktatást. Őket követte további kilenc intézmény, azaz a vizsgálat időpontjában összesen 17 település ugyanennyi iskolájában folyt felzárkóztató oktatás. Hozzá kell tenni, hogy a gyakorlatban nem különíthetők el egymástól ilyen szigorúan az intézmények.

A felzárkóztató oktatásról 2004-ben folytattunk szociológiai kutatást a Felsőoktatási Kutatóintézetben. Ennek célja az volt, hogy kiderítsük, milyen felzár-

¹ Lásd a közoktatásról szóló 1993. LXXIX. törvény 1999. és 2003. évi módosítását.



kóztatási ill. speciális oktatási lehetőséget nyújt az oktatási rendszer azoknak a hátrányos helyzetű és szabálykövetési problémákkal küszködő fiataloknak, akiknek nem sikerül elvégezniük az általános iskolát.²

Az intézmények

A 16 „felzárkóztató iskola” mindössze 10 megyében, illetve a fővárosban működik. Két megyében három-három (Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg), egy megyében (Veszprém) két ilyen intézmény található. Figyelemre méltó, hogy Budapesten csak egy intézmény vette fel a felzárkóztató oktatást programjai közé, s a vizsgálat időpontjában négy (!) diák vett benne részt.

Az iskolák fenntartója az esetek alig több mint a felében valamilyen önkormányzat (8 helyi és egy megyei). A nem önkormányzati iskolák között négy alapítványt és három egyházat találni.

A vizsgálat időpontjában a felzárkóztatásban összesen 370 diák vett részt, többségük fiú (77 százalék). Az egyéves programban 117, míg a kétévesben 253 fiatal tanult. Feltűnően magas volt a roma tanulók aránya (30 százalék).

Az iskolálatogatások során szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy az intézmények felzárkóztató oktatása nem mindenben felel meg az említett jogszabályok rögzítette kritériumoknak. A hivatalosnak tekintett NSZI-féle intézménylistán szereplő iskolák közül például kettő a felzárkóztató osztályok közé sorolta azokat az évfolyamokat is, amelyekbe csak a nyolc általános iskolát végzett diákok nyerhetnek felvételt. Egyikőjük felzárkóztatás alatt kizárólag ezt érti. (Ennek az intézménynek az adatait nem elemeztük.) A másik iskolában a „törvény szerinti” felzárkóztatás mellett létezik egy ún. „ugrató” is, amelybe – az előzőhöz hasonlóan – az általános iskolai tanulmányaikat befejezett diákok kerülhetnek.³

A tanárok elmondása alapján intézményük szigorúan tartja magát az előírt korhatárhoz, azaz a diákok életkora mindenütt meghaladja a 16 évet, sehol sem éri el a 22-t. Közlésüket a diákokkal készített kérdőívek megerősítették.⁴

Ha az intézményeket aszerint vizsgáljuk, miképp sorolják be a felvett tanulókat egy- vagy kétéves programokba, vegyes képet kapunk. A programok alapján az iskolákat három típusba lehet csoportosítani. Olyanokba, amelyekben csak egyéves,

2 A felzárkóztató oktatást végző 17 intézményből 2004 februárjában 16-ot kerestünk fel személyesen. Egy iskolát, amelyben három felzárkóztató diák a többi tanulóval együtt, egy osztályban tanul, kihagytuk a vizsgálatból. A kutatás három részből állt. Az iskolák mindegyikében interjú készítettünk egy-egy szakmai oktatóval. Második lépésként az igazgatóval, illetve a felzárkóztató oktatás vezetőjével kitöltöttünk egy statisztikai adatlapot. A felkeresés időpontjában az iskolában tartózkodó, a felzárkóztató oktatásban részt vevő diákokkal is kitöltöttünk egy kérdőívet.

Az interjúk készítésében – a tanulmány szerzőjén kívül – Szabó Ákos és Vég Zoltán Ákos vett részt, szakértőként Liskó Ilona működött közre. A kutatást az NSZI támogatta.

Írásom a tanári interjúk elemzésére épül, azaz a felzárkóztató oktatást az ő szemszögükből mutatom be.

3 Jellemző módon az iskolai kérdőívek kitöltésekor csupán ezt a két „ugrató” osztályt vették figyelembe. A jogszabály szerinti felzárkóztató oktatásban jelenleg tanuló négy diákról mintha megfeleltek volna. Az iskolálatogatáskor jelen tanulmány írójának nem kis nehézséget okozott ennek a négy diáknak a „megtalálása”, azaz olyan tanárra bukkannia, aki tudta, melyik tanteremben tanul aznap a felzárkóztató osztály.

4 Tomasz G. (2004) *Diákok a felzárkóztató oktatásban*. (Kézirat, Felsőoktatási Kutatóintézet)

amelyekben csak kétéves felzárkóztatás folyik, illetve amelyekben mindkettő megtalálható.

A legtisztábbnak tűnik a helyzet abban a három iskolában, amely mindkét oktatási formát, azaz az egy- és a kétéves felzárkóztatást is szerepelteti kínálatában. Ezek az intézmények könnyen tudják végzettség szerint szelektálni a diákokat. Egy iskolában mindazonáltal nem csupán az iskolai végzettséget, de a tényleges tudást is figyelembe veszik. Az első hetekben alaposan figyelik a tanulókat, s előfordulhat, hogy egy kilencedikbe felvett diák – amennyiben könnyen halad az anyaggal – átkerül a tizedik osztályba, azaz számára csak egy évig tart a felzárkóztatás. Meg kell jegyezni, hogy az egy-, illetve kétéves osztályok oktatása mindössze két iskolában különül el teljesen egymástól. Az összes többiben vannak közös óráik a két csoportba tartozó diákoknak.

Öt iskola kizárólag egyéves felzárkóztatást folytat. Ezek közt is találtunk azonban olyat, amelybe a mindössze hat általánost végzettek is felvételt nyerhetnek. Ők egy osztályteremben vannak a többiekkel, s amennyiben sikeresen tanulnak, félévkor megkaphatják a hetedikes, év végén pedig a többiekkel együtt a nyolcadikos bizonyítványt.

Legnagyobb létszámban (nyolcan) vannak azok az iskolák, amelyek kétéves felzárkóztatásra rendezkedtek be. Ezekről általában elmondható, hogy azok a diákok, akiknek papíron már csak egy év hiányzik az általános iskola befejezéséig, automatikusan a második évfolyamra kerülnek. Egy iskola itt is kilóg a sorból. Itt végzettségtől függetlenül mindenkinek két évig kell járnia a felzárkóztatóba. Ez lényegében azt jelenti, hogy a diákok egy részének (akik úgy érkeznek az iskolába, hogy befejezett hét évfolyamot tudnak maguk mögött) kétszer kell járnia a nyolcadik osztályt ahhoz, hogy általános iskolai végzettségre tehessen szert.

A fentiekben felvázolt meglehetősen vegyes, mondhatnánk akár: zavaros kép vagy a felzárkóztató oktatás körüli bizonytalanságra utal vagy arra, hogy az iskolák a felzárkóztató oktatást szándékosan rugalmasan, saját szempontjaikat előnyben részesítve kezelik.

Inkább egyfajta tétováságot vélek felfedezni a felzárkóztató osztályok különböző elnevezéseiben. A legtöbb helyen 9., 10. osztályról beszélnek, gyakran hozzátéve, hogy „szóval a hetedikesek, nyolcadikosok”, van ahol csak „nyolcadikosokként” emlegetik az egyéves felzárkóztatókat, s találkoztunk olyan iskolával is, ahol az érintett évfolyamok korábban – a dolgozók általános iskoláiból ismert – 5–6., illetve 7–8. osztály nevet viselték.

E bizonytalanság egyik oka az információhiányban rejlik. Ennek számos explicit és implicit jelével találkoztunk. Sok iskolában nagyon megörültek az interjúkészítő intézményi listájának, s rögvest fénymásolták azt. Tehát annak ellenére, hogy bőven húsz alatt van a felzárkóztatást folytató intézmények száma, az iskoláknak egymásról alig van tudomásuk. Sokan közvetlenül is kifejezték azon óhajukat, hogy szeretnék tudni, tényleg helyesen csinálják-e azt, amit csinálnak, s hogy mennyire örülnének, ha gyakrabban nyílna lehetőségük a tapasztalatcserére a többi intézménnyel.



Nagy a bizonytalanság a tantervek, tankönyvek terén is, ahogy erre a későbbiekben még külön kitérek. Nem minden szakoktató hallott például a felzárkóztató oktatás számára készült NSZI-féle tankönyvsorozatról, előfordult, hogy a könyvekhez csak a véletlennek köszönhetően jutottak hozzá.⁵

... Voltam az NSZI-nek egy továbbképzésén két éve, és ott volt az asztalra kikészítve, ott volt egy csomó iromány kipakolva, amiből lehetett elhozni. És ott hozzájutottam egy kincshez, egy NSZI-s kiadvány volt, amiben le volt írva ez a képzés, A-tól Z-ig, ez egy könyv. Abban le volt írva a leadható óraszám, le voltak írva a modulok, le voltak írva hogy melyik tantárgyat melyik évben milyen óraszámban, mi az amit el kell érni, tehát egy szuper dolog volt.

Valószínűleg az említett információhiány okozza a felzárkóztató oktatás tényleges megvalósulásának megfigyelt sokszínűségét, sokféleségét. Központi útmutatás, illetve megfelelő tájékoztatás hiányában az érintett intézmények, illetve az oktatásban részt vevő szakoktatók egyedi, egymástól gyakran igen eltérő megoldásokat alkalmaznak.

Problémát okoz egyes iskolákban maga az osztályozó vizsga is. A legtöbb helyen természetesnek veszik, hogy a felzárkóztatás befejeztével a diákok általános iskolai végzettségre tesznek szert, de vannak kivételek. Az egyik, csak szakképzést folytató intézményben például elárulták, hogy valószínűleg egy kissé megkerülik a törvényt. Szóbeli megállapodást kötöttek ugyanis egy közeli általános iskolával. Az osztályzatokat ők maguk adják, az általános iskola ezek alapján csupán kiállítja a bizonyítványokat, mintegy hitelesíti a végzettséget. Hasonló információhiányról számolt be egy másik iskola tanára is.

Aztán az volt a gond, hogy nem tudtuk a követelményeket, miből kell vizsgáznunk, mit kell tudniuk, hogyan vannak a vizsgák. Most mi vizsgáztatunk vagy az általános iskola, ez még az első két évben abszolút nem volt kiforrvá.

Az iskolák zömének nem okozott túlságosan nagy gondot a felzárkóztatás bevezetése. Ők már korábban is többségében hátrányos helyzetű, problémás fiatalokat oktattak, azaz hasonló feladatokat kellett, hogy ellássanak. Találunk köztük volt (vagy még ma is működő) dolgozók általános iskoláját, speciális szakiskolát, vagy alternatív oktatásukról olyan ismert intézményeket mint például a budapesti székhelyű Esély, a szolnoki (volt) Roma Esély vagy a Don Bosco Iskola. A településen belül az intézmények nemritkán alacsony presztízsű iskolának számítanak, amelyeket közvetlen környezetük nemigen kedvel („cigányiskola”), ahova a szülők nem szívesen íratják be gyermeküket, ahol – kellő elhivatottság hiányában – nem nagy lelkesedéssel vállalnak munkát a tanárok.

A legtöbb [más intézményben oktató] kolléga ha csak meghallja azt a nevet, hogy X Y Iskola, akkor azzal már ki lehet kergetni a világból.

Ez lehet az oka annak, hogy a dolgozók általános iskoláiban gyakran alkalmazott elkülönítésre a felzárkóztató intézményekben alig bukkantunk. A dolgozók általános iskolái közismerten ritkán önálló intézmények, inkább egy-egy általános iskola keretén belül működő néhány osztályt jelentenek. Annak érdekében, hogy

⁵ A kisebb betűfokozattal, beljebb helyezett szövegek interjúkból vett idézetek.

az idősebb, „dolgozós” diákok, akiket ráadásul „vagánynak”, „erőszakosabbnak”, „rosszabb magaviseletűnek” tartanak, ne keveredjenek a többiekkel, a „normál” általános iskolásokkal, az intézmények különböző technikákhoz folyamodnak. Vagy időben (a dolgozósok csak délután érkeznek, amikor a többiek már elmentek) vagy – amennyiben erre lehetőség van – térben (külön osztálytermek, esetleg külön épület, épületszárny) elkülönítik őket egymástól.

Nem így a felzárkóztató oktatást folytató iskolákban. Itt legtöbbször hasonló korúak a diákok, felesleges egymástól távol tartani a tanulókat, a felzárkóztatóba járók nem „lőgnak ki a sorból”. Árukodóak a kivételek. Az egyik ilyen intézményben alsó tagozatos általános iskolások is tanulnak. Itt a felzárkóztató programban részt vevő diákokat egy önálló épületszárnyban helyezték el, ahová még a csengő sem hallatszik át. A másik „elkülönítő” intézményben pedig, amelynek inkább az érettségire épülő szakképzés a profilja, a felzárkóztatásokat egy önálló épületben oktatják.

Az elkülönítésnek egy másfajta változatával is találkoztunk egy iskolában, ahol a képzés a város két különböző pontján folyik. Ebben az intézményben a felzárkóztató programra járó diákokat kiragadták korábbi helyükről, s a „nagyok”, a 11., 12. évfolyamosokkal helyezték el egy épületben. (Az idézőjel nem véletlen, hisz nagyjából azonos korú fiatalokról van szó.) Történt ez azért, hogy megakadályozzák a klikkesedést, a *bandásodást*, amire a múltban volt példa. Itt tehát inkább egy fordított elkülönítésről van szó: a felzárkóztatásokat védik a többiektől. (Persze a főcél valószínűleg a zökkenőmentes oktatás, ami az iskola érdekeit is – ha nem elsősorban – szolgálja.)

Láttuk tehát, hogy a felzárkóztató oktatás bevezetése önmagában nem jelentett túlzott problémát az érintett intézmények számára. Felmerülhet a kérdés, hogy milyen megfontolások vezérelték az intézményeket, hogy bekapcsolódjanak az új oktatási programba. A szakokkal készített interjúk nem mindig bizonyultak megfelelőnek ennek a kérdésnek a megválaszolására. A legtöbb tanárhoz hasonlóan ők is ritkán látják át az iskolát mint egészet, inkább csak a saját tantárgyaikra koncentrálnak, arról képesek információt adni. Elfogadták a vezetés döntését, hogy ezentúl más diákokat, kicsit más formában (is) kell oktatniuk, nemigen érdeklődnek a miértek iránt. Nem véletlen tehát, hogy az interjúk alapján nem sikerült fényt deríteni arra, játszott-e a felzárkóztatás bevezetésénél valamiféle szerepet a felzárkóztatásért járó kétszeres fejkvóta, avagy sem.

Mindazonáltal legtöbb helyen egy lelkes, a hátrányos helyzetű fiatalok oktatását szíven viselő vezető képe látszik körvonalazódni, aki kapható mindenfajta újtásra, ezenfelül sikeresen megragadja a pályázati lehetőségeket, hogy iskolájának minél több pénzt szerezzen. Csupán két tanár számolt be a létszámcsökkenésről mint indokról. Egyikőjük munkahelyén 2000-ben megszüntették a felnőttoktatást, s valamivel pótolniuk kellett az így keletkezett tanulói hiányt. A másik intézményben is profilbővítésre volt szükség a diákok számának apadása miatt. Itt először a gimnáziumi képzés felé próbáltak elmozdulni, s csak amikor ennek meghonosításával kudarcot vallottak, álltak rá a felzárkóztatásra.



A felzárkóztatás fogadtatása a tanárok részéről állítólag nem okozott túlságosan nagy gondot. Néhány helyen megemlítettek ugyan olyan oktatót, aki az új feladattal nem bírt megbirkózni, „kiborult”, elhagyta az iskolát, de ezek kivételes esetnek tűnnek. Mint ahogy nem tartom az alábbi idézetet sem mindennapinak – nemcsak a benne világosan megfogalmazott, a saját tanári kar egy részének nyilvánvaló rasszizmusára tett célzása miatt.

Három évvel ezelőtt, mikor bevezettük a felzárkóztató képzést, akkor a tanárok egy része még nem tudta, hogy micsoda is ez, de már akkor voltak olyan tanárok, akik nem örültek, hogy be lesz vezetve a felzárkóztató képzés. Nem örültek neki, hogy nekik a felzárkóztatósokat is kell tanítani, de ezek általában azok voltak, akik különben se bírják az etnikumot.

A dolgozók általános iskoláiból ismert, a felzárkóztató oktatás vélt komolytalanságára utaló, gúnyosnak, lekicsinylőnek szánt becenevekkkel (pl.: „egyetemi képzés”, „Sorbonne”) némely felzárkóztató iskolában is találkoztunk ugyan, de a korai bizonytalanság, értetlenség, „egy-két év alatt négyet bepótolni, hogy is van ez?” a felzárkóztatást több éve bevezető intézményekben mára már a múlté, a tanárok elfogadták az új oktatási formát.

Jelentősebbnek vélem a felzárkóztatásba aktívan bekapcsolódó, tehát a felzárkóztató osztályokat oktató tanárok azon megállapítását, hogy tevékenységükért semmilyen külön pénzt nem kapnak. Ezt némelyek kifejezetten nehezményezik, mondván, hogy sokkal nagyobb erőfeszítést igényel ezekkel a fiatalokkal foglalkozni, mint a „normál” képzésre járókkal.

Bejutás

Ahhoz, hogy egy fiatal bekerülhessen a felzárkóztatásba, természetesen tudnia kell a program létezéséről. Sok esetben volt általános iskolai tanárai hívják fel figyelmét erre a továbbtanulási lehetőségre. Az általános iskolák informálása érdekében némely intézmény szórólapokat készít, a többség azonban meghatározóbbnak véli a személyes kapcsolattartást. Mindezek ellenére általánosnak tűnik a panasz, hogy a középiskolának nincsen megfelelő kapcsolata az általános iskolákkal, így például nem is szereznek tudomást az onnan kihulló gyerekekről. A felvétel a felzárkóztatásba nem szervezeten történik, nagy szerepe van a véletlennek.

A személyes kapcsolat fontossága a diákok szintjén is megnyilvánul. Sokan úgy érkeznek a felzárkóztatásba, hogy előtte már járt ide egy testvérük, egy barátjuk, valamilyen ismerőstől hallottak róla, esetleg személyesen is benéztek már egyszer az iskolába.

A Józsika azért jött [...], mert mondjuk tavaly idejárt a Béluska is. És a Béluskának sikerült megszereznie a szakmunkás bizonyítványt és szeretett odajárni, jól érezte magát. És a Béluskával elértük azt, amit általános iskolában nem, hogy nem lógott, nem hazudozott, meg nem bukott meg, hanem tisztességgel helytállt. És ezt, mondjuk, a Béluska szülei elmondják a Józsika szüleinek.

Nagyon érdekes ennek a működése. Idejön egy kis kocós – elnézést a kifejezésért, de – cigánygyerek, aki hatodikos, vagy hetedikos, és látja, hogy több cigány társa tanul

szakmát. Itt kódorog a telepen. [...] Ezek a gyerekek, amikor látják, hogy a társaik itt tanulnak, és próbálkoznak a munka valamelyik részén helytállni, akkor rákérdeznek esetenként, hogy hogyan kerülnek ide.

A felvételi kérelmét benyújtott gyereket általában minden további nélkül felveszik. A legtöbb iskolában kötelező ugyan egy felvételi beszélgetés, de ez inkább csak a diák megismerését szolgálja, tehát nem tekinthető valamiféle selekciónak.

Felvételi annyi, hogy jön a gyerek és felvesszük. Szóval, minden gyereket felvesszünk. Nevetni fog, most félför négy vagy öt gyerek jött, jelentkezett, hogy szeretne itt tanulni. Másik iskolából átjönni ide, folytatni tanulmányait.

A fenti idézet amúgy a felzárkóztató oktatás egy újabb rugalmasságára hívja fel a figyelmet: a diákok általában minden probléma nélkül év közben is bekerülhetnek egy-egy felzárkóztató osztályba.

Két iskolában ugyan írásbeli vizsga is követelménynek számít, de ezek jelentősége inkább csak szimbolikus, s – hasonlóan az említett felvételi beszélgetéshez – főleg a diákok megismerése érdekében történik. Egy ilyenén értelmezett „írásbelit” ismertet a következő idézet:

Elbeszélgetünk velük. Kivétel nélkül minden gyerekkel elbeszélgetünk, így személyes kapcsolat van már a felvételnél. Hat-nyolc kolléga ül bent a felvételnél. Különböző kérdéseket tesznek fel, kis írásgyakorlatokat végeztetünk velük. Írjon valamit egy kedves élményéről három mondatban, vagy írja le, hogy kit szeret a legjobban a családban, vagy egyáltalán van-e családja, milyen körülmények között él. Csak egy ilyen kis bemutatkozót. A gyerek egy kis lapocskára három négy mondatot ír le. Ebből nagyon sokat megtudunk.

Felmerülhet a kérdés, hogy a szakiskolák „normál” évfolyamaira járó diákok miként viszonyulnak a felzárkóztató oktatásban részt vevő társaikhoz. Számoltunk azzal a lehetőséggel, hogy bizonyos irigységgel tekintenek rájuk. Hisz a felzárkóztató oktatás tanulói általános iskolai végzettség hiányában is egy-két év alatt befejezhetik a 10. osztályt, s elméletileg zökkenőmentesen bekapcsolódhatnak a szakképzésbe. Ez pedig azt jelenti, hogy – a ténylegesen befejezett évfolyamok számát tekintve – rövidebb idő alatt szerezhettek szakmát, mint azok a diákok, akik például bukás nélkül járták ki az általános iskolát, illetve kerültek a szakképző intézménybe. Ez a logikusnak tűnő érvelés azonban a tanárok szerint nem állja meg a helyét. Mindössze egy iskolában számoltak be a diákok körében tapasztalt ilyesfajta morgolódásról, ellenérzésről.

Lemorzsolódások, hiányzások

Az egyik legjelentősebb problémának a legtöbb tanár a nagy lemorzsolódást tekintti. Vannak fiatalok, akik – szülői nyomásra – csak a különböző szociális kutatások reményében iratkoznak be az iskolába. Őket semmilyen továbbtanulási szándék sem vezérli, nemritkán csak egy-két napot töltenek az iskolában, aztán „eltűnnek”.



[...] Sőt van olyan, sajnos, akit már negyedik éve felvesszük, harmadik éve, mert először nem jött, az anyját küldte be, hogy írjuk be most utólag, a gyereket nem is láttam, de az anyuka azt mondta, de legyen szíves már az iskolalátogatásit is megírni.

A magas lemorzsolódási arányoknak ellentmondani látszanak az idei tanévre vonatkozó adatok, hisz az iskolák szerint a 2003/04-es tanévre beiratkozott diákok túlnyomó többsége, 90 százaléka idén februárban is a padot nyomta. A tanárokkal folytatott beszélgetésekből azonban kiderült, hogy a valós számok jóval alacsonyabbak. Sok fiatal csak hivatalosan számít jelenleg is az iskola diákjának, valójában már hetek-hónapok óta nem jár iskolába, nem tudnak róla semmit.

A lemorzsolódásnak legfőbb oka a hiányzások magas száma. A bukások kisebb jelentőségűek: aki rendszeresen jár órákra, az sok helyen szinte biztosra veheti az év sikeres befejezését. A fentiek miatt, ahogy az az ilyen típusú iskolákban (gondoljunk megint csak a dolgozók általános iskoláira) lenni szokott, a legtöbb helyen meglehetősen rugalmasan kezelik a hiányzásokat. A törvény ugyan előírja az elfogadható igazolatlan órák maximális számát, de ezt csak kevesen veszik szigorúan, hisz *ha tartanánk magunkat a törvényhez, nem lenne diákunk.*

Az engedékenységek különböző formái lehetnek. Van olyan „lágyszívű” tanár, aki elengedi a fáradtak látszó vagy legalábbis magát annak valló diákot. A hiányzást ilyenkor fel sem tünteti az osztálynaplóban. Van, aki figyelembe veszi a gyermek családi háttérét, és szemet huny a felett, ha annak otthon kell maradnia a kistestvérre vigyázni, vagy sikerül pár napos alkalmi munkával hozzájárulnia a családi kasszához. Ilyen esetekben természetesen a hiányzó gyerek megtartása, a lemorzsolódás megakadályozás a cél. Egyesek még az ily módon lehetővé tett későbbi továbbtanulásról is beszámoltak.

... volt nem egy gyerek, akinek hagytam, na ezt a 10 órát még valahogy elnézem neked, mondom magamnak, meg mondom neki, és elvégezte, és azóta szakmunkás lett belőle és dolgozik. Na most, hogyha azt a 10 órát [...] most én nem nézem el neki, mert az lenne legkönnyebb, hogyha 31 óránál írom a levelet, és mész a francba, mert megtehetem mindenféle következmény nélkül, de mi lesz a gyerekekkel. Tehát próbállok egy lépéssel tovább gondolkodni, hogy mi lesz utána.

Gyakori, hogy a hiányzást valamilyen formában be kell pótolni (például plusz házi feladatot kérnek a tanulótól). Kirívó példa az alábbi.

És úgy szoktuk, hogyha összejön ez a 30 óra, akkor ledolgoztatjuk velük, akkor bejönnek plusz műszakra. Például ha délutános, akkor délelőttre is bejön, és akkor „közhasznú” munkát végez. Tehát valamivel ledolgozza azt az időt. De nem gyakorlat. Söpröget, levelet szed, vagy éppen takarít vagy éppen bármit. Vagy fénymásol, pótol, találunk neki munkát, tehát inkább az, hogy az időt érezze, azt az időt amit itt kell letölteni.

A fenti iskolában tehát nem az számít, hogy valamiképp bepótoltassák a diákokkal a tananyagot. A nevelési szempontok felülkerekednek a didaktikain. A diáknak nem annyira a tananyagot kell megtanulnia, mint inkább azt, hogy *iskolába márpedig járni kell.*

Ha a hiányzások száma meghalad egy bizonyos határt, felkeresik a családot. Otthoni telefon megléte esetén először felhívják őket. Ha ez hatástalannak bi-

zonyul, írásban is értesítik a szülőket, felszólító levelet, leveleket postáznak. Azt azonban csak kevés intézmény engedheti meg magának, hogy a vidéken lakó diákokat, illetve családjukat is felkeresse. Ezekben a kivételes helyzetű iskolákban a tanár ilyenkor beül az iskola kocsijába, mikrobuszába, s valóságos „hajtóvadászatot” rendez, hogy begyűjtse a fiatalokat.

Itt kell megjegyezni, hogy a hiányzások miatti utánjárás teszi ki a családdal való kapcsolattartás jelentős hányadát. Fogadóórát ugyan tartanak a szülőknél, de ezekre csak kevesen mennek el: nagyfokú az érdektelenség. Tanári vélemény szerint sok szülő egyáltalán nem törődik azzal, mit és hogyan tanul gyermeke, s az oktatást teljes egészében rábízza az iskolára.

Van olyan diákom, akinek a szülei azt se tudják, hogy milyen osztályba jár.

Végső esetben, ha a hiányzások száma miatt a diákot kénytelenek törölni a névsorból, még mindig megmarad egy (apró) remény az év sikeres befejezésére. A diák osztályozó vizsgára mehet, amelyhez az iskola egyéni felkészítés formájában nyújt segítséget.

Tantervek, tankönyvek

Az iskolák zömében a kerettantervet használják. Ez azonban inkább csak egyfajta kiindulópontot jelent, amire lehet támaszkodni, de amit a legtöbb tanár alaposan átdolgoz, saját maga számára elfogadhatóvá, megvalósíthatóvá tesz. Szerintük ugyanis az ismeretanyagot az ott található formában lehetetlenség átadni. Sok diák minimális ismeretekkel érkezik az iskolába, jóformán írni-olvasni sem tud. Velük teljesen az alapoknál kell kezdeni, ráadásul haladni is csak jóval lassabban lehet. Sok idő megy el az ismétlésre, a tanultak begyakorlására, ami a merev keretek fellazulását, az átadott tudásanyag csökkenését eredményezi. Ezenkívül minden munka az iskolában kell, hogy történjék, hisz a gyerekek többségének eleve hiábavaló lenne leckét feladni. Vannak, akik úgy vélik, hogy a kerettanterv legfeljebb az óraszámokat határozza meg; hogy azon belül mit csinálnak, az teljesen rájuk van bízva.

Néhány helyen készültek helyi tantervek is. Erre példa az az iskola, amely – több más intézményhez hasonlóan – a Phare-programon keresztül kapcsolódott be a felzárkóztatásba. Jellemző azonban, hogy a nyertes pályázathoz készített tantervet a meginterjúvolt szaktanár még így is alaposan átalakította, mielőtt az számára használhatóvá vált. A rugalmasság a saját maguk készítette tanmenetnél is megfigyelhető, hisz a tanárok gyakran kényszerülnek arra, hogy eltérjenek attól.

A szakoktatók a felzárkóztató oktatás legégetőbb problémái közé sorolták a tankönyvhiányt. Sok helyen egyáltalán nem használnak tankönyvet. A tanárok vagy saját maguk készítenek jegyzeteket, s azokat osztják ki a tanulóknak, vagy csupán szóban adják át az anyagot. Utóbbit szemlélteti az alábbi idézet:

Tankönyvük nincs a gyerekeknek. Tehát [...] verbális oktatás folyik, és az ismétlés, ismétlés, ismétlés a tudás atyja.



Az, hogy a többség nem használ tankönyvet, nem azt jelenti, hogy a tanárok részéről ne lenne rá igény. Az interjúkból kitetszett, hogy a legtöbb tanár szívesen tanítana valamilyen tankönyvből, csak sokuknak nincs tudomása arról, hogy egyáltalán léteznének a felzárkóztató oktatásban használható művek. Így rákényszerítve érzik magukat arra, hogy időnként szétnézzenek a helyi vagy az iskolai könyvtárban, hátha rábukkannak valami nekik megfelelő könyvre. Lényegében a véletlenre bízzák magukat.

A szakmai oktatás előkészítése

A kerettantervben nemcsak jól elkülönülnek egymástól a szakmai oktatást előkészítő tantárgyak: a pályaorientáció, a szakmai előkészítő és a szakmai alapozó, de sorrendben egymást követik, egymásra épülnek.

A pályaorientáció fő célja, hogy a tanuló megalapozottan hozza meg pályaválasztási döntését, valamint hogy sikerüljön érdeklődését felkelteni a szakmatanulás iránt. A tantárgy keretében – a kerettanterv készítőinek elképzelései szerint – a tanulók a négy szakterület (a humán, a műszaki, a gazdasági-szolgáltatási és agrár) tevékenységformáit és szakmai lehetőségeit kell, hogy megismerjék. E célból tanulmányi kirándulások, üzemlátogatások, külső szakértők élménybeszámolóinak megismerése is javasolt.

A szakmai előkészítés konkrét tapasztalatszerzésre, a pályaorientáció során megalapozott pályaválasztási döntés megerősítésére irányul. A diákok több szakmacsoporttal ismerkednek meg, s mind elméleti, mind gyakorlati szakmai előkészítő oktatásban részesülnek.

A szakmai előkészítés során megismert szakmacsoportokból a diák kiválaszt egyet, s a szakmai alapozó oktatás keretében ennek a szakmacsoportnak az elméleti és gyakorlati ismereteinek, készségeinek, képességeinek fejlesztése történik.

Elmélet és gyakorlat, elképzelés és megvalósítás között gyakran nagy a különbség, néha áthidalhatatlan a szakadék. Valami hasonló figyelhető meg a felzárkóztató esetében is. A felzárkóztató iskolák a szakmai oktatás terén jelentősen eltérnek egymástól, ráadásul nem mindegyikük tesz mindenben eleget az eredeti elképzeléseknek. A 16 intézmény közül például olyan is akadt, ahol semmilyen formában sem ismertetik meg a diákokat valamilyen szakmával (!).

A felzárkóztató oktatás célkitűzése, ahogy említettem, hogy a diákokat kezdetben minél több szakmacsoporttal ismertessék meg annak érdekében, hogy az így szerzett tapasztalatok alapján képesek legyenek a nekik leginkább megfelelőt kiválasztani, s a szakmai alapozó során már kizárólag arra koncentrálnak.

A legtöbb iskolában a *pályaorientációt* heti egy-két órában külön tantárgyként építették be az órarendbe. A tanulók ennek keretében alapvető ismereteket sajátítanak el. Milyen fontosabb szakmák léteztek a múltban, milyenek jellemzőek manapság. Nagy jelentőséget kap a kommunikációs készségek, illetve a személyiség fejlesztése. Ezeket a célokat szolgálják a különböző szituációs játékok is. Hogyan kell például munkára jelentkezni telefonon, hogyan célszerű felkészülni egy munkaadóval történő felvételi beszélgetésre. Mi a teendő abban az esetben,

ha valaki munkanélkülivé válik. Utóbbi párosulhat a helyi munkaügyi központ felkeresésével. Írásbeli feladatként általában rövid önéletrajzt kell a diákoknak készíteniük.

A későbbi munkavállalással kapcsolatos ismeretek mellett a mindennapi élet egyéb területei is szóba kerülnek – figyelembe véve a felzárkóztatásban tanuló fiatalok speciális helyzetét. Hogyan kell kérvényt írni, kihez kell fordulni, milyen papírok szükségesek a személyi igazolvány beszerezéséhez, a házasságkötéshez, a váláshoz stb. Van, ahol alapvető egészségügyi ismereteket tanulnak a diákok, van ahol elviszik őket a helyi múzeumba. Egy iskolában a fiú tanulók pályaeorientációja a KRESZ tanulását jelenti.

A szituációs játékok egyébként kiváló alkalmat teremtenek arra, hogy a tanár közvetlenebb kapcsolatba kerüljön a diákokkal. Előfordul, hogy a pályaeorientációs óra egy-egy gyerek személyes problémájának megvitatásával kezdődik, s a tanár ahhoz kapcsolódva, abból kiindulva, rögtönzésre kényszerülve tartja meg az órát. Ekképpen a pályaeorientáció az osztályfőnöki óra szerepét is betölti.

Találkoztunk a fentiektől eltérő megoldásokkal is. Egyes helyeken, ahogy azt az ottani elnevezések is sejtetik, nemigen különül el egymástól a három, a későbbi pályaválasztást elősegíteni hivatott tantárgy, néha még a közismereti órák egy részét is a pályaeorientációhoz sorolják. Az összemosódás különösen azokra az iskolákra jellemző, ahol ugyanaz a tanár oktatja ezeket a tantárgyakat.

Árulkodóak néhány iskolában a szakmai tárgyak elnevezései. Több helyen például pályaeorientációnak, pályaeorientációs napnak nevezik a szakmai előkészítőt is, esetleg különbséget tesznek elméleti és gyakorlati orientáció között. (Előbbi fedi azt, amit a képzés elgondolói értenek pályaeorientáció alatt, utóbbi inkább a szakmára felkészítésnek felel meg.)

Valószínűleg kissé sajátos módon értelmezi a pályaeorientációt az az iskola, ahol az alábbi beszélgetésfoslányt rögzítettük.

Rajzolgatnak, a kézügyességükre vagyok kíváncsi. Hogy körülbelül melyik gyerek milyen kézügyességgel rendelkezik. És annak alapján az ember, a kollégámmal együtt megbeszéljük, hogy körülbelül melyik gyerekre melyik szakmában volna érdemes jobban odafigyelni. Tehát akinek a kézügyessége kicsit gyengébb, de fizikálisan jobb, azt kőművesnek kell, hogy adjuk. Akinek a kézügyessége egy kicsikét jobb, de masszívabb, tehát viszonylag erősebb gyerek, az menjen festőnek, és aki jó kézügyességű, és kicsit gyengébb fizikumú, az tortakészítő lesz.

Az orientáció itt inkább a tanárookra vonatkozik. Ők gyűjtik be az információt arról, hogy milyen képességekkel rendelkeznek a diákok, és ennek alapján tesznek javaslatot a továbbtanulásra. Hozzá kell tenni, a fenti iskola volt az egyetlen a mintában, amely az elképzelhető legalacsonyabb lemorzsolódási rátával büszkélkedhet: az iskola hivatalos adatai szerint a tavalyi évfolyamból az összes beiratkozott diák sikeresen fejezte be a tanévet. Ráadásul mindegyikük megmaradt az iskolában, azaz valamilyen szakmát tanult.

A pályaeorientációnál mennyiségileg is fontosabbnak tűnik a tényleges szakmai oktatás, helyesebben: a bevezetés néhány kiválasztott szakma elméletébe és gya-



korlatába. Ha csupán az óraszámokat nézzük, feltűnő a hasonlóság. Legelterjedtebb változat a heti órarend 4 + 1-es felosztása. A diákok a hét egy napján részesülnek szakmai oktatásban (ez többnyire az iskola valamelyik tanműhelyében, tankertjében történik), a többi nap pedig a közismereti tárgyaké.

Abban is hasonlóságot találtunk, hogy általában nincs külön elmélet és gyakorlat, azok inkább egymásba folynak. Ez persze érthető, ha figyelembe vesszük, hogy általában mindkettőt ugyanaz a szaktanár végzi.

Ez így bevált, hogy miközben tesszük a dolgunkat, tudja azt, hogy milyen szerszámot használ, mi lehet vele a probléma, mit tud vele megoldani, és közben csinálja. Mert így megy a szakmánál az elmélet.

Egy másik ok lehet, és ezt a tanárok több esetben explicite meg is fogalmazták, hogy az érdemi munkához, tanuláshoz elengedhetetlennek tartják a megfelelő szemléltetést, ennek hiányában szerintük lehetetlen lenne „ezeket a diákokat” bármire megtanítani.

Tehát ebben benne van egyben elmélet és gyakorlat, tehát úgy volt, úgy készítettem a tanmenetet, hogy egy, egy bizonyos részt *átvettünk elméletben*, illetve hát ugye a szemléltetést muszáj náluk, mert különben nem tudnak semmit felfogni.

A személyes kapcsolat fontosságára utal az alábbi idézet, amelyből kitetszik, hogy ezek az órák is rendelkeznek egyfajta „osztályfőnöki” jelleggel, ami a tanárok szerint elengedhetetlen ahhoz, hogy a felzárkóztató diákok figyelmét megfelelően le lehessen kötni.

Az óra az úgy kezdődik, hogy beszélgetünk, akármiről, és miközben beszélgetünk, egy idő után nekik is kedvük támad az agyaggal dolgozni vagy rajzolni.

Az intézmények közti hasonlóságok eltűnnek, ha a szakmai oktatást más szempontok alapján vesszük szemügyre. Ha az intézményeket kissé önkényesen a felkínált szakmák száma szerint csoportosítjuk, kétféle típust különböztethetünk meg. Az egyik csoportot alkotják azok az iskolák, ahol a diákok három vagy annál több szakmába „kóstolhatnak” bele. A 16 intézményből kilencet találtunk ide tartozónak. A többi iskolában kisebb a kínálat, s csupán egy vagy két szakma bemutatása folyik.

Ahol több szakmába avatják be a diákokat, ott ez általában forgószínpadszerűen történik. Több hétig csak egy szakmát tanulnak a fiatalok, majd következik a váltás, s a diákok egy másik (tan)műhelyben végzik a szakmai gyakorlatot.

A gyakorlati részben kóstolhat bele úgymond a szakmába. Nemcsak egyfajta orientáció van, hanem tulajdonképpen mindegyikbe belekóstol egy kicsit. A fiúknak általában kőműves, festő és mezőgazdasági pályaorientációjuk van gyakorlatban [...]. A lányok viszont a vendéglátás, a varrodai, illetve a szakács szakmába kóstolhatnak bele úgymond. Gyakorlat ilyen formán heti egy nap van, ami azt jelenti, hogy 6 óra.

A szakmák ily módon biztosított megismerése után dönti el a diák – ideális esetről van szó, vagyis ha nem morzsolódik le, vagy nem kizárólag az általános iskola befejezését tekintette céljának –, hogy a felzárkóztatás befejeztével milyen szakmát választ. Inkább a kétéves programokra jellemző, hogy e döntését már a felzárkóztatás alatt meghozhatja, s csak a neki megtetszett szakmai előkészítőre jár.

Első évben közismereti tárgyakat tanulnak, de csak négy napban, mert az egyik nap gyakorlati képzés folyik. Ilyenkor forgásszerűen mennek a különböző műhelyekbe. Bejönnek például a hegesztőműhelybe, és heti egy alkalommal négy órát itt vannak. Ilyenkor négy órát bekapcsolódnak a munkákba, mindenki végiglátogat minden műhelyt, és utána mindenki eldönti, hogy hova akar menni. Menni akar a varróműhelybe, vagy inkább a kőművesekhez. Szobafestő-mázoló akar lenni, vagy éppen hegesztő. Ha eldöntötték, akkor oda viszik őket heti egy alkalommal. Négy órában ilyenkor egy kis ízelítőt kap az egész szakmából.

Hasonló megoldást biztosít diákjainak az az intézmény, amely – egyetlenként a meglátogatott iskolák közül – saját maga nem folytat szakképzést. Részletesebb bemutatását azért érzem fontosnak, mert ez a kivétel felhívja a figyelmet arra, hogy felzárkóztató oktatás nem csupán szakiskolában, hanem más típusú oktatási intézményben – jelen esetben egy dolgozók általános iskolájában – is megvalósítható.

Az intézmény profilját két évvel ezelőtt bővítette egy kétéves felzárkóztató oktatás beindításával. Egyfajta szelektálást alkalmaznak: a diákokat felkészültségük alapján osztják be a különböző programokba. Így kerülnek a „gyengébbnek” minősített diákok a felnőttoktatásba, a többiek bekapcsolódhatnak a felzárkóztató oktatásba. (Utóbbiak az interjúalany szerint inkább magatartási, semmint tanulmányi problémák miatt nem fejezték be az általános iskolát.)

Az iskolában nincs szakképzés, ami természetesen azt jelenti, hogy tanműhelyek és gyakorlati helyre alkalmas vállalatokkal kialakított kapcsolataik sincsenek. E hiányt az iskola úgy pótolta, hogy a település szakiskoláival alakított ki egy jól működőnek mondott viszonyt. A diákok négy napot töltenek az anyaiskolában, ahol elméleti oktatásban részesülnek. Az ötödik nap a gyakorlaté. A szoros kapcsolat eredményeként a diákok párhuzamosan haladnak az elméleti és a gyakorlati anyaggal: az iskolában elméletben általában azt veszik át, amit azon a héten manuálisan is gyakorolnak. Az NSZI-féle tantervet használják ugyan, de azt a meginterjúvolt szaktanár alaposan átdolgozta.

A kilencedikesek végigjárják azokat a szakiskolákat, amelyekkel az iskola megállapodást kötött. Ily módon lehetőségük nyílik arra, hogy megismerkedjenek a legkülönbözőbb szakmákkal. Ennek az évfolyamnak a célja tehát a tájékozódás, az eligazodás a lehetőségek között. Az első évben szerzett tapasztalatok alapján a diákok kiválasztják a nekik leginkább tetsző iskolát, illetve szakmát, és a 10. osztályban már csak azt tanulják.

A másik, általam mesterségesen alkotott csoportot azok az iskolák alkotják, ahol a diákokat maximum két szakma alapjaiba avatják be. Az ilyen „kétszakmás” felzárkóztatót folytató intézmények egy részében ráadásul a diákoknak már a tanév elején el kell dönteniük, melyik szakmai gyakorlaton szeretnének részt venni. Választásukat tehát előzetes elképzeléseiknek megfelelően, s nem a látottak, ténylegesen tapasztaltak alapján hozzák meg. Legalábbis a fiútanulók számára már maga a választás is megkérdőjelezhető abban a két iskolában, ahol a felkínált szakmák a következők: háztartási ismeretek vagy faipari munkák, illetve varrás vagy mezőgazdasági tevékenység.



A bemutatott szakmák számánál fontosabbnak vélem a tartalmi kérdéseket, a tényleges ismeretátadást, a szaktantárgyak oktatásának minőségét. A szakoktatókkal készült interjúk önmagukban természetesen nem voltak elegendők ahhoz, hogy ezeket tárgyilagosan megítélhessük. Az oktatók saját óráinak rövid leírásaiból, elejtett megjegyzésekből ennek ellenére nem tartom felelőtlennek azt a megállapítást, hogy itt is jelentős eltérések mutatkoznak egyes iskolák és egyes tanárok között.

Természetesen nem vitatom, hogy vannak jó és kevésbé jó tanárok. A szakmai oktatásban megmutatkozó különbségek okát ennek ellenére leginkább a diákok eltérő felkészültségében, helyesebben: annak eltérő tanári megítélésében látom. Két szélsőséges megközelítést találtunk.

Az egyik iskolában a szakmai oktatás terén nem tesznek különbséget felzárkóztató és nem felzárkóztató oktatásban részt vevő diákok közt. Az általános iskolai végzettség nélkül érkezett kilencedikesek ugyanazt tanulják a pályaorientáció és a szakmai előkészítő alatt, mint a nyolcadikos bizonyítványt felmutatni tudó társaik. (Ugyanez vonatkozik a 10. évfolyamra is.) Hozzá kell tenni, hogy a közös foglalkozás a felzárkóztatásba került tanulók alacsony számának tudható be, azaz az iskola érdekeit is szolgálja. Azáltal ugyanis, hogy a felzárkóztató diákokat „hozzácsapják” a többiekhez, óraszámokat spórolhatnak meg maguknak.

A másik szélsőséget két példával is szemléltetem. Az egyik bemutatásához – minden kommentár nélkül – elegendőnek vélem az alábbi idézetet.

Nincsenek nagyon megterhelve tanítási órákon. Az anyag amit átadnak, vagy amit visszakérnek, az tényleg nagyon minimális. Úgyhogy ők ezzel tökéletesen meg vannak elégedve, ők nagyon jól érzik magukat. Bejárnak, ha nincs kedvük, akkor hazamennek. Mintha nekik találták volna ki ezt az egészet.

A másik iskolában a diákok ugyan egy bérelt tanműhelyben tanulnak (különböző fém- és faipari szakmák megismertetése a cél), de magában az iskolában is folyik szakmainak nevezett oktatás, mely utóbbi azonban interjúalanyunk szerint is inkább emlékeztet egy általános iskolai gyakorlati órára, semmint valódi szakiskolai szakmai előkészítőre. Ráadásul a szavakból nem nehéz kiolvasni, hogy a szakmai oktatás helyett fontosabbnak vélik a diákok nevelését.

Ugye dolgoztatni őket nem lehet, mert olyan osztályba járnak, de ugye ez hál' Istennek olyasmis, mint az általános iskolai gyakorlati foglalkozás, kicsit rajzolunk, kicsit írunk, kicsit dobozt ragasztunk, kicsit szegelőnk, csináltunk madáretetőket.

Az interjúrészletekkel illusztrált szélsőségek között helyezhető el a többi intézményben folyó szakmára felkészítés. Tudni kell, hogy a szakoktatók, akikkel az interjúkat készítettük, több éve, esetenként több évtizede tanítanak szakterületükön. Az utóbbi időben megismerték a szakiskolák első két évében folyó pályaorientációs, szakmai előkészítő képzést is, kialakították saját tanítási módszereiket, amelyekben nem sokat változtatnak az évek során. Egy kezdő tanárral ellentétben nem kell minden órára külön felkészülniük. A felzárkóztatásba bekapcsolódván sem várható el tőlük, hogy radikálisan szakítsanak bevált receptjükön. Inkább csak módosításokat hajtanak végre – tekintettel a programban részt vevő diákok

(általában) alacsonyabb tudására, hiányosabb felkészültségére. Ahogy azt már a tantervek ismertetése során is említettük, többen megfogalmazták, hogy jóval nehezebb, sokkal lassabban lehet csak a felzárkóztató oktatásba bekerült diákokkal haladni, jóval több ismétlésre, begyakorlásra, „szájba rágásra” van szükség. Az alábbi két példát ízelítőnek szánom csupán annak ábrázolására, miként zajlik konkrétan a szakoktatás.

És akkor utána pedig bementünk a kabinetbe, és akkor na, mit tanultunk? És akkor a szendvicsektől eljutottunk a salátáig, leveseket is készítettünk magunknak. Voltunk bevásárolni. Hogyan kell a boltban, mert sajnos vannak olyan problémáink, hogy nem tudunk számolni a pénzzel, és úgy éreztük, hogy ez fontos. Benne volt a tananyagban. A vásárlás, boltba megyünk közösen, és a többi meg figyelte, hogy kér, hogy ad vissza. Ezt amúgy szituációs játékként órán is el szoktuk játszani. Hát amikor elmélet van. A könnyűipar az pedig ... hát olyat kellett belevinni, hogy szövés, akkor kispárnát készítettünk, ajándéktárgyakat készítettünk, varrtunk, hímeztünk. Hát amit tudtunk. De itt is voltunk boltban, rongyosboltban, és abból készítettünk, hogy ha otthon van a, például a padláson, mit tudom, milyen ruhadarab, akkor abból is mennyire sok hasznos dolgot tudunk készíteni. Meg, akkor volt tavasz, ősz, a különböző növényi dolgokat is felhasználtuk. Tehát olyan természetben megtalálható anyagokat is felhasználtunk.

A nőiruha-készítést úgy kezdtük, hogy azért valami fogalmuk legyen erről az egészről. Milyen a női testalkat, milyen, mi alapján csoportosítjuk a női testalkatokat, hogyha feszes a testtartása, milyen az, hogyha csapott a válla, tehát ilyen általános dolgokat. [...] Megmértük a saját méreteinket, és majd erre egy nagyon egyszerű kis szoknyát fogunk szerkeszteni. Ha van kedvük, akkor ezt saját maguknak nagyban megszerkeszthetik, és aztán a varrógépek ott vannak beüzemelve. Papíron először, cérna nélkül egyenesen, megpróbálnak varrni, aztán cikkcakkban, aztán kicsit hullámosan, és aztán ha ezek így mennek, és tudja, hol kell megállni, akkor befűzzük a varrógépet, megpróbáljuk mindezt anyagon, és hát az ilyen nagyon egyszerű, hogy két anyagot összefog és összevarrja, vagy franciavarrást készítünk például az ágyneműknél, vagy szűkítő varrást csinálunk. És aztán hogyha ezek nagyon mennek, akkor majd bonyolítjuk, kézelőket, hasítékokat, gallérokat, ingszéleket fogunk csinálni.

Összefoglalás

A felzárkóztató oktatás megvalósulása jelenleg igen változatos formában történik, sok az egyedi megoldás. Az egyetlen, összes intézmény által osztott jellemvonásnak a jogszabály előírta 16–22 éves bekerülési korhatár tűnik. Az egy-, illetve kétéves programba való bejutás terén eltérő a gyakorlat. Ugyanez vonatkozik arra a módra is, ahogy az intézmények növendékeiket megismertetik a szakmák világával. A feltárt eltérések nagyrészt azzal magyarázhatók, hogy új oktatási formáról lévén szó, a program egyelőre még kísérleti szakaszban van. Az intézmények az előírások, valamint a saját elképzelések és feltételrendszerek között lavíroznak. Az elmélet- és a gyakorlatorientáltság közti különbséget jól szemlélteti a meginterjúvolt tanárok azon megjegyzései, miszerint a valóságot kevésbé



ismerő szakemberek eltervezte felzárkóztató oktatást nem lehet egy az egyben átültetni a gyakorlatba.

A felzárkóztató oktatásban tapasztalt magas lemorzsolódási arányok elgondolkoztatóak, jóllehet nem meglepőek, ha tekintetbe vesszük, hogy a programban részt vevő diákok sorozatos iskolai kudarccal a hátuk mögött érkeznek az intézményekbe. A tanulás, az iskolába járás újbóli megszerettetése nem egyszerű feladat elé állítja a pedagógusokat.

A felzárkóztatás utáni továbbtanulás egyelőre még nehezen mérhető. Azokban az iskolákban, ahol már vannak a programból kikerülő diákok, a számok nem túl szívdertők. A 2002/2003-as tanévben az egyéves felzárkóztató oktatást sikeresen befejezettek kevesebb mint kétharmada tanul jelenleg is, azaz került át egy szakiskola 11. osztályába. (Az összes, a felzárkóztatásba beiratkozott tanulót tekintve ugyanez az arány 50 százalék alá csökken.) Ez azt jelenti, hogy a felzárkóztató oktatás fő célját, az általános iskolából kibukott tanulók visszavezetését az oktatási rendszerbe, oly módon, hogy a szakmaszerzés lehetőségét is biztosítsák nekik, egyelőre alig éri el. Valószínűleg tudomásul kell venni, hogy a fiatalok egy része a felzárkóztató oktatástól csak az általános iskolai végzettség megszerzését várja el, s nem gondol az azt követő továbbtanulásra, illetve szakmaszerzésre.

Úgy érzem, hogy a pár évvel ezelőtt bevezetett felzárkóztató oktatásnak eddig nem sikerült beváltania a hozzáfűzött reményeket. Ezzel a megjegyzéssel nem arra a tiszteletre méltó munkára utalok, amelyet a felzárkóztató programban részt vevő intézmények és tanárok végeznek. Sikertelenségnek a felzárkóztató intézmények, illetve a felzárkóztató oktatásba bevont diákok alacsony számát tekintem. Még a sokak által már évek óta leírt dolgozók általános iskoláiban is nagyságrendekkel több diák tanul, mint ebben az új, a szakképzés megszerzését is közelebb hozni szándékozó oktatási formában. Azon korábbi aggodalmak tehát, hogy a felzárkóztatásban részt vevő diákok után járó dupla fejkvóta miatt sok iskola „le fog csapni” erre az új oktatási formára, s így jelentős többletkiadást jelent majd a költségvetésnek, nem állják meg a helyüket. Ennek fő okát a program nem kielégítő ismertetésében látom. Az intézmények jelentős részéhez valószínűleg még el sem jutott a híre annak, hogy lehetőségük nyílik kapuikon belül „második esély” iskoláit nyitni. A reklámozás hiánya helyi szinten is tetten érhető. Az iskolák többsége alacsony érdeklődésről számolt be a diákok részéről, és valószínűleg azoknak az általános iskolai tanároknak az érdeklődését sem sikerült felkelteni, akik ezt a képzési formát kudarcos tanítványaiknak javasolhatnák.

TOMASZ GÁBOR

ÚJ LEHETŐSÉGEK A FELSŐOKTATÁSBAN

AZ EZREDFORDULÓRA A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN a főiskolai, egyetemi szintű képzésben részt vevő hallgatók száma az 1990-es évtized elején megfigyelhető létszám több mint háromszorosára nőtt, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a posztgraduális képzés hallgatóit is beszámítva pedig a hallgatók számarányának növekedése az 1990. évihez képest 341 százalékos volt. A növekedés éves üteme kezdetben lassabb, majd 1993-tól nagyobb mértékű volt, amely azután 1998-tól újra némi csökkenést mutat. Az évtized folyamán a hallgatók létszámán belül 1992/93-ban volt a legmagasabb a nappali tagozatos hallgatók aránya (78,6 százalék), azt követően fokozatosan csökkent, jelenleg 56,6 százalék. (Amennyiben a hallgatók létszámába az AIFSZ és a szakosító képzések adatait is beleszámítjuk, a nappali tagozatos hallgatók részaránya még alacsonyabb, 2001/2002-ben 55,3 százalék.) A felsőfokú képzés tehát nemcsak volumenét tekintve lett a korábbinál jóval nagyobb, hanem a képzési struktúráját tekintve is jelentős változáson ment keresztül.¹

A hallgatói létszám-növekedés a levelező-távoktatási képzési formában volt a legdinamikusabb (ha a két képzési formát összevontan kezeljük, 567,8 százalékos arányt kapunk a hagyományos főiskolai, egyetemi képzést illetően és 681,9 százalékos arányt a hallgatók teljes körét illetően az 1990–2001 közötti időszakra vetítve). A levelező képzés és távoktatás aránya a nappali tagozatos képzés növekedési ütemét messze meghaladóan növekszik, az esti tagozat pedig valamelyest kisebb arányban. Mindezzel együtt a költségterítéses hallgatók részaránya is számottevően megnőtt: 2001/2002-ben az összes hallgató 45 százaléka volt költségterítéses. Az államilag finanszírozott képzésben résztvevők aránya az állami intézményekben 58 százalék, az egyházi intézményekben 65 százalék, az alapítványi főiskolá-

1 Bár a statisztikai adatgyűjtés módszere és az intézmények, képzési formák csoportosítása (pl. fenntartók szerinti elkülönítés, levelező, távoktatási képzési formák elkülönítése, AIFSZ és posztgraduális képzés megjelenése és statisztikákba történő bevonása) időközben kisebb módosításokon ment keresztül (köszönhetően nem kis mértékben a nemzetközi osztályozási rendszer, az ISCED 1997. évi módosításának), ezek azonban alapjaiban nem érintik a hallgatói létszámok összehasonlíthatóságát. Mindazonáltal az egyes táblázatoknál külön jelezzük, hogy az adatok milyen képzési szintekre, mely tagozatokra és milyen hallgatói körre vonatkoznak.



kon 15 százalék volt. A nappali tagozatos képzésben résztvevők 86 százaléka, az esti tagozatosok 18 százaléka, a levelező tagozatosok 23 százaléka vett részt államilag finanszírozott képzésben (forrás: *Oktatási Évkönyv, 2002*).

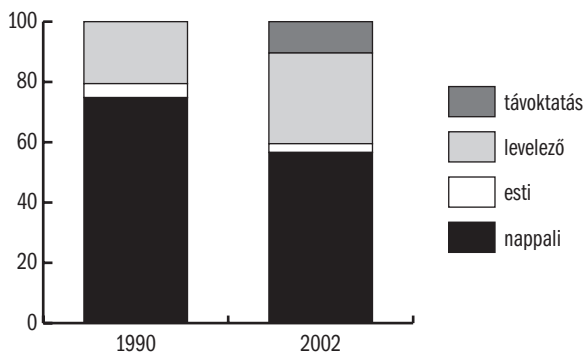
1. táblázat: A főiskolai, egyetemi szintű képzésben résztvevő hallgatók száma képzési módoként (1990–2002)

	Nappali	Esti	Levelező	Távoktatás	Összesen	A nappali tagozatos képzés aránya, %
1990/1991	76 601	4 737	21 049	-	102 387	74,8
1991/1992	83 191	4 372	19 516	-	107 079	77,7
1992/1993	92 328	4 298	20 834	-	117 460	78,6
1993/1994	103 713	4 640	25 603	-	133 956	77,4
1994/1995	116 370	5 453	32 837	-	154 660	75,2
1995/1996	129 541	5 764	44 260	-	179 565	72,1
1996/1997	142 113	5 750	51 169	-	199 032	71,4
1997/1998	152 889	6 538	74 230	-	233 657	65,4
1998/1999	163 100	6 866	88 349	-	258 315	63,1
1999/2000 ^a	171 612	7 861	74 149	25 375	278 997	61,5
2000/2001	176 046	8 625	79 293	31 076	295 040	59,7
2001/2002	184 071	9 665	86 644	32 858	313 238	58,8
2002/2003	193 155	9 902	102 661	35 469	341 187	56,6
A növekedés mértéke 1990–2002 között (százalék)						
1990 = 100%	252,2	209,0	487,7	-	333,2	

^a a távoktatási képzési forma korábban a levelező képzési formába tagozódott

Forrás: *Statistikai Tájékoztató, Felsőoktatás, 1990–2002*. OM

1. ábra: A főiskolai és egyetemi szintű képzésben résztvevő hallgatók aránya képzési szintenként, 1990, 2002



A nagyarányú expanzió következtében a hallgatólétszámnak a 20–24 éves korú népességhez viszonyított aránya az 1990/91. tanévi 15,5 százalékról 2001/2002-re 44,7 százalékra növekedett, ezzel a magyar felsőoktatás 24 vizsgált európai ország sorában a „középmezőnyben”, a 15. helyen foglal helyet. A növekedés mértéke

az elmúlt 10 évben a volt szocialista országok mindegyikében számottevő volt, a legmagasabb értéket Lengyelországban mutatja, a második helyen pedig hazánk áll. Az oklevelet szerzettek száma és a megfelelő korú népességhez viszonyított aránya ugyan a hallgatólétszám emelkedéséhez képest kisebb mértékben növekedett, ez azonban részben az időbeli eltolódással magyarázható, másrészt az egyes intézményekben, szakterületeken kifejezetten magas lemorzsolódási arányok is szerepet játszanak benne.²

A nappali tagozaton államilag támogatott képzésben részt vevő hallgatók részaránya az utóbbi 5 évben valamelyest csökkent: a főiskolai-egyetemi szintű képzésben résztvevők körében 7 százalékkal alacsonyabb az állami finanszírozású képzésben résztvevők aránya (az 1997/98-as tanévben 97,8 százalék volt, ami 2001/2002-re 90,6 százalékra csökkent).

A nem nappali tagozatú képzési formák nagyobb részaránya értelemszerűen maga után vonja az olyan nem tipikus hallgatói csoportok megjelenését, amelyek mind előképzettségüket, mind pedig korosztályi összetételüket tekintve eltérnek a nappali tagozatos hallgatók összetételétől. A 2001/2002-es tanév adatait vizsgálva megállapítható, hogy míg az újonnan beiratkozott nappali tagozatos, főiskolai-egyetemi szintű képzésben részt vevő hallgatók 63,7 százaléka volt 18–19 éves, addig az esti tagozatos képzésben résztvevők 10,9 százaléka, a levelező képzésben résztvevők 6,4 százaléka, a távoktatási tanulmányokat kezdőknek pedig 8,3 százaléka tartozott ehhez a 2 korévhez. A nem nappali tagozatos egyetemi-főiskolai szintű képzést kezdők 40–45 százaléka (tagozatonként kissé eltérő mértékben) a 25 év feletti korosztályhoz tartozik, míg nappali tagozaton ez mindössze 2,2 százalékot tesz ki. Mindezek eredőjeként a felsőoktatásba újonnan belépő hallgatók 59,3 százaléka 22 év alatti, a többiek vagy munka mellett, vagy valamennyi munkatapasztalattal kezdik el felsőfokú tanulmányaikat.

A nappali tagozatos képzésben I. évfolyamon résztvevő hallgatók előképzettség és életkor szerinti összetételére vonatkozó idősoros adatok azt mutatják, hogy a 90-es években az újonnan felvett hallgatók esetében három fő hatás érvényesült: a felsőoktatási férőhelyek bővüléséből adódó hatás, a demográfiai hatás, valamint a közép- és felsőoktatási intézménystruktúra változásának a hatása. Az első két hatás eredményezte leginkább azt, hogy a nappali tagozatra újonnan belépők körében valamelyest nőtt azoknak a hányada, akik a középiskola végzésének évében kezdik meg felsőfokú tanulmányaikat, s ez leginkább a felsőoktatási férőhelyek számának bővülésével és a demográfiai hullám fokozatos lecsengésével magyarázható. Míg 1990-ben az I. évfolyamra beiratkozottak 47,5 százaléka végezte az adott évben középiskolai tanulmányait, 5 évvel később ez az arány már megközelítette az 50 százalékot. Részben szintén az előzőekben vázolt keresleti-kínálati viszonyoknak, részben pedig az intézménystruktúra változásának köszönhető az, hogy míg 1990-ben az I. évfolyamra járók 63,4 százaléka jött gimnáziumból, s 25,4 százaléka szakközépiskolából, addig 1999-ben 60,3 százalék volt a gimnáziumból érkezők

² Ladányi Andor (2002) A magyar felsőoktatás nemzetközi összevetésben. *Magyar Felsőoktatás*, No. 10., ill. ugyanő (2003) Az európai felsőoktatás az 1990-es években. *Statistikai Szemle*, No. 1.



aránya, s 28,5 százalék a szakközépiskolában érettségizetteké, de amennyiben ehhez hozzászámítjuk a technikumban végzettek arányát, még magasabb értéket, 32,9 százalékot kapunk (1990-ben 26,7 százalék volt együttesen).

2. táblázat: Az I. évfolyamra nappali tagozaton beiratkozott hallgatók megoszlása a középiskolai végzettség típusa és megszerzésének időpontja szerint

	Adott évben		Korábban		Adott évben		Korábban		Más végzettség, külföldi	Összesen
	gimnáziumban		szakközépiskolában		technikumban					
1990	31,9	31,5	14,8	10,5	0,8	0,5	9,9	100,0		
1995	32,9	26,7	15,3	14,8	1,6	1,9	6,8	100,0		
1999	34,5	25,8	12,8	15,7	2,0	2,4	6,8	100,0		

Forrás: Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás, 1990, 1995, 1999. OM adatai alapján saját számítások.

A felsőoktatási intézményrendszer átalakulása

Míg 1989-ig a felsőoktatási intézmények száma 54–58 körül stagnált, a rendszer-váltás után számuk rohamosan növekedni kezdett, 1992-ben 91 intézménnyel érte el tetőpontját, s egészen a 2000. évi integrációig nagyjából ezen a szinten maradt. (Az integráció után az intézmények száma az állami szférában drasztikusan lecsökkent, a képzési helyek regionális széttagoltságát azonban jól mutatja, hogy míg 1992/93-ban 132, a 2002/2003-as tanévben 157 helyszínen/karon folyt felsőfokú képzés.) A felsőoktatási intézményhálózat nagymértékű bővülése eleinte elsősorban a politikai fordulatnak volt köszönhető, ugyanakkor – főleg a későbbi időszakban – a megnövekedett hallgatói kereslet és az eltérő oktatási profilok iránti kereslet is erősen motiválta. Ezt az is jól mutatja, hogy míg az egyházi intézményhálózat 1995-től napjainkig – az elnevezések változásán túlmenően – csak minimális mértékben változott, s az integráció is csak néhány intézményt érintett, addig az alapítványi intézmények száma 1995 és 2002 között 4-ről 9-re nőtt.³ Az intézményhálózat bővülésének statisztikai vizsgálatakor nem szabad ugyanakkor elfeledkezni arról, hogy az 1990-es évektől a felsőoktatási statisztikában feltüntetett egyházi intézmények némelyike (pl. egyes hittudományi főiskolák, lelkészképzők) korábban is létezett, a minisztériumi statisztikában azonban – miután fenntartóik az egyes egyházak voltak – nem jelentek meg. Az alapképzést nyújtó felsőoktatási intézmények között a 2001/2002-es tanévben 23 egyetem és 42 főiskola volt található, amelyek közül 30 állami, 26 egyházi fenntartású, 9 pedig alapítványi formában működött.⁴ Az alapítványi intézmények mindegyike főiskolai szintű képzést nyújt, az egyházi intézmények között pedig

³ A 2002/2003-as tanévre vonatkozó statisztikai kimutatásokban tizedik intézményként szereplő Andrassy Gyula Német Nyelvű Egyetem kizárólag szakirányú továbbképzést folytat.

⁴ A tanulmány megírása óta eltelt időszakban egy újabb alapítványi intézmény, a Harsányi János Főiskola is megkezdte működését, s az állami főiskolák száma is 13-ra emelkedett.

2 több fakultással rendelkező tudományegyetem és 3 hittudományi egyetem található. Az egyházi főiskolák közül 3 foglalkozik fő profilja és hallgatói létszáma szerint elsősorban pedagógusképzéssel, 2 intézmény szociális munkás valamint hittanári, vallásstanári, teológusi képzéssel, a többiek pedig elsősorban teológusi vagy hittanári, vallásstanári képzéssel.

3. táblázat: A felsőoktatási intézmények száma, 2001/2002

	Állami	Egyházi	Alapítványi	Összesen
Egyetem	18	5	-	23
Főiskola	12	21	9	42
Összesen	30	26	9	65

Forrás: *Oktatási évkönyv 2001/2002*. OM.

A magán-felsőoktatás jelenleg meglévő rendszerében a nappali tagozatos hallgatói létszám alapján a gazdasági, üzleti jellegű képzések mellett a bölcsész-humán szakirányok dominálnak erőteljesen. Kisebb súlyt képvisel az informatikai képzés – amely egy alapítványi főiskola mellett egy egyetemi kart foglal magában – és a tanítóképzés, valamint a jogi képzés. A hittudományi képzés – amely a legtöbb esetben kizárólag teológiai és vallásstanári képzést, néhány intézményben viszont egyéb szociális jellegű képzést is magában foglal – erősen szétaprózódott intézményi háttérrel rendelkezik, amelyet csak részben indokol az intézmények felekezeti sokszínűsége, a legtöbb esetben földrajzi tagoltság is társul hozzá.

4. táblázat: Az egyes szakterületeken képző nem állami intézmények/karok és nappali tagozatos hallgatóik száma az intézmény fő profilja szerint, 2001/2002-es tanév

	Intézmények/karok száma	Nappali tagozatos hallgatók száma	Százaléka
Teológia, hittudomány	22	3 065	14,6
Tanítóképzés	4	2 267	10,8
Gazdasági, üzleti képzés	5	4 275	20,4
Jogi képzés	2	2 314	11,0
Humán- és bölcsészképzés	4	5 772	27,5
Informatikai képzés	2	2 653	12,6
Egyéb (szociális, konduktor)	2	638	3,1
Összesen	41	20 984	100,0

Forrás: *Statistikai Tájékoztató, Felsőoktatás 2001/2002*. OM adatai alapján saját számítások.

A 2001/2002-es tanévben az összes hallgató 86,0 százaléka tanult állami felsőoktatási intézményben, s 14,0 százaléka nem állami intézményekben. A nem állami szektoron belül 8,6 százalék volt az alapítványi főiskolák hallgatóinak az aránya, s 5,4 százalék az egyházi fenntartásúaké, amelyen belül az egyetemi képzésben résztvevők részaránya (3,2 százalék) valamivel magasabb, mint a főiskolákon tanulóké (2,3 százalék). A hallgatói létszámadatokat az intézményi adatokkal összevetve jól látható, hogy különösen az egyházi főiskolák csoportja erőteljesen tagolt, a 21



intézmény kisebb létszámú hallgatói csoportot vonz, mint az 5 egyházi egyetem, s különösen alacsony hallgatói létszámok jellemzik ezt az intézménycsoportot az alapítványi főiskolák csoportjához viszonyítva. Az 5. táblázat adatai ugyanakkor azt is jól érzékeltetik, hogy a magán-felsőoktatás egyes alcsoportjai mennyire heterogének a képzési módokat illetően. Amíg az egyházi intézményekben (különösen az egyházi egyetemeken) a nappali tagozatos hallgatói létszám az összhallgatói létszám több mint felét teszi ki, addig az alapítványi főiskolákon csak 32 százalékot. Míg tehát az egyházi intézmények a képzések módját tekintve az állami intézményekhez hasonló arányokat mutatnak, az alapítványi intézmények gyökeresen eltérő szerkezetet jelenítenek meg. Ez utóbbi csoportban – köszönhetően elsősorban a távoktatás nagyon magas részarányának (43 százalék) – mind az esti, mind a levelező, mind pedig a nappali tagozatos képzés aránya jóval alatta marad a felsőoktatás más szegmenseiben megfigyelteknek. Nem jelenti ez azonban természetesen azt, hogy a távoktatási forma az alapítványi főiskolák kizárólagos specifikuma lenne, hiszen az állami és nem állami szféra eltérő hallgatólétszámai nem is tesznek lehetővé ilyen méretű súlyponteltolódást (az abszolút számokat tekintve a 2000/2001-es tanévben az állami intézményekben csaknem kétszer annyian részesültek távoktatásban, mint az alapítványi főiskolákon).

5. táblázat: A felsőoktatásban résztvevő hallgatók megoszlása intézménytípusonként és tagozatonként a 2001/2002-es tanévben*

	Összes hallgató	Nappali tagozat	%	Esti ta- gozat	%	Leve- lező ta- gozat	%	Táv- okta- tás	%
Alapítványi főiskolák	30 019	9 595	32,0	369	1,2	7 192	24,0	12 863	42,9
Egyházi egyetemek	11 051	6 967	63,0	340	3,1	3 331	30,1	413	3,7
Egyházi főiskolák	7 871	4 422	56,2	449	5,7	2 720	34,6	280	3,6
Egyházi együtt	18 922	11 389	60,2	789	4,2	6 051	32,0	693	3,7
Nem állami együtt	48 941	20 984	42,9	1158	2,4	13 243	27,1	13 556	27,7
Állami intézmények	300 360	171 990	57,3	11 638	3,9	94 844	31,6	21 888	7,3
Összes hallgató	349 301	192 974	55,3	12 796	3,7	108 087	30,9	35 444	10,2

* Az AIFSZ és a PhD-képzés adatait is tartalmazza.

Forrás: *Oktatási Évkönyv 2001/2002*. OM.

Amint azt már korábban láttuk, a felsőoktatási intézményrendszer egészére jellemző a nem hagyományos képzési formákban résztvevő hallgatók számának növekedése, s ezzel egyidejűleg a nappali tagozatos hallgatók arányának csökkenése. Az egyes intézménycsoportok ugyanakkor eltérő arányokat mutatnak az 1995/96-os tanév⁵ és a 2001/2002-es tanév adatait összehasonlítva. Míg a 90-es évek köze-

⁵ A 90-es évek közepe az összehasonlítás során azért is jelent jó kiindulási alapot, mert bár a magánfelsőoktatás szempontjából még a kezdeti időket mutatja, ugyanakkor erre a tanévre már az intézmények nagy része megkezdte működését, s ebben a tanévben a legtöbb intézmény már végzős hallgatókkal is rendelkezett.

pén esti tagozatos képzés a nem állami intézmények egyikében sem létezett, 2001-re itt is megjelent ez a képzési forma, igaz továbbra sem érint túl nagy hallgatói csoportot. Annál látványosabb ugyanakkor a levelező és a távoktatási forma térnyerése, s különösen dinamikus növekedett ez a képzési forma az alapítványi intézmények esetében. (Míg azonban 1995/96-ban a levelező hallgatók 97 százalékat a Gábor Dénes Főiskola távoktatási képzésében résztvevők jelentették, addig 2001-re a levelező és/vagy a távoktatási képzés 3 főiskola kivételével a többi alapítványi intézményben is megjelent, a távoktatási tagozat döntő hányadát – 94 százalékat – azonban továbbra is a GDF hallgatói alkotják.) A levelező képzés aránya az egyházi egyetemeken is jelentős mértékben megnőtt, ugyanakkor az egyházi egyetemeken nem csökkent olyan látványosan a nappali tagozatos képzés aránya, mint az alapítványi főiskolákon illetve az állami intézményekben. Ennek az oka, hogy az egyházi egyetemeken – miután lényegében erre az időszakra esik a 2 nagy egyetem különböző karainak a beindítása és hallgatói létszámuk közel végleges arányainak az elérése – ebben az időszakban összességében is nagyfokú hallgatói létszámnövekedés következett be, amely a nappali tagozat esetében 2,8-szoros növekedést jelentett, a levelező-távoktatási forma esetében pedig 5,2-szerest. Az egyházi főiskolák nappali tagozatos képzési aránya is az országos átlagnál kisebb mértékű csökkenést mutat az 1995-ös évihez képest, pedig míg 1995-ben a főiskolák közül 12, 2001-ben már csak 6 nem indított a nappali tagozatos képzés mellett más képzési formákat. Az egyházi főiskolák szakstruktúrája, a hittudományi jellegű képzések dominanciája azonban továbbra is a nappali tagozatos képzések irányába tolja el a hallgatói arányokat, hiszen amennyiben a levelező vagy távoktatási képzési formák meg is jelennek, többnyire a nappalinál jóval kisebb részvételi arányokat képviselnek, s a nappali tagozatos képzés mellett kínálatukban más képzési formákat nem szerepeltető főiskolák mindegyike kizárólag teológiai, hittudományi képzéssel foglalkozik

6. táblázat: A felsőoktatásban résztvevő hallgatók megoszlása intézménytípusonként és tagozatonként az 1995/96-os tanévben*

	Összes hallgató	Nappali tagozat	%	Esti tagozat	%	Levelező tagozat ^a	%
Alapítványi főiskolák	9 049	5 247	58,0	0	0,0	3 802	42,0
Egyházi egyetemek	3 151	2 429	77,1	0	0,0	722	22,9
Egyházi főiskolák	5 904	3 873	65,6	0	0,0	2 031	34,4
Egyházi együtt	9 055	6 302	69,6	0	0,0	2 753	30,4
Nem állami együtt	18 104	11 549	63,8	0	0,0	6 555	36,2
Állami intézmények	161 461	117 992	73,1	5 764	3,6	37 705	23,4
Összes hallgató	179 565	129 541	72,1	5 764	3,2	44 260	24,7

Forrás: *Statisztikai Tájékoztató, Felsőoktatás 1995/96. OM.*

* Csak az alapképzésben résztvevők adatai.

^a Tartalmazza a távoktatás adatait is.

A nappali tagozatos hallgatók létszámát vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a létszámnövekedés 1995 óta közel azonos arányban történt az állami és a nem állami



szférában. Az alapítványi főiskolákra járó nappali tagozatos hallgatók aránya az 1995/96-os 4,1 százalékos szintről 2001/2002-re 5,1 százalékra emelkedett, miközben az intézmények száma 4-ről 9-re nőtt, s a felmenő rendszer miatt a már korábban indított szakok is ebben az időszakban érték el közel véglegesnek tekinthető létszámukat. Az egyházi intézmények száma és az egyházi egyetemeken létrehozott karok száma ugyancsak emelkedett valamelyest ebben az időszakban, s ezzel párhuzamosan a hallgatói létszámot tekintve a nappali tagozatos képzésben résztvevők aránya az egyházi intézményekben 4,9 százalékról 6,1 százalékra nőtt. Az egyházi intézmények csoportján belül az egyházi főiskolai képzésben résztvevő hallgatók aránya kissé csökkent (3,0-ról 2,4 százalékra), míg az egyetemeké jelentősebb mértékben nőtt (1,9-ről 3,7 százalékra). Mindezek eredményeképpen a nem állami felsőoktatási intézmények nappali tagozatos hallgatói aránya 8,9-ről 11,2 százalékra nőtt, s ezzel párhuzamosan az államiaké valamelyest csökkent.

7. táblázat: Az egyetemi, főiskolai szintű képzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók létszáma az intézmény fenntartója szerint, 1995–2001

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02
Alapítványi főiskolák	5 247	6 722	6 826	7 384	7 582	7 605	9 378
Egyházi egyetemek	2 429	3 396	4 425	5 200	5 982	6 395	6 761
Egyházi főiskolák	3 873	4 118	4 145	4 210	4 331	4 173	4 422
Egyházi intézmények	6 302	7 514	8 570	9 410	10 313	10 568	11 183
Nem állami intézmények	11 549	14 236	15 396	16 794	7 582	18 173	20 561
Állami intézmények	117 992	127 877	137 493	146 306	153 717	157 873	163 510
Összes hallgató	129 541	142 113	152 889	163 100	171 612	176 046	184 071

Forrás: *Statistikai Tájékoztató, Felsőoktatás 1995–2001*. OM.

Megjegyzés: az egyházi intézmények között valamennyi intézmény, így a kizárólag hittudományi képzéssel foglalkozók hallgatói is szerepelnek.

8. táblázat: Az egyetemi, főiskolai szintű képzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók százalékos megoszlása az intézmény fenntartója szerint, 1995–2001

	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02
Alapítványi főiskolák	4,1	4,7	4,5	4,5	4,4	4,3	5,1
Egyházi egyetemek	1,9	2,4	2,9	3,2	3,5	3,6	3,7
Egyházi főiskolák	3,0	2,9	2,7	2,6	2,5	2,4	2,4
Egyházi intézmények	4,9	5,3	5,6	5,8	6,0	6,0	6,1
Nem állami intézmények	8,9	10,0	10,1	10,3	10,4	10,3	11,2
Állami intézmények	91,1	90,0	89,9	89,7	89,6	89,7	88,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: *Statistikai Tájékoztató, Felsőoktatás 1995–2001*. OM. adatai alapján saját számítások.

Az utolsó éves nappali képzésben résztvevők eltérő aránya az egyes intézménycsoportokban jól mutatja, hogy az alapítványi intézmények és az egyházi egyetemek között még vannak olyanok, amelyek nem érték el végleges méretüket (lásd 9. táblázat). Egyúttal persze a nem állami szférában meglévő magasabb drop-out

adatokra is utalhatnak. Az egyes intézménycsoportokban megfigyelhető eltérő férfi-nő arány legfőképpen az intézmények szakstruktúrájával magyarázható. Az alapítványi intézmények férfi-nő aránya közelít legjobban az állami intézményekéhez, nem jelenti ez azonban azt, hogy e mutató tekintetében e csoport homogén lenne, hiszen intézményenként vizsgálva a csoportot, látható, hogy van olyan közöttük, ahol 90 százalék feletti női részvétel figyelhető meg (Mozgássérültek Pető András Nevelőintézete), míg a Gábor Dénes Főiskolán évről-évre egyötöd körül alakul az arányuk. Az egyházi főiskolákon megfigyelhető női hallgatólétszám magas aránya a tanítói és szociális munkás szakokon megfigyelhető jóval magasabb női részaránynak tudható be, a teológusi, lelkészi szakokon ugyanakkor – főleg a római katolikus egyház fenntartásában lévő intézmények esetében – sokkal alacsonyabb a nők aránya.

Érdeemes megvizsgálni a nappali tagozatos képzés esetében az államilag finanszírozott és a költségtérítéses képzésben résztvevők arányát. Az egyházi főiskolákon az állami intézményekhez hasonlóan alacsony arányban vannak olyan nappali tagozatos hallgatók, akik költségtérítés ellenében tanulhatnak az adott intézményben, többségük tanulmányait az állam finanszírozza. Az intézményenkénti részletesebb adatok azt mutatják, hogy számos esetben egyáltalán nincs, vagy csak néhány főre tehető a költségtérítéses hallgatók aránya, s ezek között általában gyakrabban találunk kisebb intézményeket, hittudományi főiskolákat. A költségtérítéses hallgatók aránya ugyanakkor a nagyobb, alapvetően nem hittudományi képzéssel foglalkozó intézményekben sem túl magas: az Apor Vilmos Katolikus Tanítóképző Főiskolán 91,3 százalék, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán 94,4 százalék, a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán 87,7 százalék, míg a Wesley János Lelkészképző Főiskolán 86,2 százalék volt az állami finanszírozású nappali tagozatos hallgatók aránya.

Az egyházi egyetemek csoportjában az állami finanszírozású nappali tagozatos hallgatók részaránya összességében nem éri el a négyötödöt (78,3 százalék), magasabb költségtérítéses hallgatói arányok leginkább a PPKE és a KRE Jogi Karain (71,9 illetve 55,6 százalék állami finanszírozású arány) figyelhetőek meg.

Az alapítványi intézmények hallgatóinak átlagosan 45 százaléka tanulhat államilag finanszírozott formában, az egyes intézmények statisztikai ugyanakkor nagymértékben eltérnek e tekintetben. A 9 főiskola között 3 olyan található (Nemzetközi Üzleti Főiskola, Heller Farkas Gazdasági és Turisztikai Szolgáltatások Főiskolája és a Zsigmond Király Főiskola), amelynek a 2001/2002-es tanévet tekintve nem voltak államilag finanszírozott nappali tagozatos hallgatói. Az Általános Vállalkozási Főiskola nemzetközi kapcsolatok szakán ugyancsak kizárólag költségtérítéses nappali tagozatos képzés folyt, s a Kodolányi János Főiskolán és a Modern Üzleti Tudományok Főiskoláján is voltak olyan szakok, ahol nem volt lehetőség államilag finanszírozott szak felvételére, míg a Budapesti Kommunikációs Főiskolán a nappali tagozatos hallgatóknak mindössze a negyede tanulhatott államilag finanszírozott formában. Ez utóbbi főiskola azonban – a Heller Farkas és a Zsigmond Király Főiskolához hasonlóan – csak a 2001/2002-



es tanévben kezdte meg működését, így nyilvánvalóan adataik nem tekinthetők véglegesnek. Ezzel egyidejűleg akadnak olyan intézmények, amelyek nappali tagozatos hallgatóinak túlnyomó része, de legalább a fele állami finanszírozású képzésben vesz részt.

9. táblázat: Az egyetemi, főiskolai szintű képzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók megoszlása intézménytípusonként és néhány főbb jellemző szerint, 2001/2002

	Összesen fő	Összesenből					
		nő		utolsó éves		államilag finanszírozott	
		fő	%	fő	%	fő	%
Alapítványi főiskolák	9 378	4 929	52,6	1 312	14,0	4 223	45,0
Egyházi egyetemek	6 761	4 107	60,8	1 182	17,5	5 294	78,3
Egyházi főiskolák	4 422	2 909	65,8	966	21,9	3 984	90,1
Egyházi együtt	11 183	7 016	62,7	2 148	19,2	9 278	82,9
Nem állami együtt	20 561	11 945	58,1	3 460	16,8	13 501	65,7
Állami intézmények	163 510	87 166	53,3	35 543	21,7	145 887	89,2
Összesen	184 071	99 111	53,8	39 003	21,2	159 388	86,6

Forrás: *Statistikai Tájékoztató, Felsőoktatás 2001/2002*. OM.

A korábbiakban már jeleztük a hallgatói összetétel korosztályi és elővégzettség szerinti változását a 90-es években. A hallgatói összetétel változása nemcsak az eltelt időszak viszonylatában, hanem az egyes intézménytípusok szerint is vizsgálható.

Az egyházi egyetemek kiemelkedően nagy arányban vonzanak gimnáziumból érkező fiatalokat, 1995-ben a hallgatók 86,4 százaléka, 1999-ben 80,3 százaléka érkezett gimnáziumból. A gimnáziumi előképzettség ugyanakkor nemcsak az egyházi egyetemek hallgatói körében gyakori, hanem a képzési profiljukhoz legközelebb álló állami tudományegyetemek I. évfolyamos hallgatóit is jellemzi: 1995-ben 78,4 százalékuk jött gimnáziumokból, s 12,3 százalékuk szakközépiskolából, míg 1999-ben 75,2 százalékuk szerzett gimnáziumban érettségit. Az egyházi egyetemek esetében nemcsak a gimnáziumi előképzettség gyakoribb, hanem az is megfigyelhető, hogy igen jelentős és tendenciáját tekintve növekvő azoknak az aránya, akik közvetlenül a középiskola elvégzése után jutnak nappali tagozatos egyetemi férőhelyhez (1995-ben 41,9, 1999-ben 52,2 százalék). Az egyházi főiskolák csoportján belül valamelyest erősödik a szakközépiskolából érkezők jelenléte, míg 1995-ben 22,2 százalékuk érkezett innen, addig 1999-ben 24,7 százalék. Az alapítványi főiskolák hiánypótló szerepét érzékelteti és a hallgatói túlkereslet intenzitásának kezdeti mértékét jelzi, hogy míg 1995-ben – az intézményalakulás kezdeti időszakában – az ide beiratkozott hallgatóknak 64,9 százaléka már vesztett a középiskola elvégzése után legalább egy évet, addig 1999-re az „év-vesztes” hallgatók aránya jócskán lecsökkent (50,1 százalék volt). Ezzel párhuzamosan nőtt a középiskolai végzés évében alapítványi intézménybe felvételt nyertek aránya, igaz a középiskola elvégzését követő évek valamelyikében felvettek aránya

még mindig 6 százalékkal magasabb értéket mutat az összes I. évfolyamra beiratkozott nappali tagozatos hallgató átlagánál. Míg az alapítványi főiskolák a 90-es évek közepén jelentősebb szakközépiskolából érkező hallgatótömeget vonzottak, addig 5 évvel később az ide érkezők előképzettség szerint egyre jobban hasonlítanak az összes I. évfolyamos nappali tagozatos hallgatót jellemző arányokhoz. Ez véleményünk szerint leginkább az 1995 és 2000 között bekövetkezett intézményi struktúra változásának köszönhető, az alapítványi intézmények csoportja ugyanis a képzési struktúrát, a szakstruktúrát illetően jelentős átalakuláson ment keresztül az eltelt 5 év alatt, több olyan főiskola is megkezdte működését, amelyik profilja szerint inkább általános gimnáziumi előképzettséget és/vagy komoly idegennyelvtudást előfeltételez.

10. táblázat: Az I. évfolyamra nappali tagozaton beiratkozott hallgatók megoszlása a középiskolai végzettség típusa és megszerzésének időpontja valamint az intézmény fenntartója szerint 1995-ben és 1999-ben

	Összesen		Gimnázium		Szakközépiskola		Technikum		Egyéb
			adott évben	korábban	adott évben	korábban	adott évben	korábban	
	fő	%	%	%	%	%	%	%	
1995									
Egyházi egyetemek	1 036	100,0	39,3	47,1	2,6	3,2	0,0	0,1	7,7
Egyházi főiskolák	1 182	100,0	38,7	31,3	10,2	12,0	0,3	0,6	6,9
Alapítványi főiskolák	2 690	100,0	21,2	33,1	10,8	31,3	0,0	0,5	3,2
Összes I. évfolyamos ^a	42 433	100,0	32,9	26,7	15,3	14,8	1,6	2,0	6,8
1999									
Egyházi egyetemek	1 573	100,0	47,1	33,2	5,1	5,2	0,0	0,1	9,3
Egyházi főiskolák	1 198	100,0	37,0	28,3	10,5	14,2	0,8	0,0	9,2
Alapítványi főiskolák	2 727	100,0	26,2	26,1	14,4	22,8	0,1	1,2	9,2
Összesen ^a	51 586	100,0	34,5	25,8	12,8	15,7	2,0	2,4	6,8

^a Itt az „összesen” sor nem a fentiek összegzését, hanem összehasonlításként valamennyi I. évfolyamra beiratkozott ill. új belépő nappali tagozatos hallgató adatait jelenti.

Forrás: *Statistikai Tájékoztató, Felsőoktatás, 1995, 1999*. OM. alapján saját összegzés.

Következtetések

A hallgatói statisztikai adatok áttekintése után három fő következtetés vonható le. Elsőként az, hogy a felsőoktatás nem állami szegmense az 1989-es rendszerváltás óta jelentős változáson ment keresztül, s ez az átalakulás – bár mérséklődő ütemet mutat – még nem zárult le. Az eltelt 15 év során számos olyan új intézmény alakult, amelynek elődje – nemcsak felsőoktatási intézményként, hanem más formában sem – nem található meg az 1989 előtti években. A második fontos következtetés az, hogy a felsőoktatás nem állami szegmense a hallgatói létszámadatok tekintve a kezdeti nagy fellendülést követően jelenleg kisebb mértékben növekszik, s a növekedés üteme egyre jobban közelít az állami szféráéhoz.



Harmadik következtetésként az fogalmazható meg, hogy a felsőoktatás nem állami szegmense erőteljesen tagolt, s nemcsak az alapítványi és egyházi intézmények 2 csoportja különíthető el egymástól, hanem az alapítványi intézmények és az egyházi intézmények statisztikailag külön-külön elemzett csoportjai sem tekinthetők homogénnek. A jelenlegi tendenciákat figyelembe véve tehát a magyar magán felsőoktatás méreteit tekintve kiegészítő jellegűnek tekinthető, amely az állami felsőoktatás dominanciája mellett elsősorban bizonyos speciális területeken épült ki.

SZEMERSZKI MARIANNA



AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK FINANSZÍROZÁSA

EBBEN AZ ÍRÁSBAN AZ ALTERNATÍV ISKOLA fogalmának tisztázása után, ennek az iskolai szegmentumnak néhány statisztikai jellemzőjét elemezzük, majd a finanszírozási problémáit járjuk röviden körül.

Az alternatív iskola

Először tehát nézzük meg mit is jelent az alternatív iskola.

„A pedagógia világában az alternativitás immár több mint egy évszázada az új, az elfogadottól különbözni akaró törekvések gyűjtőfogalma” – írja Brezsnjanszky László,¹ majd rámutat, hogy „az utóbbi másfél, két évtizedben kelet-közép-európai térségünkben fokozott érdeklődés mutatkozott az újító, sajátos utat járó, a megszokottól eltérő módszereket és nézeteket valló iskolák, egyáltalán a nevelés és iskolázás pedagógiai alternatívái iránt.” Brezsnjanszky azokat az iskolákat tekinti alternatív iskoláknak, „amelyek tényleges választékot, pedagógiaileg lényegesen eltérő lehetőségeket, modell értékű alternatívákat kínálnak nevelőknek, tanítványoknak, (köz)oktatási rendszernek egyaránt. Nem feltétlenül gyökeres ellentétei a többieknek és nem is csupán egyetlen alternatívája lehet a mindenkori tömeges gyakorlatnak. Pedagógiai alternatívát, más nevelést, más iskolát ígérnek, adnak, mint a többiek. Ha nem is mindig ellenmodelljei, de pedagógiai berendezkedésüket tekintve valódi konkurensei a többieknek.”

Érdeemes megemlíteni, hogy a fent idézett munka a tanulók rekrutációjáról és az iskolák néhány oktatás-szervezési jellemzőjéről is ír. Megállapítja, hogy „a tanulók általában vegyes társadalmi összetételt mutatnak, van, ahol erre törekednek is. A felső középrétegnél azonban általában nem magasabb körökből verbuválódnak a tanítványok. Az iskolák többnyire alap- és középfokúak, leginkább általánosan képző célokat követnek. ... Többnyire kis létszámúak: 50 fő alattiak, 200 főnél többet azonban nem szívesen fogadnak, egy csoportba átlagban 15–30 tanuló jut. ... nem tömegigények kiszolgálására szerveződnek, sokkal inkább az egyedi bánásmód, a mind kevésbé megosztott nevelői figyelem az, amit kínálnak és ami vonzerejük egyik fő forrása.”²

Egy másik megközelítés szerint: „Az »alternatív« szó jelentése 1989 óta sokat változott. Eleinte az alternatív iskolák önmeghatározásának lényege az

1 Brezsnjanszky László (2004) Alternatívok és alternatívák.

2 U. o.



elhatárolódás volt, mely elsősorban a meglévő hagyományos iskolák és gyakorlatuk tagadását, a tőlük való elfordulást jelentette. Ma már az elhatárolódás motívuma helyett egy pozitív önmeghatározási folyamat zajlik ... Az alternatív iskolák ... két fő sajátossága: a tanárszerep megváltozása és a gyerek személyiségének fokozott figyelembevétele. E két tényező köré logikus rendbe szedhetők az iskolák további jellemzői és azoknak a tanítási-tanulási folyamatban tetten érhető következményei.”³

Az írás kitér a finanszírozás máig jellemző problémájára: „A felvétel szempontjából kezdetben nyitottak voltak az alternatív iskolák. Mindenkit fölvettek, esélyegyenlőséget próbáltak megvalósítani. Ez már nem így van, hiszen ezeknek az iskoláknak is meg kell élniük valamiből. Alapítványi támogatást kell kérniük, amelynek teljesítését nem minden család engedheti meg magának. Azt hitték, egy idő után majd jobban támogatja őket az állam, de nem így történt. Anyagi problémákkal küszködnek.”⁴

Vekerdy Tamás így nyilatkozik az alternatív iskolákról: „Természetesen az alternatív intézmények csak a rendszerváltás után bontakozhattak ki, eltekintve azoktól a kezdeményezésektől, melyek annak idején úgynevezett „kísérleti engedélyt” kaptak, mint például Winkler Márta kitűnő iskolája, vagy Zsolnai József értékes, de sokat támadott módszerei. Hiszen ezeknek az intézményeknek a módszertani szabadságához gyakran hozzátartozik, hogy állampolgári kezdeményezésből, szülők, tanárok akaratából jönnek létre, és alapítványi, egyesületi formában működnek. Tegyük hozzá – és ez már a kérdés második feléhez tartozik –, nem egyszer nagy nehézségekkel. Amikor ’89 után az első ilyen intézmények szerveződtek, jelentős volt, hogy az új törvények szerint megkapták a normatív támogatást, de nem kapták meg az úgynevezett kiegészítő támogatást és ezzel diszkriminált helyzetbe kerültek, az újonnan induló egyházi iskolákkal együtt. Azóta az egyházi iskolák ehhez a kiegészítő támogatáshoz is hozzájutottak, de az állampolgári kezdeményezésből született iskolák nem. Ily módon ezek a szülők illetve gyermekeik máig diszkrimináltak, kétszer fizetnek az oktatásért, egyszer, mint adózók, egyszer, mint iskolafenntartó támogatók. További nagy gond: az épületek hiánya...”⁵

A továbbiakban az alternatív iskolák helyzetét – a statisztikákban leginkább megragadható – tulajdonosi (fenntartói) viszony alapján igyekszünk elemezni.

A nem állami, nem önkormányzati iskolák aránya

Az oktatási rendszer fenntartók szerinti megoszlásának változását a rendszerváltást követően a magán (azaz nem állami, nem önkormányzati) oktatás egyre növekvő

³ Czike Bernadett (1997) Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. www.oki.hu/cikk.php?kod=1997-06-ta-Czike-Alternativ.html [letöltés 2004 szeptember]

⁴ U. o.

⁵ Van másik iskola, óvoda Mi volt, mi van és mi lesz az alternatív pedagógiákkal? Pedagógus továbbképző módszertani és információs központ hírlevelével (2002) www.ptmik.hu/tartalom/hirlevel/2002-03/15-9.shtml [letöltés 2004 szeptember]

térnyerése jellemzi. Az általános iskolák esetében 1993 és 2003 között a nem állami, nem önkormányzati intézmények aránya 3,2-ről 7,5 százalékra növekedett – ha a tanulók megoszlását vizsgáljuk, akkor ugyanezen időszak alatt 2,1-ről 5,4 százalékra emelkedett a magánintézménybe járók aránya.

Tehát miközben a tanulók, s nyomukban az iskolák száma is jelentős mértékben csökkent 1993 és 2003 között, addig az alternatív iskolák s az oda járó gyermekek száma nem kis mértékben növekedett.

Ha csak az alapítványi iskolákat és az egyéb kategóriát vesszük (tehát az egyházi intézmények nélkül), akkor azt látjuk, hogy az alternatív iskolák aránya az 1993-as 0,7 százalékról tíz év alatt 2,9 százalékra növekedett, a tanulók aránya pedig 0,2-ről 1,2 százalékra. (Ez egyébként 2003-ban 10 800 általános iskolai tanulót jelentett.)

1. táblázat: Az általános iskolák és az általános iskolai tanulók megoszlása fenntartók szerint (százalék)

	Települési önkormány- zati	Megyei önkormány- zati	Központi	Egyházi	Alapítvány, természe- tes személy	Egyéb	Összesen
Iskolák							
1993	94,8	1,3	0,8	2,5	0,6	0,1	100,0
1995	93,0	1,5	0,8	3,4	1,2	0,0	100,0
1998	91,1	1,5	0,9	4,5	1,7	0,3	100,0
2001	84,5	5,8	2,9	4,2	1,9	0,7	100,0
2003	84,6	5,6	2,3	4,6	2,1	0,8	100,0
Tanulók							
1993	96,0	0,5	1,3	1,9	0,2	0,0	100,0
1995	94,7	0,6	1,3	2,9	0,4	0,0	100,0
1998	93,0	0,7	1,4	4,1	0,7	0,2	100,0
2001	86,2	4,9	4,1	3,8	0,7	0,3	100,0
2003	86,9	4,6	3,1	4,2	0,9	0,3	100,0

A középiskolai tanulók esetében – különösen a gimnáziumi tanulóknál – jelentősebb a magánoktatás aránya. A szak(munkás)iskolai tanulók mintegy 8,5 százaléka, a szakközépiskolai tanulóknak mintegy 14,4 százaléka, a gimnáziumi tanulóknak pedig 20,7 százaléka tanult nem állami, nem önkormányzati iskolában 2003-ban. (Az egyháziak nélkül tekintve a magánoktatást, ez összesen közel 45 ezer tanuló: 8 ezer gimnazista, 28 ezer szakközépiskolás és 9 ezer szakiskolás.)

Össességében az adatok azt mutatják, hogy az alternatív iskolák aránya mind az alapfokú, mind a középfokú oktatásban növekszik, jóllehet dominanciát egyik területen sem ért el.

Az adatok azt is jól mutatják, hogy az alternatív iskolák jelentősen kisebb, és jelentősen kedvezőbb pedagógiai helyzetű intézmények. Az egyházi iskolák valamivel kisebbek, mint az önkormányzati intézmények, a többi magán alternatív iskola pedig jelentősen kisebb, lényegében fele, harmada akkora átlagosan.



Az egy pedagógusra jutó tanulói létszám szintén a nem egyházi magániskolákban a legalacsonyabb.

2. táblázat: A gimnáziumok és a szakközépiskolák tanulóinak megoszlása fenntartók szerint

	Települési önkormány- zati	Megyei önkormány- zati	Központi	Egyházi	Alapítvány, természetes személy	Egyéb	Összesen
Szakközépiskolák							
1995	62,6	30,2	2,5	0,7	3,5	0,5	100,0
1998	60,4	29,7	2,6	1,1	5,2	1,0	100,0
2001	50,1	34,1	2,8	1,6	7,9	3,4	100,0
2003	48,1	34,2	3,2	2,1	8,8	3,5	100,0
Gimnáziumok							
1995	74,7	10,6	3,3	9,9	1,5	0,0	100,0
1998	70,0	12,1	3,4	12,3	1,8	0,3	100,0
2001	62,0	12,9	5,2	15,9	3,3	0,7	100,0
2003	59,3	14,7	5,3	16,4	3,5	0,8	100,0

3. táblázat: Az általános iskolák néhány pedagógiai jellemzője fenntartónként

Összesen	Állami			Egyházi	Egyéb		
	települé- si önkor- mányzati	megyei ön- kormány- zati	központi költségve- tési		alapítvány, természe- tes sze- mély	egyéb	
Egy intézményre jutó gyermekszám							
2001/2002	275,9	281,3	236,6	389,1	247,7	100,3	129,5
2002/2003	272,0	277,5	236,7	380,6	246,7	107,0	108,3
2003/2004	269,6	276,8	221,5	376,6	244,4	109,0	109,9
Egy pedagógusra jutó gyermekszám							
2001/2002	10,5	10,7	8,2	10,5	9,9	7,8	8,9
2002/2003	10,4	10,7	8,1	10,3	9,8	7,3	7,5
2003/2004	10,1	10,4	7,8	10,0	9,3	6,9	8,1

Össességében az alternatív iskolákat kedvezőbb pedagógiai viszonyok jellemzik – és ez a helyzet javuló tendenciát is mutat az elmúlt években.

Az oktatás finanszírozása – az alternatívitás nem finanszírozása

A közoktatás finanszírozása közismert.⁶

Az 1990. évi LXXV. – az önkormányzatokról szóló – törvény az oktatásellátás felelősségét a helyi önkormányzatokra ruházta, s ehhez átadta a korábban állami tulajdonú közoktatási létesítmények tulajdonjogát. A közoktatási törvény alapján

⁶ Lásd erről pl. *Polónyi 2002.*

a helyi önkormányzatoknak⁷ az oktatási feladatot saját intézmények fenntartásával – vagy más iskolafenntartókkal kötött közoktatási megállapodás keretében – kell ellátniuk oly módon, hogy a közoktatási törvényben előírt tandíjmentes képzést lakosságuk részére biztosítsák. A törvény értelmében a közoktatás feladatainak ellátásához az állam hozzájárul, s az erre szolgáló összeget az éves költségvetési törvényben kell meghatározni – a költségvetési hozzájárulásnak biztosítani kell a létszámnormák szerinti pedagógusok és egyéb közalkalmazottak bérét, pótlékait és járulékait.

A közoktatási intézmények költségvetésének forrásai a következők:

a) a fenntartótól kapott támogatás, amelynek forrásai:

a/1) az állami költségvetés által nyújtott normatív támogatás;⁸ a normatív támogatás fenntartótól függetlenül egységes – de oktatási szintenként differenciált – egy tanulóra jutó központi költségvetési hozzájárulás;

a/2) az állami költségvetésből származó címzett és céltámogatás: az iskolafenntartóknak meghatározott beruházásra, fejlesztési vagy külön feladatra, speciális támogatásra nyújtott támogatások;

a/3) a fenntartó saját hozzájárulása;

b) elkülönített állami alapoktól kapott támogatás;

c) egyéb támogatások;⁹

d) a tanuló által igénybe vett szolgáltatások díja;¹⁰

e) az intézmény más saját bevételei.

A központi források, a) és b) aránya a kilencvenes évek közepén (1995-ben) volt a legalacsonyabb, amikor a közoktatás költségeinek valamivel több mint 50 százalékát fedezte – ez a részarány a 2000-es évek elejére közel 80 százalékra emelkedett. (Ez annak is a következménye, hogy a törvénybe beépült egy garanciális szabály, amely az állam magasabb támogatási arányát biztosította.)¹¹

Az önkormányzati támogatás aránya a kilencvenes évek közepén valamivel több mint 40 százalék volt, ami a 2000-es évek elejére 15 százalék alá csökkent.

7 A helyi önkormányzat köteles gondoskodni az óvodai és általános iskolai nevelésről és oktatásról. A megyei önkormányzat pedig a közép- és szakiskolai ellátásról, a felnőttoktatásról és az alapfokú művészetoktatásról.

8 A normatíván kapott központi támogatás szabad felhasználású, tehát az önkormányzat nem köteles oktatásra költeni, azonban köteles a közoktatási feladatot ellátni. A központi közoktatási célprogramokból pályázatok alapján részesülhetnek az önkormányzatok, iskolafenntartók vagy iskolák, ezek felhasználása kötött, csak az adott feladatra (pl. pedagógus továbbképzés, tornaterem építés stb.) használhatók.

9 Nem a fenntartó alapítványtól, magánszemélytől, gazdálkodó szervtől stb. kapott – a fenti körbe nem tartozó – támogatások.

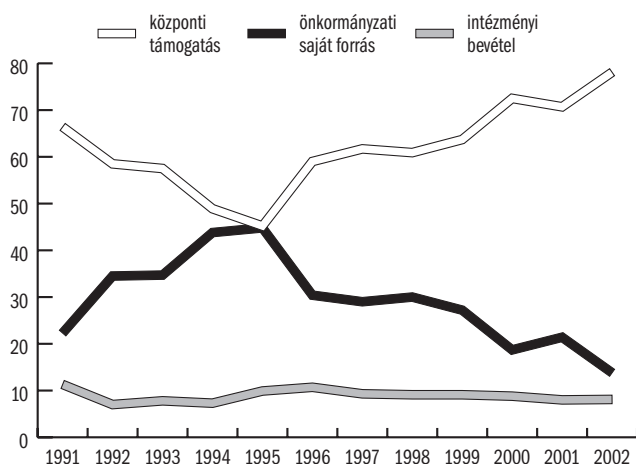
10 Térítési díj kötelezettség (önkormányzati és állami iskolában): a törvényben felsorolt néhány esetben többek között a második ill. további szakképzés, a második évisméltés és második pót és javítóvizsga, a törvényben fel nem sorolt tanórán kívüli foglalkozások stb. esetében állapítható meg. Mértéke: legfeljebb az egy tanulóra vetített folyó kiadás összege – szabályairól az iskolaszék vagy a tantestület dönt.

11 A közoktatási törvényt 1996-ban úgy módosították, hogy garanciákat igyekeztek beépíteni a központi támogatás szintjére. „A helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkori éves normatív költségvetési hozzájárulások összege nem lehet kevesebb, mint a tárgyévot megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közoktatásra fordított teljes kiadások – csökkentve a felhalmozási és tőkejellegű kiadások és az intézmények működési célú bevételei, valamint a központosított előirányzatok összegével – nyolcvan százaléká. A normatív hozzájárulások összegének el kell érniük az előző évi normatív hozzájárulások összegét.” Majd 1999-ben a nyolcvan százalékot kilencvenre emelték.



A közoktatási intézmények saját bevétele – amely az államháztartási törvény értelmében a fenntartó hozzájárulásának minősül – nagyjából 8 százalék körül alakult ugyanezen időszak alatt.

1. ábra: A közoktatás forrásszerkezete, 1991–2002



1997 óta az egyházi fenntartású oktatási intézmények működtetésére az egyházi fenntartó nem csak az állami normatívát kapja meg, hanem egy olyan kiegészítő normatívát is, amelyet sem az önkormányzati fenntartású, sem a többi magán-intézmények nem kapnak.

Az egyházi oktatási intézményeknek a finanszírozása lényegében a rendszerváltás óta majd minden kormány oktatáspolitikájának egyik „forró” pontja. Az egyházak (ezen belül is elsősorban a Római Katolikus Egyház) – nyilvánvalóan a „lelkekért folytatott” harc zászlaja alatt – igen jelentős erőfeszítéseket tettek a volt egyházi oktatási ingatlanok visszaigénylése érdekében, valamint azért, hogy – állami támogatással – új egyházi oktatási intézmények épüljenek. És ugyanilyen jelentős erőfeszítéseket tettek ezen intézmények költségeinek mind nagyobb részben az állam(háztartás)i költségvetésből történő mind teljesebb biztosítására. Ezen törekvés eredményeként kezdetben csak azok az egyházi iskolák kaptak a normatív támogatás felett kiegészítő támogatást, amelyekkel az önkormányzatok közoktatási megállapodást kötöttek, majd a minisztérium maga is kötött egyre több egyházi oktatási intézménnyel ilyen támogatást, s végül is mára lényegében valamennyi egyházi fenntartású közoktatási intézmény részesül kiegészítő támogatásban, amelynek összege megegyezik az önkormányzatok által átlagosan saját fenntartású intézményeiknek nyújtott normatíván felüli támogatással.¹²

¹² Egészen pontosan mint az 1997. évi – az egyházak hitéleti és közcélú tevékenységének anyagi feltételeiről szóló – CXXIV. Törvény 6 § (3) írja: „A kiegészítő támogatás összegének számításához az önkormányzatok adott ágazati működési kiadásainak és felújítási költségeinek összegét csökkenteni kell az intézményi saját bevételekkel, továbbá a közoktatásra központosított előirányzatból adott olyan külön támogatással, amelyhez pályázat útján az önkormányzati és egyházi fenntartó, illetve intézményei egyaránt hozzájuthatnak.”

Összességében tehát az alternatív iskolák a helyi önkormányzatok normatív hozzájárulásaival azonos jogcímenek és feltételek mellett állami támogatást kapnak.¹³ A fenti támogatáson túl az egyházi fenntartású közoktatási intézményeket „függetlenül az igénybe vett közoktatási szolgáltatás számától minden valós oktatótanuló után” további kiegészítő normatív támogatás illeti meg (2004-ben 133 827 forint/fő/év) „az így figyelembe vehető óvodai ellátottak, iskolai közismereti oktatásban, szakképzési elméleti oktatásban, gyógypedagógiai oktatásban résztvevők létszáma alapján.”¹⁴

A nem egyházi magán intézmények azonban nem részesülnek ilyen kiegészítő támogatásban. Pedig az egyházak kiegészítő támogatásának törvénybeli indoklása alapján – miszerint „az egyházak további támogatásra ... jogosultak, amelynek alapja az állampolgárok azon döntése, ahogyan az adott egyház által fenntartott intézmények közszolgáltatásait igénybe veszik”¹⁵ – éppúgy jogosultak lennének arra.¹⁶

Ha a 2004-es költségvetési adatok alapján kiszámítjuk, hogy mekkora összeget tesz ki a nem egyházi fenntartású alternatív iskolák normatív finanszírozása, akkor mintegy 20 milliárd forint összeget kapunk. Ha azt is kiszámítjuk, hogy mennyi lenne a nem egyházi alternatív iskolák normatíván túli, kiegészítő támogatása, akkor valamivel több mint 8 milliárd forintot kapnánk. Ez az összeg a teljes közoktatás központi állami támogatásának kevesebb mint 2 százaléka.

4. táblázat: A közoktatási normatívák a 2004-es költségvetési törvényben

	Ft/fő/év
Általános iskolai normatíva 1–4 osztály	193 000
Általános iskolai normatíva 4–8 osztály	202 000
Iskolai oktatás 9–13 osztály	248 000
Iskolai szakképzés (szakmai elméleti képzés)	197 000
Iskolai szakképzés (szakmai gyakorlati képzés)	106 000
Egyházi kiegészítő támogatás	133 827

Befejezésül

Ezzel a rövid áttekintéssel arra szerettünk volna rámutatni, hogy az alternatív iskolák finanszírozása sok tekintetben ellentmondásos. Az ellentmondásosság abból adódik, hogy miközben a kormányzati oktatáspolitikák mindegyike az esélyegyenlőséget hangsúlyozza a finanszírozási rendszerben is, azon közben az oktatási rendszernek ez a szegmentuma jelentősen hátrányos helyzetben van.

13 Érdemes hozzátenni, hogy a közoktatási intézményt fenntartó gazdasági társaságot, valamint egyéni vállalkozót csak az állami normatíva 30 százalékának megfelelő hozzájárulás illeti meg.

14 Az idézetek a 2004-es állami költségvetési törvényből vannak.

15 1997 CXXIV. Tv § 6. § (1)

16 Tegyük hozzá, hogy a másik érv, miszerint az egyházaktól elvették, államosították a vagyonukat, s emiatt jogosultak a működési támogatásra, legalább ilyen vitatható, mert ez az érv indoka lehet egy egyszeri vagyonpótlásnak, de nem a működési támogatásnak.



Persze a finanszírozás alapelve az (volt), hogy a nem állami, nem önkormányzati iskolafenntartók tegyenek eleget fenntartói kötelezettségüknek, s járuljanak hozzá az iskola működéséhez. Ez az elvárás sok tekintetben jogos, hiszen az alternatív iskolákba – s ez különösen igaz a nem egyházi alternatívokra – elsősorban a felső középosztály gyermekei járnak, akiknek szüleitől valószínűleg el lehet várni a képzéshez való hozzájárulást a magasabb színvonalú szolgáltatásért.

Tegyük hozzá, sokan úgy gondolják – bár ezeket a nézeteket jelen sorok írója nem osztja –, hogy a hazai középosztály még nem tud eltartani egy iskolai szegmentumot. Mint Várhegyi György írja: „A kezdeti időkhöz képest a gazdasági, társadalmi, jogi és iskolai környezet megváltozott és nagymértékben eltér attól, amit a kezdéskor a magániskolák alapítói elképzelték. Például a lakosság anyagi gyarapodása csekélyebb, a középosztály elszegényedése pedig nagyobb mértékű a vártnál. Ezért a középosztálynál – ennél az iskolázást különösen fontosnak tartó rétegnél – a magánoktatás iránti szülői érdeklődés kissé csökkent, az iskolák költségeihez való hozzájárulás számukra túl drágának bizonyult. A kezdetben – az akkor még kisméretű iskolában, az alapítók baráti közösségében – kialakult szép elképzelések gyakran csak tervek maradtak, mert évek elteltével a sikeres iskolák nagyobb méretűvé, formális szervezetekké váltak.”¹⁷

Megítélésünk szerint az alternatív iskolák számának és tanulói létszámának bővülése azt mutatja, hogy van kereslet, s fizetőképes kereslet is van ezen iskolák, illetve az alternatív oktatás jobb minőségű szolgáltatásai és többletszolgáltatásai iránt. Ugyanakkor az alternatív iskolák között sok olyan is van, amelyik hátrányos helyzetű tanulók oktatását vállalja fel. Ebben az esetben viszont egyértelműen méltánytalan a kiegészítő állami támogatás elmaradása.

Összességében alighanem az esélyegyenlőség aspektusából tarthatatlan, hogy az alternatív iskolák egy részének – az egyházi intézményeken kívüli alternatív iskoláknak – a finanszírozási rendszer jelenleg mintegy 30 százalékkal kedvezőtlenebb kondíciókat biztosít.

POLÓNYI ISTVÁN

IRODALOM

- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2004) Alternatívok és alternatívák. www.oki.hu/cikk.php?kod=2004-06-ta-Brezsnyszky-Alternativok.html [letöltés 2004 szeptember]
- CZIKE BERNADETT (1997) Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. www.oki.hu/cikk.php?kod=1997-06-ta-Czike-Alternativ.html [letöltés 2004. szeptember]
- Oktatás-statisztikai Évkönyvek (1994, 1996, 2002, 2004) Budapest, Oktatási Minisztérium.
- POLÓNYI ISTVÁN (2002) *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Van másik iskola, óvoda. Mi volt, mi van és mi lesz az alternatív pedagógiákkal? (2002) Pedagógus továbbképző módszertani és információs központ hírlevél www.ptmik.hu/tartalom/hirlevel/2002-03/15-9.shtml [letöltés 2004 szeptember]
- VÁRHEGYI GYÖRGY (1997) Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítások után. www.oki.hu/cikk.php?kod=1997-02-ko-Varhegyi-Alapitvanyi.html [letöltés 2004 szeptember]

17 Várhegyi (1997).

AZ ALTERNATIVITÁS FORMÁI A MAGYAR OKTATÁSTÖRTÉNETBEN

AZ „ALTERNATÍV OKTATÁS” TÖRTÉNETI DEFINÍCIÓJA nem könnyű. Alternatív oktatásnak a mai magyar pedagógiai nyelv a reformpedagógia különböző áramlatainak eszmekörében mozgó, gyermekközpontú, általában alapítványi jellegű iskolákat érti. Az „alternálás” a főáramtól való eltérés legmarkánsabb, s önmagát leginkább mozgalomként megfogalmazó változata ma kétségtelenül ez. Ebből azonban nem következik, hogy az „alternativitás története” a magyar oktatásügyben kimerülne a reformpedagógiai mozgalomtól érintett alapítványi, magániskolák 1948 előtti történetében. Az ugyanis a reformpedagógia története és nem annak a jelenségnek a számbavétele, hogy *voltak a magyar oktatás főáramától különböző értelemben eltérő áramlatok*. E tanulmányban tehát abból indulunk ki, hogy alternatív oktatásnak az oktatástörténet azon jelenségeit nevezzük, melyek egyidejűleg két kritériumnak tesznek eleget:

- a hazai oktatásügy *főáramától, jellegzetes, tipikus tulajdonságaitól eltérő, „alternáló” tanítási/tanulási folyamatról van szó;*
- *ugyanakkor mégiscsak intézményesült oktatásról van szó.*

Azaz nem tartozik vizsgálódásunk keretébe a spontán szocializáció számtalan tényezője, a szülők által gyakorolt oktatási tevékenység, a termelő célú munkafolyamatban történő tudáselsajátítás – még akkor sem, ha az elsajátítás nem spontán szocializáció, hanem tudatos tanulás eredménye...

Az alábbiakban tehát az oktatástörténet azon jelenségeire világítunk rá, melyekre e két szempont egyidejűleg igaz. (Az így értelmezett alternatív oktatás történetéről nem folytattunk részletes kutatást, a tanulmány tehát részben egyéb kutatásaink eredményein, részben mások kutatásain alapszik, részben hipotéziseket fogalmaz meg.)

Miben „tér el”, miben térhet el egy iskola, egy tanulási forma a főáramtól? Nyilván mindabban, ami egy iskolát, egy tanítási-tanulási formát egyáltalán jellemezhet. Azaz eltérhet a diákok és a tanárok összetételében, a fenntartásban, az iskolatípus és a rá jellemző iskolaszervezet kérdésében, a követett világnézetben, a követett módszerekben, a megválasztott tananyagban stb. (*Nincs rá okunk hogy „a pedagógiai értelemben vett” – módszerbeli, nevelési felfogásbeli – alternálást kitüntettként kezeljük.*)



Az alternativitás csak akkor (oly időszakban és olyan vonatkozásban) értelmezhető, amikor az iskolák többségét valami közös jegy jellemzi, azaz *van főáram*. *Azaz alternatív oktatásról csak azóta beszélhetünk, hogy létezik egy törvényekkel standardizált oktatási rendszer.*

Az alternativitás a diák és tanártársaság vonatkozásában

A diákok összetételével kapcsolatban Magyarországon 1867 és 1948 között – természetesen különböző mértékben – valamennyi iskolatípust a diáktársaság társadalmi vegyessége jellemezte, azaz minden iskolában van legalább néhány százaléknyi alsóbb társadalmi csoportból származó diák, s bár a felekezeti tulajdonban lévő elemi iskolák felekezetiileg szegregáltak voltak, s 1907 után a katolikus középiskola-rendszerben is szélsőségesen alacsonyra csökkent a nem katolikusok aránya, egyetlen olyan iskolát sem nevezhetünk meg, mely definitíve kizárná a fenntartótól eltérő felekezethez tartozókat – leszámítva végig természetesen a teológiai intézményeket, s a numerus nullust megvalósító iskolákat 1944-ben. (Karády, 2000) Hasonlóképpen egyetlen iskola sincsen, ahol formális feltétel lenne például a nemesi származás. „Felfelé”, azaz exkluzív irányba alternatív iskolákat tehát nem ismerünk.

Annál inkább ismerünk „lefelé” alternatívokat, melyek alsóbb társadalmi csoportokból verbuváltak közönségüket. Ilyenek voltak az első világháború előtt a munkásgimnáziumok, s ilyenek lettek később a Népi Kollégiumok is. (MP:1974: 349) Az 1960-as években ha nem is önálló iskola, de intézményes tanfolyami oktatás támogatja a fizikai dolgozók gyermekeit. A „felfelé exkluzív” alternatív iskolák (melyek például Nagy-Britanniában megtalálhatók voltak) hiánya egyfelől nyilván a tényleges helyzettel magyarázható, azzal, hogy a felsőbb, uralmi helyzetben lévő társadalmi csoportok számára mindig bőségesen elegendő volt a minőségi iskolakínálat, másrészt pedig – paradox módon – éppen a magyar nemesiség angolnál *gyengébb* polgárosultságával, azaz azzal, hogy a legerősebb társadalmi csoportok sosem az iskolán keresztüli érvényesülést látták a legfontosabb útnak, nem volt okuk tehát attól tartani, hogy az alsóbb csoportok tanulása konkurens élethelyzetet teremt. (Amikor már okuk volt ettől tartani, meg is születnek a javaslatok a középiskolai numerus claususról, melyet az akkor – már és még – ellenzéki Gömbös elő is terjeszt a parlamentben, de ehhez már nem elég erős a kormányzat jobboldal ellenzéke.)

A tanári kar tekintetében a középiskolákban túl sok alternálásra nem volt lehetőség: a törvény pontosan megszabta, milyen képesítéssel lehet valaki középiskolai tanár. A törvénytől felfelé eltérni lehetett volna, minthogy a középiskolai tanárok negyede-harmada doktori fokozattal rendelkezett (MOTC, 1913, 1938 alapján végzett számítások) nem lett volna képtelenség például olyan iskola működtetése, mely csak doktori fokozattal rendelkező tanárokat alkalmaz. Erre azonban nem került sor, valószínűleg azért, mert a szülők és a sajtó egy része a középiskola túlzottan elméleti, „tudományos” jellegét vádként fogalmazta meg – a tudományos szem-

pont kizárólagossá tétele az alkalmazásban ezt a konfliktust elmélyítette volna. (MP 1903: 268) Másfelől állami iskolák esetén a tanügyigazgatásnak, felekezeti iskolák esetén a fenntartó egyháznak mindig voltak olyan nagypolitikai vagy személyi szempontból fontos jelöltjei, akik nem szereztek doktori fokozatot.

Ismerünk viszont ebben az értelemben alternatív *polgári iskolákat*: a fővárosi iskolákban a hetvenes években egyetemi végzettségű tanárokat alkalmaztak a polgárikban, néhány budapesti polgári ebben az értelemben másféle iskola lett, mint a többi polgári – nyíltan ambicionálva, hogy diákjai eséllyel folytathassák tanulmányukat a középiskolák negyedik-ötödik osztályában (MP:1896:521). Bár e mögött kétségtelen nem az egyes iskolák különbözőségi ambíciója, hanem a *fővárosi oktatáspolitiká* rejtőzött. Az, hogy a budapesti tanítói állás betöltésének – a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium létrejötte után, tehát a huszadik század első felében – külön képesítési követelményei vannak, már végképp nem az alternativitás, hanem az önálló regionális oktatáspolitiká témakörébe tartozik. Nem kritériumszerűen, de szociológiai valóságukban az átlagnál iskolázottabbak a magántulajdonú iskolák alkalmazottai: az 1934/35-ös tanévben az elemi iskolákban átlagosan a tanítók 2,6 százalékanak van magasabb képzettsége, mint tanítói oklevél, a magánépiskolákban viszont 13,8 százaléknak. Följebb már nincs igazi különbség: magánpolgárikban 9,7 százaléknak van középiskolai tanári oklevele, míg az átlag 8,9 százalék (MSK: 103: 40). Azaz a magániskolázás elsősorban a polgári iskolai tanítók tanárok terepe.

Alternativitás az iskolatípusok vonatkozásában

Az iskolatípusok, az iskolaszervezet alternálását jellemzi, hogy egy-egy keletkező új iskolatípus mindig az újdonság erejével hat s valamilyen mértékig mindig konkurenciát jelent a meglévőkkel szemben. (Azaz: a magyar oktatás nem abban az értelemben felülről vezérelt, hogy a domináns iskolatípusokat alapvetően, minden intézményre nézve átalakítanák – erre először az 1934-es egységes középiskolai törvényt végrehajtó 1938-as tantervvel történik kísérlet –, hanem abban, hogy központi döntésekkel újabb és újabb iskolatípusok keletkezését teszik lehetővé, melyek részben a meglévő közönségért, részben új közönségekért – kispolgárok, szakmunkások gyerekeiért – szállnak versenybe.) A polgári iskolák – noha a népiszkolai törvény szabályozta őket – alsó-középiskolaként funkcionáltak, a középiskola alsó négy osztályának alternatíváját jelentették, abban a konkrét értelemben, hogy az 1870-es évektől számos diákot elvontak a középiskolától. De elvonták a felső népiszkola diákseregletét is, fokozatosan „meghalasztva” azt az iskolatípust. A megalakuló – s a hetvenes évektől nyolcosztályos – reálisiskolák is alternatíváját jelentették a gimnáziumnak. A létrejövő – s már 17 évesen érettségit kínáló – felsőkereskedelmi iskolák alternatívát jelentettek a középiskolák felső osztályaival szemben. A felsőbb leányiskolák alternatívát kínáltak a korábban domináns leánynevelő intézménnyel, a tanítónőképzővel szemben. Ez az „átmeneti” alternatív jellegük azután fokozatosan megszűnt, hiszen ezek az iskolák is önálló rendszerré



szerveződve *globális értelemben* kínáltak a középiskolával párhuzamos utat – s *nem az egyes iskolák jelentettek alternatívát*. Négy középiskolai végzettséghez az 1840-es években született fiúk csak gimnáziumban juthattak, ezzel szemben a századfordulón született nemzedéknek már fele nem gimnáziumban, hanem reáliskolában vagy polgáriban szerezte négy középiskolai végzettségét (MSÉ:1913:272). A felső középfokú nőiskolázásnak bő kétötödét veszi át a lányiskola, s további egyötödét a felső kereskedelmi iskolázás a tanítónőképzéstől.

Ezek az iskolák tehát számos vonatkozásban eleget tesznek az *alternativitás* és az *intézményesültség* kritériumának is.

A tulajdonosi értelemben vett alternativitás első fázisa: az állami iskolaszervezés

A tulajdonosi értelemben vett „alternativitás” értelme fokozatosan változott. Eredetileg a községi-állami-fővárosi iskola jelentette a legfontosabb alternatívát az oktatási rendszer elsőprő többségét alkotó felekezeti iskolázással szemben. A liberális kormányzat első éveiben a felekezeti népiskolák jellegének megváltoztatása, azaz községesítése, a későbbiekben újabb és újabb állami és fővárosi tulajdonú iskolák alapítása, s bőkezű támogatása biztosította, hogy a nagytekintélyű és nagy múltú felekezeti iskolákkal szemben egyre több felekezeti el nem kötelezett iskola szolgálta a szekularizáció útjára lépett fővárosi, dunántúli, alföldi polgárság igényét, a Felvidéken, Erdélyben, Délvidéken pedig a szlovák, román, szerb többségű gyengén felszerelt felekezeti népiskolával szemben a magyarul tanító állami iskola nyújtott alternatívát. (Azóta is jogos vitakérdés az oktatástörténet-írásban, hogy ezekben az állami iskolákban a nemzetiségi nyelvi identitást visszazorító magyarosító intézményt lássuk-e elsősorban, vagy ellenkezőleg a tradicionalizmus, ortodoxia, ultramontán katolicizmus által uralt identitás modernre „cserélésének” lehetőségét... Nem könnyíti meg az eligazodást, hogy a magyar nyelvi sovinizmus hívének egyáltalán nem tekinthető, de a modern szekuláris alternatíva iránt elkötelezett – azaz román, szerb kisebbségieknek illet felajánlani kívánó – oktatáspolitikusok is csak magyar nacionalista érvrendszerrel szerezhették meg a magyar parlamenttől a szükséges forrásokat.)

Világosan látnunk kell: *állami iskolázás nélkül nincsen alternatívája a felekezeti eluralt iskolarendszernek*. Magyarország nem Anglia, ahol a legkülönbözőbb társadalmi csoportok – az 1840-es években már nemcsak a kisebbségi felekezetek, de az ateisták is (!) – értékeik terjesztésére egymással konkuráló iskolákat hoznak létre, s a vita legfeljebb azon lehet, milyen logikákkal támogatja az állam a magániskolákat, de nem is Franciaország, ahol az egymást követő szekularizációs-laicizáló törekvések nyomán az állami iskola vált dominánssá, s nem is Poroszország, ahol a lutheránus elemi iskola lényegében állami iskolaként funkcionált (Hans 1947). A magyar állami iskolaszervezés legfontosabb sajátossága, hogy egy lényegileg többfelekezeti államban jött létre, a helyben kisebbségi felekezetek fiai számára felkínált iskolázási alternatíva nem egyszerűen kisebbségi jogvédelem – de racio-

nális politikai számítás eredménye: óriási másfelekezetű tömegek megnyerésének eszköze is. A kisebbségi – egyenként 15 százalék alatti – felekezetek együttesen a lakosság 52 százalékát tették ki 1880-ban! (*MSE, 1904, 17*)

Azt is látni kell azonban, hogy a magyar állam által a felekezetekkel szemben kínált alternatíva nemcsak a „másfelekezetűeknek” kedvezett – a tradicionális szerzetesrendi gimnáziumok helyi alternatívájaként megszervezett állami gimnáziumoknak nemcsak protestáns és izraelita felekezetű diákjaik voltak, hanem katolikusok is. Az állami középiskola tehát azoknak is alternatívát kínált, akiknek eszükben sem volt formálisan elhagyni felekezetüket, de kifejezetten nem felekezetes szocializációban kívánták gyerekeiket részesíteni. Vagy azért, mert szekularizáltabbak voltak, semhogy szerzetestanárookra bízzák fiaikat, vagy azért – legalábbis a katolikusok –, mert deklarálni kívánták: elsősorban a liberális magyar állam fiai és nem követik Esztergom (s Róma) antiliberális vonalát. Az állami iskolát választó ortodoxok esetében pedig aki akarta, úgy érthette az üzenetet: még eszmeileg sincs közülük a Monarchia felbomlásztására törő belgrádi, bukaresti, pétervári körökhöz. A liberális államhoz való hűség és a katolikus iskola választása közötti ellentmondás érzékelését mutatja, hogy az állami és községi szektorba római katolikusok másfélszer nagyobb valószínűséggel jártak, mint a reformátusok és evangélikusok – annak ellenére, hogy rendkívül jól el voltak látva saját felekezeti iskolákkal. Ennek más logikai magyarázata nem nagyon lehet, mint az, hogy társadalmilag érzékelhetően az evangélikus és református iskolák szellemisége kevésbé divergált az uralkodó liberális szellemtől, mint a katolikus intézményeké. A tényt, hogy a görögkeletiek is másfélszer akkora valószínűséggel járnak közületi szektorba, mint a protestánsok (*MSE: 1913:278*), sem nagyon magyarázhatjuk mással, minthogy e román és szerb görögkeletiek nem kívánják a görögkeleti papok ill. román és szerb nacionalista mozgalmak által befolyásolt iskolákba járatni gyerekeiket. Az izraeliták pedig 1919 előtt egyáltalán nem szerveznek felekezeti iskolákat, nyilván azért – ahogy erre Karády is több helyütt rámutat –, mert éppen a középiskola az asszimiláció/integráció legfontosabb helyszíne. Az izraeliták közületi szektor iránti preferenciája még a katolikusokét-görögkeletiekét is másfélszeresen meghaladja (*MSE: 1913 278*).

Az állami és fővárosi iskolázás különösen a kilencvenes évek nagy fejlesztései után hatalmas összefüggő rendszerré vált – nemcsak hogy része lett a „fősodornak”, de sok tekintetben *normaadóvá* is vált. Továbbra is alternatívát nyújtott ugyan a történetileg kialakult felekezeti iskolákkal szemben, de ilyen alapon már azt is mondhatjuk, hogy az újonnan alapított felekezeti intézmények – ilyen is volt pár – jelentettek alternatívát a századforduló után már egy-két évtizedes múltra visszatekintő állami rendszerhez képest. A magyar oktatási rendszer tulajdonosi értelemben több alapvető szektorra oszlik, s az e szektorokhoz tartozó iskolák egymással egyenjogú konkurenciát jelentenek. E *fő* szektorok a különféle történelmi egyházak iskolarendszerei, az állami és a községi-városi iskolarendszerek léte jelenteli a szélesebb értelemben vett alternativitást. A *szűkebb értelemben vett alternativitást* tehát a nem állami, nem önkormányzati nem felekezeti tulajdonú iskolák



jelentették a továbbiakban. (A gimnáziumi érettségizők 3 százaléka érettségizett ebben a szűkebb értelemben vett alternatív formában, s ezeknek mintegy 60 százaléka magániskolában-többiek társulatiban, egyesületiben.) (MSÉ: 1913: 278.)

Itt érdemes kitérnünk arra, hogy hogyan csoportosíthatjuk az egyes iskola-fenntartókat.

A magánoktatás és az egyházi oktatás fogalmi azonosságáról és különbségéről

Az európai (s az 1970-es évektől: a magyar) oktatáskutatásra széleskörűen kiható amerikai szóhasználatban mindenféle nem állami-nem városi iskola: *magániskola*, legyen annak fenntartója egyház, egyesület, alapítvány, vállalkozás, magánszemély. Ezzel szemben a európai kontinensen senki nem szokta összekeverni a két „műfajt”, azaz a felekezetek által fenntartott iskolákat egyfelől, s az alapítványi és magániskolákat másfelől.

E szóhasználati különbségre (még akkor is, ha nem akarjuk felhasználni a magánoktatás/felekezeti oktatás konkrét magyarországi történetét) kétféle magyarázat adódik. Az egyik alkotmányjogi természetű: az egyház és állam éles elválasztottságán alapuló amerikai oktatáspolitikában semmi sem indokolja, hogy a különféle nem állami fenntartók között különbséget tegyen a nyelv, illetve az oktatáspolitikus. Ebben az értelemben tehát a magánoktatás és az egyházi oktatás kettéválása kontinensünkön „történeti maradvány”. olyan kor (a 18. század előtti világ) maradványa, melyre az amerikai oktatáspolitikának – természetesen – nem kell reflektálnia.

Lehetséges azonban az egyházi és magánoktatás szervezetszociológiai, tipológiai kettéválasztása is – szintén történeti alapon. Az egyházi iskola egyik legfontosabb jellemzője, hogy *fenntartója* (a katolikus, református, evangélikus stb. egyház) természetesen *az iskola nélkül* is létezik, az iskolafenntartás csak *az egyik* egyházi funkció *alfunkciójának* tekinthető. (Az egyházak szervezetszociológiájáról szóló leírások általában a *tanítást* tekintik az egyház egyik funkciójának, melynek legtipikusabb formája a hitoktatás, s csak az egyházak elhanyagolható kisebbségére jellemző, az egyháztagok történetileg csökkenő százalékát érintő formája a felekezeti iskolafenntartás – tehát *ez az egyik alfunkció.*)

Ennek következtében bár az egyházi iskolák igazgatói és tanárai fontos érdekcsoportot jelentenek az egyházak szervezetén *belül*, az egyházi iskolák felállítását, működtetését, forrásait, belső szabályait és deklarált értékeit alapvetően az oktatás alrendszerén kívüli egyház-kormányzati szint határozza meg. (Ez az egyes egyházaknál és egyes időszakokban igen különböző lehetett.)

Ezzel szemben a magánoktatási intézmény „fenntartója” – például az iskolaegyesület – a magánoktatási intézmény nélkül gyakran nem létezne. (Ez alól persze vannak kivételek: például gyárak, nőegyesületek stb.)

A magántanítás mint alternatíva

A magánoktatás legalapvetőbb formája a házitanítás intézménye: az ókortól kezdve jól ismert a gazdag vagy előkelő ifjú mellé felfogadott nevelő intézménye – mely a 20. századra tantárgyspecifikus magánóraadásra és szociális ellátó funkcióval kombinált baby-sitterkedésre vált ketté. Ez az oktatási forma – ha nem is annyira, mint az „igazi iskola” – *intézményesült oktatásnak és nem spontán szocializációs folyamattak* tekinthető, hiszen

- a tanár személye „elkülönült”, a szülő személyétől és az egyéb szocializációs erőktől;
- a tanár személyét valamiféle hírnév, előiskolázottság, illetve ajánlás alapján választották ki, s nyilván ennek is kialakult a maga „piaca”;
- valamiféle – pénzügyi, illetve természetbeni ellátási elemet is tartalmazó – megállapodás kötött a család és a tanár között;
- a tanár mindenképpen valamiféle terv, elképzelés, tananyag alapján vezette az ifjút.

Tehát a magánoktatás – „intézmény nélküli”, pontosabban „korai intézményesültségi” állapotában – elsősorban magának a tanárnak a vállalkozása volt.

Az oktatástörténészek egy része a magániskolák létrejöttét az egyéni magántanítás túlzott kínálatával, illetve a fizetőképes kereslet csökkenésével magyarázza: eszerint a tanár munkaidejét úgy tudta egyre csökkenő tandíjért felajánlani, ha egyre nagyobb számú diákot vont be. (Illetve az egymással baráti viszonyban lévő családok közösen fogadtak egy magántanítót.)

A magyar elit igen nagy része magántanítóskodik élete valamely szakaszában. Ennek érzékeltetéséhez nagyobb kutatásra volna szükség, itt most néhány jelzéssel kell megelégednünk.

Korunk embere leginkább irodalomtörténeti tanulmányai során hall a magánnevelői foglalkozásról mint neves írók életrajzi eleméről. A felekezetek által dominált, sőt katolikus esetben még rend-tagságot is feltételező iskolai tanári karrierpályánál a régi Magyarországon sok tehetséges ember számára vonzóbb alternatíva lehetett a magánnevelősködés. Vörösmarty nemzedékéből – az 1800 és 1810 között születettekből – 249 személy került bele a Magyar Életrajzi Lexikonba, melyet a prozopográfiai elemzésre létrehozott reputációs minta egyik alapjának tekintettünk. Közülük 14-en (tehát 5,6 százalék) életük valamely szakaszában nevelősködtek. (Intellektuális hírességeink között nyilván magasabb az arány, mint arisztokrata hátterű politikusaink, vagy más nem intellektuális hírességeink között. Csak egyetlen jelzés: a nemzedékhez összesen 76 akadémikus tartozik, több mint 10 százalékuk életében játszott szerepet a magántanárkodás.)

Az 1850-es években született elitnek már csak másfél százaléka (12 személy, köztük Reviczky Gyula) volt élete valamely szakaszában házinevelő. Az 1880-as években született elitnek már csak 0,3 százaléka (6 személy, köztük Pais Dezső) élt legalább egy ideig magánnevelősködésből.

Miközben a nevet szerzett elit életrajzaiban csökken a magántanárok aránya – valószínűleg azért, mert a növekvő variabilitású intézményhálózat a kiemelke-



dő teljesítményt nyújtott friss diplomásokat nagyobb eséllyel helyezte el igazi állásokba, mint korábban – a magánnevelői foglalkozás súlya a századforduló évtizedében megmásfélszereződött. 1890–1900 között a nevelők és korrepetitorok száma 1060-ról, 1453-ra, a nevelőnőké 2945-ről 4112-re növekedett (MSK: 16.k. 237). Társadalmi háttérükről keveset tudunk, de azt igen, hogy a nevelőnők között alig 30 százalék volt magyar anyanyelvű, legjelentősebb funkciójuk – ahogy ez visszaemlékezésekből, regényekből szerzett ismereteinkkel is egybevág – az élő idegennyelv-tanítás lehetett. Nem kevesebb, mint 587-en közülük *egyéb* (a soknemzetiségű Magyarországon nem honos) anyanyelvűek voltak – feltehetően nekik is köszönhető, hogy az élőnyelvtanítás iskolai gyengesége ellenére nemcsak németül, de franciául, angolul és olaszul is beszélt valamennyire a magyar elit. A nevelők és korrepetitorok között igen magas az izraeliták aránya – nyilvánvalóan ez relatíve fontosabb karrierpálya a bölcsészkart nagyszámban végzett zsidó fiatalembernek, mint a többségében mégiscsak felekezeti szempontoktól vezérelt alkalmazóktól függő középiskolai tanára pálya.

A két háború között vagy öt és félezren tevékenykednek a magánnevelésben/magántanításban, ami a negyvenezres magyar pedagógustömeg igen jelentős százaléka. Miközben az iskolákban még nagy többségben vannak a férfi alkalmazottak, a magánoktatás döntő többségét a nők uralják. Kb. ezer-ezer személy volt közülük nyelvtanár, illetve zenetanár – háromnegyedük nő. A 3747 nevelő és korrepetitor 90 százaléka nő. A nevelők és korrepetitorok közül 1207-en tevékenykednek a megyékben és 2540-en a városokban, ebből viszont 2146-an Budapesten. Úgy tűnik tehát a magánoktatás részben a speciális budapesti közélet és társadalom része, részben viszont az *igazán* vidéki (falun, vagy birtokain élő) úrigyerek életformájának része. A férfi nevelők közel harmada főiskolát végzett, s nem kevesebb mint 86 százaléknak volt legalább érettségije vagy azzal – népszámlálási szempontból – egyenértékű tanítói képesítése. A nevelőnők között viszont csak 1,2 százalék végzett felsőfokot, s további 19 százalék középiskolát. E nevelőnői funkciók – ahogy a valóban alacsony, kétharmaduk esetében még a hat középiskolai osztályt sem elérő, iskolai végzettségéből ez gyanítható – erősen összerosódnak a gyermekmegőrzéssel. (Minthogy 1930-ban a népiskolai tanítónők között *egy sem akadt*, akinek legalább nyolc, az óvónők között, akinek legalább hat, és a szakiskolai tanítónők között, akinek legalább négy középiskolai osztály végzettsége ne lett volna, amely iskolázottsági szint mögött a valóságban zömében tanítónőképzők ill. polgári iskolák álltak, s nem érettségit adó középiskolák. A nevelőnők valamennyi pedagóguscsoportnál iskolázatlanabbak voltak – átlagosan.)

A magántanítói, házitanítói lét sokkal inkább összefügg a magánélet alakulásával, mint az alkalmazott tanítók-tanárok élete: a házassági állapot a nevelők alig 18 százalékát, a nevelőnők kevesebb mint 4 százalékát jellemzi, ez az arány három és félszer, illetve hatszor alacsonyabb, mint a közoktatásügyben foglalkoztatottak átlagának adatai. A nevelősködés gyakori megélhetési forrása az állást még nem kapott fiatalnak, de a férj halála után megélhetést kereső középosztálybeli özvegynek is. Az alkalmazó „háztartásának részévé váló” nevelő vagy nevelőnő pá-

lyája nyilván a házastárssal nem rendelkezők számára vonzó leginkább – s persze fordítva: az állását, lakását féltő nevelő nehezebben lép a házasság útjára. A nevelők intellektuális funkciója nyilván 1930 körül is a nyelvoktatás: erre utal, hogy e rétegben a legmagasabb az idegen anyanyelvűek aránya: csupán 1651 magyar anyanyelvű, 1937 német, 6 szlovák és 153 egyéb (MSK, 114.k. 165). *Ugyanakkor az „egyéb” viszonylag alacsony száma a francia és angol orientációs magánnevelés gyengülését jelzi.* Minden más foglalkozásnál kisebb hányaduk, azaz felük született a történelmi Magyarország és Horvátország területén a többi külföldön.

A magántanulás mint alternatíva

A 18. század vége óta az arisztokraták gyerekeinek is valamely nyilvános elemi iskolában kellett bizonyítványt szereznie. Ez az elemista magántanulói státushoz vezetett. De a középiskolai magántanulás is népszerű volt: úgy tűnik, mindig voltak olyan társadalmi csoportok, melyek nem, vagy nemcsak öncélú tudásra, hanem az iskola – s közvetve a mögötte álló állam – által igazolt tudásra, magyarán bizonyítványra vágytak, viszont valami miatt nem tudták/nem akarták vállalni az iskola rendes tanulójának státusát, a magántanulói intézmény az iskolatípusok többségénél jellemzőjévé vált a tanulók kisebbségének.

A magántanulóság nyilvánvalóan alternatív forma, hiszen az iskola – saját ideológiája szerint szervesen összetartozó – tevékenységei közül csak kettőt vesz igénybe, azaz a belépési alkalmasság és a kimeneti alkalmasság vizsgaszerű megítélését, s nem igényli a tanító funkciót, nem igényli a gondolkodásformálást, nem igényli a tudatos nevelő-hatásokat, nem igényli a kortárs közösségi szocializációt, nem igényli a folyamatos versengést, nem igényli a lefektetett tantárgyi követelményeken kívüli tanulnivalók elsajátítását, nem igényli a tanárok, illetve a felsőbbéves diákok példáját, nem igényli a középiskolai barátságok egész életen át elkísérő, kapcsolati háló képző erejét (MP: 1907: 34).

A „magántanulóság” ugyanakkor egyértelműen intézményesült oktatási formának és nem spontán szocializációnak tekinthető, mert

- a magántanulóvá váláshoz éppúgy kezdeményező lépést kell tenni a törvény által kijelölt törvényes szülőnek, gondviselőnek, mint a rendes tanulóvá váláshoz;
- az oktatáspolitikai törvényi rendeleti feltételeket alkot a magántanulói intézménnyel kapcsolatban, a tanügyigazgatás munkatársai folyamatos lépésekkel kommunikálják az alattuk lévőkkel, hogy mi az éppen érvényes politikai álláspont a magántanulókkal kapcsolatos bánásmódban;
- minden iskola elvi szabályokat alkot, valamiképpen általánosított ügymenetet dolgoz ki a magántanulókkal kapcsolatban – s intézményes egyedi döntéseket hoz a magántanulóvá válás engedélyezéséről;
- a magántanulói vizsgákon elvileg teljes súlyával érvényesül a tananyag kánonja, s az iskola megkísérli érvényesíteni szimbolikus kódrendszerének minél nagyobb hányadát, a magántanulótól nemcsak a tananyag „tudását” követeli meg, hanem az iskola szokásainak megfelelő öltözködést, viselkedést, kommunikációt is.



Kikből lesznek a magántanulók? Összesített statisztika nem nagyon áll erről rendelkezésre, de – az elmúlt évtizedben zömmel hallgatóim által felvett kéttucatnyi iskolai adatbázis (*Iskolai népességek, 1991–2004*) elemzéséből – az alábbi benyomás bontakozik ki:

– Azokból, akiknek a „neme nem megfelelő”, azaz másféle lányiskola híján csak úgy tudnak élni az elvileg számukra is nyitott érettségi-szerzés lehetőségével, ha magántanulóként fiúiskolákba iratkoznak be. A lányok felülreprezentációja a magántanulók között azután is megmarad, hogy lányiskolák nyílnak. Egyrészt azért, mert a lányiskolák eloszlása az országban egyenetlen, a fiúiskolákkal rendelkező települések nagy részén továbbra sincsen lányiskola, másrészt pedig azért, mert a lányokat „jobban féltik” a közösségtől, a középosztályi és felsőbb osztálybéli nemi szerep felfogásban sokkal indokoltabb a lányok otthon-nevelése, mint a fiúké. A fiúknak, akik akár kiskereskedők, akár államtitkárok lesznek felnőtt korukban a – középiskolai latinórán a leendő apák okulására Quintilianus idézetekkel is alátámasztott – közmegegyőződés szerint érdemes megtanulni a társakkal, az alacsonyabb társadalmi csoportbeliekkel, a leendő beosztottakkal való társadalmi együttélés szabályait. A lányok viszont – optimális családi forgatókönyv szerint – éppen iskolázottságuk segítségével nagyobb eséllyel férjhez mennek, nem dolgozó úriasszonyok lesznek, mindjárt érettségi után. A valóság persze az, hogy legalább néhány évig az érettségizett lányok is dolgozni fognak – de épp azzal örözik meg a munkavállalás *ellenére* az úriság látszatát, s a „háztartását irányító úriasszony” státusba való kerülés lehetőségét, hogy *nem kerülnek* bizalmas viszonyba a társadalmilag alattuk lévő nőkkel. Sok szülő szemében tehát *nincs mire felkészítenie* a középiskolai *nyilvános* tanulói létnek.

– Azokból, akiknek a „lakóhelye nem megfelelő”, azaz a napi iskolába járás megoldhatatlan akadályt jelent számukra, s nem tudnak vagy nem akarnak internátusba, vagy albérletbe költözni, vagy azért, mert a szülők féltik serdülő fiúkat a felügyelet nélküli városi létől, vagy azért, mert anyagilag még mindig kisebb megterhelés az otthon élő fiú mellé tanárt – esetleg egy felsőbb éves diákot – fogadni, mint megfelelő színvonalon a városi létet biztosítani. (A felsőbb éves diákok felfogadását megkönnyítette, hogy a diákok által végzett magántanítói tevékenység adómentes volt.)

– Azokból, akiknek társadalmi csoportja „nem megfelelő” pontosabban „túl jó” – azaz a konkrét iskolába járók társadalmi csoportjánál sokkal vagyonosabb, illetve az iskola mindennapi körülményeinél sokkal magasabb szinten élnek. Említettük, hogy a birtokaikon, vagy falusi kúriákon élő nemesi családok gyerekeinek is teljesítenie kellett valamiképp a tankötelezettséget, s szocializációs szempontból képtelenségnek tűnt, hogy saját volt jobbágyaik, jelenlegi béreseik gyerekeivel együtt járjanak iskolába, arra pedig „szakmai” érv is kínálkozott bőven, hogy egy kastélyból egy földpadlós vályogépületbe járó gyerek tanulási motivációja vélhetőleg kívánnivalókat hagyna maga után. A középiskolában a „túlzott társadalmi távolság” érve marad meg, a legnagyobb történeti neveket hordozó arisztokrata gyerekek mindennapi, nyilvános tanulói jelenléte nemcsak a szülők elzárkózási

hajlamai miatt ritka, hanem mert a tanóra elvileg mégiscsak teljesítményelvű (előfeltevésében a diákok egyenrangúságát feltételező) légkörét, mindennapi működését kifejezetten veszélyeztette az a tisztelet (vagy éppen látens gyűlölet) melyet az arisztokrata gyerekek nemcsak osztálytársaikban, de tanáraikban is kiváltottak. (A polgári és kismanes eredetű családokat, ha különböztek is egymástól, sosem választotta el egy „világ” egymástól, annál inkább az arisztokráciától. Az egyetemet végzett tanár a nála gazdagabb és befolyásosabb szülővel is összemérhette társadalmi tekintélyét, de olyan családnevek viselőivel szemben, *amelyekkel tele volt a történelemlékönyv*, nyilván nem.)

– Azokból, akiknek „egészségi állapota nem megfelelő”. Az egészségügyi okoknál fogva magántanulónak nyilvánítottak egy része nyilván valóban beteges volt, illetve korabeli gyakori megfogalmazás szerint „idegállapota” nem tette lehetővé a folyamatos koncentrációt és fegyelmet, másrésztük esetében pedig az iskolában gyakori járványokra tekintettel „megelőző lépést” javasol a család, illetve a családi orvos.

– Olyanok is vannak, akiknek „életkora nem megfelelő”. Néhány évnyi „szórás” elvisel a tanuló is, az iskola is, a tanuló és az iskola érdekeit egyaránt sérti azonban, ha húszévesen kell elemisták között, vagy huszonöt-harminc évesen középiskolások között üldölgélnie.

– Számos példát tudunk, aki fegyelmi okokból vált magántanulóvá. A középiskolából vagy valamilyen mindennapi vétség, vagy – 1919 után – politikai okoknál fogva kizárt diákokat fegyelmi ítéletük nem feltétlenül tiltotta el a magánúton letehető érettségitől.

– Végezetül a magántanulók egy része kifejezetten tanulmányi okokból magántanuló. Olyan gyenge teljesítményű gyerek, akinek társadalmi körülményei – középosztálybeli származása – lehetetlenné teszik, hogy legalább a négy középiskolát ne végezze el, s a család nagy áldozatokra kész azért is, hogy egy elégséges érettségit valamiképpen mégis megkaphasson. A lassabb haladás lehetősége – és az, hogy csak pénzkérdés, hogy napi átlagban hány órát foglalkozik velük magántanár – még a leggyengébb képességű tanulóknak is lehetővé tette, hogy előbbutóbb az osztályvizsga, illetve az érettségi követelményét megüssék. Az iskola – a többi tanuló, a tanügyigazgatás és a tanárok egyaránt – érdekelték voltak abban, hogy e tanulókat, mint a tanórák menetét zavaró lemaradókat csak az osztályozóvizsgákon lássák viszont. (A helyi társadalmi erőviszonyok között elkerülhetetlen protekció, „liberális” osztályozás, „kegyelem elégséges”, rendi, etnikai, vagy felekezeti motivációjú kivételezés kevésbé zavarta meg az iskola rendjét, kevésbé vezetett a nem kivételezettek lázongásához, kevésbé kompromittálta az iskolát, ha a szükségképpen zártabb magánvizsgán, mintha tanórán történt.)

A magántanulás nem minden iskolatípusban egyformán jellemző, a századforduló fiúpolgáriban a tanulók tizede, a lánypolgárikban huszada magántanuló – a fiúpolgárikba járó lányok magasabb arányának tudható be a különbség. A negyedik gimnazistáknak még kevesebb mint 2 százaléka nyolcadikosoknak már 5 százaléka magántanuló, a nyolcadikos gimnazisták között már sok olyan van, aki



negyedik, hatodik gimnázium után félbehagyta tanulmányait majd felnőttként, azaz túlkorosként újrakezdte azokat. A reáliskolásoknál 1–1 százalék a két adat (*MSÉ: 1899 666*). Az elemiseknek azonban csak két ezreléke magántanuló (*MSÉ 1907 : 330*). A fiútanító-képzőben 10 százaléknyi, a tanítónőképzőben közel 20 százaléknyi magántanulót találunk – itt már érvényesül az úrilányok szeparációjáról szóló állításunk –, de az életkori kérdés is nyomon követhető (*MSÉ, 1907 349*). A két háború között 2 ezrelék körül maradt az elemi iskolai arány, 3–4 százalék a magántanulók aránya a polgáriban, 4 százalék a reáliskolában, 6 százalék a gimnáziumban. Minél elegánsabb egy iskolatípus társadalmi összetétele, annál több a magántanuló, a fentiek alapján ezen nincs mit csodálkozni. Az oktatáspolitikai szabályozás változása következtében a harmincas évekre eltűntek a tanító-képzők magántanulói (*MSÉ: 1935: 310*).

Az iskolán kívüli oktatás mint alternativitás

Természetesen mindenki rengeteg mindent tanul az iskolán kívül – a gyermek-kortörténet, a szocializáció-történet, bőségesen foglalkozik mindezzel (*Pukánszky 2002*). Ide most csak az *oktatási intézmények* tartoznak. Ezekben az intézményekben vagy olyasmit lehetett tanulni, melynek az iskola tantervében – tanterv-politikai lobbizásban erős csoport híján – nem jutott hely, vagy olyan ismereteket, melyek elsajátítására ugyan volt mód az iskolában is, de az élet bármely szakaszában, az egyén életében bekövetkező anyagi/munkaerőpiaci eltolódások következtében szükséglet mutatkozott. Pontosán meg nem ítéhető nagyságrendben folytak tánc- és illemtanórák, gyorsírási tanfolyamok, nyelvtanfolyamok stb. (A nagyságrendről legfeljebb abból alkothatunk fogalmat, hogy 1930-ban ezer-ezer nyelvtanár és zenetanár élt meg az országban, zömében nők.)

A tánc- és illemtanóra persze nem jelentett alternatívát a középiskola számára – ha csak annyiban nem, hogy a középiskola nevelő hatásával szemben a *koedukált* viselkedéskultúra mintáját nyújtotta. Ez azonban csak elméletileg jelentett konkurens versengő értékrendet, konkrétan a minden modernitást aggodalmasan figyelő hitoktatók és a „nagyon is modern” (vigyázó szemeket Rómára, 1933 után pedig Berlinre vető), de a koedukácót és a szexualitást közben elutasító testnevelő tanárok programjainak jelentett alternatívát.

Ezzel szemben a gyorsírás a középiskola hangsúlyozottan kalligrafikus, „ünnepi” írásmódjával szemben már egy konkurens értékvilágot fogalmazott meg. A gyorsírás középiskolai bevezetése, be nem vezetése körüli ádáz viták mögött mégsem ez a konkrét-szimbolikus konkurencia, hanem a gyakorlatias dolgok iránti általános tanári ellenszenv állott (*MP 1894 370*).

Alternálási szempontból sokkal izgalmasabb a nyelvtanítás kérdése. A nyelvtanfolyamok, nyelviskolák igazi konkurenciát jelentettek a középiskolának, több tekintetben is. A nyelvtanárkodók bő fele nem magyar anyanyelvű. A nyelvtanárkodó férfiak harmada, a nőknek csak 6,6 százaléka rendelkezett felsőfokú végzettséggel – s nem is mindannyian tanári diplomával, hanem például kereskedelmi akadémiaival. Kétirányú oka is volt tehát, hogy a magánnyelvtanítás nagyon kü-

lönbözőn a középiskolaitól: a magántanárok, részben anyanyelvűek révén akár *még jobban is tudbattak* angolul, franciául, mint egyetemet végzett, de anyanyelvű közegben esetleg sosem járt „profi” társaik, másfelől viszont a magánnyelvtanárok irodalomtörténeti, nyelvészeti képzettsége eltörpült azok mellett, akik Pesten Petz Gedeont, Yolland Arturt, Bleyer Jakabot, Eckhardt Sándort, Schwartz Elemért, Zolnai Bélát, Koszó Jánost, Debrecenben Huss Richárdot, Hankiss Jánost, Pécssett Birkás Gézát és Thienemann Tivadart, Kastner Jenőt, Szegeden Schmiedt Henriket, Karl Lajost – hogy csak egyetlen esztendő, az 1927-es professzori karának névsorát idézzük a hazai modern filológia történetében jártasak emlékezetébe – hallgathatták (*MOTC 1927 230*). A piaci kereslet mellett a kétféle oktatói csoport eltérő képzettsége, eltérő etnikai háttere is magyarázhatja, hogy a magánpiac kifejezetten beszédcentrikus volt, a középiskolázásban viszont előbb a nyelvtanítás elme-fegyelmező hatása, később pedig az adott kultúrkörrel kapcsolatos műveltség volt a legfontosabb motívum (*Bíró 2004*).

A középiskola – parlamenti és szakmapolitikai küzdelmek során kialakított – profiljából következett az is, hogy *mely* nyelvek tanítása volt kötelező, illetve rendkívüli tárgy. A nyelviskolákban ezzel szemben a piaci keresletnek megfelelően alakulhatott a nyelvválasztás. Minthogy a nemzetközi kapcsolatokban, s nemzetközi kereskedelemben olyan relációk kerültek előtérbe, melyek iskolai lefedettsége minimális volt, a magánnyelvtanításra nagy kereslet mutatkozhatott. Közismert, hogy sokkal több iskolában tanítottak franciául, mint olaszul vagy angolul, miközben pedig a külkereskedelmi forgalom egy-egy tizede kötődött Olaszországhoz és az angolszász országokhoz, viszont alig huszada – s még ez is csökkenő trendet mutatott – Franciaországhoz, még ha ezen az aránytalanságon a francia orientációjú országok bevonása javít is kissé (*MSE 1935:157*). Az olasz és angol nyelvtudást zömében magánúton szerezhették meg az emberek – erre következtethetünk abból, hogy a felsőkereskedelmik és reálistiskolák intenzív franciatanító és elhanyagolható angol és olasztanító tevékenysége ellenére 1920-ban (s még inkább 1930-ban) az angolul s olaszul tudók együttes száma megközelítette a franciául tudókét (*MSE 1935 11*). Ez még akkor is fontos adat, ha az olaszul tudók egy része nyilván nem iskolában, hanem első világháborús fogolytáborokban szerezhette nyelvtudását – hiszen ha a szintén fogolytábori eredetű orosz tudás 1920 és 1930 között a felejtés és természetes mortalitás következtében kétharmadára csökkent, az olaszul tudók hasonló tudásának is így kellett volna alakulnia. Ehelyett viszont 10 százalékkal nőtt, amit szinte kizárólag a magántanulásnak tudhatunk be. (Az angolul tudók száma 25 százalékkal nőtt.)

A magániskolák és a tanügyigazgatás

A magánszféra (az elit gyermekei mellett megjelenő magánnevelők intézménye mellett) eredetileg leginkább az óvodaállítással tűnt ki, ez volt a legkevésbé „lefedett” terület a 19. század közepén. Később pedig – az ötvenes években – az Entwurf modernizációs kihívását elfogadó, de ’48 szellemét őrző csoportok szá-



mára tűnt fontosnak a magániskola-alapítás – mely azonban ez időben sem vált igazán fontos szektorrá.

A magyar liberális joggyakorlat (1867 után) azt a feltételt szabta *magániskolák* felállításához, hogy az iskola vezetője az illető iskolafajra szóló oklevéllel rendelkezék. Ha az iskolafenntartó személyében nem volt ilyen, ilyen személyt alkalmaznia kellett. A *társulati iskolákat* alapvetően üzleti vállalkozásokként kezelték, míg *az egyesületet* olyan intézményként, amely kifejezetten iskola-fenntartási célból jött létre. Társulati iskola volt például a bányatársulat iskolája, egyesületi iskola a Julián egyesület. A példából azonnal világos, hogy a bányatársulati iskola *sem valódi üzleti vállalkozás*, hanem az adott települést uraló gazdasági hatalom egyik munkásjeléti, munkaerő-megtartó intézménye, ezt a tanügyigazgatás mégis üzleti vállalkozásként kezelte, ellentétben a politikai célokat szolgáló Julián iskolával (a Julián iskola célja a nyelvhatár védelme volt a Trianon előtti Magyarországon).

A magániskola létesítésének materiális feltételeit a tanügyigazgatás bírálta el. Ha nem külföldiek részére fenntartott iskoláról volt szó – a Német Birodalom létesített ilyen nagyszámú magyarországi német állampolgár számára –, a tanügyigazgatás megkövetelte, hogy a tanárok magyar állampolgárok legyenek és államérvényes oklevéllel bírjanak. A magániskola létesítéséhez a *VKM előzetes engedélyére* volt szükség.

Ha a tanügyigazgatás kifogástalannak ítélte az iskola működését, az nyilvánosági jogot kaphatott, azaz közérvényes bizonyítványt állíthatott ki. A nem nyilvános jogú iskolák – korabeli nevükön előkészítő tanfolyamok – *magántanulóként* képezték növendékeiket, akik azután valamely nyilvánossággal bíró intézetben évenkénti vizsgákat, illetve érettségit tettek. (Íme a magántanuló szó egy második jelentése, illetve a magántanúrral történő egyéni tanulás és a csoportos magántanulás közötti átmenet problémája, melyet fentebb jeleztünk!)

Az előkészítő tanfolyamokra sem mondhatjuk, hogy pusztán az „output control” jellemző rájuk, mert ezekben az intézetekben is a miniszter engedélyével folyt az oktatás és a tanügyigazgatás ellenőrizte azt, rendszeres látogatásokkal.

Működtek továbbá *zugiskolák*, melyek nem rendelkeztek miniszteri engedéllyel, s ezekben természetesen nem működött a tanügyigazgatás sem. (Természetesen nincs tanügy-igazgatási kontrollja a magánórának sem.)

A kiadásokat természetes módon a fenntartó fedezte, tandíjat szedett, de (az egyházakkal, községekkel ellentétben) iskolaadót nem vethetett ki. Dologi és fizetés-kiegészítő államsegélyt magániskola is kérhetett.

A magániskolai pedagógusokat az iskolafenntartó alkalmazta és velük magán-szolgálati jogviszonyt kötött. *Ők tehát nem voltak köztisztviselők.* (Ellentétben az egyházi iskolák tanítóival, akiknek minimálbérét – pusztán tanítói jogviszonyuknál fogva – már a 19. században törvény szabályozta, 1901-ben pedig köztisztviselővé nyilvánították őket.) A magániskolázás legfontosabb feltételét – még 1886-ban – megteremtették, kimondva, hogy a népoktatási törvény azon rendelkezése, hogy a néptanítókat életfogytig választják, a magániskolákra nem vonatkozik (1886/41874 VKM).

E liberális jogelvet a Károlyi kormány megváltoztatta, hiszen mindenképpen állami védelem alá akarta helyezni azt a pedagógusréteget, mely – tekintettel a reformpedagógia és az 1918 előtti állami oktatáspolitikai főáram s az azzal alkalmanként összefogó, izmosodó katolicizmus konfliktusaira – a radikális eszméknek leginkább a szövetségese volt (1918. VIII. néptörvény).

A magántanárok és tanítók 1918/19-ben baloldali megfontolásokból megindult „államosítása” 1919 után jobboldali megfontolásokból (egységes kontroll) folytatódott. Rendelet mondotta ki, hogy a magániskolai tanítókat ugyanolyan jövedelem illeti meg, mint a velük azonos beosztású állami tanítókat (1922. 700. sz. VKM r).

1924-től kezdve e tanítók is kötelező érvénnyel a Nem állami tanszemélyzet országos nyugdíjintézetének tagjai lettek, s így nyugdíjukat gyakorlatilag az állam garantálta s nem az iskolafenntartó vagy valamely magánnyugdíj-egyesület, mint korábban.

A tanítót szintén ez időtől kezdve csak életfogytig lehetett alkalmazni. Ettől kezdve a szolgálati kategóriák, azok illetményei, a rendes tanító fizetési osztályaira a várakozási időre, az előlépés feltételeire vonatkozó jogszabályok megegyeztek az államiakra vonatkozó szabályoknak. A VII. fizetési osztályba VKM engedély nélkül nem léphetett a magániskolai tanító sem, hiszen az ide való belépés minden iskolában a tanügyigazgatás speciális jutalomgyakorlásának eszköze volt.

Amellett, hogy a magániskoláknak nemcsak tantervét és rendtartását, de fegyelmi szabályzatát is a VKM hagyta jóvá, a tanügyigazgatás maga is kezdeményezhetett fegyelmi eljárást a magániskolai tanítók ellen. Így fegyelmi eljárás indulhatott, ha a tanító viselkedésében államellenes irány, a tulajdon és házasság elleni izgatás volt tapasztalható. Azaz a magánoktatás alternatívája nem terjedhetett ki a fennálló államrenddel és uralkodó erkölcsi renddel szembenálló igényeinek kielégítésére, még akkor sem, ha e szembenállás a Horthy-korszak pluralizmusába az iskolán kívül nyugodtan belefért, azaz nem sértette az 1921: III. tc-t. Az iskola – a politikai nyilvánosság szereplőivel ellentétben – nem lehetett legitimista, illetve nem lehetett republikánus magániskolát szervezni. Az iskola alternativitása nem terjedhetett ki a rendszer szociáldemokrata állásponttól történő bírálatára, és végül, de nem utolsósorban nem képviselhetette a magánélet egyik legfontosabb polgári kategóriájának, az ezekben az évtizedekben gyorsan terjedő válásnak a jogosságát (OL K 592 607. cs.).

A magániskola megszüntetése sem a fenntartó kizárólagos joga. Ha a magán-népiskola fenntartását – a tanügyigazgatás megítélése szerint – „tanügyi érdek” követelte meg, akkor kötelezni lehetett a fenntartót, hogy a megszüntetéstől álljon el (64423/1936 VKM).

A magángimnáziumok valóban útjában állottak a nemzeti nevelés egységes irányításának, annak ellenére, hogy ezekben a főigazgató ugyanolyan lehetőségekkel rendelkezett, mint az államiakban. Ezekben a gimnáziumokban egyébként az osztálylétszámok általában alacsonyabbak voltak, a szertárak hasonlóképpen vagy valamivel jobban felszereltek, tanári karuk meglehetősen jól képzett volt. Mindezek a körülmények lehetetlenné tették, hogy hagyományos pedagógiai



értékekre, színvonalhiányra hivatkozva bárki beléjük köthessen. Pintér Jenő budapesti főigazgató (a klerikális-konzervatív irodalomtörténész) az ellenőrzési követelményeket megszigorító 1936-os intézkedések után sem talál sokkal több kivetnivalót az intézetekben, minden alkalommal a nyilvánossági jog meghosszabbítását javasolja (*K 592 677. cs.*).

A magángimnáziumok közül egyértelműen szerencsésebb helyzetben voltak a budapestiek, mint a Budapest környékiek, amelyek a politikai jobboldalon elkötelezett Kemenes Illés alá tartoztak, vagy mint az egy-két elszórt vidéki magángimnázium és magán polgári.

A kormányzat, noha az iskolák megszüntetését nem próbálta meg keresztül vinni, egyre nagyobb mértékben szólt bele életükbe. Szemben az egyházi iskolákkal, melyeket legalább néhány ponton védett valamelyest az autonómia, saját tankönyveikből taníthattak stb., a magániskolák pontosan annyira ki vannak szolgáltatva a tanügy-igazgatási akaratnak, mint az állami iskolák, hiszen velük szemben egészen közvetlen a tankerületi főigazgató rendelkezési joga (*Utasítás 1936*). A gyakorlatban ezeket az iskolákat (minthogy több bennük a liberális eszmékkel rokonszenvező tanár s szülő) fokozottan érinti a keresztény nemzeti szellem markánsabb tanügy-igazgatási képviselője az 1935–1944-es időszakban, a tanárok és diákok politikai ellenőrzése, a liberálisnak nevezett tankönyvek lecserélése.

A magániskolák autonómiájára már az 1936-os tanfelügyeleti szabályok elég nagy csapást mértek, s ez a hátrányos helyzet fokozódott, amikor a fenntartók és hitoktatók közötti jövedelmi súrlódásokat általánosságban rendezték azzal, hogy azoknak ugyanolyan összegű óradíjat fizessenek, mint az állami népiskolákban. Ahol pedig háromszor-négyszer annyi diák jut a hitoktatóra (*HK 1937 295–297. p.*).

Ez az intézkedés a tanulókhöz és az iskolákhoz intézményesen legközelebb álló személyeket kívánta megnyerni, s nem is sikertelenül, mint ahogy ez a hitoktatói szövetség megnyilatkozásaiból is kitűnt (*K 592 607. cs.*).

A tankerületi főigazgató hatáskörébe utaltak eddig abszolút „ellenőrizetlen” területeket, mint a zeneiskolák és zenetanfolyamok szervezett igazgatása és felügyelete. Eddig ezt a jelentős részben magánszférában zajló oktatást a művészetpolitika eszközeivel és módszereivel indirekten irányították (s a közigazgatás gyakorolta a törvényességi kontrollt). Az új rendelkezés a többi iskolához hasonló módon közvetlen ellenőrzés alá vonja a zeneoktatást is (*K 592 607. cs.*).

A magániskolákkal szemben a nyomás tipikus lehetősége volt, hogy a PM 1936. november 30-i rendelete szerint egy magántanintézet csak akkor forgalmiadómentes, ha a tankerületi főigazgató igazolja közérdekűségét és nyilvánosságát. A közérdek alatt a BM szerint az értendő, hogy az illető községben, városban azonos típusú tanintézet nincs (*PML TF 128/1936*).

A magángimnáziumok egyébként fokozott főigazgatói ellenőrzés alatt állottak, csak főigazgatói engedéllyel vehettek át más gimnáziumból tanulót stb. A magángimnáziumok egy része – például a Wagner Manó – nem örvendett legnagyobb népszerűségnek egyetemi körökben sem, egy tanulójuk felvételét az egyetem el-

utasította, sőt az egyetem egyik tisztviselője „hírhedt”-nek nevezte a gimnáziumot (*PML TF 164/1936*).

A VKM nem találta elégnek a tankerületi főigazgatók megbízhatóságát és határozottságát sem, ezért 1937-ben már külön tanügyi tanácsost küldött ki a felülvizsgálásukra (*PML TF 72/1937*).

A magánoktatást – mivel magánoktatók tudtak annyira vigyázni magukra, hogy a „nemzetiesség” kritériumát mindig megüssék – radikálisan vissza szorítani nem lehetett – legalábbis ideológiai kritériumokkal. A zsidótörvények az iskolafelügyelet szempontjából is „kapóra jöttek”, s megkezdődhetett a – zsidótörvények által az országos tanári átlagnál négyszer nagyobb arányban érintett – magánoktató gárda lecserélése, a magánoktatás fokozatos felszámolása...

Hóman Bálint – igaz, már csak második miniszteri ciklusában, amikor már nem Gömbös személyes barátjaként, hanem egy nagy jobboldali tömörülés vezéréként tér vissza a kormányzásba – a parlamentben elvileg is kimondta, hogy a magán-, illetve társulati iskolák fenntartásával nem ért egyet, további magániskolákat nem fog engedélyezni (*KN 1939/2/665. p.*).

A pedagógiailag alternatív iskolák és a tanügyiigazgatás

Természetesen az iskola pedagógia tartalma és iránya jelenti az alternativitás egyik legfontosabb területét. A neveléstörténet-írás egyik legalaposabban megírt történetéhez a reformpedagógiához érkeztünk. Jelen sorok szerzője nem folytatott önálló kutatásokat a reformpedagógia történetéről, így a reformpedagógia tartalmi mozzanatainak megítéléséhez a pedagógiatörténeti szakirodalomhoz kell utalnunk az olvasót (*Németh A. 1996*).

Amennyire alkalmatlannak érezzük magunkat a reformpedagógia belső tudománytörténetének leírására, s a mozgalomtörténetről is csak alig formálhatunk véleményt, a „mozgalmárok” szakma-ideológiáinak részletes ismerete nélkül, a reformpedagógia és az oktatáspolitikai kapcsolatáról megkísérelhetünk véleményt mondani – már csak azért is, mert néhány túlegyszerűsítő megállapítás napjainkig él a köztudatban.

A köztudat szerint a reformpedagógia *ellenzéki mozgalomként* lépett fel a „régis iskola” *réges-régen uralmon* lévő, s álláspontjukból a történelem változása ellenére a legkisebb mértékig *sem engedő* erőivel szemben.

A konkrét történet közel sem ilyen egyszerű. A „régis iskola” – azaz a „herbartista” iskola – nem évszázadok óta van domináns helyzetben, hanem *csak néhány évtizede*, tulajdonképpen csak a kármáni gyakorló gimnázium megszervezése óta. Ráadásul az uralmi helyzet sem egyértelmű, mert egészen 1900-ig az antiherbartista katolikus pedagógia – Lubricht személyében – birtokolja a pesti egyetem pedagógia tanszékét.

Másfelől a reformpedagógia sincs ellenzéki helyzetben. Emlékeztetnénk arra a neveléstörténetet tanult olvasók által nyilván jól ismert tényre, hogy *Nagy Lászlót*, (aki egyébként egy tanfelügyelő fia volt) már 24 évesen nem egy távo-



li kis intézmény, hanem a *budai állami tanítóképző* intézet tanárának nevezték ki, néhány év múlva az intézet legfontosabb pozíciójának számító pedagógia-tanári állásra nevezték ki, 1889-től a tanítóképző-intézeti tanárok egyesületének (mely közel sem volt ellenzéki szervezetnek tekinthető) főtitkára lett, s többek között a II. országos tanügyi kongresszus egyik fő szervezője. Nagy László, akinek tudományos arculatáról senkinek nem lehetett kétsége, hiszen a '90-es évektől a gyermektanulmányi mozgalom aktív szervezője, 1907-től lapjának főszerkesztője volt, 1908-ban a VKM-től megbízást kap a VI. kerületi *állami* tanítóképző intézetben a gyermektanulmányon alapuló képzés központjának megszervezésére.

A „gyermektanulmányi alapú tanítóképzés” ugyanis nem az *egész* hazai hivatallal állt szemben, sőt céljai jól beleilleszkedtek az oktatáspolitikai két nagy érdekkörbe, a népiskolai és középiskolai érdekkör közötti küzdelembe. A küzdelem mögött első pillantásra a szaktudományos és erősen intellektuális alapú középiskola-pedagógia és az ettől már a *gyermeklélektan előretörése előtt is* eltérő természetű népiskola-pedagógia ellentéte állott. Ha viszont feltesszük a kérdést, hogy mi indokolja a küzdelem hevesességét, ha egyszer két különböző iskolatípusról van szó, és a tanárok/tanítók/kapcsolódó elitek tulajdonképpen átfedés nélkül osztoznak az iskolarendszer két alapvető fokozatán – nos akkor az egyéb iskolatípusok –, elsősorban a tanítóképzők, s növekvő fontossággal a polgárik tanárelitjének ambíciói jelentik a magyarázatot. Ez a csoport érdekelt nagyon erősen abban, hogy a tanítóképzős végzettséget a klasszikus középiskolai végzettséggel, sőt főiskolákkal egyenrangúnak ismertessék el, a polgári iskolai végzettséget pedig négy középiskolával egyenértékűnek minősíthessék. (Több tekintetben sikeres volt törekvésük, az 1883. I. tc. – a közalkalmazotti állások betöltésének feltételeit előíró törvény – négy középiskolával egyenrangúnak ismerte el a polgárit, az 1910-es népszámlálásról rendelkező törvény nyolc középiskolával egyenértékűnek a tanítóképzőt stb., de a továbbtanulás szempontjából nem volt egyenlőség, a polgárik és tanítóképzők még a huszadik század elejére sem tudták kiharcolni önállóságukat a tanfelügyelőségekkel szemben, s a nagy nehezen elért polgári iskolai *tanári* címmel – korábban tanítók voltak – sem járt együtt a középiskolai tanárokéval azonos fizetés.) Ez az az érdekkör, mely a szaktudomány-alapú középiskolai képzés és a gyakorlati alapú illetve gyermeklélektan alapú képzés egyenjogúságát el kívánja ismertetni, s ebben a küzdelemben jut „nem ellenzéki” hely azoknak is, akik – szakmai értékek alapján – az *egész* közoktatási rendszert a gyakorlatias, illetve gyermeklélektani paradigma alapján akarnák átformálni.

Mivel 1918 előtt – a politikai katolicizmus megjelenése, sőt átmeneti kormányra kerülése, az újkonzervativizmus és rasszizmus intenzív készülődése ellenére – a szellemi és (parlamenten kívüli) politikai baloldal nem érzékeli, hogy számára az igazi ideológiai-politikai veszély a 19. századi racionalizmus és intellektuális versenylvűség háttérbeszorítása lesz, semmi kivetnivalót nem talál a reformpedagógia egész iskolarendszert meghódítani kívánó törekvésében.

Sőt, a reformpedagógia iskolabírálatához hozzáteszi saját – egyébként később a neoherbartisták által is akceptált – kritikai szempontjait: a klasszikus nyelvek

túltengéséről, a nyelvtanítás hatékonyságáról, a modern társadalomtudományok, illetve társadalomtudományi szemléletmód hiányáról, a természettudományok – különösen a kémia – alacsony arányáról. S természetesen megfogalmazza a középiskola osztályjellegével kapcsolatos bírálatát, mely osztályjelleg-oldását – részben valós megfigyelések, részben félreértések miatt – a reformpedagógiai módszerek előretörésétől várta. (A tárgyilagos utókor szemével a magyar középiskola osztályjellege annak alapján tűnik súlyosnak vagy kevésbé súlyosnak, hogy milyen kategóriákat használunk. Ha kizárólag a parasztság és a munkásság alacsony részvételét tekintjük az osztályjelleg jegyének – ahogy a népi és ortodox szociáldemokrata ideológiai alapon álló kortársak –, akkor a középiskola kétségtelenül a társadalmi hierarchia megmerevedésének kedvez. Ha egy differenciált többlépcsős, illetve többdimenziós társadalomképből indulunk ki, akkor a századforduló magyar középiskolájáról azt mondhatjuk, hogy óriási társadalmi mobilitás színhelye, olyan intézmény mely a hagyományos birtokos/honorációr keresztény magyar uralkodó osztályt kispolgári családokból származó, szlovák és német etnikai hátterű, izraelita felekezetű csoportokkal egészíti ki.)

Hasonlóképpen a hagyományos középiskola elleni támadást fogalmaz meg – a reformpedagógia szövetségeseiként – a modern polgári irodalom is. A bravúrt, amire az 1879-es tanterv képes volt, hogy Arany Jánost s nemzedéktársait, Petőfit, Keményt kanonizálja, az 1899-es tanterv már nem volt képes megismételni, sőt meghaladni: azaz nem tudta az akkor első kötetét éppen megjelentetett, 22 éves Ady Endrét a kánonba emelni. (Az iróniát félretéve: a Nyugat nemzedéke a maga szempontjából nyilván indokoltan sérelmezte, hogy nem tanítanak róla az iskolában, de hogy erre az 1918 előtti Magyarországon nem került sor, önmagában is magyarázza, hogy például Babits első önálló kötete és az 1918-as rendszerváltás között mindössze 10 év telt el – Kosztolányi esetében 11, Tóth Árpád esetében 5 év stb.)

A sokféle szövetséggel támogatott reformpedagógia így egy történelmi pillanatra, 1918/19-re uralkodó helyzetbe került. A reformpedagógiai áramlat hívei ekkor már nem „helyet kértek a nap alatt”, hanem a rendszer egészét kívánták ellenőrzésük alá vonni. Elképzelését, hogy a tanár, a tanterv, a tananyag „a kiseddévótól az egyetemig” alkalmazkodjon a gyermekek és ifjak testi lelki fejlődésének fokozataihoz, Nagy László ekkoriban fogalmazta meg. (S mikor 1922-ben „kényszernyugdíjazták” – egyébként 65 éves volt – a fővárostól kap megbízást a Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának megszervezésére – ezt vezette 9 évvel később bekövetkezett haláláig.) A magyar reformpedagógia legfontosabb elméleti teoretikusát nehezen nevezhetnénk ellenzéki karriert befutónak.

A *hagyományos oldal* teljes merevségéről szóló közhelyek sem tűnnek megalapozottnak az újabb kutatások fényében. „A kritikus hangvétel nem jelentett egyértelmű elutasítást Waldapfel János részéről. Javasolta a [II. tanügyi – NPT] kongresszusnak: küldjön ki bizottságot azért, hogy nálunk is meginduljanak az iskolába lépő gyermekek képzetkörére és érzülettartalmaira irányuló lélektani vizsgálatok.” – írja Németh András, hozzátéve, hogy „E bizottságban azonban nem



kaptak helyet a gyermektanulmányi mozgalom elkötelezett képviselői, így ez az irányzat továbbra is főként a tanítóképzés keretei között fejlődött.” A reformpedagógia elterjedtségét jelzi, hogy nemcsak budapesti, de vidéki fiókkörök is létrejöttek. 1914-ben már 4000 tagot tartott nyilván a társaság.

A Magyar Pedagógiai Társaság elnökeként, pesti egyetemi pedagógiaprofesszorként ismert Fináczy esetében is megállapíthatjuk, nincs teljes elzárkózás a gyermektanulmányozástól.

Onálló kutatások nélkül, pusztán utalnánk néhány reformpedagógiai háttérű magyar alternatív iskola és a magyar állami oktatáspolitikai közötti kapcsolatokra. (Megint csak a pedagógiai tartalom bemutatása nélkül.)

E körbe tartozik a *Domokos Lászlóné* vezetésével 1914–1949 között működő „*Új iskola*”. Az eredetileg eleminek indult iskola fokozatosan polgárvivá, 1929-től leánylíceummá, végül leánygimnáziummá nőtte ki magát. Szakmaiságát a Nagy Lászlóhoz fűződő tanítvány viszony determinálta. Politikai háttérét jellemzi, hogy Domokosné a gyermektanulmányi mozgalom lelkes híve volt, férje ekkor a – 10-es években – kapcsolatban állt Jásziékkal. (Ez az úr a háború után azonban az egyik legaktívabb jobboldali szervezetnek, a Baross szövetségnek lett vezető tisztségviselője, s szellemi pályáját a két háború között irredenta röplapok és spiritizmus jellemzik.) Domokosné – polgári iskolai képesítésével – maga nem igazgathatta a leánygimnáziumot, így annak élére Halász László került. Egyértelműen ellenzéki intézménynek – külön kutatások nélkül – ez időben sem tekinthetjük, minthogy Halász közben a budapesti tankerületi főigazgatóságon szolgált, ahol 1944-ben (!) főigazgató-helyettes is lett. Ugyanakkor a korabeli pedagógia egyik egyetemi csoportjával is kapcsolatot tartott: az iskolában *Imre Sándor* műegyetemi pedagógiaprofesszor javaslatára *Baranyai Erzsébet* – angolszász orientációjú neveléslelektan szakember – vezetésével Nevelés-lelektani Kutató Állomás jött létre.

A Domokosné-féle leánylíceum társadalmi összetétele radikálisan különbözött a leányiskolákétól. Néhány konkrétan megvizsgált harmincas évekbeli első évfolyam kifejezetten elit összetételt jelez, 9 százalék banktisztviselő, 7 százalék ügyvéd, ugyanannyi magas rangú katonatiszt, hasonló számú vállalatigazgató, 2–2 százaléknyi orvos, egyetemi tanár, földbirtokos biztosítottak tandíjfedezetet a 3 százaléknyi árva, s mintegy 1 százaléknyi vidéki, szegény családból származó lány tandíjmentes oktatására, s emellett az egész iskola meglehetősen költséges működtetésére (*Iskolai népeségek*).

Híres intézmény volt továbbá *Nemesné Müller Márta* 1915–1943-ig fennálló intézete, a „*Családi Iskola*”. Ide elemista korú fiúk és lányok jártak. (Nemesné korábban már Brüsszelben is alapított intézetet, erős beágyazottságát a nemzetközi mozgalomba mutatja, hogy 1925-ben a mozgalom világtanácsának tagja lett. A mozgalom magyar lapja „*A Jövő Útjain*” címmel 1926-tól jelent meg *Nemesné* és (az egykor Ady környezetéhez tartozó) *Baloghy Mária* szerkesztésében. „*A Családi Iskola* a »szokásos« nevelés-oktatás keretei között igyekezett megvalósítani a gyermektanulmányi elveit, az »új nevelés« módszereit.” – írja Németh András neve-

léstörténeti szintézisében. A kortársak közül Imre Sándor professzor is fontolva haladónak nevezte az iskolát.

Egy másik pedagógiai csoport (a Szegedi Egyetem Pedagógiai lélektani intéze-
te) kísérleti iskolájaként működött a kor talán legnevesebb vidéki reformiskolá-
ja. *Dolch Erzsébet* polgári iskolai tanítónői végzettségét nyugat európai tanulmá-
nyokkal egészítette ki, majd 1936-tól Kerti Iskola néven vezetett reformiskolát
Újszegeden (*Gulyás:1939:35*).

Az óvónőképzés környékén is felbukkant a reformpedagógia. Az 1930-as évek-
től a budapesti *Állami Óvónőképző*ben továbbképző tanfolyam szervezését tették
Bélaaváry-Burchard Erzsébet számára lehetővé, gyakorlati bemutatásokat vezetett
óvónőknek, tanítóknak, szülőknek, tanulóknak. Bélaaváry-Burchard tanítóképzős
végzettségű volt – egyébként egy GYOSZ érdekkörhöz tartozó (véltetően liberá-
lis) magas rangú, tízes évekbeli BM tisztviselő lánya –, „a nemzetközi mozgalom-
ból érkezett”: Bécs egyik külvárosi iskolájában, majd Hollandiában Montessori
elvei alapján működő iskolákban tanított. 1926-ban hazatért, s óvodával egybe-
kapcsolt magániskolát nyitott.

Akár a VKM-en is átnyúlhatott (közvetlenül a miniszterelnök felé) a *Rudolf
Steiner* (a Waldorf mozgalom atyja) magyar követői közé tartozó *Nagy Emilné, Dr.
Göllner Mária*, aki 1926–1932 között Budán, a *Kissvábhegyen* működtetett iskolát:
az iskola körül ugyanis erős kapcsolati háló működött – az egykori Kossuth-párti
országgyűlési képviselő Nagy Emil 1923–24-ben még igazságügy-miniszter is volt,
később a Rothermere akció egyik legfontosabb, széles nemzetközi kapcsolatokkal
rendelkező ügyvivője. Az iskola – kétnyelvűsége révén – még a klebelsbergi poli-
tikával is kapcsolatba hozható volt. 14 éves korig engedélyezték a koedukációt, és
az iskola bizonyítványa egyenértékű lett a polgári iskolai bizonyítvánnyal.

Az egyházi iskolák nem tipikus résztvevői a mozgalomnak: ennek ellenére a
fővárosban a Ferencendi Mária misszionárius nővérek Montessori-rendszerű
óvodáját még 1913-ban nyitják meg – valószínűleg a ferencesek érzelmközpontú
hitfelfogása inkább kedvezett a reformpedagógiának, mint például a bencések
intellektualizmusa.

Ezek a reformiskolák tehát, bár nem tartoztak a main streamhez, *nem voltak* el-
lenzéki intézmények. Ugyanakkor fontos kapcsolatokkal rendelkeztek a liberális
elithez. Ezeknek az iskoláknak a helyzete egy-egy neves patronus (például Imre
Sándor) jóindulatán múltott. A tanügyigazgatási szigor – s mögötte a Berlin köz-
pontú Új Európába beilleszkedni akarók ideológiája és politikája – előrevetítette,
hogy a negyvenes évek elején nem vár rózsás jövő ezekre az iskolákra.

Egészen másképpen írhatjuk le a reformpedagógia másik – kerschensteinerá-
nus – szárnyának sorsát. Ez a szárny sok tekintetben a harmincas évek hivatalos
oktatáspolitikájával kötött szövetséget. Az eredetileg a polgári iskolák környé-
kén befolyásos áramlat eszközeit és módszereit tanügy-igazgatási eszközökkel
kezdtek el terjeszteni a középiskolák felé is. A kortárs problémákra nevelés re-
formelképzelése a 30-as évek politikájában a nevelés átpolitizálásának eszköze-
vé változott – a fakticizmus elleni fellépés az antiintellektualizmus eszközévé, a



tanóratervezés ideája óravázlat-készítési kötelezettséggé és ennek intenzív tanügy-igazgatási kontrolljává, a pedagógia szempontok hangsúlyozása a szaktudományok kiszorításává.

* * *

A main streamhez nem tartozó oktatás – lett légyen annak alternatívitása tulajdoni, pedagógiai, oktatásszervezési vagy bármilyen más természetű – nyilvánvalóan része volt az 1945 előtti oktatási rendszernek. A magántanulás, a magántanítás, a magániskola, vagy az alternatív pedagógiai mozgalmak és a main stream viszonya és arányai – első megközelítésben is – túlzottan sokszínűnek tűnnek ahhoz, hogy akár politikai, akár társadalmi tartalmukat könnyedén meghatározhassuk. A magyar alternatív oktatás története (vagy: az oktatás főárama alternatíváinak története) – a már létező kitűnő pedagógiatörténeti, iskolatörténeti feldolgozókat új aspektusokkal is kiegészítő – oktatásszociológiai, oktatáspolitikai szempontú feldolgozókra vár.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM

- BALLÉR ENDRE (1996) *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Bp., Országos Közoktatási Intézet.
- BALOGH MARGIT & GERGELY JENŐ (1993) *Egyházak az újkori Magyarországon (1790–1792)*. Budapest, História, MTA TTI.
- BIRÓ ZSUZSA (2004) Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon. (Kézirat.)
- BURCHARD ERZSÉBET (1987) Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra”. *Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- DOLCH ERZSÉBET (1938) Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai. Szeged.
- DOMOKOS LÁSZLÓNÉ (1925) *Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új Iskoláról*. Szeged.
- FELKAI LÁSZLÓ (1994) *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. Bp., OPKM.
- FRANKLIN, BARRY M. (1999) Review Essay. The state of curriculum history. *History of Education*, No. 4.
- GULYÁS PÁL (1939) *Magyar írók élete és munkái*. Budapest.
- HANS, NICHOLAS (1947) *Comparative Education*. London.
- HK – *Hivatalos Közlöny*.
- Iskolai népeségek társadalmi háttere (2004) Kéziratok dokumentumkötet. Szerkesztette: Nagy Péter Tibor.
- KARÁDY VIKTOR (1997) *A felekezeti viszonyok és iskolázási egyenlőtlenségek Magyarországon*. Budapest.
- KARÁDY VIKTOR (2000) *Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek (1867–1945)*. Budapest.
- KÁRMÁN MÓR (1904) A felekezeti oktatás és az állam részvéte a népiskola szervezésében. *Budapesti Szemle*, No. 332.
- KELEMEN ELEMÉR (2002) *Hagyomány és korszerűség*. OI-Új Mandátum, Budapest.
- KN – Képviselőházi Napló.
- MCCULLOCH, GARY (2002) Introduction: reflections on the field. *History of Education*, No. 3.
- MOTC – Magyarország tiszti cím és névtára, 1927.
- MP: *Magyar Paedagogia*.
- MSÉ – *Magyar Statisztikai Évkönyv*.
- MSK – *Magyar Statisztikai Közlemények*.
- NAGY LÁSZLÓ (1916) Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. *A Gyermekek*, No. 24–28.
- NAGY SÁNDOR (1988) *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai*. Budapest, Tankönyvkiadó.

- NÉMETH ANDRÁS (1996) *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA (1937) A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. *Nevelésügyi Szemle*, No. 4.
- PML – Pest Megyei Levéltár.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2002) *Gyermekkortörténet*. Budapest.
- RICHARDSON, WILLIAM (1999) Historians and educationists: the history of education as a field of study in post-war England Part II: 1972-96. *History of Education*, No. 2.
- RINGER, FRITZ K. (1979) *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington-London.
- SÁSKA GÉZA (2004) A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái. *Beszélő*, 2004. december.
- Utasítás (1936) Utasítás a közoktatásügyi irányításról szóló 1935. VI. tc. végrehajtására. 3500/1936.
- VÁG OTTÓ (1985) *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest, Tankönyvkiadó.





SZELÍDÜLŐ ALTERNATÍVOK A NÉMET PROGRAMPIACON

ALTERNATÍV ISKOLÁKRÓL BESZÉLNI, ilyen tárgyú kollégiumokat hirdetni hosszú évek óta érdeklődést keltő vállalkozásnak számít a hazai pedagógus társadalom és a pedagógusképzés körében. Ezzel szemben a nyugat-európai térségben és azon túl a 60–70-es évek nagy hullámverései után ez az érdeklődés lankadni, nyugvópontra jutni látszik. Újabb lendületet a témának legfeljebb a kelet-európai és a „vesztes” PISA országok önvizsgálatai adnak.

Amikor azzal próbálkozunk, hogy a mai Németország alternatív iskoláiról kétszítsünk áttekintést, akkor a téma összetettsége mellett az ország néhány iskolai üggyi sajátosságával is számolnunk kell.

Az utóbbi másfél évtizedben az egyesült Németországban a reformpedagógiai és a szó szerint vett alternatív iskolákkal kapcsolatban a nyugat és kelet-európai változási trendek együttesen jelentek meg. Ezen mindenekelőtt azt értjük, hogy az össznémet oktatáspolitikát, amely kiterjedt az új szövetségi államokra is, a magániskoláknak, köztük az alternatív programúaknak hagyományosan választék-bővítő, kiegészítő szerepet szán, addig a volt NDK területén erőteljes expanziót mutattak az iskolai innovációk. A téma sajátosságának ítéljük azt a szakmai vélekedésben jelen lévő ellentmondást, amely a német iskolapedagógiai gondolkodást és gyakorlatot történeti, de gyakran jelenkori értelemben is – udvarias kifejezéssel – kontinentálisnak, valójában maradinak tekinti, ugyanakkor a reformpedagógiai és a radikális kísérletezés jelentős bázisaként is számon tartja.

Tanulmányunkban az alábbi kérdések megválaszolására teszünk kísérletet.

– A 20. század második felének milyen alternatív törekvéseit jegyzi a szakirodalom?

– Milyen működési terepet biztosít az újraegyesült Németország a magániskoláknak, annak a szférának, amely a magukat alternatívnak nevező intézmények többségét is magába foglalja?

– Milyen elvek, célkitűzések vezérlik ma az ún. szabad alternatív iskolákat?

– Milyen módon, kiknek az igényeit kielégítve és milyen visszhang mellett veszik ki a részüket az oktatási szolgáltatásokból?

Az áttekintés szakirodalmi alapú, amelyben igyekeztünk a tárgyalt iskolák saját hitvallásának, önértékelésének dokumentumait is megvizsgáltatni.

A 20. század második felének iskola-alternatívái

A 20. század második fele az iskolák, iskolafelfogások megújítása terén alapvetően két jelentős trendet mondhat magáénak a vizsgált térségben. A hatvanas évek második felétől jelentek meg az iskolátlanítás eszméjének radikálisabb és szelídebb változatai, olyan intézmény alapítási törekvések, amelyek önmagukat kezdettől és tudatosan alternatívnak definiálták.

A kilencvenes évektől a volt szocialista államok, köztük a német keleti tartományok, új szövetségi államok területén – mintegy elhalasztott szükségletként – nagy lendülettel nyíltak meg a klasszikus reformpedagógiai és az újabb mozgalom iskolái. Ez az expanzió a német területeken a nyugatnémet törvények és iskolapolitikai szabályozás forgatókönyve szerint, államilag és egyben szakmailag ellenőrzött módon történt meg. Ami nem zárta ki az iskolátlanítási és a tradicionális reformtörekvések találkozásait, programszintű áttűnéseit. Az eltérő alapról induló programok közeledésében – szerintünk – jelentős szerepet játszott ezeknek az oktatási vállalkozásoknak a piacosodása, illetve az, hogy az iskolátlanítás kezdeti radikalizmusa sokat szelídült és a programok a valódi pedagógiai folyamatok iránt fokozódó érzékenységet mutattak.

A hatvanas években jelentős lendületet kapott alternatív iskolamozgalmat többféle okkal, indítékkal szokás magyarázni. A fejlett nyugat-európai országok gyors gazdasági fellendülése az évtized második felében a lassulás jeleit mutatta, ami válsághangulatot keltett és kiűtkeresésre sarkallta a szakembereket: közgazdászokat, politikusokat, társadalomtudományi, pedagógiai szakértőket egyaránt.

Az adott térségben demográfiai hullám mutatkozott a születések számát és a magasabb iskolafokokozatokba beiskolázást illetően egyaránt, ami próbára tette az iskolarendszert mennyiségi és minőségi tekintetben. A rendszer hiányosságai nyilvánvalóbbá váltak, mint a korábbi években. Az oktatásügy több jeles képviselője „katasztrófahelyzetet” diagnosztizált. Az ifjúság maga is aktivizálódott, elégedetlennek mutatkozott az iskolák működésével, szellemiségével kapcsolatban. Kezdeményezéseik többnyire pedagógiai válasz nélkül maradtak. A felnőttek és a fiatalok világa közti szakadék mélyülését érezte mindkét tábor.

A korszak meghatározó eseményeit 1968-hoz szokás kötni. Valójában a vita, a pedagógiai válaszok keresése ennél korábban kezdődött és több hullámban újra és újra feléledt.

A korszak gondolkodásának sajátossága, hogy a neveléssel, iskolával kapcsolatos radikális javaslatok nem a reformpedagógia eszme- és eszköztárából merítettek. Mindenekelőtt a mélylélektan és a marxizmus, a baloldali ideológiák személység- és társadalomfelfogása jelentette a radikális javaslatok eszmei forrását.¹ A társadalom- és iskolakritika egyik legnagyobb hatást kiváltó találkozási pontja a szabadság elvének a szexualitásra vonatkoztatott értelmezése volt. Egymást erősítő módon hatott az antibébi pirula terjedése, a „Make love, not war” szlogenje és az ekkor újra felfedezett Summerhill-i ideológia, a tekintélyek elvetése. Az

1 Erről *Bálint & Gubi & Mihály* (1980).



elfojtások feloldására, terápiájára törekvő segítségnyújtás igénye fogalmazódott meg a korábbi értelemben vett nevelés helyett.

A szakirodalom a németországi alternatív iskolák több generációját definiálja. A periodizációban és főleg az újabb hullámok reprezentánsainak azonosításában vannak ugyan eltérések, de azt elfogadhatjuk, hogy napjainkig több ilyen hullám, program-generáció azonosítható.²

Az első radikális alternatívát képviselő iskolák az USA-ból induló free school mozgalomból származtathatók. Németországi megfelelői a „Kinderladen” típusú iskolák, intézmények, amelyeket a szakmai visszatekintések inkább előzménynek, mint önálló típusnak tekintenek. Átmeneti jelenségnek írják le, amelynek eszmei, szakmai hozadéka a „legidősebb alternatív iskolák” elveiben és programjában realizálódott.

A hatvanas évek közepétől a tekintélyi rendszerek éles bírálata, kritikája kezdődött meg; ugyanezt a folyamatot a húszas éveikben járó fiatalok és szülei generációja közötti ellentét is táplálta. Arról a szülői generációról van szó, amelynek tagjai közül sokan nem tiltakoztak a nemzetiszocializmus ellen. A feszültség következménye az lett, hogy a huszonévesek, akik maguk is hamarosan szülőkké váltak, radikálisan megkérdőjelezték és elvetették a felnőttek gyermekek feletti és a tanárok diákok feletti tekintélyét. Lassan felismerhetővé lettek azok az értékek is, amelyek elfoglalták a hagyományos erények (engedelmesség, tisztaság, pontosság és hasonlók) helyét. Az újabb értékek az emancipáció, az esélyegyenlőség, a szabad szerelem fogalmában jutottak kifejezésre (Göblich 1997).

Talán érdemes közbevetni, hogy a hazai szakirodalom nem sokat foglalkozik a Kinderladen nevű, jórészt szülői kezdeményezésű intézménytípussal. Az elnevezésben és szóhasználatban is egyenlenségek mutatkoznak. Gyermekbolt, gyermekbazar fordítások mellett az eredeti német kifejezés, sőt ennek (indokolatlanul) a többes számú alakja is előfordul a publikációkban.³ A fordítások – szerintünk – félreérthetőek. Ismereteink szerint az eredeti szóhasználatban nem a gyermek szóösszetevő a hangsúlyos, hanem a Laden, amely a vásári árusok boltjára, a közvetlen környezete számára nyitott, kínálatában, kapcsolataiban áttekinthető intézményre utal ebben az összefüggésben.

A hetvenes évek elején megkezdődik a radikális alternatívák betagozódása. Az általában nem engedélyezett formában keletkezett alternatív intézmények működési engedélyhez jutottak. Egy-két iskola kísérletív nyilvánított formában épült bele az iskolaválasztékba. A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján a radikális vonal kifulladásra jutott. A liberális újító szellem alábbhagyott Németországban. Nem akartak többé gyors és a szocializmus felé mutató változásokat a társadalomban. A marxizmus és a mélylélektan szakmai bizonyító ereje lanyhult. A második generáció iskolái eltávolodtak a korábbi szabadság eszmétől. A szabadság értelme megváltozott: többé nem a mindenfajta kötöttségtől való szabadulást kívánta megjeleníteni és

2 Jelen összegzésben Grodeck-Schultze (1995), Göblich (1997) és a BFAS információit használtuk fel mindegyikükkel.

3 Németh & Skiera (1999) a gyermekbazar, Vincze L. & Vincze F. (1983) a többes számú alakot alkalmazza.

kivívni, hanem inkább a kiteljesedő pluralizmus normái szerinti szabadságot. A nevelés, oktatás lélektani alapja is megváltozott: a mélylélektani alapozás helyét a fejlődés- és a tanuláslélektan vette át. A mérséklődésben szerepet játszott, hogy az olyan új társadalmi értékek, mint az emancipáció vagy az esélyegyenlőség a politikában felülről is megjelentek.

A nyolcvanas évek második felében jelenik meg az alternatív iskolák újabb, harmadik generációja. A mozgalom megerősödik, kiteljesedik ebben az időszakban. Újabb iskolák nyílnak, szövetségé szerveződnek. Közös szakmai nyilatkozatok, álláspontok jelennek meg. Olyan programalkotó értékek és kezdeményezések épülnek bele az iskolai hitvallásokba, mint a természetközelség, a természetszeretet.

Az utóbbi tíz-tizenöt év a teljes megállapodásé, ami részben összefügg azzal, hogy az innovációs törekvések veszítettek „mozgalmi” jellegükből, pedagógiai követeléseik finomodtak és a hagyományos rendszerű iskoláktól sem állnak már olyan áthidalhatatlanul messze. Már nem a gyökeres változtatások foglalkoztatják az újítókat, hanem az iskola szelídebb eszközökkel folyó, elérhető „iskolátlanítása”. A gyerekek, fiatalok megváltozott élethelyzetéből, szocializációjából adódó gondokra reagálva keresnek pedagógiai válaszokat, alkotnak iskolai programokat. A családi szocializáció feltételeinek átalakulását jól jellemzi, hogy a nyugatnémet gyerekek 20 százaléka él egyszülős kapcsolatban, 40 százalékuk testvér nélkül nő fel, a házastársak együttélése átlagban öt évre tehető (*Hoffmann 1996*).

A nyugati tartományokban a hatvanas évektől indult irányzatok keretében született intézmények többnyire ma is működnek, még ha küzdeniük is kell az életben maradásért. Azok a szakemberek, akik az alapításban és a fészekrakásban részt vettek, tevékenyen jelen vannak az alternatív iskolákban és azok szervezeteiben. Hatásuk, tevékenységük az egyesülés után átterjedt, komoly visszhangra talált a keleti tartományokban.

Németországban az újító iskoláknak újabb korszakát jelenti a nyugati és a keleti országrész egyesülése, ami a keleti tartományokban jelentős változásokat hoz, többek közt a privát iskolák gyors térhódítása terén. Ennek az expanzióknak a terméke a klasszikus reformpedagógiai iskolák megjelenése és népszerűsége a volt NDK területén. Velük együtt jutnak szerephez a 20. század második felének iskolaújító törekvései, azoknak a nyugati tartományokban éppen aktuális változatai, illetve adaptációi.

Magániskolák és működési feltételeik az NSZK-ban⁴

Az NSZK oktatásügyének valamennyi területén működnek olyan intézmények, amelyek magukat szabad fenntartásúnak nevezik. Ilyenek a tankötelezettséget megelőző szakaszban a magánóvodák és a gyermeksegítő intézmények. Az intézményrendszer felsőbb szakaszaiban iskolák, főiskolák és felnőttoktatási intézmények sorolhatók ebbe a kategóriába. Az együtt és egymás mellett műkö-

⁴ Forrás: Das Bildungswesen in der BRD.



dő nyilvános és szabad fenntartású intézmények (a német iskolapolitikai felfogás szerint) a kínálat szélesítését, a szakmai versenyt és az oktatásügy innovációját szolgálják. A felekezetek és társadalmi csoportok által fenntartott intézményeket úgy tartják számon, mint amelyek az adott területen sikeresen járulnak hozzá a közszféra formálásához.

A privát iskolák létesítésének jogi alapját az alkotmány és a szövetségi államok ehhez igazodó törvényei garantálják. Az alaptörvény tehát kizárja az állami iskolázás monopóliumát. Ugyanakkor a német iskolapolitika nagy súlyt helyez a tankötelezettség nyilvános iskolákban történő teljesítésére.

Fontos kérdés, hogy mekkora hányadot képviselnek a magániskolák a német közoktatás rendszerében. A privát iskolák száma, részesedése tartományonként és iskolatípusonként igen eltérő ugyan, de a szövetségi állam egészére vonatkozó összegzések is találhatók.

1. tábla: Magániskolák az NSZK oktatási rendszerében

Iskolatípus ^a	Privát iskolák száma	Diákok száma	Diáklétszám részesedése %-ban ^b
Általánosan képző iskolák			
Előkészítő osztályok, iskolaóvodák	211	4 100	5,4
Grundschule (elemi iskola)	288	35 400	1,0
Iskolatípustól független orientációs szakasz	55	9 000	2,3
Hauptschule (felső tagozat)	182	18 800	1,7
Realschule (reáliskola)	260	86 600	7,1
Több funkciójú iskola ^c	10	1 400	0,4
Gimnázium	362	224 100	10,2
Integrált Gesamtschule és Waldorf-iskola	189	75 000	15,2
Esti iskola és Kollégium	97	7 800	17,2
Különleges bánásmódot igénylők iskolája	549	53 900	13,3
Általánosan képző iskolák együtt	2203	516 100	5,1
Szakoktatási intézmények			
Berufsschule	181	34 100	2,1
Berufsfachschule	721	59 500	16,2
Fachschule	57	49 600	33,6

^a A rendszer sajátosságai miatt itt gyakran a német megnevezést használjuk

^b A diáklétszám részesedése az adott iskolatípusba járók összlétszámából

^c Felső tagozat és reál osztályok egy intézményben

Forrás: *Grund- und Strukturdaten, 1998/1999.*

A statisztikai kiadvány frissebb változatai ilyen részletezettségű táblázatot nem tartalmaznak. Számításaink szerint azonban a privát iskolákba járók aránya egy-két tizeddel emelkedett. A növekvés mindenekelőtt a reáliskolák és a gimnáziumok esetében jelentősebb (7,1-ről 7,5, illetve 10,2-ről 10,5-re nőtt a 2000. évi statisztika szerint).⁵

⁵ Grund- und Strukturdaten 2000/2001.

Privát intézmények az elemi szakaszban

A 3. életévtől a beiskolázásig tartó életkori szakaszban a gyerekek intézményes nevelésére, gondozására és képzésére a régi szövetségi államokban mindenekelőtt a privát óvodák vállalkoznak. Az 1990-es gyermekjóléti törvény és annak 1996-os módosítása a kínálat szélesítése, színesítése érdekében tág teret biztosít a privát fenntartók (egyházi, jótékonyági egyesületek és szülői egyesületek...) számára.

A szabályozás úgy szól, hogy a községek (önkormányzatok) csak abban az esetben hozhatnak létre óvodát, ha nincs működő vagy alapítási folyamatban lévő magánintézmény. Ennek az elvnek következtében 1994-re a régi szövetségi államokban a szabad fenntartású óvodák aránya 64 százalékra emelkedett, az új tagállamokban pedig elérte a 16 százalékot. Az intézmények felügyeletét a szövetségi állam látja el. A tagállamok és az egyes települések anyagi támogatásban részesítik őket.

Privát iskolák az első (alsó) szakaszban

Az iskolarendszer alsó szakaszában (Primarbereich) a magániskola alapítását a törvény bizonyos előfeltételekhez köti. Mégpedig ahhoz, hogy az érintettek olyan vallási, világnézeti iskolát igényeljenek, amit a helyi, nyilvános iskola nem tud biztosítani, illetve ahhoz, hogy az iskola-hatóságok a különleges pedagógiai igényt elismerjék. Az alsó fokú magániskolák ennél fogva inkább kivételnek számítanak.

Második fokozatú privát iskolák

Az iskolarendszer második szakaszában (Sekundarbereich) a magániskolák két kategóriáját lehet megkülönböztetni. Vannak pótfeladatokat ellátó iskolák (Ersatzschulen) és kiegészítő szerepű iskolák (Ergänzungsschulen).

A pótfeladatok alatt olyan cél értendő, amit az adott tartomány vagy az iskolarendszer egésze a nyilvános iskolák által nem tud teljesíteni. Ezeknek az iskoláknak a programja a tankötelesség teljesítésére irányul. Emellett azonban felekezeti, reformiskola, bentlakásos intézmény, vagy éppen nemzetközi iskolaként működve valamilyen sajátos képzési célt is megvalósítanak.

A kiegészítő szerepű iskolák a maguk területén, főleg a szakképzésben, olyan egyedi képzést biztosítanak, ami a nyilvános iskolák kínálatában nem szerepel.

Az idevonatkozó szabályozást az adott tartomány törvénye, illetve a kultuszminiszterek konferenciájának egyezsége látja el.

A privát iskolák az állami iskola-felügyelet fennhatósága alá tartoznak. Érvényesek rájuk az olyan szabályzók, amelyek az iskolák alapításával, működésével kapcsolatban a szokásos törvényes garanciákat jelentik: építészeti, tűz-, egészség- és ifjúságvédelmi rendelkezések. De meg kell felelniük a fenntartóra, a vezetőre és a tanárok személyes alkalmasságára vonatkozó kívánalmaknak is. Az engedélyezés ezeken túl további követelményeket szab a személyi, tárgyi és a pedagógiai célkitűzésekre vonatkozóan.

A pótfunkciójú iskolák engedélyezése

Az iskolai hatóságok akkor engedélyezik ilyen iskola létesítését, ha a magániskola a céljait és felszereltségét, illetve a tanerők szakmai, tudományos képzettségét



tekintve nem marad el a nyilvános iskolák mögött. Fontos keretfeltétel továbbá, hogy az új iskola ne támogassa a diákoknak a szülők vagyoni helyzete szerinti elkülönítését.

Nem engedélyezik az alapítást, ha a tanárok gazdasági és jogi helyzete nem biztosított kellő mértékben. Az iskolafelügyeletnek joga van ellenőrizni, hogy az engedélyezési feltételek a működés során megvalósulnak-e, és visszavonhatja az engedélyt, ha a feltételek nem teljesülnek. Az alternatív programú iskolák gyakran tüntetik fel öndefiníciójukban a kezdeményezés és az engedélyezés, állami elismertség évszámát. Nem ritka, hogy e két dátum között jelentős az eltérés.

Az engedélyezés kritériumai

Az intézményi (oktatási, tanulmányi) célok egyenértékűsége

A célok tekintetében nincsenek szigorú megkötések az állami tantervek és óratervek betartását illetően. A magániskolák követhetnek felekezeti vagy világnézeti célokat, megállapíthatnak egyedi művelődési tartalmakat és alkalmazhatnak sajátos oktatási módszereket.

Az intézmények egyenértékűsége

Ez a követelménycsoport a felszereltségre és az iskola szervezeti rendjére vonatkozik. Az épületet és a felszereltséget illetően a magániskolának egyenértékűnek kell lennie a többi intézménnyel. Az iskolai szervezetnek viszont lehetnek egyedi sajátosságai, pl. kollegiális iskolavezetés, vagy a diákok és a szülők együttműködési, beleszólási lehetőségei tekintetében.

A tanárok képzettségének egyenértékűsége

A tanszemélyzetnek rendelkeznie kell olyan szakmai, tudományos képzettséggel és pedagógiai képesítéssel, amely összehasonlítható az állami pedagógusképzéssel. Gyakorlatilag – állapítják meg a szakértői anyagok – a tanárok jelentős része állami végzettséggel rendelkezik.

A tanárok gazdasági és jogi biztonsága

A magániskolák pedagógusai nem szenvedhetnek lényeges hátrányt a nyilvános iskolák munkatársaival szemben sem az anyagi, sem a jogbiztonság terén. Kritérium, hogy legyen munkaköri leírás és alkalmazási szerződés, amelynek tartalmaznia kell a tevékenységek körét, a szabadságra, nyugdíjra vonatkozó kitételeket.

A diákok vagyoni alapon történő megkülönböztetésének tilalma

Az alaptörvény értelmében a diákok az iskolát gazdasági, szociális helyzetükre tekintet nélkül látogathatják. Lehetséges tandíjat megállapítani, de szociális kiegyenlítés mellett. Az engedélyezett magániskolák tehát vagy mérsékelt tandíjat szednek, vagy magasabb tandíj esetén engedményeket kell biztosítaniuk azok számára, akiknek a szülei szerényebb anyagi körülmények között élnek. Egyedileg mérsékelhetik a tandíjat, illetve testvérek utáni kedvezményt adhatnak.

Iskolaválasztás és a magániskolák

A tanköteles kort megelőző időszakban a szülők szabadon választhatják meg a helyi lehetőségek közül a gyermekük számára a saját értékrendjüknek megfelelő óvodát, intézményt. Az ún. régi szövetségi államokban az óvodák többsége – ahogy említettük – magánintézményként működik. Mindenekelőtt olyan fenntartókról van szó, akik/amelyek felekezeti vagy humanitárius elkötelezettségtől indítva biztosítanak sokrétű pedagógiai ellátást a kisgyermekeknek. Hasonló irányú a fejlődés az új szövetségi államok esetében is, ahol növekszik a magánintézmények aránya.

Az iskolarendszer primer szakaszában kezdik meg a tanköteles gyerekek a mindenkori számára közös Grundschulét, amely az 1–4. évfolyamot (Berlinben és Brandenburgban az 1–6. évfolyamot) foglalja magába.

A Grundschule után választanak a diákok magasabb iskolát, pontosabban olyan tanulmányi utat, amelyet különböző iskolatípusokban teljesíthetnek. A továbbhaladást a tartományok eltérően szabályozzák. A kötelező érvényű iskola- vagy tanulmányi út választása történhet a 4. vagy az 5. és 6. évfolyam során, esetleg a 6. végén. Az integrált Gesamtschule diákjainak ilyen döntésre nincs szükségük.

A 4. évfolyam során, a szülőkkel történő alapos tanácskozás mellett, az iskola véleményt készít. Az iskola véleménye – az adott tartomány szabályai szerint – segítségül szolgál az iskola vagy tanulmányi út megválasztását szolgáló döntéshez. A döntést vagy a szülők vagy az iskola, illetve az iskola-felügyelet hozza. Az eddigi iskolaügyi és oktatáspolitikai fejlődés (a kultuszminisztérium megítélése szerint) mindenekelőtt a szülők döntését preferálta.

A szülőknek az a joga, hogy gyerekeik számára iskolát válasszanak, úgy értendő, hogy az egyben nem garantálja a kiválasztott iskolába történő felvételt. Néhány tartományi iskolatörvény kizárja az igényjogosultságot egy meghatározott iskolára mindaddig, amíg az iskolalátogatás az adott iskolatípus egy másik iskolájában lehetséges vagy elvárható.

Azok a diákok, akik a tankötelességet a Grundschulében, Hauptschulében vagy szakiskolában akarják teljesíteni, azoknak alapvetően a helyileg illetékes iskolát kell látogatniuk. Ez érvényes a magasabb évfolyamokkal rendelkező iskolák tanulóira is, amennyiben vannak iskolakörzetek a kiválasztott iskolatípus esetében. A szülőknek azonban lehetőségük van arra, hogy gyermekük számára a helyileg illetékes iskolától eltérő intézményt válasszanak és ennek megfelelő kérvényt intézzenek az iskolai hatósághoz. A hivatalos döntés a szülők és az iskolafenntartó meghallgatása mellett történik, amiben az érintett diák javát tekintik elsődlegesnek. Amennyiben a továbbtanulást biztosító iskolatípusnak nincs körzeti besorolása, akkor a szülőknek alapvetően megvan a lehetőségük, hogy szabadon válasszanak ki egy iskolát. Ebben az esetben az adott iskola felvételi kapacitása jelentheti a felvételi igény egyedüli korlátját.

A szabályozásnak ezen a pontján ragadható meg leginkább az a lehetőség, amely a magániskolákat és velük együtt a különleges programúakat élteti. Nem hisszük, hogy csupán jogi kiskapuról lenne szó, hiszen – mint láttuk – az oktatáspolitikai



a nyilvános intézmények preferálása mellett határozott szerepet szán a privát iskoláknak.

Mindeddig azonban a magán fenntartású intézmények gyűjtő fogalmát használtuk, amely jóval tágabb a szó szerint vehető alternatív iskolák csoportjánál.

Az alternatív iskolák fogalmi megközelítése

Az alternatív iskolák önazonosításának egyik útja az, hogy magukat a hivatalos iskolarendszeren kívüli, szabad intézmények közé sorolják, tehát a magániskolák státusára töreksenek. Ezen belül azonban találunk nyereségorientált vállalkozásokat csakúgy, mint közhasznúnak elismert intézményeket, felekezeti vagy egyéb nem állami fenntartású iskolákat.

Ugyanakkor az alternatív iskolák között találunk állami fenntartásúakat is. Ezek a programjuk révén modellkísérletként működnek és a tanítás-tanulás rendje, nevelési és életelveik révén jelentősen eltérő utat követnek, mint a reguláris iskolák. Ilyen a Glocksee-iskola, vagy a bielefeldi Laboratóriumi iskola, amelyek szakmai hátterét a közeli egyetem biztosította.

Nem lenne tehát szerencsés minden privát iskolát alternatívnak nevezni, de az is téves állítás lenne, ha az állami fenntartású modellkísérleteket a fenntartójuk miatt nem tekintenénk alternatívnak.

A német iskolapolitika – mint láttuk – bizonyos feltételekhez köti a magániskolák és az alternatív programú iskolák engedélyezését. A jogi, szabályzati megközelítésen túl az alternatív iskolák önértelmezésének történeti és elvi alapjait is érdemes figyelembe venni. Szorosabb értelemben a magukat a reguláris és többnyire a klasszikus reformiskoláktól is elhatárolódó körét szokás a német szakmai szóhasználatban alternatívnak nevezni.

Bár nem tagadható, hogy vannak eszmei, módszertani összefüggések, és bizonyos folytonosság is a század első felének újító kísérletei és a 60-as évek végétől megjelenő próbálkozások között, az eltérések egyáltalán nem elhanyagolhatóak.

A szakirodalmi elemzések az egyik lényeges különbséget abban látják, hogy a reformpedagógia újítói mintegy a szakmán belül kívánták új pályára állítani az iskolát, az abban folyó pedagógiai munkát és a diákok életvitelét. Bizonyos, régén dédelgetett pedagógiai idillek megvalósítására törekedtek: a romlatlan vidéken folyó nevelés, a világnézeti vagy harmonikus életközösség eszméit igyekeztek követni. A század második felének alternatívjai gyakran a professzionális pedagógián kívülről, mintegy szakmai „kívülállóként”, de mondhatnánk azt is, hogy egy másik pedagógiai paradigma képviselőiként: a társadalomkritika, szociológia, vagy éppen a laikusok, iskolahasználók szemszögéből kerestek választ a létező társadalom iskolai gondjaira. Világzsemléletük, társadalom-felfogásuk kritikus, konfliktus-érzékeny és a reformpedagógusokénál jóval határozottabban átpolitizált. Az iskola küldetésére, „pedagógiai berendezkedésére” nézve következtetéseik az elődeiknél türelmetlenebbek.

Ha tehát a ma Németországnak alternatív iskoláit kívánjuk megismerni, akkor (a hazánkban közkeletű felfogással szemben) a reformiskolák, innovációs tö-

rekvések közül azokra kell a figyelmünket fordítani, amelyek az utóbbi mintegy harminc évben a reformpedagógiai hagyományokat meghaladva vagy megkerülve jöttek létre és önmagukat, programjuk, szakmai hovatartozásuk révén „alternatívnak” definiálják.

Alternatív iskolaportrék

Melyek tehát ma azok a jobbára magániskolák Németországban, amelyek magukat alternatívnek definiálják, vagyis megfeleltethetők az ott és most használatos alternatív iskola kritériumainak? Mire törekednek programjukban?

Az ismertetés alapjául szolgáló válogatásnál az intézményeknek több generációját, illetve a nyugati és a keleti tartományok reprezentánsait igyekszünk megjeleníteni. A programok bemutatásánál a korszakos jellegzetességek mellett alkalmasint az intézményen belüli változás irányára is utalni kívánunk.

A német alternatív iskolák szerveződései rendre számon tartják azokat az intézményeket, amelyek programjuk, törekvéseik alapján közös szakmai platformot képviselnek. Fontos előzménynek tekinthetjük a német alternatív iskolák 1986-ban tartott országos gyűlését, ahol nyolc pontban fogalmazták meg közös törekvéseiket.⁶

A közös nyilatkozat hitet tesz az iskolának a társadalmi demokrácia fejlesztésében játszott szerepe mellett. Az iskolát az önmeghatározásra és boldogságra jogosult gyermekek fejlődésére szolgáló térnek tekintik, ahol a kényszerítő eszközöknek, tartalmaknak és eljárásoknak nincs helyük. A demokratikus gyakorlat fontos eleme a közös szabályalkotás, az egyenjogúságon alapuló kommunikáció és együttműködés.

Az 1988-ban alapított Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS) a pontok tiszteletben tartása mellett időről-időre megfogalmazza ennek a szövetségnek az aktuálisan vállalható pedagógiai, módszertani alapelveit. A szövetség azzal a céllal szerveződött, hogy pénzügyi és jogi úton támogassa a szabad alternatív iskolák működését az újabb alapításokat, hogy továbbképzéseket és tapasztalatcseréket szervezzon, és hogy a maga eszközeivel befolyásolja az iskolákra vonatkozó törvényalkotást.

A jelenleg 59 működő és 20 alapításban lévő tagot számláló BFAS jeleníti meg ismereteink szerint talán a leghitelesebben a német alternatív iskolákat. A honlapjukon⁷ szereplő adatok arról vallanak, hogy a tagként nyilvántartott intézményeket 3300 diák látogatja, az iskolák többnyire egész napos szervezésűek, és nem tartják magukat elit iskoláknak. A szövetség elnöke az a Manfred Borchert, aki a bochumi alternatív iskola alapítói közé tartozik, és aki több fontos írással jegyzi magát a szakmában.

⁶ A nyilatkozat olvasható a BFAS honlapján. Magyarul lásd *Brezsnýánszky* (ed) (1983: 9–10. és 2002: 126–127.); *Németh & Skiera* (1999: 226–227.) lapjain.

⁷ www.paritaet.org/bfas/index.htm



A szabad iskolák pedagógiai koncepciója és módszertana kapcsolódik az egykori reformiskolák néhány bevált elvéhez (főleg a Montessori vagy a Freinet-pedagógia elképzeléseihez). Másrészt pedig felhasználja a modern neveléstudomány felismeréseit, olvashatjuk a BFAS honlapján. A praxisa során kikristályosodott német alternatív iskolák néhány alapvető sajátossága:

- a tanulók messzemenő beleszólási joga és az ezzel együtt megnövekedett felelőssége a körülmények vagy a projektidőszakok alakítása során;
- differenciált kínálati formákra alapozott oktatás;
- életkorilag heterogén, vegyes osztályok, tanulmányi csoportok alakítása;
- az oktatási módszerek és tanulási formák sokrétűsége (kurzusok, projekthetek, heti tervezés, szabad tevékenységek és játékidőszakok);
- tantárgyakat átölelő projektekben tanulás;
- az időgazdálkodás rugalmas formáinak alkalmazása az oktatásban.

Mit kínálnak az alternatív iskolák a tanítványaiknak?

- szabad tereket, ahol minden gyerek megtalálhatja személyes tanulási útját, és ahol a szükségleteit és érdeklődését érvényesítheti;
- a csoportfolyamatok figyelembe vételét, tág teret a szociális és a természeti környezet biztosította tanuláshoz;
- védettséget egy áttekinthető, békés és oldott iskolai klímában, légkörben;
- kis létszámú osztályokat, tanulócsoportokat, kedvező tanár-diák viszonyt, amely lehetővé teszi valamennyi gyerek egyéni érvényesülését (megnyilatkozásait);
- eredeti egyéniséggel rendelkező tanárokat/tanárnőket, akik jártasak az alternatív oktatási módszerekben;
- individuális fejlesztést az egy ütemre haladás helyett.

A szabad alternatív iskolák önszerveződő intézmények. Profiljukat az alapítók és a velük együttműködő szülők, diákok és pedagógusok alakítják. Valamennyi iskola programjának megvannak a sajátos súlypontjai, egyedi szabályai és a kialakult tradíciói. Egyiknél a környezetvédő tevékenység, másiknál a fogyatékkal élők integrációja, a harmadiknál a kézműves tevékenység jelenti a fókuszba állított feladatot és a hozzá fűződő hagyomány alapját. Ennek megfelelően a szövetség tagjai maguk is színes kínálatot jelentenek a német oktatási piac programjában.

A továbbiakban néhány, a hetvenes, nyolcvanas és az utóbbi évtizedben indult iskola rövid bemutatásával próbálkozunk.

*Glocksee-iskola*⁸

A Glocksee-iskola a korai generáció ma is hivatkozási alapul szolgáló reprezentánsa. Sajátos státusa révén jelentős hatással volt, van követőkre. Az alapításakor határozott, egységes pedagógiai programmal nem rendelkeztek, csupán azt tudták, olyan iskolát akarnak, ahol a nevelés megfelel a gyermekek szükségleteinek. A program a szülők, tanárok és kutatók közös alkotása. 1972-től lett állami iskolakísérlet, a hannoveri egyetem szakmai támogatásával, mindenekelőtt Oskar Negt

⁸ Bebr-Jeske (1982) és Ziebe (1979).

és Thomas Ziehe professzorok révén. Egész napos, alsó fokú iskolaként, integrált orientációs szakasszal, 6 évfolyammal indult.

Az alapítás gyakorlati okból vált szükségessé: egyszerűen „ott álltak a szülők a »Kinderladen«-t járt gyerekekkel, kellett az iskolai folytatás”. Minőségileg jobb nevelést akartak. Átfogóan értelmezett tanulást, amely az iskolai mindennapokba belehelyezhető. Feltételezték, hogy a gyerekek szociális, affektív és kognitív képességei jóval szélesebb körben és gazdagabban fejlődhetnek, ha tanulásukat saját szükségleteikre és tapasztalataikra irányíthatják, mintha azt a felnőttek szempontjai befolyásolnák. Ebből adódóan mellőztek minden olyan szervezeti formát, amely a gyermekek tapasztalatszerző játéktérét korlátozza. A Glocksee-schule induló programjában nem szerepelt tanóra és tantárgyi beosztás és a szünet sem. Házi feladatról és bukásról csak hallomásból tudtak az itt tanulók. Nem léteztek osztályokba szervezett zárt csoportok, és a tanítás látogatásának kötelezettsége is ismeretlen volt. Helyettük a gyermekek és szülők együttműködésének idejére más – nem tradicionális – kereteket alakítottak ki, amelyek a jelentkező szükségletek, érdeklődés ütemében maguk is változnak. Az iskolaépület hagyományos, mégsem úgy működik, mint a szokásos iskolák. A gyerekek mindenütt jelen vannak, állandó a mozgás. A termekben a berendezés nem iskolai, kerek asztalok, pihenésre alkalmas fotelok, bútorok, megosztott terek jellemzik. Mindenféle akváriumok, kisállatok, melyeket a gyerekek gondoznak. Konyhasarkok tartoznak a termekhez, ahol meleg ételt lehet készíteni.

A gyerekek 8.45-kor érkeznek az iskolába, ahol a tanárok fogadják őket egy közös teremben. Előtte a tanárok értekezletet tartanak. A találkozáskor azonnal kezdődik a beszélgetés arról, milyen események történtek az előző nap óta, és az egyezkedés arról, mit fognak aznap csinálni.

A napi tervezés az összejöveteleken folyik. Elmondják a javaslatukat, ajánlataikat. A javaslatok elfogadására, a tevékenységekben részvételre nem kötelezik a gyerekeket. Az előkészítés a felnőttektől megfelelő gyermekismeretet igényel: tapasztalataik, elképzeléseik, szükségleteik struktúrájának ismeretét, mert azok készítetik a gyerekeket önálló tanulásra, felfedezésre. A nevelő akkor szervezi jól a feltételeket, ha minél inkább a gyerekek veszik át az irányítást, ha megvalósítják azt a folyamatot, amelyben feldolgozzák saját problémáikat, félelmeiket.

A gyermekismeretben és a probléma feldolgozás menetében két megközelítést preferálnak: a személyes élettörténeti és a társas-társadalmi perspektívát. Az első szerint a gyerekek szabadon vállalhatják, „magukkal hozzhatják” az iskolába az életük, környezetük gondjait. Ezek a gondok jórészt a gyermekidegen nagyvárosi milióból adódnak, szorongásokat okoznak. A tanárok az eseteket nem minősítik, nem akadályozzák meg, hogy nyilvánosságra kerüljenek. Ezekből táplálkozik az iskola „tanterve”. A másik megközelítés jelentése és technikája az önirányítás megvalósítására utal: a gyerekek maguk határozzák meg a tanulásukat, a tapasztalatszerzés „szociális” terepét. Így az iskolai élet jelene jut nagy szerephez. Az iskola által teremtett tanulási folyamat radikálisan szociális, éspedig olyan, ami lenné a gyerekek maguk kollektívan alakítják.



Ezekkel az elvekkel és eljárási módokkal jól jelenítette meg az iskola a tekintélymentes és a nevelést terápiás értelemben gyakorló pedagógiai törekvéseket. A követők, de idővel maga az intézmény is több tekintetben módosította az eredeti elgondolásokat. Ma az iskola 10 évfolyamát 200 diák látogatja, 22 tanerő dolgozik itt, az oktatásban a projektmunka kap hangsúlyos szerepet.

Frankfurti Szabad Iskola

A legelső alternatív iskolák egyike, küzdelmes úton élte túl a pereskedéssel együtt járó engedélyezési procedúrát. 1974-től 1986-ig állami jóváhagyás nélkül működött. Ma a Grundschulét, amelyhez fejlesztő fokozat és óvoda is párosul, 47 gyerek látogatja, 3-tól 14 évesekig. Életkorilag vegyes csoportokban szervezik a foglalkozásokat, 9 munkatárs segítségével.

Az alapításkor megfogalmazott elveket ma is érvényesnek tekintik a pedagógiai cselekvés számára.⁹ Az alternatív program abból a meggyőződésből indul ki, hogy minden gyermek akkor fejlődhet leginkább, ha lehetőséget kap arra, hogy az adottságai és az egyéni sajátosságai kibontakozhassanak. Az „ön szabályozás” pedagógiai alapelve következik ebből az ember- és fejlődésfelfogásból. Valamennyi gyermek maga határozhatja meg, mit, hogyan, mikor és hol tanul. A felnőttek és a gyermekek egyenjogúak. A pedagógusok társai és szószólói a gyerekeknek. Támogatják őket, időt és teret biztosítanak a fejlődéshez. A fejleszteni és a fejlődni hagyni egyensúlyát igyekeznek megtalálni. A szülők és a pedagógusok bíznak a gyerekek saját ügyeikre vonatkozó illetékességében, nem kívánják a maguk mércejét érvényesíteni. Az antropológiai és pedagógiai alapvetésből adódik, hogy az iskola kerüli a teljesítmények erőltetéséből adódó feszültségeket, a teljesítmény-alapú differenciálást, az osztályozást. Nyitott tantervvel dolgoznak, korlátozások nélkül. Szorongásmentes tanulási, tapasztalati térnek tekintik az iskolát, ahol a társas közegben a kritikai, kooperációs, kommunikációs és az ön szabályozás készségei kialakulhatnak.

Bochumi Szabad Iskola

A bochumi iskola alapítása 1981-ben kezdődött. Az engedélyezés azonban hosszas viták és pereskedés eredményeként járt csupán sikerrel 1986-ban.

Az iskola programja egyedi ugyan, de a Glocksee-iskolát tekintették irányadó példának. Az engedélyezési eljárást bürokratikusnak és hosszadalmasnak írja le az iskola vezetője. Az eljárásban szakmai érvek és előítéletek egyaránt hangot kaptak. Az ideiglenes működés öt évét is beleszámolva az iskola fokozatosan vált az iskola-előkészítés és a Gesamtschule funkcióit teljesítő, egész napos intézménnyé, ahol 169 (5–16 éves korú) diák tanul, 15 tanár valamint 12 további munkatárs tevékenykedik.¹⁰

⁹ Az iskola honlapja: www.freieschulefrankfurt.de

¹⁰ www.freie-schule-bochum.de, valamint a BFAS 2004. évi adatai.

Az alapítók programjukat reformpedagógiai (B. Otto, M. Montessori, C. Freinet), illetve annál korábbi alapelvekre építették, szükségesnek tartják azonban hangsúlyozni, hogy „Az utóbbi évtizedek száguldó társadalmi változásai alapján ... a pedagógiai tevékenység számára ma már nem elegendő csupán ezekre a reformpedagógusokra hivatkozni...” (Borchert 1990). Az új körülmények a világban kialakult ökológiai és politikai kockázatokból adódnak. A pedagógiai feltételek pedig a családok törekennyé válásával, az elsődleges tapasztalati terek leszűkülésével és az iskolarendszer előnytelen változásaival függnek össze.

Az iskola programja éppen ezeken a megváltozott területeken kíván új tanulási, cselekvési lehetőségeket felkínálni: családhoz hasonló társas struktúrákhoz kapcsolódással, változatos oktatási kínálattal, tapasztalatra orientált tanulással, amely az ökológiai, szociális, interkulturális és gyakorlati tanulást egyaránt tartalmazza.

Az iskolát jellemző légkör évek során alakult ki, a tanárok és a diákok közös szabályalkotó és korrigáló tevékenységéből. Borchert leírása szerint nagy utat tettek meg, amely a szabálymentes térbe érkező diákok mindent kipróbáló nyugtalanságától, a felnőttek mindenféle korlátozó fellépésétől való tartózkodásán át vezetett el a szükséges szabályok megalkotásáig, és amiben egyre inkább a diákok váltak kezdeményezőkké. Hasonlóan hosszú úton jutott el az iskola, a minden korlátozás mellőzésének elvétől odáig, hogy a napi oktatási kínálat számára időpontokat, ütemezést alakítson ki. Ebben a rendben idővel megjelent az elemi iskolások számára előírt napi egy órai kötelező tanulás, ami az 5. évfolyamtól az egész délelőtti oktatási kínálatra kiterjed. Ötödiktől van órarend, amit azonban igen rugalmasan alkalmaznak.

Az iskola büszke arra, hogy a társadalom valamennyi rétegéből érkeznek hozzájuk tanítványok. Az iskola vezetője azonban arról is beszámol, hogy idővel csak az együttműködést valóban vállaló szülőket, családokat látják szívesen az iskolában. Érthető. Talán fogalmazhatnánk úgy, hogy olyan szülőket várnak partnereknek, akik ugyanolyan komolyan veszik gyermekük nevelését az iskola programja szerint, mint maga az iskola.

Lipcsei Szabad Iskola

A Lipcsében működő Szabad Iskola több tagiskola együttesét jelenti, közös alapelvekkel.

Az NDK végnapjainak idején kezdeményezték az alternatív program indítását, mondhatnánk: az intézményi rendszerváltást. 1990-től 6–10 évesek, 1994-től 10–16 évesek és óvodáskorúak számára is elérhetővé tették a programjukat. Ma a Grundschulét 53, a felsőbb évfolyamokat 72, az óvodát 30 gyerek látogatja.

A megújulás motivációit itt az átmenet nehézségei legalább annyira táplálták, mint azok a példák, amelyeket az „odaát” működő alternatív iskolák jelentettek. Érdeemes talán arra utalni, hogy a rögzített tantervek és a központi tankönyvek mellőzésének igényéhez ebben az esetben (sok más „keleti” iskolához és tantesülethez hasonlóan) nem csupán a pedagógiai autonómia iránti vágy vezetett el,



hanem az a körülmény is, hogy 1990 környékén nem győzték kihúzgálni a tankönyvekből és a tanügyi dokumentumokból a politikailag aktualitását és hitelét veszített részleteket, jelszavakat.

A lipcsei iskola ma hangsúlyos elemként kezeli azt az elvet, hogy a tanulók életének és tapasztalatszerzésének tereként fogható fel az iskola. Olyan tapasztalati terek, amelyhez a biztonság és a bizalomteli légkör, illetve az a meggyőződés szükséges, hogy minden embert, gyermeket a maga élethelyzetével együtt kell komolyan venni, elfogadni, azokkal a különbségekkel, amit az élettörténetük produkál. Úgy fogalmaznak,¹¹ hogy a gyerekek, a kirándulókhhoz hasonlóan igen eltérő útipoggyásszal érkeznek az iskolába. A szociális tanulás iskola és környezet adta lehetőségeit igyekeznek – a nyitott iskolák mintájára – a tanulás szerves részévé tenni. Az iskolát körülvevő városrész, a „szomszédság” felfedezése, a találkozások a különböző élethelyzetű emberekkel, csoportokkal a tanulás kiterjesztett terepét jelenti számukra. A tantestület két tagja publikálta,¹² hogyan folyt le az a projekt, amely során az iskola szomszédságában élő hajléktalanok otthonával és lakóival találtak kapcsolatot a kisdíákok.

Aktive Naturschule

Brandenburg tartományban, Prenzlau településen 1994-től működik az Aktive Naturschule, amely témánk szempontjából azért érdemel figyelmet, mert több programelem találkozását kamatoztatja pedagógiai hitvallásában és napi gyakorlatában. Magát az iskola Montessori-orientált, „öko” súlypontú intézménynek tekintti, amely a „nyitott iskolák” módjára szerveződik.¹³

Az iskolai és a külső terekben folyó tanulás során igyekeznek a gyermekek számára elérhetővé és áttekinthetővé tenni a megismerés szempontjából lényeges dolgokat. Az „előkészített környezetből” és ebben a közegben a szabad tevékenységek választékából áll össze az egyéniesített tanulás. A „szabad munka” – vallják – lehetővé teszi a diákok számára, hogy fejlődésük aktuálisan érzékeny (szenzibilis) fázisához illő tevékenységekre rátaláljanak, abban elmélyedjenek, és saját tempójukban haladjanak. Az iskola rugalmas, de határozott körvonalú napi és heti rendje az önállóság és az öntevékenység alkalmainak biztosít keretet.

Ma 43 tanuló látogatja az aktivitás- és természetelvű iskolát, amelyhez napközi is tartozik. A diákok két, életkorilag vegyes (1–3. és 4–6. évfolyam) csoportot alkotnak. A pedagógiai feladatokat 7 munkatárs látja el, egyesek részmunkaidőben. Az intézmény 1999 óta a reálistiskolai kiterjesztésen fáradozik.

Freie Schule Heckenbeck

Az iskola 2001-től működik Alsó-Szászország egyik kisebb településén, mondhatni tehát, hogy az alternatívok legfrissebb generációjához tartozik.

¹¹ www.freie-schule-leipzig.de

¹² *Fuchs & Marlow* (1997).

¹³ www.aktive-naturschule.de

Grundschule, amely jelenleg egy 26 fős, életkorilag vegyes csoporttal rendelkezik. Három tanítónő és egy nevelőnő látja el a pedagógiai feladatokat. Államilag engedélyezett, de főként alapítványi és szülői támogatással finanszírozott. Felsőbb évfolyamok nyitását tervezik.¹⁴

Programjuk nem kötődik reformpedagógiai hagyományokhoz vagy irányzatokhoz. Jól tükrözi viszont azokat a törekvéseket, amelyek a köznapi világban eligazodás, a személyekkel és dolgokkal való ismerkedés és bánásmód terén a pedagógiai újításokban jelen vannak. Célkitűzésük az önálló életvitel alapozására és a szociális kompetenciák fejlesztésére irányul. Ezek körébe az egymással, a konfliktusokkal, a szabályokkal és cselekvési korlátokkal való bánásmódot sorolják. Személyes életük, saját létük értelmének és hovatartozásuknak a keresésében kíván a program a fiatalok segítségére lenni.

A tanulási formák között nagy szerepet szánnak az önálló munka mellett a másokkal és a másoktól tanulás alkalmainak. A gyakorlatok, a környék felfedezését szolgáló kirándulások és a tágabb körben elérhető kultúrák megismerését segítő utazások természetes és tervezett részét képezik a programnak. Olyan funkciókat tulajdonítanak nekik, amivel a személyes horizont bővíthető.

Igények mérlegen

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen módon, kiknek az igényeit kielégítve és milyen visszhang mellett veszik ki a részüket az alternatív iskolák az oktatási szolgáltatásokból, akkor az egyik igen forró pontjához nyúlunk az ügynek.

Ha sommásan akarunk fogalmazni, akkor azt mondhatjuk, hogy erről a témáról kevés megbízható és részletes vizsgálat készült. Sok viszont a „pártosodott” vélekedés, nem ritkán az indulat.

Az igény ugyanakkor nagy arra nézve, hogy a „tradicionálisok” és az „alternatívok” összemérjék az eredményeiket, hiszen ez legitimálná legmeggyőzőbben létjogosultságukat, helyüket a programpiacon és a közfeladatok finanszírozásában. Vannak és nem indokolatlanul olyan vélemények, hogy ilyen összevetések – éppen a paradigmatisms távolságok miatt – talán nem is lehetségesek. Ettől függetlenül folynak mérések, becslések. *Skiera* (1999) hivatkozik több olyan publikációra, amelyek a teljesítmények felől közelítve vizsgálták meg az alternatív iskolák „hatékonyágát”. Jellegzetes eltéréseket találtak a „klasszikus iskolai teljesítmények” terén a hagyományos iskolák, és a „szociális tanulás teljesítményei” terén az alternatívok javára.

Lényeges adatok ezek a felismerések, de a programkínálat szempontjából talán fontosabb azt vizsgálni, kiknek jó, kiknek az igényeit elégítik ki a különleges programú iskolák. Thomas Paster dolgozatában¹⁵ többek közt arra keres választ, honnan rekrutálódnak a bécsi alternatív iskolák tanítványai. Mások adatait is

14 www.heckenbeck.de.vu

15 www.ihs.ac.at/~paster



felhasználva a családok jövedelme szerint arra a következtetésre jut, hogy nem a legtehetősebb családokban nőnek fel ezek a fiatalok. A foglalkozás és családszerkezet szempontjából pedig azt állapítja meg, hogy szívesen részesítik előnyben az alternatív iskolákat az oktatásügy, a kultúra és az egészségügy területén dolgozó szülők. A gyermeküket egyedül nevelő anyák részesedése az alternatív iskolai szülők körében eléri az 56 százalékot. Ez (pusztán teoretikusan) alátámasztani látszik azt a megfigyelést, hogy a programok egyre határozottabban felvállalják a családi szocializáció változásaiból fakadó igényeket. Családpótló szerepük viszont – érthető módon – szelídíti az egykori elődök „világot és iskolát megforogató” ambícióit.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

IRODALOM

- BÁLINT MÁRIA & GUBI MIHÁLY & MIHÁLY OTTÓ (1980) *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BEHR, MICHAEL & JESKE, WERNER (1982) *Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit*. Düsseldorf, Schwann.
- BORCHERT, MANFRED & KANIA, HANS-JOACHIM (1984) Was, wie und warum lernen Kinder an Alternativ-Schulen? In: Behr: *Schulen ohne Zwang*. München, DTV.
- BORCHERT, MANFRED (1900) A bochumi Szabad iskola. *Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 1998. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 1999.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (ed) (1993) *Alternatív pedagógiai koncepciók és iskolák a 20. századi Nyugat-Európában*. Debrecen, KLTE.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (ed) (2002) *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- FÜCHS, SYLVIA & MARLOW, KATHARINA (1997) Öffnung nach innen und außen. In: Göhlich, M. (ed) *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulpädagogik – Reggiopädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz.
- GÖHLICH, MICHAEL (1997) Alternativschulpädagogik. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, M. (ed) *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulpädagogik – Reggiopädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz.
- GRODDECK, NORBERT & SCHULTZE, HUBERTUS (1995) Entschuldigendiskussion und Alternativschulen. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart.
- Grund- und Strukturdaten 1998/1999. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn
- Grund- und Strukturdaten 2000/2001. www.bmbf.de/pub/GuS2002.
- HOFFMANN, CLAUDIO (1996) Reformpädagogische Erneuerung heute: vom Kinde oder von den LehrerInnen aus? In: Meißner, Klaus (ed) *Mut zur Reformpädagogik*. Berlin, Diesterweg Hochschule.
- NÉMETH ANDRÁS & SKIERA, EHRENHARD (1999) *Reformpädagogia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- PASTER, THOMAS: Alternativschulen: was wird aus Alternativschulkindern? www.ihs.ac.at/~paster
- VINCZE LÁSZLÓ & VINCZE FLÓRA (1983) Az anarchia. A „Kinderläden-mozgalom”. In: *Lélektani-pedagógiai tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ZIEHE, THOMAS (1979) Wie man eine andere Schule machen kann? In: WPB 2. OPKM Dok.

VALÓSÁG

AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK TANULÓI

Bevezetés

2004 tavaszán a KIP (Kimaradó Tanulók Integrációs Programja) és a FÜPI (Független Pedagógiai Intézet) megbízásából összesen 16 interjút készítettem olyan fiatalokkal, akik az elmúlt két évben a Belvárosi Tanodában (6 fő) vagy a Zöld Kakas Líceumban (10 fő) érettségiztek. A „második esély” iskolák jellegéből adódóan interjúalanyaim olyan fiatalok voltak, akik különböző hányattatások után jutottak el az érettségiig; több középiskolába jártak, ahol nem tudták teljesíteni a követelményeket, és végül a fent említett két alternatív iskola valamelyikében fejezték be középiskolai tanulmányaikat. Iskolai karrierjük tehát összességében sikeresnek mondható, de a sikerig kacskaringós úton, megpróbáltatásokon keresztül jutottak el.

Az interjúk elkészítésének célja az volt, hogy a fiatalok iskolai történetének megismerésén keresztül feltérképezzem nehézségeik és sikereik okait, azaz képet kaphassunk arról, hogy milyen iskolai környezet, tanítási gyakorlat, tanári attitűd gátolja illetve segíti ezeket a fiatalokat az iskolai követelmények teljesítésében. Interjúalanyaimat azért választottam két iskola egykori diákjai közül, mert úgy gondoltam, hogy így a problémák, és megoldások szélesebb tárházát ismerhetem meg.

Az interjúk során nem állt szándékomban felkutatni a kudarcok iskolán kívüli okait, noha nyilvánvaló, hogy a megkérdezett fiatalok többsége már kisgyermekkorában a családjában elszenvedett olyan sérüléseket, traumákat, amelyek gátolták az iskolai teljesítményben. Az interjúk elkészítésében elsősorban az vezérelt, hogy meg tudjam, mit tehetnek az iskolák vagy más segítő intézmények azért, hogy az átlagosnál sérültebb, nehezebb sorsú fiatalok érettségihez jussanak, és ezáltal integrálódjanak a többségi társadalomba ahelyett, hogy végképp marginalizálódnának. Más szóval, mit tehetnek az oktatási és segítő intézmények azért, hogy a közoktatás rendszere be tudja tölteni nivelláló, a családi hátrányokat kompenzáló funkcióját.

Az interjúkból a magyar közoktatási rendszert egy speciális nézőpontból, a „nehéz sorsú”, „problémás” vagy „deviáns” fiatalok szemszögéből ismerhetjük meg. Nyilvánvalóan ezek a fiatalok az átlagosnál érzékenyebben, szélsőségesebben reagálnak a rendszer hibáira, a tanárok megalázó, nemtörődöm vagy igazságtalan viselkedésére, a valódi iskolai közösségek hiányára, az értelmetlen és érthetetlen tananyagra. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy az általuk elmesélt sérelmek, nehézségek minden diákot érintenek, ezért a tanulmány tanulságai talán túlmutatnak a „deviáns” fiatalok segítésének és tanításának kérdéskörén.



Család

A megkérdezett fiatalok átlagéletkora 22,6 év, ami, tekintve, hogy egy-két éve fejezték be a középiskolát, azt jelenti, hogy az átlagosnál 2–3 évvel később tették le az érettségit. A 2–3 éves kiterőt a többség elvesztegetett időnek tartja, még akkor is, ha úgy véli, hogy kacsaringós útja során fontos tapasztalatokat szerzett.

Mint a bevezetőben említettem, az interjúk készítése során nem állt szándékomban a kudarcok családi okainak feltérképezése, ezért nem kérdeztem a fiatalokat részletesen családi hátterükről, szüleikről. A történetek elbeszélése során azonban az interjúalanyok egy része szót ejtett családjáról.

Az interjúalanyok szüleinek egyharmadáról derült ki az, hogy a középosztályhoz tartozónak mondhatók, viszonylag jó anyagi körülmények között élnek, diplomások; tanárként, orvosként, muzeológusként stb. dolgoznak. Az esetek kétharmad részében a szülőket inkább alsó középosztályinak lehet tekinteni, ők rosszabb anyagi körülmények között élnek, villanszerelőként, műszerészként, bölcsődei gondozónőként stb. dolgoznak.

A családban elszenvedett traumák között sokaknál szerepelt válás vagy az apa halála, amit az esetek egy részében az anya új házasságkötése követett. Az új kapcsolatban, családban a gyerek háttérbe szorult, tehát a válás, azaz az egyik szülő elvesztésén kívül a másik szülő szeretetét is veszélyben érezte.

„*Ő (az apa) egy érdekes ember. Vele azt hiszem második (középiskolában) voltam, amikor megismerkedtem, mert két éves koromban elváltak és azóta semmit nem tudtam róla. Olyan szinten semmit, hogy tényleg teljesen semmit, egy karácsony, egy születésnap semmi nem volt.*”

„*Pszichológusokhoz jártam rendszeresen, azzal nem volt baj. Leginkább akkor kezdett el vinni (az anya) azt hiszem, az apu halála után, akkor egy kicsit megzakkantam (12 éves korában).*”

„*Az volt hogy anyám rengetegszer visszafogadta (az apát), olyan volt mint a mesében, hol volt, hol nem volt, mindig előkerült, aztán eltűnt megint. És megint... de nem lakott nála, és mondta, hogy fogadja vissza, anyám meg mondta hogy nem fogadja vissza, és én akkor nem voltam otthon, épp nagymamámnál aludtam, erre fel összeverte anyámat meg a húgomat, aki akkor volt 3 éves.*”

„*Akkor volt hogy összeházasodtak (az anya és a nevelőapa), december 24-én, karácsonyra, és én nem tudtam, hogy össze fognak házasodni. Akkor tudtam meg, és ez nekem fájt. Hogy idehozza. (...) Akkor jártam egyébként pszichológushoz is. (...) Sosem volt egy nyugodt helyem, hogy magam legyek. Talán betedikben igen, akkor már tanulni kellett, de akkor meg hideg volt a szobámban. Mert rossz volt a radiátor, és azt mondta hogy most nem csinál-tatjuk meg (...) azért költöztem át (az édesapához), mert anyu azt mondta, hogy ő nem fog velem együtt tanulni. Apu meg azt mondta, hogy ő igen. »Jó akkor költözzön át a gyerek, de csak addig amíg ebbe az iskolába jár.« Anyu pár hónapra gondolta. (...) Arra emlékszem hogy azt mondtam, hogy nem akarok visszamenni. (...) Őberne az maradt meg, hogy elmentem. És még most is megvan. De nem jött el értem. A bíróság anyunak ítélte, ha anyu eljön megfogja a kezemet, és hazavisz, akkor apu nem tud semmit se csinálni. És anyu nem jött el, és nem vitt haza.*”

„*Egyik nyáron intézetben voltam végig, akkor két és fél hónapot lenn voltam Siófokon. Ez talán ötödikben volt, akkor is volt valami konfliktusom valakivel otthon. Ja, az volt a probléma, hogy iszonyúan nehez gyerekkorom volt az én szemszögemből, mert ami nekem nem tetszett, akkor ajtócsapkodás, nekem nem lehetett azt mondani hogy nem, mert akkor fe-*

je tetejére állt a világ, üvöltözés stb. És nem bírták otthon anyuék, »na, akkor nyaralj egy kicsit«. És akkor nyaraltam. (...) Konkrétan attól emlékszem dolgokra, amikor odakerült hozzánk a nevelőapám, 3 éves voltam talán. Onnantól kezdve jöttek a balhé. Általában velem, de volt, hogy a nagymamával is, anyuval is, összefüggően mindenkivel.»

„Apámmal ugye külön mentek, akkor anyám újra férjhez ment, 18 éves koromban kitette a szűrőmet. Mert nagykorú lettem. Mert a férje nem szerette, hogy két gyereke van.»

A váláson és ebből következő szeretetvesztésen kívül másféle problémák is előfordulnak, amelyek labilissá teszik az érzelmi hátteret.

„Meg otthon sem szerettem lenni. (...) Hát ilyen háború előtti, háború utáni hangulat körüli. Nem tudom. Veszekedtek. Egy kicsit ilyen volt a légkör. (...) apám nem akart semmiben részt venni, és így nem is nagyon érdekelt semmi. Anyám meg azt mondta, hogy nem bírja.»

„Apám sörös volt, tehát hét végére vett három rekesz sört, abból megivott kettőt, eszméletlenül részeg lett, persze pálinkázott mellé.»

„Rádásul apám el is tűnt 8 évre, hogy nem tudtam hogy hova, csak emlékeztem ilyen ... hogy mindig látogattuk valahol... És akkor kiderült hogy mi történt, ez az a rész, amiről nem szeretnék beszélni. És akkor nagyanyám elmondta hogy hol volt 9 évig.»

A mindkét szülővel élők vagy az erről nem beszélők esetében is gyakran kiderül, hogy a szülők empátia és érzékenység nélkül fenyegetéssel, büntetéssel, lemondással, elzárkózással reagáltak gyerekeik problémáira.

„Próbálkoztak mindenféle fegyelmezési módszerrel, mint szobafogság meg egy-két atyai pofon.»

„»Hát úgysem lesz belőled semmi« (...) Ez úgy néha kipattant apáméknál, és akkor mondtam, hogy jó, nem lesz belőlem semmi. Jó, sima ügy. Nem tudom, magasról tojtam az egészre.»

„»Hülye gyerek, hogy nézel ki«, meg »kitagadlak«, »szégyellek, nem megyek veled társaságba«. Amíg így nézek ki, addig nem is fog engem megismerni, az ő gyereke nem nézhet így ki.»

„Inkább sértett, szavakkal (az apa). 18 éves korom után már csak szavakban. Előtte más-képp is. (...) Mikor 18 éves lettem, akkor már úgy nem merte a dolgot, mert annak már következménye is, hát így is lettek volna, csak így már más.»

„Mert ez a fogyókúra mindig ott volt, hogy én nem kapok vacsorát, csak egy joghurtot (...) Amíg anyunál laktam addig anyu, amikor apuhoz költöztem, akkor apu kezdett el fogni. Most aputól hallgatom néha hogy kövér vagyok, de már nem érdekel. És most anyunál ha eszem, akkor leszal nekem 3 szelet kenyeret, és mondom, hogy nem tudom ezt mind megenni. De ilyen nagyot ám. Akkor megsértődik. Mert ő csak jót akar. (...) Amikor érettségiztem kialakult egy ilyen, nem tudom minek hívják, nem ilyen bulímia, hanem kifejezetten az, hogy pusztedli, csoki, csipsz, meg elég nagy mennyiségek, két tábla csoki egy nap, meg két zacskó csipsz, az úgy lement.»

„És hátul lakott a nagymamám valami rokona, 4–5 éves voltam, és egyszer lent voltam nála, addig folyékonyan magyarul beszéltem, de éjjel-nappal beszéltem. Nekem úgy mesélték el, hogy oda lementem, aztán amikor visszajöttem, és olyan helyzet ért, hogy stressz helyzet, akkor teljesen ok nélkül elkezdtem, nem lettem olyan szinten beszédhibás, de ilyenkor hol dadogni, hol meg a víz levert, hasonlók. Így kezdtem el az általános iskolát, és kicsi korom óta problémám volt az, hogyha hangosan kellett olvasni, hogyha felelni kellett, hogyha szóban kellett megnyilvánulni. Ettől fizikailag rosszul voltam, hányingerem volt órán, kivert a víz, hogy úristen most mi lesz, az osztály elé kiállni. (...) számtalanszor volt, hogy általános iskolában még megkértek otthon, hogy vegyek párizsit. Teljesen rosszul voltam. Úristen, azt kérni kell, dehogyan megyek én a közértbe. Isten őrizz! És nem mentem.»



Az interjúalanyok gyakran számolnak be arról, hogy iskolai kudarcaikkal milyen sérelmeket okoztak szüleiknek. Ezekből a részletekből úgy tűnik, hogy a bajba jutott fiataloknak még büntudatot is kellett éreznük, hogy szüleiknek bánatot okoznak, és szégyent hoznak a fejükre.

„Persze nem tetszett anyunak, hogy ilyeneket csinálok. Nagyon ki volt borulva abban az időszakban apu balála után, intézte a dolgokat meg minden, és iszonyatosan ki volt borulva. És akkor én is ráraktam folyamatosan lapátokkal. Úgyhogy szegény rosszul viselte nagyon, amiket csináltam.”

„Volt olyan, hogy mentem apámmal a gyámbatóságra, mert beidéztek. A Vörösmartyban volt egy nagy balbé. Hát, mert ott ugye én deviánsan viselkedtem, és valamelyik tanár ott (...) Én tényleg nem tudom, hogy hogy megy ez a dolog, hogy felbújja a gyámbatóságot, és akkor nem tudom, hogy mi van. De be kellett mennem apámmal, és akkor gondolom azt nézték, hogy nem-e alkoholista a szüleim, vagy nem vagyok-e egy ilyen kallódó gyerek, hogy azért vagyok ilyen gázos. De nem, mert hát bementünk, és apám egy ilyen jól szituált fasz, lát-szik rajta, hogy nem alkoholista. De mondjuk, amíg odáig elmentünk, az szar volt.”

Természetesen bizonyos helyzetekben a szülők empátikusak gyermekükkel, vagy legalábbis igyekeznek segíteni rajta. A fiatalok gyakran szülői segítséggel kerülnek a „második esély” iskolákba.

„Anyu meg látta, hogy ... ugye, foglalkozott velem, és mondta, hogy »bát eleven, még gyerek«. Őt soha semmivel ..., ő volt az, aki egész pályafutásom alatt vett egy mély lélegzetet, hogy »bát ezt is elszúrta, de nem baj, hülye gyerek vagy, de az én gyerekem vagy, így szeretlek«.”

„Anyám meglátta ezt a hirdetést a belvárosi újságban, mert a központja az alapítványnak itt van az V. kerületben. Ő mondta, hogy próbáljam meg a felvételit.”

„Anyukám valakitől ballott erről a helyről, és idetelefonált.”

„Anyuék úgy gondolták, hogyha ilyen lusta vagyok, akkor valamilyen lustáknak való iskolát kell keresni, és igazából nem tudom, tehát soha nem kérdeztem utána, anyunak valami barátnője, betege ajánlotta a Zöld Kakast.”

Más esetekben inkább az jellemző, hogy a szülő kivonul gyermeke iskolai történetéből, mert tehetetlennek érzi magát, és a gyerek maga jut el a megoldásig.

„Ők már csak ilyen tétlenül figyelték egy idő után, hogy én egyik iskolából megyek a másikkba, azt úgyis félbehagyom, és csak így ténfergek jobbra-balra, tehát egy idő után azért már belefűsültek.”

„Úgysem tud mit csinálni, tehát nem tud betuszkolni az iskolába. Meg hát ezzel ő is tisztában volt, hogy ha ennyire hülye vagyok, akkor nem tud mit csinálni. Most kidobni nem fog otthonról, mert nagyon jóban vagyunk, tehát beletörődtek.”

Összefoglalva, a családi háttérre vonatkozó szórványos információk alapján úgy tűnik, hogy az interjúalanyok az átlagosnál labilisabb érzelmi háttérrel, kevesebb lelki munícióval vágtak neki iskolai karrierjüknek, azaz védtelenebbek voltak a közoktatási rendszer hibáival, hiányosságaival szemben.

Általános iskola

Iskolaválasztás

A megkérdezett fiatalok átlagosan 2 általános iskolába jártak. Interjúalanyaim szülei többnyire a legközelebbi általános iskolába írták gyermeküket, mindössze két fiatal tudott

arról, hogy minőségi szempontok befolyásolták az iskola kiválasztását. A szülők egy része elégedetlen volt az így kiválasztott iskolával, illetve valószínűleg érzekelte, hogy a kínálat időközben szélesedett, és viszonylag gyorsan átírtta gyermekét másik iskolába. A korai iskolaváltások többnyire nem a gyerek szempontjai alapján történtek, és nem is segítettek a kudarcok elkerülésében. Gyakoribb a 12 éves kor körüli iskolaváltás, ami általában sikeresebb is, mert a kamaszodó gyermek ellenállására reagál.

„Hogy én mit akartam akkor, erre már nem emlékszem, 9 évesen az ember... de akkor átke-
rültem Csepelen egy másik iskolába, ami kicsit messzebb volt, és már nem igazán barátkoz-
tam. (...) azért veszett össze harmadikban anyu az osztályfőnökömmel, mert a hét közben
azzal telt el az idő, hogy a matek leckét csináltuk. Nem a magyart, meg a többi, hanem a
matek. És olyan matek leckék voltak, hogy nem is igazán tudott hozzászólni. Nagyon ne-
bezek voltak, nem tudtuk megoldani.”

„Negyediktől átmentem egy másik általánosba, azért mert a szomszéd néni ott volt rajzta-
nár és átszábitott. Tehát semmi, akkor még nem voltak ilyen tanulási problémáim. Nem
volt különösebb célja a dolognak. (...) nyilván anyám nem volt megelégedve azzal az isko-
lával. Most én annyi időt fejjel nem tudtam leszűrni, hogy mitől lesz nekem jobb. A szülő-
ket nagyon könnyű befolyásolni, hogy ezért meg azért jobb lesz nekem. Szerintem nem jobb
egyik sem a másiknál.”

„Oda jártam egészen negyedikem koromig (...) Harmadik év végén ment el onnan anyukám,
és akkor jött ez a zümm, hogy na, most akkor törlesztiünk egy kicsit a srácnak, és akkor úgy
szépen, fokozatosan elérték azt, hogy én megutáljak odajárni (...) édesanyám volt az igaz-
gatóbhelyettes, és addig velem semmit nem mertek csinálni (...) Ez édesanyámnak a keze
volt, meg édesapámnak, hogy megbeszéltek az iskolában, hogy akkor Gézuka nem fog be-
járni, mert ennek tulajdonképpen nincs értelme.”

Tanulás

Az interjúalanyoknak kb. a fele általános iskolában kifejezetten jó tanulónak számított, legalábbis addig, amíg a kamaszkorral együtt nem jelentkeztek komolyabb magatartási problémák. Többen közülük akár „minta diákoknak” is nevezhetőek tanulmányi szem-
pontból, mert a szorosan vett iskolai kötelezettségeken túl szakkörökre, versenyekre jár-
tak, ünnepeken szerepeltek.

„Jó, nem az a full ötös, de azért erős négyes biztos voltam, de inkább négyes-ötös. Meg köz-
ben zongoráztam tényleg hat évig, táncoltam közben hat évig, meg bittanra is jártam két
évig.”

„Volt március 15-i emlékműsor, azt is rendeztem, meg ilyen búcsúztató műsort (...) a magyar,
történelem meg a készletárgyakból, rajz meg ilyenek, ezekből mindig ötös voltam. Matek,
fizika, kémia, ezekből rosszabb, ezekből néha lement hármásig.”

„Hát hatodikig, akkor még tanulni nem igazán kell, azért a négyes-ötös az megvolt. Aztán
ezután kezdett el romlani.”

„4,8-as átlaggal végeztem. A tanulmányaimmal nem volt sose probléma, nem ment az ele-
venségem sem a tanulás, sem a sport rovására. Nekem volt felmentésem, kedden és csütör-
tökön hajnalban jártunk úszni és az első órától hivatalosan késbettem 10–15 percet (...)
Tudták hogy versenyszerűen sportolok.”

„Általánosban még jól ment (a tanulás), anyukám szerint betediktől kezdtek el romlani a
jegyeim, ami abban nyilvánult meg, hogy nem ötös tanuló lettem hanem négyes. Előtte ki-
tűnő tanuló voltam.”



„Négyes-ötös, az év végeim azt hiszem elsőtől negyedikig egy vagy két négyes ba volt. Volt oklevelem is, hogy jó tanuló vagyok. A másik iskolában is jó voltam, hatodikban volt már 3-as is a biziben, hetedikben majdnem színötös voltam, nyolcadikban meg kettes-bármas.”

„4,2–4,5 átlag körül (...) ami úgy nagyon ment, az a matek volt. (...) nagyon feküdt a kémia, és akkor eljutottam országos kémiaversenyre is, és teljesen jó volt.”

A fiatalok egy része általános iskolában közepes tanuló volt, és kb. egyharmaduknak komolyabb tanulási nehézségei voltak. Ezeknek a nehézségeknek egy része valószínűleg valamilyen fel nem fedezett diszfunkcióra, azaz biológiai vagy szervi okokra vezethető vissza. Az esetek másik részében a korai tanulási problémák oka feltehetően a kiemelkedően labilis érzelmi háttérben keresendő.

„Bizonyos dolgokban el voltam maradva.”

„Matematikából nagyon komoly gondjaim voltak.”

„Helyesen nagyon nem tudtam írni. (...) De ilyen betűket cseréltem, tehát nem is az, hogy bosszú ó vagy ly.”

„Ez egy folyamat volt, egyre rosszabbul tanultam, alsóban még közepesen (...) volt hogy viszsza kaptam dolgot az azal, hogy a tanár nem bajlandó elolvasni (...) azt hitték hogy diszgráfias vagyok, de kiderült hogy nem, hanem arról volt szó hogy olyan ügyetlen a kezem az apró mozdulatokhoz, hogy ilyen rondán írtam.”

Meglehető, hogy a tanulás az általános iskola első részében viszonylag kevés fiatalnak okozott problémát, pedig a tananyaggal és az órákkal a többség nem volt kibékülve. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolai teljesítményt kevésbé befolyásolja az, hogy a diákokat mennyire érdekli a tananyag.

Az interjúalanyok egy része arról is beszámol, hogy valamilyen tantárgy érdekelt. A tananyagra vonatkozó részletekből az derül ki, hogy a fiatalok azokat az órákat szerették, ahol csinálni lehetett valamit, illetve ahol a kreativitásukra is szükség volt. Nehezen viselték viszont az érthetetlen és értelmetlen tantárgyakat, anyagrészeket, feladatokat.

„(biológia órán) Nagyon szerettem kutatni, búvárkodni a természetben, hatalmas zuzmó meg levél gyűjteményem volt. Mondták, hogy lehet, meg aki talál, az hozzon, és nekiálltam, és elmentem jobbra-balra, és a végén egy táblányi zuzmót sikerült összeszednem (...) nagyon szerettem még azt is hogy a paprika kettévágva hogy néz ki, órákig tudtam rajzolgatni, és nagyon lefoglalt (...) (matematika órán) annyi szemléltető eszközt használt, hogy a bünye is megértett mindent. Mindenfélét, amikor a testeket tanultunk, akkor nemcsak megmutatta, hanem mi csináltuk meg, testhálóból ragasztgattuk, néha olyan volt a matematika óra, mint egy technika óra. (...) (technika órán) ilyen nagy kapcsolótáblákon kellett dolgoznunk (...) amiket csináltunk, az engem nagyon lekötött. Bementem órára, elmondta mi a feladat, és a kicsengetést se mindig hallottam, mert én még ott dolgoztam és bennmaradtam szüneten (...) utána bazamentem és olyan büszke voltam magamra, hogy 12 évesen hú mekkora jó gyerek vagyok, ki tudok cserélni egy villanykörtét, és még azt is tudom hogy előtte le kell kinn kapcsolni a biztosítékot. Otthon is alkottam, vittem mindig alkatrészeket és szereltem össze a dolgokat.”

„Ha azt mondják, hogy oké, itt van egy könyv, és jegyzeteld ki, vagy házi dolgot csinálj, akkor lehet hogy sokkal jobban el lettem volna magam, mert lekötött volna, hogy nekem házi dolgot kell csinálnom. Ezeket szerettem szépen megcsinálni. (...) nekiálltam rajzolgatni rá színes tollal mindenféle lófaszokat. Én a külsőre is adtam. Sokat is.”

„Akkor még nem az írók-költők életével foglalkoztunk, legalábbis nem olyan szinten, mint középiskolában, hanem ilyen érdekesebb dolgokkal, a műveikkel. Az jó volt. Meg hangos felolvasás, hogy ezt hogy olvasnád? Itt mit akar mondani a költő? Ez mindig érdekelt.”

- „*Én gyerekkorom óta nagyon sokat olvasok, (...) szerettem az irodalmat, nyolc éves koromban olvastam az Egri csillagokat. Akkor voltunk Egerben, és fölmentünk az egri várat meg nézni, és pont a felénél tartottam, a csatánál, és az nagyon jó volt.*”
- „*Olvadni szerettem, csak nem azt amit kellett volna. Olvastam sokat; indiánkönyveket, Rejtőt is. (...) a történelemnek még voltak úgy ahogy olyan részei, amik érdekeltek, pl. a badjártok, az ütközetek, királyi házak családfái is érdekeltek.*”
- „*Nyelvtanból mindig annyiból éltem, hogy elsőben-másodikban apuval szótagoltunk, tehát úgy kellett olvasnom, hogy szótagolva olvasok, és az nekem elég volt ahhoz, hogy abból én le tudtam érettségizni. Azóta ötös a helyesírásom, a nyelvtannak én nem látom értelmét.*”
- „*Úgy voltam vele, hogy minek oldjam én meg ezt vagy azt a feladatot, amikor ott van a másik bűsz gyerek, és megoldja. Én azt a feladatot akarom megoldani, amit senki más. Mert hogyha én azt csinálom, amit a többi bűsz, akkor én mi a francnak vagyok itt? Akkor ezt bárki megteheti. Én azt akarom megtenni, amit más nem.*”

Viselkedés

A megkérdezett fiataloknak kb. a fele számolt be arról, hogy általános iskolában „rossz” gyerekeknek számított, azaz tanárai elégedetlenek voltak a magatartásával, intőket adtak neki. A magatartási problémák többnyire már kicsi kortól, az általános iskola elejétől jelentkeztek.

- „*Én nem voltam annyira kezelhető, akárhogy is jó tanuló voltam, én voltam a rossz gyerek (...) az órákon annyira nem tudtam megfelelni. Viselkedéssileg, magatartásilag. Magatartásból mindig is rossz jegyeim voltak, amúgy meg tanultam, tehát nem az volt a baj, hanem magatartásilag. Kicsit túl voltam ... hiperaktív voltam, egy kicsit gázos volt ez a tanárok szemében. Meg kicsit rossz voltam, nem lehetett mondani rám azt, hogy »bú de jó gyerek«. Rosszalkodtam, és állandóan mentem, elestem, sebes lábakkal ... én voltam az a hülye lány, aki nagyon rosszalkodik. Nem voltam az a lány, aki »jaj, barbi baba«.*”
- „*Amikor volt ez, hogy büntetésből álljon fel az osztály, most üljön le, mert nem álltunk rendesen vigyázban. És akkor amikor a többiek leültek, én fölálltam, meg fordítva, mondom, hogy ha már hülyéskedünk, hogy ilyen majomparádé, akkor már legyen igazi. Sőt, ilyen békaguggolást is csináltam meg fekvőtámaszt is a tanárnak, hogy mondom »hogyha magának ez örömet okoz, akkor nemcsak leülni meg fölállni lebet, hanem bemutatom az egész gimnasztikát«, és akkor felüléseket is csináltam a pad tetején. És akkor az ilyenekből jöttek az intők.*”
- „*A barátommal (...) mi végül is kinoztuk azért az osztálytársainkat, akit éppen kinéztünk (...) meg egyszer kaptam azért egy igazgatói intőt, mert az egyik fiú ellopott tőlem pénzt, és annak berugdostam a fejét a padló és a radiátor közé, és azért szóltak, de visszaadta a pénzt.*”
- „*Általában csak a fiúkat vertük, nehogy már azt képzeljék, hogy ők a feljebbvalók. És erősek voltunk, mindannyian sportoltunk, a fiúk meg nem, egy fejjel nagyobbak is voltunk az összes osztályba járó fiúnál, és eléggé kibaszáztuk, voltak jó kis verekedések. De kicsik voltunk. Egyenként is, nem volt probléma, nagyon eleven gyerekek voltunk, néha egy kicsit túlléptük a határt, ha nem ment szép szóval.*”
- „*Volt még az iskolának egy ilyen szokása, hogy össze kellett gyűlni az udvaron (...) és az iskolaigazgató beszélt. (...) És ott volt egy olyan, hogy kiállították az iskolában a rosszakat, hogy az egész iskola lássa, hogy ők a rosszak. Voltam ott is párszor (...) ötödikes koromban is így összekaptam az egyik tanárnőmmel, meg hatodikos koromban is, a rajztanárnő az*



egyik. Szabályos verekedés volt. Kergetőztünk, aztán elkapott, megmarkolta a hajamat, és így lekarmolta az arcomat.”

„Néha egy maflás úgy elcsattan az osztályban, futkározunk, amikor nem szabad, bangosak vagyunk meg dobáljuk egymást papírral, meg ilyesmik.”

„Én mindig is nagyon rossz gyerek voltam. Tebát én igazából a középiskolai évek alatt bigadtam le, de mint általános iskolás kimondottan rossz voltam.”

Közösség

Az interjúalanyok többségére jellemző, hogy az általános iskolában kifejezetten rosszul érezték magukat, nem szerettek iskolába járni. Ennek egyik oka a kiközösítés. Megdöbbenő, hogy, a fiataloknak kb. a fele számolt be arról, hogy osztálytársai vagy iskolatársai piszkálták, bántották, ő pedig félt, visszahúzódó volt.

„Ki voltam közösítve. Szóval úgy éreztem, hogy nem találtam meg a helyemet, (...) Elsőtől kezdve igazából kialakult egy lánnyal köztünk egy nagy konfliktus, és sajnos mindenki az ő oldalára állt, mert ő volt pénzesebb meg mittudomén. Akkor még az volt a fő, hogy kinek van fényesebb cipője, meg kinek van izéja meg minden, és úgy éreztem hogy én egy kis senki vagyok.”

„Én egészen kövér voltam, és ezért engem sokat piszkáltak.”

„Az osztály egy része elkezdett szívatni (...) Szóbelileg, és tettelegességig is elment.”

„Ezek az arckok persze eléggé terrorizálták a kisebbeket, ilyen szokásos szarságok, hogy add ide a pénzedet stb. Velem annyira nem fordult elő, annyi talán hogy meg kellett őket hívní sulí után egy üdítőre, vagy valamire a sulí mellett lévő kisboltba, onnantól kezdve nem nagyon buzeráltak.”

„Mindig nyuszibb voltam az átlagnál, mindig csúfoltak (...) A játékban a főszerepet sosem kaptam, mindig ilyen takarítónő meg (...) nem tudok igazán beilleszkedni. Tanító néziset, ha játszottunk, én sosem lehettem tanító néni csak kisdíák mindig. És még nem is én voltam az okos kisdíák.”

„Az osztálytársak úgy gondolták, hogy velem lehet szórakozni, és akkor szórakoztak (...) volt egy osztálytársam, aki nagyon rossz volt, és mindenkibe belekötött. És egyszer konfliktusba kerültünk, és ebből lett egy kisebb verekedés (...) Hát rúgott. (...) az volt a baj, hogy akkor műtöttek.”

„Rám ragadt az, hogy leprás vagyok, és így neveztek, hogy leprás, és nem szóltak hozzám, vagy ha hozzáértem valakibez, akkor így letörölték magukról.”

Tanárok

Az általános iskolai rossz közérzet másik oka az, hogy a tanárok többségéről az interjúalanyoknak nincsenek jó emlékei. Általában egy-két tanárra emlékeznek szívesen, a többiekkel kapcsolatban inkább rossz élményeik vannak. Az is előfordul, hogy a fiataloknak semmilyen emléküik nincs a tanárokról, ami önmagában is jelzi azt a szomorú, ám jellemző ténytet, hogy a többségnek egyáltalán nem volt olyan tanára, akivel kapcsolata személyesebb lett volna.

A rossz élmények jellemzően a tanárok szigorával vagy maximalizmusával, a törődés és odafigyelés hiányával, igazságtalanságával, és a megalázó tanári viselkedéssel kapcsolatosak. A tanári attitűdnek ezek a fiatalok számára riasztó vonásai valószínűleg hozzájárultak interjúalanyaim rossz iskolai közérzetéhez, ahhoz, hogy társaik közé nem tudtak beilleszkedni, és hogy tanulási nehézségeiket is nagyon rosszul élték meg. Tehát a taná-

rok hatása kettős: egyrészt ők maguk, mint személyek nem jelentettek pozitív élményt és kapcsolatot a fiatalok számára, másrészt nem teremtették meg egy olyan iskolai környezet és közösség feltételeit, amelyben a diákok jól, felszabadultan érezhetik magukat, és amelyhez kötődni tudnak. Azok az interjúalanyok, akiket általános iskolában kiközösítettek, bántottak többnyire arról számolnak be, hogy a tanárok tehetetlenek voltak, sőt, időnként ők is hozzájárultak a fiatal megaláztatásaihoz. Az iskolához, és ezen belül a tanárokhoz való kötődés kialakulást időnként a tanárcsere is gátolták.

„Volt olyan, hogy egy órán több egyest is kapott az ember, és akkor ebből ilyen botrány lett. Ilyen villámkérdései voltak, és ha tudtál válaszolni, akkor leülhettél, ha nem, akkor állva maradtál, és akkor volt így, hogy két egyessel mentem haza egy óráról. Úgyhogy így ezektől teljesen elment a kedvem történelemből meg magyarból. (...) Biztos, hogy hatásos volt, csak hát így az embernek egy kicsit megviselt. Hát volt olyan, hogy nem mentem be az iskolába azért, mert már úgy gondoltam, hogy úgyis egyest kapok, akkor nem megyek be (...) vereseket kellett nála megtanulni nagyon sokat. Ott is lehetett jó jegyet szerezni, ha éppen nem izgultál annyira és így el tudtad mondani a verset.”

„Őnála nem lehetett ilyen maximálisan jó jegyet szerezni, csak akkor, hogyha tényleg a-tól zett-ig mindent tudtál. (...) Őt nem szerettem. Például osztályfőnöki órákon néha, ha valami csínytevés volt, akkor annyira tudott kiabálni, hogy így kidagadtak a nyakán az erek, és így belevörösödött mellkastól fölfele.”

„Ő pedig ilyen nagyon szigorú, és pofozta a gyerekeket, akinek fülbevalója volt, kiszedette vele, akinek be volt zselézve a haja, azt bedugta a hideg víz alá a fejét télen is, ilyesmi. És én bakancsban mentem iskolába, és mondta, hogy máskor ezt ne csináljam. Hát onnantól kezdve értelemszerűen az ő óráira direkt és csak bakancsot vettem fel.”

„Nem fogadtak el engem. Jó, hogy rossz voltam, de ők nem úgy viszonyultak hozzám, hogy »hú, hát megkérdezem ettől a gyerektől, hogy mi baja van, mert látni, hogy van vele valami baj«. Nem, hanem azt csinálták velem, hogy »jó, hát akkor én megmutatom neki«, és én is így viszonyultam hozzájuk, és ez volt a baj.”

„Szerintem azzal nem is foglalkoztak, hogy kinek van igaza, hanem mind a kettő bibás, aztán kész, le volt zárva általában. Nem folytak bele annyira.”

„A mai napig fájó pontokként bennem vannak és lebet, hogy már nem is fognak elmúlni (...) volt olyan élményem is tényleg, hogy pellengérré lettem állítva, és tulajdonképpen kizárólag rossz érzéseket generált. Tehát amiért csinálták, hogy az én magaviseletem jobb legyen, vagy hogy a tanulmányi eredményeim jobbak legyenek, ahhoz semmi köze nem volt. Tehát olyan szempontból ez teljesen hatástalan volt, arra viszont jó volt, hogy én ilyen dacosabb legyek, vagy akár elsőgyelljem magam, hát nem tudom.”

„Abszolút nem emlékszem erre (a tanárokra). Biztosan volt akit kedveltem, a többség az teljesen kiesett a fejemből. (...) Senkivel (nem volt személyes kapcsolat), akkor emlékeznek, de fogalmam sincs már. Ja, tők gyakran váltogatták a tanárokat, szinte évente változott a tanári gárda adott tárgyból.”

„Felsőben, nem is tudom, volt vagy 2–3 osztályfőnököm, ott állandóan változott a tanári kör.”

„Nagyon-nagyon gyorsan váltották egymást az énektanárok, tehát ez is volt az alapvető probléma, hogy fél évnél tovább nem maradtak meg.”

Az interjúalanyok egy részének azonban jó emlékeik is vannak általános iskolai tanáraikról. Néhányan azt is megfogalmazzák, hogy mitől tartottak valakit jó tanárnak. Ezekből a részletekből az derül ki, hogy a fiatalok nagyra értékelték a tanárok lelkesedését, odafigyelését, segítőkészségét; a személyes biztatás hatására komoly teljesítményre



voltak képesek. Sokat számított, ha egy tanár megalázás, kifigurázás helyett válaszolt a diákok kérdéseire. Több interjúból derül az ki, hogy a fiatalok azt a tanárt szerették, aki őket szerette, vagy legalább tolerálta.

„Ő szeretette meg velem, nem volt normális, az biztos, csak a nyelveknek élt, és legalább kilenc nyelven beszélt perfektil, tehát nagyon csodáltam. De nagyon jó humora volt és nagyon jól nyúlt oda a dolgokhoz, tehát így nemcsak a száraz nyelvtant tanultuk, hanem mindig mesélt erről-arról, hogy hogy éltek a rómaiak, miket csináltak, ez ki volt, az ki volt, miket írtak, nem tudom. Szóval így mesévé tette végül is az egészet, és úgy már megérte megtanulni a nyelvtant, hogy igen, én ezt le tudom fordítani, és ez jó érzés volt.”

„Szerette amit csinált, szeretett tanítani, és szerette a gyerekeket is. Ez a három együtt nagyon jó párosítás. Nagyon lelkesen csinálta, és ez átragadt a gyerekekre, még az is, aki nem szerette, az is úgy ült be az órájára, hogy síri csendben. Meg mindig hozott pici meglepetéseket, kagylókat, aki órán jól dolgozott, jól válaszolt, kicsi kagylókat kapott. (...) nagyon jó matek tanárom volt, az igazgató úr volt, nagyon jóban voltunk. Igazi pótpapa, ha elment mellettem a folyosón, megpusztilgatott, »hogy vagy?«, és imádtuk egymást. Mindig azt mondta, hogy »jaj, belőled többet néztem ki«. És akkor leültem, és addig csináltam, amíg el nem készültem vele. (...) beleszerettem a hangjába, hibetetlen mély megnyugtató basszus hangja volt, soha nem kiabált, ha nem értettem odajött, a többiek addig kaptak külön feladatot, és odament minden egyes gyerekhez külön, aki nem értette. »Akkor elmondom még egyszer«. És ha kellett, óra végéig ott guggolt, ilyen szinkronban vezényelte az órát.”

„Az osztályfőnökünk szerintem mind a kb. 30–32 emberre iszonyatosan nagy batással volt. Tehát fiatal volt, és még tudta is, hogy hogy kell velünk bánni (...) Tudott laza lenni, tehát így teljesen elhaverkodhattunk, nem volt ezzel semmi gond. De attól függetlenül azért odatette, hogy »azért ezt egy kicsikét nyomjuk meg, mert nagyon snassz, hogy egy ilyen gyerek, akinek ilyen agya van, ebből kettes«, vagy valami ilyesmi, és az ember igenis tepert.”

„Elég színvonalasan oktattak szerintem, felkészült az órára tők jól, és ha volt kérdésem, nyugodtan feltehettem a kérdésemet, és nem fognak röhögni, hogy »na, ezt sem tudod, te hülye gyerek«. Tehát tényleg, ilyen nyitottak voltak kommunikációra a tanárok, »ha valamit nem értesz, kérdezz, én azért vagyok itt hogy elmagyarázzam«.”

„Talán jobban elmagyarázták, és kis csoportokban voltunk, többet foglalkoztak így velünk.”

„Nagyon jó fej volt a földrajz tanárom, mindig röhögünk az órákon, ezeregy dolgot előadott, meg ahogy magyarázta a hurrikánt, vagy a tornádót, meg a kettő közötti különbséget, és felállt az asztal tetejére, és ott mutogatott (...) meg elvittek táborba minket, csinált egy bandát akik minden évben mentek vele táborozni.”

„A tanító nénivel nagyon jó viszonyban voltunk, (...) látszott rajta, hogy szívből csinálja ezt az egészet. (...) föl tudtam rá nézni, olyan ember volt, aki mindent el tudott magyarázni, látszott, hogy érti is, szereti is. Szóval barátságos volt mindenkivel.”

„Nagyon rendes tanító néni volt, imádtam. Hatodikban is nyolcadikban is ugrottam a nyakába. »Magdi néni, csókolom«, ugrottam is a nyakába.”

„A tanárokkal is egy kicsit jobb volt a kapcsolat. (...) Jobban toleráltak.”

Összességében elmondható, hogy interjúalanyaim többsége az általános iskola első éveiben viszonylag jól tanult, a magatartásával azonban kezdettől problémák voltak. Súlyos gondot jelentett, hogy a fiatalok többsége nem szeretett iskolába járni, nem kötődött sem osztálytársaihoz, sem tanáraihoz, sőt, kifejezetten rossz emlékei vannak iskolai életének szereplőiről.

A kamaszkor kezdete

A kötődés hiánya gyakran kamaszkorra vezet el odáig, hogy a fiatalokban ellenállás alakul ki az iskolával szemben. Ez az ellenállás a korábbinál súlyosabb fegyelmi kihágásokban és a tanulás elhanyagolásában jelentkezett. Mint ez a tanulás kapcsán idézett részletekből is kiderült, ebben az életkorban sokaknak romlik a tanulmányi eredménye, és a kortárs közösség iránti megnövekedett igény kielégítése miatt sokan keresnek az iskolán kívül barátokat, társakat maguknak. Ez gyakran azt eredményezi, hogy a fiatalok „lóganak” az iskolából, ami tovább rontja iskolai eredményeiket.

A fent leírt jelenségek általában 12–14 éves kor körül kezdődnek, azaz a fiatalok egy részénél már az általános iskola utolsó éveiben, másoknál inkább a középiskola első időszakában.

„*Akkor kezdtem el így igazából rossz lenni, az az igazi gizada hülye gyerek, hogy »majd én megmutatom a tanárnak«, meg mittudomén. Én jártam a rosszabbul persze (...) Hetedikben miután apu meghalt, két hétre rá volt az első olyan, hogy kimaradtam az éjszakában. (...) Akkor kezdődött, utána szerintem amnyit azért nem, de folyamatosan. (...) Olyan nyolcadik, elsőben már igen. Akkor már kijárogattam, hát így estére meg éjszakára. Pontosabban nem tudom, hogy mikor kezdtem, de akkor. Nyolcadik, első.*”

„*Az történt, hogy én, fiatalság meg minden, hülye voltam, belekeveredtem egy bandába, és már hatodikban is, de inkább hetedik felé marha sokat lógtam az iskolából, akkor az iskola eltanácsolt intézetbe, hogy ez így nem megy. Akkor bekerültem az intézetbe, onnan kellett iskolába járnom. Voltam egy hónapig talán. (...) nem tudom hogy keveredtem Kispestre, de azt hiszem valaki odavitt és elkezdtem odajárkálni iskola helyett is, előfordult, hogy reggel 8-tól 2-ig, amikor iskolába kellett volna lennem. (...) Ott álltunk és hülyéskedtünk a metróbejáratnál reggel, amikor meg már később lett, 9–10 óra, akkor meg lementünk a vonatokhoz. És ott hülyéskedtünk. És nap mint nap elvoltunk. Átlagban a többiek is iskolás korúak voltak, volt egy-két huszonéves is. És sűrűbben jártam oda, egyre sűrűbben, szinte már minden nap ott voltam, és az iskola elhanyagolódott. (...) Az iskolában már a végén annyira eldurvult a helyzet, hogy szabályosan rosszul voltam reggel hogyba azzal a tudattal ébredtem, hogy iskolába kell mennem. Fizikailag. Hányingerem volt, rázott a hideg (...) a számonkérés, feleltetés miatt.*”

„*Lógtam is sokat, persze. (...) Bizonyos órákról, amikhez nem volt kedvem. (...) Biliárdozni jártunk. Az osztálytársaim közül is volt olyan, aki jött velünk, egy ilyen baráti társaság, sok általános iskolából jöttünk össze. (...) Hát, nagyjából úgy hoztam ki az ötödik-hatodikot, hogy, én amúgy soha nem vagyok beteg, vagy nem voltam, és a megengedett keretet egy-két órával nem értem el éppen. (...) A körzeti orvos igazolta. Köhögtem vagy mittudomén, és akkor beírta.*”

Több interjúalany számolt be arról, hogy ebben az életkorban, 12 éves kora körül, szülei másik iskolába vitték. Valószínűleg a szülők eddigre kénytelenek voltak szembesülni azzal, hogy gyermekük nem érzi jól magát az általános iskolában. Az iskolaváltás az esetek egy részében sikeresnek mondható, hiszen a fiatalok ezáltal megengedőbb, toleránsabb, személyközpontúbb környezetbe kerültek. Van olyan történet is amelyben az új iskola csak rontott a korábbi helyzeten, és előfordul az is, hogy ugyanazok a jelenségek folytatódnak az új iskolában.

„*Nagyon oldott, nyugis hangulat volt, szépen beilleszkedtem, és azóta akivel onnan tartom a kapcsolatot, az nagyon jó barátom. (...) itt a tanárok többnyire jóindulatúak voltak, ar-*



ra játszottak, hogy megtanuljuk, és arra játszottak hogy jól megtanuljuk, és átmenjünk, és jó jegyet kapjunk.”

„Azért volt jobb, mert ott az egy kis iskola volt, minden évfolyamból egy darab volt, és mindenki ismert mindenkit, ilyen családiasabb volt (...) Az egy nagyon jó iskola volt. Az órák is, az iskolaidő is, meg nagyon sok program volt, ilyen hétvégi kirándulás, barlangtúra, mindenféle, evezés, úgyhogy ez így jól össze is kötötte a gyerekeket. (...) ott nem is kellett nagyon fegyelmezni a gyerekeket, mert jó, hát nyilván volt példa, de úgy, tebát én nem úgy tekintettem rájuk, mint egy tanárra, hanem mint egy családtagra.”

„Az nagyon klassz sulis volt. Volt heti harmincvalahány óránk ötödiktől kezdve szépen nyugodtan. (...) négy osztály, csak úgy szépen készülünk az erősebb gimire. Tebát úgy összeválogatták »Csepel nagyjait«, ahogy kedvenc volt osztályfőnököm megjegyezte (...) jó volt az osztályközösség, nagyon jó. Meg a tanárok is nagyon jó fejek voltak.”

„Sokáig meg sem fordult a fejemben, hogy én innen elmehetnék. Aztán persze örültem amikor elkerültem. (...) Bennem nem merült fel, de a szüleimnek egyszer csak eszébe jutott. (...) a Waldorf jobb volt, ott sem tanultam, de a szivatások nem voltak. Senki nem bántott.”

„Jól éreztem magam. Tök jól. Nem jobban, mint a másokban, jó volt az is. Hát addigra kezdtem el nőni végül is, úgyhogy nem tudom összehasonlítani. (...) Meg ott azért már nem alakult ki ilyen, vagy legalábbis én már nem voltam benne így az osztályközösségben, ilyen nagyon szorosan. Mert ugye a végére értem oda.”

„Anyu azért akart átvinni engem, mert látta, hogy egy kicsit gázos vagyok, tebát hogy egyre szomorúbb voltam, egyre többet sírtam az iskolában, meg egyre többet panaszkodtam, és akkor úgy döntött, hogy jó, akkor próbáljunk meg egy másik iskolát. Ezt még apuval határozták el. És mire én átkerültem a másik iskolába, nem egészen egy hónappal azelőtt meghalt apu, és akkor már nem volt mit tenni, mert akkor új iskolába kellett menni. Akkor már el volt rendezve hogy az új iskolában kezdek. (...) Nem volt rossz híre az iskolának, és akkor átvitt oda. Ott alaphoz az volt a gond, hogy 7-kor voltak a kóruspróbák, na most onnan engem kitiltottak, de nem tudtak így megfogni engem, hogy »hát pedig te igenis«, mert szerintem rossz taktikát használtak azzal, hogy megpróbáltak befenyíteni, hogy »márpedig te nem jársz«. Mondtam, hogy »jó, hát akkor nem járok, nem érdekel« (...) alapján vége ott is eléggé rossz voltam, a magatartásommal voltak problémák, verekedtem, meg ilyenek. A tanároknak sobase voltam a szíve csücske.”

Középiszkola

A középiszkolák számát tekintve nagy különbség van a Belvárosi Tanoda és a Zöld Kakas Líceum volt diákjai között. A Zöld Kakas Líceum volt diákjai egy kivételtől eltekintve csak egyetlen középiszkolába jártak, sőt, két fiatal csupán beiratkozott a középiszkolába, de gyakorlatilag nem járt oda. A Belvárosi Tanoda volt diákjai esetében inkább jellemző a hosszú és bonyolult középiszkolai történet, az, hogy az interjúalany több különböző típusú iskolát megjárta.

Iskolaválasztás

A középiszkola kiválasztását az interjúalanyok többségének esetében külsődleges szempontok és kényszerek motiválták. Ez különösen azoknak a fiataloknak az esetében volt jellemző, akiknek az általános iskola vége felé már komoly tanulmányi és magatartási problémái voltak. Még azoknak a fiataloknak az esetében is előfordult tanácsstalanság,

akik az általános iskolában jó tanulók voltak. Tehát csak ritkán fordult elő, hogy a megkérdezett fiatal valódi lelkesedéssel kezdte a középiskolát.

„És akinek még ennél is rosszabb volt a bizonyítványa, ez voltam én, az volt az abszolút inferno, hogy te csak egy szakmunkás lehetsz, amivel a társadalom egy jó részéről alkottak már egy negatív véleményt, ami számomra szintén értelmetlen, és akkor én elmentem egy szakmunkásképző iskolába.”

„Nem volt túl jó az átlagom, olyan hármás körül. És hát nem is tudtam, hogy hova menjek. És úgy nem is vettek föl szinte sebova. Sebova nem vettek fel, aboiva jelentkeztem, az túl jó iskola volt. (...) Valabol olvastam egy hirdetéset, hogy meg volt hirdetve ez a sulis, hogy vesznek föl embereket, akkor vezették be ezt az informatikát, és akkor indultak ezek az osztályok. Amikor mentem, akkor volt az első osztály másodikos, egy-két éve indult az egész. És mivel nem tudták megjelölni a létszámot, ezért engem fölvettek.”

„Jelentkeztem egy nagyon gyenge gimnáziumba, és fel is vettek felvételi nélkül. (...) másbóva nem vettek volna fel. Minden más helyen volt felvételi, csak itt nem. (...) Egy barátom már járt oda. Az is csábító volt hogy ő odajár. (...) Szakmát nem akartam tanulni, mert fogalmam nem volt, hogy mi akarok lenni. (...) Gimnáziumba sem akartam menni, de valamit kellett csinálni, és gondoltam, itt lesz négy évem eldönteni. (...) Nem volt kedvem semmit csinálni.”

„Annyira még nem volt kialakult véleményem. Úgy voltam vele, hogy biztos jó lesz valamire. Nem tudom, szóval így nem gondolkoztam el rajta igazából. Sokkal inkább érdekelték a fiúk, meg a fülbevalók, meg a cipők. Mint az, hogy én most mire is alapozzam az életemet.”

„Akkor már várható volt hogy műteni kell a térdemet, (...) és akkor apu mondta, hogy »akkor gyere oda ahol én tanítok«, az egy műszaki szakközép, nem nekem való, igazából nem érdekelt. Csak nem álltam a sarkamra, amikor apu mondta.”

„Én Romániában ilyen elektroműszerész vagy elektromérnök szerettem volna lenni, de itt nem is nagyon fogtam föl, hogy mi történt, csak ugye félév befejezése, akkor iskolaválasztás, jelentkezés, villámgyorsan történt minden. Akkor egy cimborám, szintén erdélyi, és másik iskolába járt, és mondta, hogy ő autószerelő szakközépbe jelentkezik, mert az mennyire jó, mert ott szakmát is kapsz, meg érettségit is, és autószerelő mindig kell. Jelentkeztünk, és abban az évben pont abban a suliban nem volt felvételi, hanem átlag alapján vettek fel az embereket. Én bekerültem, ő meg nem. Engem meg nem érdekelt annyira ez az autószerelés.”

„Édesanyám kiválasztotta, és mivel az átlagom megvolt, felvételi nélkül felvettek (...) de abszolút nem akartam odamenni. (...) még külsőre sem volt szimpatikus az iskola. Én a nagy Jósikába akartam járni, az egy szép épület, akkor vették vissza a bencések, de mivel abszolút nem voltam vallásos, mondtam jó, fel vagyok véve, mehetek, és a világi részre.”

„Mióta a kezemet mozgatom, óvodában is, végig, állandóan rajzolgattam, kislányos dolgok, autók, fegyveres emberek, G. I. Joe, meg ilyesmi (...) sokáig vacilláltam hogy kereskedelmi pályára menjek, vagy képzőművészetre (...) a kereskedelmiről mondták hogy ott sok a matek, amit nem szerettem, akkor mondtam, hogy inkább a képző, ott úgy hallottam, hogy leszárják az ilyen közismereti tárgyakat, az a lényeg, hogy rajzból meg ilyen szakos dolgokban jó legyek. (...) a szüleim jobban nyomták a dolgot, hogy én művészeti pályára menjek, mint hogy kereskedelmibe. De azt mondták hogy döntsem én el. Én hajlottam a kereskedelmi felé is, aztán elkezdtek érdeklődni a képzőről, hogy milyen, és valahogy pártolták ezt a dolgot. Én mind a kettőt ugyanannyira szerettem volna.”

„Nagy álmom volt hogy a Budai Nagy Antal gimnáziumba bekerüljek, (...) nincs jó bűre a giminek, már akkor sem volt, és mondták, hogy ne menjek én oda. De nekem az volt a nagy



álmom. Ott volt pont az általános iskola mellett, kitaláltam magamnak, hogy oda akarok járni és kész. Régebben jó iskola volt, mert nem egyházi, de valami papok tanítottak ott.”
„A Verebély László Energiaipari Technikumot választottam, mert ez érdekelt. (...) Ez egy erősáramú technikus, végül is a villanyosmérnöknek az előképzése.”
„Aztán a Vörösmarty Gimnáziumba mentem dráma tagozatra. (...) a szomszédunkban lakott egy csaj, aki odajárt, és asszem, hogy ő mondta. Ő mondta, hogy az olyan jó, meg nekem biztos tetszeni fog az a dráma tagozat. Tetszett is, jól éreztem magam.”

Tanárok

Az interjúkból az derül ki, hogy a középiskolában felerősödnek az általános iskola végén kezdődő az előző fejezet végén leírt jelenségek. A fiatalok egy részénél ekkor jelentkezik az ellenállás, és az ebből következő rossz tanulmányi eredmény, illetve ekkor jelennek meg a súlyos fegyelmi problémák. A többiek esetében felerősödnek a korábbi tendenciák.

Az ellenállás oka továbbra is a tanárok viselkedése, illetve a valódi iskolai közöség hiánya.

A tanárokkal kapcsolatban interjúalanyaimnak még kevesebb jó emléke van középiskolából, mint általános iskolából.

A fiatalok sérelmezik, hogy az iskolavezetés és a tanárok képmutatóak voltak a szabályok megalkotásában. A diákokat statisztikai adatnak tekintették, akik vagy javítják vagy rontják iskolájuk hírnevét.

„Sőt olyan volt, hogy annyira nem tudtak mit csinálni ezzel a cigizős dologgal, hogy azt mondták, hogy akkor a második emeleti fiú vécékben lehet. Ilyen illegál dolgot csináltak. És pont azért, mivel az oktatási törvény szerint ezt nem szabad, ezt úgy oldották meg, hogy mindenkinek lediktálták az ellenőrzőjébe, hogy hol nem lehet dobányozni. De úgy, hogy ezzel be is telt az ellenőrző, mert fel kellett sorolni az összes termet, az iskola összes termét. És akkor nem volt köztük a második emeleti fiú vécé. És ők a lelkiismeretükkel így számoltak el. Erre megint valami hivatalos dolog miatt volt szükségem.”

„Az igazgatót az zavarta, hogy odacsődült örven ember az iskola elé, feltűnés nélkül megállt, és várta, hogy kijöjjen kb. kilenc ember, akikkel ők majd szeretnének beszélgetni a jövőjükéről, illetve arról, hogy pontosan milyen dolog is az, amikor valakinek azt mondják, hogy nem ütsz vissza. (...) Szerintem egyszerűen attól volt beparázva, hogy ilyen még nem történt a sulitörténetében. (...) olyan volt, hogy mindenki tudta, hogy ki kit kapott el iskola után. De ebből nem volt botrány. Valószínű, hogyha nem az iskola előtt állnak meg a haverjaim, nem tudom, még az is lehet, hogy boldogan leérettségizem.”

„A tanárok azok ez az abszolút maximalista, de úgy hogy nem veszi figyelembe, sem a gyerekek képességeit, sem az ilyen beállítottságát, hogy mit szeret, márpedig hogy hozzuk az iskola hírnevéhez az átlagot, mert ez egy elég jó iskola. »Elit gimnáziumba járnak, maguknak baromira jól kell tanulni«, mert különben sorban kicsapdosnak bennünket. El is kezdtek már elsőben.”

„Az igazgató hozzáállásáról annyit, hogy levittek az igazgatói irodába, valamit pofáztott, hogy miért nem tanulok stb., ilyen bühlyeségek, és azt mondja, hogy »mindenképpen ki fogunk már rúgni, mert egy rossz statisztikai adat vagy, rontod itt a statisztikánkat, és menjél innen.«”

Egy másik gyakori probléma a tanárok értelmetlen és a fiatalok számára érthetetlen szigora. A részleteket olvasva úgy tűnik, hogy interjúalanyaim diákként elképesztő kiszolgáltatottságot és rengeteg megaláztatást éltek meg.

„Az egyik osztályfőnököm, az terrorizált mindenkit. Úgy értem, hogy ha rossz idő volt, akkor egyes mindenkinek. (...) nem tudtam tartani az ő tempóját, amit ő ott a táblánál diktált. Megmondta megint fél évvel előre, hogy engem meg fog buktatni.”

„Fizika órán meg sem szólaltam, közölte második órán hogy »Kuti«. Akkor vigyázzba kellett állni, azt is nagyon szerettem. »Parancsoljon, tanárno!« »Maga meg fog bukni.« »Tényleg? Még nincs egy jegyem sem!« »Maga meg fog bukni.« »Értettem tanárno, köszönöm.« És visszaültem a helyemre, és nem tetszett neki, hogy nem lázadok, hogy nem batódtam meg. És mondta hogy »Magát nem zavarja?« Mondom »Mit csináljak? Maga kategorikusan kijelentette, hogy meg fogok bukni fizikából, bolont se jegyem nincsen, nem tudja, hogy milyen vagyok fizikából, még egy szót sem szóltam, érdekl-e egyáltalán?«.”

„A kémia tanár, aki iszonyú nagy fradista volt, és amikor az ember piros-fehériben jött, (vagy mi is az UTE-nak a színe?), és ha olyan tolla volt a gyerekeknek, akkor egyest adott (...) A földrajz tanár borzalom nagy »magyar« volt, és ő folyamatosan erről pofázott, hogy így a magyarság még úgy. Erdélyből jött, nagyon fárasztó volt, borzalmas rosszul tanított egyébként. (...) ő elég rosszindulatú volt azzal, akit nem kedvelt. Sajnos volt egy eset, hogy meg kellett alázkodni, és oda kellett mennem, hogy adjon még egy esélyt, és akkor azt mondta, hogy menj a piczába. Pedig elég nagy bátorság kellett ahhoz is, hogy odamenjek hozzá. Tényleg jó, én csesztem el, mert nem csináltam meg jól a dolgozatot, meg izé, de valahogy oldjuk már meg, egy pótdolgozattal. És ezen múlt, hogy kirúgnak vagy sem. És azt mondta, hogy nem.”

„Ennek az úriembernek az egyik fegyelmezési módszere ilyen esetben az volt, egyetlenegy lány volt az osztályban egyébként, tehát ez jellemzően ilyen fiús szakma, a diáknak meg kellett fognia szekrényt, bedönteni magát, és az egész csoport végigvert a fenekén, de úgy, ahogy a csövön kifért. És hát volt olyan diák, aki elsírta magát a megalázástól. Tehát ez egy roppant megalázó dolog volt, hogy a saját diáktársak gyakorlatilag, és olyan gyerekek voltak, tehát általában szegényebb rétegekből, akik ezt jó poénnak tartották, és tényleg, ami a csövön kifért, durr, és így végigverték rajta. Vélem is volt egyébként ilyen. (...) Érdekes, engem ez annyira nem rázott azért meg.”

Interjúalanyaim közül többen említették, hogy középiskolai tanáraik nem voltak kíváncsiak véleményükre az órákon. Érthető, hogy ezt sérelemként tartják számon, hiszen ebben az életkorban a vélemények, álláspontok megfogalmazása a felnőtt élethez nélkülözhetetlen saját értékrend, szemlélet kialakításának fontos eszköze.

„Ez volt az alapproblémám, hogy a magatartásommal voltak problémák, és ezért az összes tanár utált. Én nem voltam az az izé diák, hogy jaj most nyalok a tanárnak, és minden megteszek a kedvencéért, hanem én mindig is azt mondta, hogy hát pedig ez nem úgy van, és ha én kimondtam, hogy nem úgy van, akkor egyből már beskatulyáztak.”

„Volt egy fickó, (...) nem lehetett igazán érteni mit mond, olyan halk volt, nagyon irodalmár fickó volt, biztos, hogy minden este verseket olvasott otthon, érzékeny lelkű egy fasz. (...) semmi nagy beleélés, semmi egyáltalán. Mondta a kis dolgait, akkor ment a lázadás, hogy »én nem így érzek ezzel a verssel kapcsolatban«, akkor elmondta, hogy tők mindegy, hogy mit érzek, úgyis azt kell elmondani majd érettségim, amit leírtak a könyvben. Mondom jó, akkor ennek sem sok értelme van, hogy mi erről beszéljünk. Ő is mondta, hogy tényleg. Ennyiben maradtunk.”

„Az osztályfőnökkel nyilván nem voltam túl jóban. Szegény, szerencsétlen elmebeteg volt, aki úgy gondolta, hogy neki lesz egy ideális osztálya, ahol mindenki szeretni fog mindenkit, soha nem fog bántani senkit, és mindenki az ő egy darab butuska feje után fog menni. Na, ez nem sikerült. Többen kilógtak a sorból, mondjuk én is (...) megvolt a saját véleményünk, és ezt ő



úgy nem nagyon szerette, meg mint később kiderült, az iskola maga sem szerette (...) minden egyes hülyeségét lereagáltuk azzal, hogy megmondtuk, hogy szerintiünk ez így nem jó.”
 „A hittanórák végül is érdekesek voltak. Durvák. Egy idő után olyan tanárt kaptunk, egy fiatal srácot, aki egy kicsit komolyan vette a dolgot, és folyamatosan dolgozatokat írtunk, és mindent visszakérdezt. Arra nagyon sokat kellett tanulni. Az ember azt binné, hogy a hittanóra az egy ilyen szünet dolog, két latin meg egy kémia után jön egy hittanóra, egy kicsit le lehet engedni, hát nekünk nem ez volt. (...) azt vártam, hogy majd az lesz, hogy majd lehet lelkizni, meg nem tudom, de egyáltalán nem, kőkeményen, mint egy történelemórán, leadta az anyagot, aztán visszakérdezte.”

„Ó, ha véleményük van mondják, szívesen megballgatom, adunk a maguk véleményére.«
 Én kétszer nyitottam ki a számat, kultúráltn. (...) Közölték, hogy »maganak olyan hülye véleménye van, miért szólalt meg?« Jó. Akkor ez volt háromszor. Például magyar órán, verselemzés, »ha maguknak más véleményük van, mondják el nyugodtan«. Hát én mondtam. Ha lehet, meg egyébként is. Ütköztessük, úgy a jó. Na, az lett hogy én pofára estem, én ütköztem egyedül, és mondták hogy »maga hülye, maga ne szólaljon meg«. És akkor ez nem tetszett nekem, egy ideig túrtam, aztán kiosztottam az összes tanárt, hogy »Maga miért néz hülyének? Azért mert ilyen diplomája van? Vagy miért? Felsőbbrendű lénynek érzi magát?«.”

A fiatalok egy része azt is szóvá teszi, hogy tanárai nem törődtek vele, nem érdeklődtek iránta. Interjúalanyaim többségének egy olyan tanára sem akadt, akivel kapcsolata személyesebb lett volna, akivel időnként beszélgetni tudott volna. Szerencsésnek mondható, akinek legalább egy ilyen tanára volt. Tekintve a fiatalok labilis családi hátterét és fokozott kamaszkori érzékenységét, érthető, hogy hiányolták az odafigyelést és törődést az iskolában.

„Nagyon sokan jártak oda, nem volt idő hogy ilyen mindenféle kapcsolatokat kialakítson az ember. (...) ők bevonultak a tanári részbe, dobányoztak, pofáztak egymással, és néha kijöttek, megnézték, hogy hol tartunk, ennyi volt. (...) törődtek a munkánkkal, de úgy hogy XY személyel, hogy ő egy személy, úgy nem. De hogy milyen munkát csinál, azzal foglalkoztak.”

„Tényleg olyan volt, hogy jó, bejövök, leadom az anyagot aztán csak minél előbb takarodhassak innen. Ez látszott rajtuk. Ilyenek voltak, tényleg. (...) ilyen tanár-diák kapcsolat volt, nem nagyon beszélgettünk semmiről. Mert a tanár sem próbált meg, meg ha én próbáltam, akkor olyan furcsák voltak, mindig ez a lerázás volt, nem foglalkoztak abszolúte a diákkal.”

„Ilyen szövegekkel, hogy statisztikai adat vagyok, meg minek járok ide, nem kötelező, szokásos sablon dolgok: Ennyire is vettem komolyan, hogy sablon duma, az a dolguk hogy le kell nyomniuk, mert látják hogy nekem itt nem ötösöm van, hanem egyesem, és akkor van egy mechanizmus, és látják hogy ez van, és elindul egy program, ami azt mondatja velük, hogy minek jársz te ide, tanuljál, blablaba. Soha nem vettem személyes dolognak. Ők próbálják végezni a munkájukat, én próbálok valamit kibozni, hogy meglegyen már végre az a kurva papírom, és mebessek már innen a franca.”

„Sokszor az a baj szerintem, hogy a tanárok így állnak hozzá, hogy nem veszik figyelembe azt, hogy lehet, hogy annak a gyereknek éppen milyen problémája van, milyen háttere van. És akkor úgy állnak hozzá, tehát próbálják, így megfeszülnek, és »majd én megmutatom neki, hogy ki az úr a háznál«. Ezzel nagyot hibáznak. Iszonyatosan szerintem. Én így gondolom.”

„Kezdett az egész ilyen versenyistállóvá válni. Tehát ott senki nem foglalkozott az emberekkel, hogy ki mit érez. Volt olyan, hogy heteket bögtem végig a folyosón, és senkit nem érdekelt. Úgy mentek el mellettem a tanárok, minthogyha semmi sem történt volna.”

A valódi tanári érdeklődés, és odafigyelés hiányának következménye, hogy a tanárok egyáltalán nem értik diákjaikat. Nincs fogalmuk a diákok körében elterjedt szubkultúrákról, öltözködési stílusról, szórakozási formákról, de rendkívül ellenségesek a saját stílusuktól eltérő külső jegyekkel kapcsolatban. Azt érzik feladatuknak, hogy „lenyesegezzék” ezeket az „elhajlásokat”, és nem veszik tudomásul, hogy a csoportokhoz való csatlakozás, és ennek látványos külsődleges megjelenítése a kamaszkor fontos életkori velejárója, a felnőtt identitás kialakításának nélkülözhetetlen fázisa és eszköze. Természetesen a tanári agresszió csak ellenállást szül a fiatalok körében.

„Az igazgató egyszer fölhívott az irodájába, és elkezdte mondani, hogy ő nagyon segít bármi-
kor szívesen, hogyha elmondanám neki, hogy mi történik nálunk otthon. És hogy biztos az
én apám az megcsalja az anyámat, és hogy azért nem foglalkozik velünk, Németországban,
és akkor én így teljesen kiakadtam, és mondtam neki, hogy semmi köze hozzá, hogy mi van
otthon, és hogy egyáltalán nem ez történik, amit ő így valabonnan hallott, és akkor egy
kicsit így leszállt rólam. Nem tudom, honnan szedte ezeket a dolgokat. Emlékszem, hogy
volt ilyen, hogy egy-két embernek minden évben adtak ilyen segílyt, ilyen minimális ösz-
szeg, de gondolom, hogy ők valahogy így megszavazták a tanárok. És egyszer én is kaptam,
és teljesen csodálkoztam, mert hát volt, aki szerintem jobban rászorult. Tebát én nem gon-
doltam, hogy én fogom. És aztán kiderült, hogy azért, mert mindig ilyen nagyon szakadt
rubákban voltam, és azt hitték, hogy nincs pénzünk arra, hogy vegyünk új rubákat. (...) az
olyanok tetszetek, az olyan rubák, amik nem ilyen új, hanem használt. Az apáimnak
a fiatalkori zakója. És akkor azt gondolták, hogy nekünk nincs arra pénzünk, hogy rendes
kabátot meg nadrágot vegyünk.”

„Az volt a baj, hogy ott lebetett az ember Einstein is, ha nem úgy néztél ki, mint az átlag-
gyerek, akkor ... mindenkinek ugyanúgy kellett kinézni. Farmer, pulóver. Ha nem így né-
zett ki az ember, akkor elvesztette a pályafutását. Azt tényleg meg tudom mondani, hogy
az összes osztálytársam, aki acélbetétes bakancsot hordott, és esetleg kettő meg annál több
fülbevalója volt, és netántán esetleg a körmét is ki merte festeni, az egy sem végezte el a
József Attila Gimnáziumot. Mind máshol érettségizett, ha leérettségizett. (...) másodikra
volt már piercingem, elég sok, mert nem lebetett, és 18 éves koromban vége is lett, amilyen
gyorsan jött 16 évesen, két év alatt én ezt lezavartam.”

„Az osztályfőnök is így mondogatta, hogy hát, mert mondta, hogy ne járjak a metál pólóban.
És akkor átvettem egy másik pólót, mikor ő tartott órát. Akkor így két héttel később mon-
dta, hogy a fülbevalót is vegyem ki. (...) Aztán kiszedegettem az ő órái előtt. És akkor már
csak azt mondogatta, hogy jaj, de szép az osztály, hát csak az a hosszú haj. Voltam én, ugye
rocker voltam, meg még egy srác, akinek a füleig ért a haja. Jaj, de szép az osztály, csak ne-
ki és neki van hosszú haja. Aztán a srác levágatta, és utána mindig csak én kaptam. Jaj, de
szép az osztály, csak hát ez a hosszú haj. És akkor egy hónapig bírtam ott.”

„Nem voltam burzsuj gyermek, így aztán két választási lebetőségem volt, vagy nem dohány-
zok, vagy pedig tekerem vagy töltöm magamnak a cigit. Most én óra alatt kellemesen elvol-
tam azzal, hogy megcsináltam a cigimet, amit majd elszívok. Most ezzel mi a gond? Na,
most ez úgy került fel az osztályfőnökömből Norbika által, hogy én füvet árulok az iskolá-
ban. És akkor ilyen hosszas vallatás három órán keresztül, és mondtam hogy én erről még
csak nem is hallottam (...) És mondták, hogy nem kéne ezt ilyen viccesen venni, meg hogy
itt már ebből volt probléma, erre nem vagyunk büszkéek, mert volt egy ember, akit emiatt.
Hú, belegendoltam az előző hétvégémbé, amikor így nem szívtam, csak láttam magam körül
egy-két embert, aki be volt tépve. És akkor jól van, biztos volt belőle probléma. (...) Tegyük
hozzá, hogy akkor ilyen szempontból még viszonylag szűz voltam.”



„Volt olyan hogy ott bent spuriztam, de nem vették le a tanárok, azt se tudták szerintem, mi fán terem. Az ilyen normál iskola volt, nem gondolták volna, hogy egy hülye gyerek behoz ilyen drogokat, meg hogy egyáltalán drogozik.”

Interjúalanyaim egy része megemlítette, hogy volt egy-egy kivételes tanár, akiről jó emlékei vannak. Ezek a tanárok többnyire azzal tűntek ki a többiek közül, hogy odafigyeltek diákjaikra és törődtek velük. Ezekből a részletekből az derül ki, hogy a fiataloknak nincsenek különlegesen nagy elvárásai, már annak is örülnek, ha egy tanár megkérdezi, hogy mi bajuk van, és meghallgatja őket.

„Egyetlen tanárral voltam ott jóban, a matek tanárral. De azt is csak azért, mert ő nagyon jó fej volt, tehát ilyen kis csupaszív tanárnő, tehát az is csak azért, mert jó voltam matekból, meg ő figyelt oda egyedül az egész iskolából rám, hogy hűú, ha látta, hogy valami bajom van, akkor megkérdezte. Tehát nem volt ilyen köcsög, hogy »hú ennek a gyerekeknek valami baja van, de mindegy, szopassuk meg«. (...) Annyira nem mentem bele részletesen, csak hogy »hűúú hát nem vagyok, vannak így gondjaim«. Tehát annyira nem meséltem el, csak ő így mondta, hogy, tehát jó fej volt hozzám, benne láttam egyedül azt, hogy tényleg így próbál az emberekhez így viszonyulni, a diákokhoz. Hogy próbál így viselkedni, ahogy normális.”

„A némettanárnővel voltunk jóban, mert ő úgy volt vele, hogy hadd lázadjon az a gyerek, nem olyan hülye ő, mint amilyennek állítja magát. Próbált olyan kedves lenni, megértő, olyan kis anya típus volt. Terebélyes parasztasszony típus volt, igazi tyúkanyó típus volt. És hozzá jó volt menni, elsírni az embernek a bánatát, hogy utálok idejárni, és hogy utálok itt az embereket. Nagyon megértő volt.”

Összességében elmondható, hogy interjúalanyaim középiskolai tanárainak túlnyomó része nem rendelkezett megfelelő pszichológiai és pedagógiai ismeretekkel, továbbá lelki alkattal ahhoz, hogy kamaszgyerekeket tudjon tanítani.

Közösség

A közösség iránti fokozott kamaszkori igényt interjúalanyaim többsége iskolájában nem tudta kielégíteni. Az iskolában többnyire rosszul érezték magukat, osztályukban nem letek közösségre, osztálytársaikat nem kedvelték. Ezért elkezdtek iskolán kívül közösséget keresni maguknak, ami szükségszerűen az iskolai munka, a tanulmányok elhanyagolásához vezetett.

„Voltak ilyen kis csoportok, talán azért, mert többen jöttek egy iskolából vagy valami, azok elváltak a saját dolgaikkal, és én is egy csoportba tartoztam, akiket érdekeltek a műszaki dolgok. Meg voltak stréberek, voltak ezek a bulizós, mit tudom én emberek, meg volt, végül is három részre volt szakadva az osztály (...) nem volt semmi ilyen közös, meg az egész osztály valabova.”

„Az osztályban nekem ott soha nem voltak barátaim, és a későbbi iskolákban sem.”

„Érezték, hogy velem lehet szórakozni, és az nem volt jó. (...) Kaptam egy-két, megrúgtak vagy valami. (...) volt egy-két olyan futásom, nem is tudom, páran voltak, akik így. Volt egy ilyen mondás, hogy mondtam, hogy ez hülye, vagy valami, és akkor úgy bevart. Ha elkezdett az egyik szórakozni, akkor a többi is szórakozott.”

„Nagyjából úgy nézett ki az iskola, hogy voltak az újjgazdagok, és voltak a skinheadek, így húzott szét az iskola diákja, nem voltam jóban senkivel. Az újjgazdagok viselkedésére egy példa: elég gyakran kértek tőlem cigit, és nem vagyok túl gazdag, olcsó cigit szívtam, akkor éppen szofit, és találkoztak nem sokkal azután mással, hogy tőlem kértek, és tőle kaptak valami rendes cigit, és eldobták azt, amit kaptak tőlem. Pedig éppen csak hogy rágyújtot-

tak. Ez marha idegesítő volt, hogy én adtam cigit, és ők eldobták az egész szalát. Nagyjából ilyenek voltak, lenéztek. Ennek egyik jele, hogy nem szóltak hozzám, meg ritkán fordult elő, de esetleg kifogásolták a ruházatomat. (...) A skinheadek kopaszok voltak, bakancsban jártak, a ruházaton ez látszott. Előfordult, hogy valakit úgy megvertek, hogy néhány embert kirúgtak, meg rendőrségi ügy lett belőle. (...) Gondolom etnikai alapon válogatták ki, viszonylag ritka volt körülöttük a balhé, de akkor mikor volt, akkor nagyon nagy volt a balhé. (...) Az előbb említett okok matt, a társaság miatt, úgy éreztem, hogy nem bírok tovább ebben a légkörben iskolába járni.”

„Még mindig csak nyolc hónap telt el azóta, hogy átjöttünk, és még mindig megvolt a székeley akcentusom, és még mindig megvolt a mutálásom, és még mindig más szavakat használtam, mint amit az itteni, hasonló korú gyerekek ismertek esetleg a magyar nyelv bő szókincséből. Bizony ott is kaptam egy jó pár ilyen kinevetést, mert valamit másképp mondtam, vagy nem érttem. (...) Kollégista voltam, a kollégistákkal voltam még jobban, de azok közül sem mindenkivel. A padtársam is kollégista volt. Tehát ilyenek voltak elsősorban, hogy ültünk egymás mellett, hogy így beszólt, hogy nekiünk két autónk van. Ez a pulóver kétezer forintba került. 90-ben 2000 forint még bőven sok pénz volt. Tehát így. Jó, és? Nem tudtam vele beszélgetni különösebben. (...) Ott is az emeleten engem közösítettek ki, meg volt egy cigány srác, aki jó módú cigány volt, igényesen öltözött. Hát így nem szüföleltek az emberek, nem barátkoztak, nem beszélgettek úgy különösebben. Volt a román, meg a cigány.”

„Egy lánnyal tartom még mai napig a kapcsolatot az egész iskolából, az egy bolond lány volt, azért szerettem nagyon. De ő nagyon jó fej volt meg nagyon aranyos volt, a többi meg semleges, az egész. (...) az egész ottani két évből tudok 5 embert, akivel igazából jobban voltam, több nem volt. (...) Akkor más volt, más helyekre jártam, akkor engem csak az érdekelt. Egyáltalán nem érdekelt az osztályközösség. (...) Körülbelül szerintem akkor kezdtem el a Duna Plazába járni. Folyamatosan másbóva jártam, mindenféle klikkekbe belekerültem.”

„Ez a kocsmazás egyáltalán nem iskolás ismerősökkel volt, kirándulás ismerősökkel (...) a középiskolában éreztem úgy, hogy most akkor lehet pihenni egy kicsit. Ami nem volt igaz, mint kiderült (...) És eddigre lettem olyan nagy, hogy egyedül lementem Vácra vagy iyhesmi. Ez nem egy pesti társaság feltétlenül, inkább váci. (...) egészen konkrétan a Szűnyog sör nevű vendéglátóipari egységbe ültünk be, ott baromi jó kolbászos melegszendvics volt, és árultak tejet is. És akkor ott reggeliztünk, aztán felmentünk a Naszályba, az egy hegység felé Vác mellett. És akkor ott söröztünk vagy tábortüzet raktunk vagy motoroztunk.”

„Furcsa volt, mert már két éve együtt volt ez az osztály, amikor mi odakerültünk (...) szerintem ők abszolút nem értettek azzal egyet, hogy miért kell oda még felvenni hat embert (...) érezni lehetett, hogy valami változás van az életükben, amit ők nem szívesen fogadnak (...) akkor volt már az, hogy ott kezdődött el, hogy előtte csak az iskola volt mint környezet, majdnem hogy csak. És itt volt hogy jóba lettem ezzel a lánnyal, akivel találkoztunk sulin kívül is, majd minden nap, együtt bandáztunk, és megismertem az ő barátait, és akkor rengeteg embert megismertem (...) Azt hogy effektíve mi van az osztályban, az annyira nem érdekelt, mert nem az osztály, hanem rengeteg ember volt körülöttem. És akkor tényleg csak az volt hogy na, akkor bemegyek a suliba, elleszek a Verával. Ha valamelyikünk hiányzott, akkor nagyon nehez volt egymás nélkül. El leszek veled, és akkor de jó leszel. Utána vége a sulinak, hazamegyünk »tanulunk« címszóval beülünk a szobánkba egy kicsit külön-külön, és akkor este meg találkoztunk, mindig mentünk délután is bandáznunk.”

„Nem szeretek én ott lenni, és engem sem szeretnek. És úgy bemenni, hogy se a tanárok, se az osztálytársak, aztán begubóztam, elvontam én ott magamban, nem is szóltam senkibe. Egy jó barátnőm volt, ennyi. Mert ő is hasonló módon érezte magát, és ugyanígy nézett ki. Mi



ketten erősítettük egymást. (...) A második félévben már be sem mentem. (...) Elmentem reggel az uzsonnámmal, azt hitték hogy iskolába megyek, sétáltam, pingpongoztam, olvastam, jobbra-balra mászkáltam, aztán hazamentem. Amikor tutira biztos voltam, hogy már senki nincs otthon, akkor hazamentem és lefeküdtem aludni. Tévét néztem, de általában olvastam, amikor jó idő volt akkor parkokban, felmentem a Gellértra. És délután, amikor tudtam, hogy a többi hülye is bazaért az iskolából, akkor mondtam, hogy na, most lehet menni bandázni. És ott folytattam, kiéltem a társasági életet és másnap előlről kezdődött.”

„Annak következtében, hogy nagyon-nagyon sokan voltunk, ilyen klikkek alakultak ki, amit én kapásból nem szerettem. Én mindenkivel jóban voltam. Volt egy-két ember, akivel úgy igazán jóban voltam, de igazán senkivel nem volt konfliktusom, meg ilyesmi. De úgy egyértelműen kialakultak ilyen négyes-ötös csoportok, akik kitúrták a másikat, és akkor azt annyira nem szerettem (...) És így nem tudom, egyre kevésbé szerettem ott lenni. Tényleg, a végén, amikor már jártam, akkor már olyanok voltak, hogy a színetben ültem a helyemen, és hallgattam a walkmant. (...) Én akkor már nagyon dobányoztam, meg nem tudom, és volt olyan, hogy nem találtam meg a kabátomat a fasorban például, mert az egyik osztálytársam fogta és elrakta, mert cigi szaga volt, hátul volt a fogason, senkit nem zavart, a legvégében, és fogta, és így kirakta valahova. Szóval ilyen közeg volt. De két nappal később meg jött hozzám kunyerálni, hogy adjak neki egy szál cigit. (...) Úgy kezdődött a dolog, hogy elkezdtem elaludni rendszeresen, és akkor az első óráról elkéstem, persze csak kicsit, aztán egyre többet. Aztán anyukám hazajött, és én otthon voltam. Nagyon gáz volt (...) Aztán én közben elkezdtem járni egy lovardába, ott találtam olyan embereket, akikkel jól éreztem magam, és aztán ez így abba fordult át, hogy én két hónapon keresztül iskola helyett odajártam, de úgy, hogy a tankönyveket kivettem az iskolatászkámból, elrejtettem, beletettem a lovas rubát, és minden reggel eltettem a kis uzsonnát, elindultam, és fölszálltam a távolsági buszra, ki Zsámbékra, ott lapátoltam, amit kellett, és utána szépen mentem fél háromra haza. És senkinek nem tűnt föl.”

Tanulás

Középiskolában interjúalanyaim egy ideig vergődtek az iskola és a tanárok által szabott szűk és személytelen keretek között, lázadoztak, provokálták tanáraikat. Ezeket a sokszor saját bevallásuk szerint is sértő viselkedési formákat leginkább a kétségbeesés és a tehetetlenség váltotta ki. Az ellenállás másik módja a tanulmányok elhanyagolása volt. Ebben az időszakban a tantárgyak és a tanórák már egyáltalán nem jelentettek a fiataloknak semmilyen pozitív élményt, elfordultak az iskolától, nem érdekelte őket az, hogy teljesítsenek.

„Ott még az irodalom, meg ilyen dolgok is leromlottak. (...) én akkor éppen a Kerouac-tól olvastam az Úton-t, a nő meg a az Iliászt tanította. Namost mivel én a Kerouac-ot olvastam, én nem olvastam az Iliászt, mert a Kerouac jobban tetszett. Hiába kérdezte tőlem az Iliászt, én csak a Kerouac-ot tudtam mondani, mert én azt olvastam. Nem fogok Iliászt olvasni, ha éppen Kerouac-ot olvasok, csak megzavarja a fejemet.”

„Ott már nem figyeltem, walkmant hallgattam, rajzoltam és általában verset írtam, akkor ilyen művészke voltam, rajzoltam, verset írtam egész órán, vagy csak néztem kifelé az ablakon.”

„Mateknál biztos, hogy volt az is, hogy ha késtem, akkor már nem nagyon igyekeztem (...) Ha már egy fél évre előbbre megmondják, hogy megbukik az ember, akkor minek az egész?”

„Minek erőlködjek azért, mert így is, úgy is ez van. (...) Próbáltam így elbújni előle. (...) nem is nagyon szóltak már nekem. Volt olyan, hogy nem vittem füzetet. Nem is írtam le.”
„Matematikából azonnal megbuktattak. (...) Akkor már nem is érdekelt. Tehát olyan szinten nem értettem már semmit, hogy betettem a kezem ide, mintha az ember ilyen szemét ellenzi a napfénytől, úgy támasztottam magam a padon, kezemben volt egy toll, és gyakorlatilag aludtam. És ezt nem lehetett látni, mert hogy ott volt a kezem, úgy nézett ki, mint aki elmélyülten szemlélteti a jegyzetét, és aludtam, és olyan szinten nem tudtam már követni semmit, hogy gondoltam, hogy egyszer biztos kicsöngetnek, és akkor jön egy másik óra.”
„Tényleg csak vegetáltam, nem érdekelt az iskola egyáltalán, mintha ott sem lettem volna. Ha igen, akkor is bezárkóztam, egy belső világba, és teljesen más dolgok kezdtek el érdekelni, álmodoztam meg mentem volna már haza, meg bandázni, abszolúte nem érdekelt. Annyi más bejött az életembe, ami sokkal fontosabbnak tűnt meg fontosabb is volt, mint a tanulás számomra.”

„Középiskolában harmadik felé, vagy nem tudom, hogy, úgy bekerültem egy ilyen munkába, tehát úgy, hogy hogyis volt, hogy nyolcadik óta én már így dolgoztam itt-ott nyáron ilyen elektronikai dolgokkal kapcsolatosan (...) különbség volt aközött, hogy az iskolában tanulom az irodalmat vagy tanítják vagy próbálják, és én abból nem láttam semmit, hogy én abból valamit majd profitálni tudnék, viszont ez egy nagyon jó gyakorlat meg referencia (...) mindig elaludtam már így negyedik felé, mindig elkéstem egy-két órát az iskolából, és nem bírtam fölkelni, meg álmos voltam, és amikor viszont mentem valahová dolgozni, akkor meg magamtól ébredtem föl, és nem is voltam fáradt, és mentem dolgozni (...) abból lesz valami, csinálok valamit, és az működni fog (...) harmadiktól nem nagyon tanultam semmit.”

A rossz iskolai közérzet, az egész iskolával és ezen belül a tanulással szembeni ellenállás továbbá az ebből eredő hiányzás következtében a fiatalok többsége középiskolában már kifejezetten rossz tanuló volt. Sokan buktak sok tantárgyból. Meg kell jegyezni, hogy azok a fiatalok, akik a középiskola elején bukdácsoltak néhány évvel korábban, még az általános iskola ötödik-hatodik osztályában is jó vagy kiemelkedően jó tanulók voltak. Tehát a tanulmányi kudarcok a többség esetében biztosan nem írhatóak a gyenge képességek számlájára.

„Elsőben ugye volt, hogy félévkor ilyen hét-nyolc tárgyból. Majdnem az összes tárgyból bukásra álltam, és év végén meg csak háromból.”

„Pontosam már én se emlékszem, de szerintem volt pótvizsgám, de azon se mentem át, mert nem foglalkoztam vele, vagy el sem mentem, már nem tudom, hogy volt. Az a lényeg, hogy mentem mégegyszer elsőbe, ott meg már annyira megbuktam három tárgyból, hogy már nem folytathattam a tanulmányaimat.”

„Rosszabbul mint bárhol másból, ott volt a mélypont, elsőben félévkor is kettőből buktam, aztán pótvizsgán átmentem.”

„Rettenetesen, azért is jöttem el, mert azt biszem minden tárgyból buktam félévkor és év végén is négyből.”

Interjúalanyaim nagy része az első bukások után még tovább próbálkozott, esetenként egy másik iskolában. A próbálkozások nem hozták meg a várt eredményt, hiszen a problémák nem oldódtak meg.

„A matematika az becsődölt ott szokás szerint. Lehet, hogy kicsit ilyen törvényszerűnek is tekintettem.”

„Egyértelmű volt, hogy engem onnan ki kellett volna rúgni, de miután nagyon jó tanuló voltam, meg nem tudom én, micsoda, az osztályfőnököm leigazolta az egészet azzal az izével,



- hogy megígérem, hogy ezentúl bejárok, és soha többet semmi ilyet. Megígértem. Ugyanúgy nem jártam be a következő évben sem.”*
- „Aztán magántanuló lettem és másodikban nyilván ott az órákon sem voltam már benn, meg nem is tanultam otthon sem, reménytelen volt, akkor félévkor négyből buktam meg, évvégén 12 tárgyból.”*
- „Az már szerintem olyan bühyén veszi ki magát, tehát az nem egy jó pont a tanároknál, gondolom én, vagy ha én tanár lennék, akkor én azt nem értékelném túl jól, hogy előző évben is oda kellett volna járni, csak akkor éppen vakarózott, és nem járt be, és most ugyanúgy kezd.”*
- „És maradtam, megpróbáltam disztingválni, kicsit jobban bejárni, jobban odafigyelni, visszafogni magam, de az volt a baj, hogy nem nagyon kaptam olyan pozitív visszajelzéseket. Mert a tanároknak azért a nagy része ugyanaz maradt, akiknek már voltak előítéleteik irányomban. Nem mondom, hogy én beleadtam apait-anyait, csak úgy tessék-lássék próbálkoztam, hogy egy kicsit jobban tanuljak, de nem ment.”*
- „Tehát egyáltalán nem tanultam. Első évben se, másodikban egy kicsit magamhoz kaptam, év vége fel próbáltam magam felhozni, de akkor meg már nem lehetett, mert a tanárok annyira már ki voltak tőlem, nem adták meg az esélyt.”*
- „Láttam hogy nekem szarabb jegyeket adnak ugyanarra, amire másnak nem. Azért mert már bukott vagyok, főleg az osztályfőnök csinálta, aki valamiért benniünket tényleg úgy tekintett, hogy mi vagyunk az osztály megrontói, és csak miattunk van minden rossz. Amikor elkezdtek inni az osztálytársaim, akkor is biztosan mi vittük őket bele.”*

Kimaradás

A nyomasztó iskolai légkör és a tanulmányi kudarcok leginkább menekülésre készítették a fiatalokat. Sokaknak fizikai tünetei, rosszullétei, betegségei voltak. Többen ebben az időszakban kerültek komolyabb kapcsolatba az alkohollal és a droggal. Volt, akinek súlyos pszichés problémái lettek. A szenvedélybetegségek és a pszichés problémák megjelenése elsősorban azokat a fiatalokat érintette, akik érzelmileg különösen labilisak voltak.

- „Azt mondtam, hogy akkor minék járjak ide, szar bemenni, rosszul érzem magam meg ideges vagyok órákon. Ilyenek. Nincs értelme. Tök stresszes volt. Feleltetés, számonkérés.”*
- „Borzasztóan gyűlöltem, tiszta pszichotikus tünetekkel voltam. Reggel már bánytam, szédültem, fájt a fejem, minden bajom volt.”*
- „Akkor sem tudtam visszamenni egy hónap múlva sem, mert akkor volt az, hogy annyira beteg voltam három hónapig. Felszúrták a fületem, meg minden. (...) Akkor volt az hogy három hónapig csak orvoshoz mentem ki a lakásból. Nem mentem ki egyáltalán. És három hónapon keresztül felszúrták a fületem, akkor miután felszúrták teljesen bedugult, fájt meg minden, elmentem orvoshoz, akkor felszúrták, amíg kitisztult iszonyatosan fájt a torkom, a fejem, egyfolytában lázas voltam, borzalmas volt, tényleg nagyon beteg voltam.”*
- „Volt egy mononukleózisom, az ilyen májgyulladás meg mindenféle. Nem is máj, de az is elég komoly, nagyon beteg voltam, léprepedés veszélye, nem is ugrálhattam, nem sportolhattam, akkor még idegbajosabb voltam. Akkor már minden bajom volt. Úgyhogy kirúgtak.”*
- „Egy idő után nagyon lecsökkent azoknak az óráknak a száma, amikre én még bemebettem olyan gyomorgörcs nélkül (...) tényleg úgy nézett volna ki a dolog, hogy volt egy nap hét vagy nyolc órám, és abból öt-haton a végében cigizek a haverokkal, és akkor bemegeyek kettőre. Na de így viszont hülyeség volt bemenni, úgyhogy minden reggel kamuból elmentem otthonról, leültem ott a Duna parton, mittudomén, vagy bementem egy kocsmába, ittam egy hús-fo-*

- rintos kisfröccsöt, így ellébecoltam, amikor anyámék elmentek otthonról, akkor meg hazamentem, ott is elücsörögtem, amikor tudtam, hogy már megjönnek, akkor megint elmentem, és akkor hazamentem úgy, mintha suliból jönnék. Így el is telt a második félév.”*
- „*A fűvezés, az végül is olyan volt, hogy néha így kipróbáltam a fűvet, utána meg már egyből jött a spuri, egyszer kipróbáltam szívva, vagy kétszer, utána meg már egyből belecsöppentem egy olyan társaságba, ahol szúrták a speed-et, na akkor »majd én kipróbálok, nem fogok én ráállni«, nem, áááá. És akkor kipróbáltam, és úgy jártam. (...) Először csak hétvégén, Arató diszkóba jártam, és ott rendszeresen minden hétvégén szurkáltam magam. Utána meg ez így rendszeressé vált, már így nem volt hétvége, meg nem volt hétköznap, hanem a drog volt inkább.”*
- „*7.30-kor kezdődött az iskola, 7-kor nyitott a kocsmá, dobjunk fel egy érmét. (...) És akkor rutinosan, megvolt a kis törzsbhelyünk, és akkor ültünk a borozóban, úgy minden reggel, meg délutánoként is, és mondjuk elég gyakran volt, hogy engem egész nap ott meg lehetett találni. Ugye a 15 éves törzsvendég úgy ült a kocsmában, reggel hétkor segített kinyitni, megkapta érte a kis ajándék piácskáját, és utána úgy elvult. (...) Volt egy ilyen időszak, amikor szerintem besorolható lettem volna az alkoholisták körébe. (...) Aztán jöttek ilyen apróságok, barátnővel szakítás, ilyesmi, tehát akkor az egy kicsit megrázott, volt öngyilkossági kísérlet, (...) elindultam, és leültem inni. Toltam hozzá egy kis gyógyszert, egy ilyen Andaxin nevezetű nagyon finom kis altatócskát, és abból így betermeltem egy nagyobb mennyiséget, hozzá egy jó liter, másfél liter vodkát, és még úgy ráborozgattam, mert kellett a kísérő. És akkor úgy összefutottam az egyik nagyon jó barátommal, akivel egy osztályba jártam, és akkor, persze mindezt az ember bol csinálja, ha hülye, a törzskocsmájában, és akkor elindultam császalkálni, hogy majd valabol úgy egyszer majd vége lesz, és akkor összefutottam, és mondja, mi van, Géza, kicsit mintha kómás lennél. Semmi, ittam, bedobáltam gyógyszert, megdöglünk, vagy mi a fasz van. És mondja, mi van? Hülye vagy? Oké, és akkor mentő.”*
- „*Otthon szoltam, hogy ezt nem fogom tovább bírni, kérvényeztük, hogy magántanuló lebessek (...) Beadtam a kérvényt, egyből megadták. (...) Akkor otthon voltam, és nagyon rossz állapotba kerültem azáltal, hogy nem volt napi programom, ahova menjek. Pszichésen kerültem egy nagyon rossz állapotba. Úgy szerepel ennek a betegségnek a neve orvosi könyvekben, hogy prerealiztikus érzések. A pszichiáteremnek is három napon keresztül magyaráztam el hogy mit érzek, és ő is nagyon nebezen értette meg. Én nagyon nagy rettegést éreztem, ezzel lehet legjobban megfogni. Tényleg később nagyon megbántam, inkább vállaltam volna ezt a poklot, ami benn az iskolában volt.”*

Második esély

Motiváció

Az állami középiskolákban tapasztalt kudarcok után interjúalanyaim a Belvárosi Tanodában vagy a Zöld Kakas Líceumban kötöttek ki. Különböző okok játszottak szerepet abban, hogy a rossz középiskolai élményeik után még egy iskolát megpróbáljanak. Az esetek egy részében inkább a szülőkön múlt, hogy gyermekük folytatta tanulmányait.

- „*Engem igazából anyu rángatott az iskolába, és igaza volt teljes mértékben. Én, ha tehettem volna, akkor egész nap drogoztam volna.”*
- „*Én sehoval nem akartam menni. Én ott tartottam, hogy ne legyen iskola. Nem voltak céljaim, meg nem volt semmi. Én igazából jól éreztem magam úgy, hogy bulizgatni, olvasgatni, színházba járni, rajzolgatni, irogatni. Akkor volt ilyen zenekarunk, zenélgettünk. Ez*



nekem annyira megfelelt. (...) Nem éreztem az érettségi jelentőségét 15 évesen (...) a szüleimen múlt egyértelműen, ők rugdostak, hogy menjek.”

„Azt mondtam, hogy nem érdekel, döntsenek ők helyettem. Hogy mit akarnak velem kezdeni, mert tényleg nem érdekelt. (...) Így van, utólag örülök, hogy a szüleim erősködtek, hogy de pedig tanulj.”

A fiatalok többsége maga is tanulni és érettségizni akart. Ebben gyakran szerepet játszott családi és kortárs környezetük, de az interjúkból úgy tűnik, hogy a fiatalok nagy része mindig is úgy képzelte, hogy neki érettségije lesz. Valószínűleg a középosztályi háttérnek köszönhetően ez részét képezte legtöbb interjúalanyom identitásának.

„Egy picit ugye rossz volt, amikor találkoztam ezzel-azzal, hogy nekik meg már van, és akkor gondolom, az elkezdte, hogy mégis kell.”

„Egy orvossal éltem együtt, és ciki volt, hogy még érettségim sincs. (...) Végül is nemcsak az, hogy cikinek éreztem, hanem valami mást akartam, kicsit följebb lépni, tovább lépni.”

„Tanulni mindenképpen akartam, én nem szeretek dolgozni, úgybogy folyamatosan tanulok, ha tudok, mindenfélét. (...) Úgy indultam neki, hogy a gimnáziumi négy évből ötöt csinálni lehetett, tehát az belefér, és akkor most le fogok érettségizni. Tehát úgy indultam neki, hogy most akkor ezt csinálom.”

„Tisztaban voltam vele hogy szükségem van egy érettségire. Nem vagyok én egy elveszett gyerek, csak ugye a fiatalság, akkor megbütyültem, de visszajött az eszem, és a környezetemben élők mindenki azt mondták, hogy iskolába kell járjak.”

„Igen bennem volt hogy befejezzem az iskolát. Meg hogy szeretnék a négy fal közül kikerülni. Mindenképpen akartam érettségit.”

„Fogalmam nem volt, hogy mit fogok utána csinálni. (...) De, le akartam érettségizni, végül is azért jöttem el ide a felvételire, mert azt így tudtam, hogy az nem pálya, hogy nekem ne legyen érettségim, csak úgy éreztem, hogy nincs olyan ötletem, abova én szívesen mennék. És akkor így inkább nem is foglalkoztam az egésszel.”

Első benyomások

A „második esély” iskolákba bekerülő fiatalok első benyomásait tekintve nagy különbség mutatkozik a két iskola között. A Belvárosi Tanoda volt diákjai rögtön nagyon jó benyomásokat szereztek az iskolában, volt, aki kellemesen csalódott, mert ijesztőbb, furcsább közegre számított. Az egyik leírásból kiderül, hogy az iskolában mennyire szembeütlő a hagyományos iskolai kellékek hiánya, és ez valószínűleg minden iskolai kudarcokat megélt fiatal számára vonzó. Ezenkívül a tanárok kommunikációjából azonnal érezni lehet, hogy a diákokat partnerként kezelik, ami szintén jó benyomást tesz a sokszor megalázott fiatalokra.

„Anyukám valakitől hallott erről a helyről, és ide telefonált, és mondták neki, hogy nagyon jó lenne, szeretné, ha az ő lánya ide járna. De ha a lánya ide akar járni, akkor majd ő telefonál, és majd vele megbeszéljük. És mondta nekem, és nekem ez nagyon szimpatikus volt, hogy itt már rögtön emberszámba vesznek.”

„Én egész másnak képzeltem el a Tanodát. Mert így mondták, hogy deviáns, kallódó fiatalok középiskolája, és lelki szemeim előtt megjelentek ilyen családirtók, ilyen mindenféle gyanús arcok, hogy te jó ég, akkor az milyen lehet, és mélységes megdöbbenésemre egészen más volt. (...) nincs becsengetés, kicsengetés. (...) Zöld vagy fekete tábla, kréta nuku. Ezek mind olyan apróságok, ami az emberbe beleülteti ezt a fajta ilyen kis gyomorgörcsöt, hogy iskola, és ezek mind innen ki vannak irtva, nincsenek iskolai padok, hanem mint ezek az asztalok vagy

székek. Tehát ezek roppantul fontos dolgok. Fontosabbak, mint talán bárki is gondolná. (...) bementem még a Molnár utcai épületbe, a tanári irodába, ott beszéltem egy tanárral, és ott két diák ilyen törökülésben ült a földön, és egymásnak ilyen magyar tételeket mondtak fel. Az egyik kérdezte ki a másikat és fordítva. Es ez a kis apróság már olyan volt, hogy ez lehetséges, hogy itt a tanáriban két diák így guggol a földön és egymásnak mondják a leckét? Tehát egy ilyen jelenet elképzelhetetlen lett volna előtte.”

„Én először azt hittem, hogy ez csak ilyen volt drogosok meg minden, és akkor bejöttem, akkor így úristen, ez ilyen drogos volt, aztán kiderült, hogy ez nem az, tehát az a másik.”

A Zöld Kakas Líceum volt diákjainak első benyomásai kb. fele-fele arányban voltak pozitívák és negatívák. A fiatalok egy része azonnal otthon érezte magát az új közegben, a másik részük viszont megijedt. Azaz a Zöld Kakas Líceumba jelentkezők egy része valószínűleg másra számított, mint amivel szembe találta magát. Az otthonosság érzését a többi diák és a tanárok barátságos közeledése váltotta ki, az ijedtséget pedig a többi diák szélsőséges, meglepő külseje, viselkedése.

„Nem is akartam beszélgetni emberekkel, és emlékszem a magyar tanárnő volt az, aki látta, hogy valami nem stimmel, és ami nekem már eleve furcsa volt, hogy egy tanár közeledik a diákjához, és megkérdezi, mi bajom van, meg mi történt velem amiért ilyen vagyok.”

„Jók. Egy kicsit olyan lazább volt, vagy nem tudom, nem volt az a monoton.”

„Mindenkori odajött, »szia, honnan jöttél, hogy hívnak?« Puszi, puszi, anyám tyúkja. És mintha már nem tudom mióta odajártam volna, és egyből bevettek, beszélgettek velem a nagyobbak is, a József Attilában ez nem volt divat, mert mi voltunk a hülye kicsik. Ők meg a nagyok. Itt meg a nagy családi élet volt, kevesebben is voltunk.”

„Végül is az az érdekes, hogy oda nagyon be tudtam illeszkedni, merthogy ott hasonlóan boldog emberek voltak hozzám, és szerintem így rátaláltam egy kicsit önmagamra.”

„Szar, lepusztult, borzalmas kudarcok utáni emberek, elhatároztam hogy nem fogok sok mindent csinálni, csak amit meg kell csinálni. (...) Elképesztő emberek jártak oda egyébként.”

„Nekem sok szempontból ijesztő volt ez a sulis egy kicsit. Szóval olyanok éreztem, mint a faéket, ilyen egyszerűnek nagyon. (...) A gyerekeket, vagy legalábbis a gyerekeknek nagyon nagy részét. Az egész ügymenetet, a követelményeket.”

„A többi gyerek nagyon-nagyon primitívnek tűnt elsőre.”

„Az iskola épülete nagyon ronda volt, és elsőre valahogy a társaság sem volt szimpatikus. (...) nem úgy néztek ki mint a diákok, hanem nem is tudom, drogosok. Mintha egy kocsmába mentem volna be.”

Tanárok

A „második esély” iskolákban a fiatalok többnyire nagyon elégedettek voltak tanáraikkal. Mindkét iskola volt diákjai értéként említik tanáraik toleranciáját.

„Tehát mindig megvártak valamilyen szinten. Hát elfogadtak olyanok, amilyen vagyok. Persze bogy elfogadtak, mindenkit elfogadnak.”

„Tetszett hogy elfogadtak, nem azt nézték, hogy megyek be, hanem hogy mit tudok, mit nem. Éreztem hogy elfogadtak (...) nagyon respektáltam, hogy elfogadtak úgy, ahogy vagyok, még ha talpig feketében és acélbetétes bakancsban jöttem akkor is. Nem azt mondták hogy »Jé bogy néz ki ez a gyerek, tök hülye«. Hanem »de édesen nézel ki, te jó ég, nem baj, így is szeretünk, na nézzük mit tud«. És mondták, hogy nem hülye, foglalkozni kell vele.”

„Itt meg senkit nem érdekelt, hogy bogy nézek ki, miből mennyit tudok, dohányzom-e, nem dohányzom, szóval nem úgy néztek rám, mint a Sátán megtestesülésére (...) tudták, hogy



én nem tudok korán fölkelni, és tényleg, ha beértem délre, akkor megveregették a vállamat, hogy »de jó, már itt vagy!« Tehát hogy így nem volt bennem frusztráció.”

„Összehasonlíthatatlanul toleránsabbak voltak itt. (...) Ez gyönyörű, ez a legszebb része tényleg az egésznek. Hogy nem éreztem úgy hogy követ engem az iskola a magánéletemben. Nekem jól esett, hogy el tudtam választani a magánéletemet az iskolától, a kettő két külön lény volt. (...) Ha érzem a légkörön hogy toleránsabb mint egy állami helyen, az nyilván pozitív élmény, pozitívumként élem meg. (...) az a lényeg, hogy a bangulat emiatt olyan volt, hogy tök jó, mert ha elalszom, és azt mondom, hogy bocsánat, elaludtam, tényleg tegnap szar napom volt, mert otthagytam a barátnőm. Akkor azt mondják, jó, semmi gond, majd megírod holnap a pótdolgozatot. Ez egy kurva jó dolog. És ha ezt nem sikerül a jövőben a Zöld kakasnak megtartania, akkor semmi különösebb pozitívummal nem szolgál szerintem az állami sulikhoz képest.”

„Már nem volt bennem ez a stressz. Ugye ismeri őket az ember jobban, és így már nem zavar, ha hallja, amit mondok, még akkor sem, ha rosszat mondok, előttük nem szégyellem.”

A másik közös érték, amelyet mindkét iskola volt diákjai említenek, a törődés, amit tanáraiktól kaptak. Ez az érték hangsúlyosabb a Belvárosi Tanoda volt diákjai esetében. A törődés keretétül szolgál a Belvárosi Tanodában a tanár-párok intézménye.

„Meg a tanárok is teljesen mások, tehát megkérdezték hogy »hú, mi bajod van?«, tehát tényleg foglalkoztak velünk, nem úgy, mint egy darab tárggyal, aki ha teljesít, akkor jó, ha meg nem, akkor el van ásva.”

„Sosem fenyegetőztek azzal, hogy itt akkor ez lesz, meg az lesz, amaz lesz. Hanem tényleg az van, hogyha az ember nem jön be egy ideig, akkor előbb-utóbb fölívják, hogy mi van veled?”

„Van az embernek egy tanulópárja, aki mindig konzultál veled. Hogy éppen most milyen vizsgát kéne megcsinálnod, hogy lehetne azt legkönnyebben, mi kell még hozzá, tehát így foglalkoznak az emberrel.”

„Mindig fölíváltak, hogyha sokáig nem jöttem.”

„Mindig itt voltak a háttérben. (...) Itt nem szívesen hagyják eltűnni az embereket. És ez szerintem baromi fontos.”

„Megemlítettem itt a Tanodában, hogy lehet, hogy beadom a jelentkezési lapomat ide-oda, és akkor így teljesen, hú, onnantól az, amikor az embertől mindig kérdezik, hogy na, izé, voltál nyílt napon, meg tudod, amikor így mindig megkérdezik és céloznak arra, amit megígértél vagy mondtál.”

A tanároktól kapott segítséget és biztatást mindkét iskola volt diákjai többször említik. Ez az érték azonban hangsúlyosabb a Belvárosi Tanoda esetében, ami valószínűleg annak köszönhető, hogy ebben az iskolában sokkal több egyéni lehetőséget és segítséget kapnak a fiatalok, amit különösen nagyra értékelnek.

Meg kell jegyeznem, hogy a tolerancia és a segítőkészség értékei összekapcsolódnak, hiszen a fiatal akkor tud segítséget kapni, ha vállalja nehézségeit, de erre csak akkor nyílik lehetősége, ha érzi, hogy tanárai ezt tolerálják.

„A tanároknak nagyon sokat köszönhetek (...) az igazgatónő sem rúgott ki. Lehet hogy volt rá lehetősége, és sokat köszönhetek neki is, mert megmondhatta volna már hogy na jó, ebből elég volt!”

„Elég sok pontom lett, amit így a Tanodának köszönhetek. Tehát hogyha itt kétesre feleltem vagy írtam a dolgozatot, akkor mindig a jobbat írták be, mert tudták, hogy kell a pontokhoz. Úgyhogy nagyon megtisztelve éreztem magam tényleg. Az utolsó évem az nagyon jó dolog volt, hogy ennyit segítenek. (...) Ha valakin azt látják, hogy nem nagyon igyekszik,

ha azt látják, hogy valaki igyekszik, annak nagyon sokat segítenek (...) megismerik a tanárok, hogy mi neki a legjobb, milyen dolgai vannak, de hogyha valaki flegma meg nem-törődöm, de azért valamennyire látszik, hogy azért igyekszik, annak biztos, hogy nagyon sokat segítenek.”

„Nem volt az a visszabúzó erő, amit én kaptam éveken keresztül, sok-sok éven keresztül, hogy neked ez úgysem megy, te ezt úgysem fogod tudni, hanem a folyamatos biztatás. Hát el tudták érni azt, ami sehol máshol nem sikerült. Pontosan ilyen dolgokkal, minthogy biztatás, segítség, segítőkészség (...) az a segítő szándék, ami annyira kivesszett máma az oktatásból, az összes ideszökött.”

„Ha valamit nem értettem, akkor és épp ráért az a tanár, akkor elmondta szívesen még egyszer.”

„Itt levetkőztem azon gátlásaimat, hogyha valamit nem értek, akkor megkérdeszem. Mert itt éreztem, hogy itt megtehetem, mert itt végül is erről szól a dolog, hogy ha problémád van, akkor mondjad, és segítenek rajtam. Nem elkezdik húzni a szájukat vagy megaláznak, hanem elmondják még ötször vagy tízszer, meg van olyan, hogy ennek dacára sem értek valamit, tegyük föl, és akkor a megfelelő tanárt itt elkapom a folyosón, hogy ülünk már be picit ide, például most, ahol vagyunk vagy bárhová, és akkor átveszi még egyszer, és minden további nélkül.”

„Ha nem fogtál fel teljesen bármit, akkor nyugodtan szólhattál, hogy ezt most így nekem mondja el még egyszer, mert elfelejtettem vagy kiesett.”

„A földrajztanár külön leült velem betente kétszer földrajzozni, és ezt nem én találtam ki, hanem ő mondta, hogy leülünk, és át vesszük az egészet. És ez úgy megnyugtatott, meg meg is hatott természetesen, hogy csak értem bejön és képes ott lenni két órát (...) és akkor azt éreztem, hogy már csak azért is, mert ő ennyi energiát belém feccölt, én ezt megsindlom.”

Az eddig említett három közös értéken kívül a Belvárosi Tanoda volt diákjai főként arra emlékeztek szívesen, hogy tanáraik önállóságot, felelősséget adtak nekik ügyek intézésében, továbbá arra, hogy egyenrangú partnerként bántak velük.

„Itt is úgy voltak az órák megoszlásai, hogy voltak kifejezetten gyenge matekosoknak órák meg volt egy ilyen haladó csoport. Na most az illetőt nem kategorizálták be, hanem ő döntötte el, hogy melyiket akarja fölvenni.”

„Itt az van, hogy itt le kell vizsgázni. Az az én bajom, hogyha nem vagyok ott az órán, akkor nebezebben fogok tudni levizsgázni, mert akkor lehet, hogy pont arról maradok le, amit majd kibúzóok (...) Tehát ez ennyi, ez saját felelősségre megy, és ez nagyon jó, hogy itt megtanulta az ember, hogy nem az ő problémája, hogy órára megyek.”

„Az óráknak az ilyen kötetlen szellemisége, amit már említettem. Hogy az ember tényleg nem úgy érzi, hogy most egy iskolában ül egy padban és izzadtan kell jegyzetelnie. Jegyzetelnie persze kell, hanem tényleg itt van egy olyan viszony, hogy én át akarok neked adni valamit, valami ismeretet, amit te leírhatasz, de nem muszáj. És működőképes a dolog. ... Erőltetésről szó sincs.”

„Majdnem hogy én raktam össze az órarendet, nyilván, hogy be kellett tartani egy-két dolgot, tehát nyilván nem lehet, hogy egész, tehát hogy mindenből kell, tehát meg kellett lenni bizonyos óraszám, nem is kellett óraszám, csak hogy legyen mindenből elég, azért segítettek.”

„Tegezni lehet mindenkit. Mindenki tegez mindenkit. Lazább egy kicsit. Nincs az a fegyelmezettség. De nem az, hogy ordítózás van, hanem úgy nem tudom. Nem érzed azt, hogy gyerek vagy.”



„Ha a diák meg akar szólalni az órán, akkor nem kell baptyáka vágnia magát meg jelentkezni vagy valami. Nincs az ilyen alárendelt, fölérendelt viszony az osztály és a tanárok között. Tegező viszony.”

A Zöld Kakas Líceum volt diákjainak egy része is megemlíti, hogy tanárai kíváncsiak voltak véleményére, partnernek tekintették, emberszámba vették.

„Nem is olyan volt mint egy tanóra, mindig volt egy kis beszélgetés amibe belefolytunk. Mindig ilyen viták alakultak ki egy-egy költő, író művéről, és a magyar tanár szívesen meg is ballagatta, mert neki ez bejött hogy van véleményünk, és nem akarta belénk fojtani (...) itt nem fojtották belénk a véleményt, hanem mindig meghallgatták. Még akkor is ha nem értetek vele egyet.”

„Egy osztályfőfi órán mindenfélét megbeszéltünk és minden egyes tanuló azt érezte hogy igenis, az ő véleménye számít. Arra lehet alapozni. És adnak rá. Szerintem ez nagyon jó volt, ez rakta helyre a lelkivilágomat.”

A Zöld Kakas Líceum volt diákjai fontosnak tartják, hogy sokat beszélgettek tanáraikkal, továbbá érzelmi kapcsolatot alakítottak ki velük, kötődtek hozzájuk. Többen említik, hogy azt elősegítette az iskolában működő mentor rendszer is.

„A többi tanárral is így volt, bármiről lebetet beszélgetni, mindig.”

„Ez a mentor rendszer is nekem bejött. Jó volt hogy volt egy tanár, akivel meg tudtam beszélni a problémámat.”

„Itt közvetlenebbek voltak a tanárok, de a többi érzést kiváltottak belőlem. Evidens hogy egy semleges ember semleges érzést vált ki belőlem. Tehát se haragot, se düböt, s szeretetet nem vált ki. Viszont itt ahol a tanárok közelebb engedik a diákokat magukhoz, ott evidens, hogy több érzelmet is kivált egy diákból.”

„Volt olyan tanár több is, hála Istennek, akibe mai napig is kötődök. Szerintem ez számít hogy kikkel van körülvéve az ember (...) Nem tartom ezért hülyeségnek ezt a mentor dolgot. Szükség van erre, akiben az ember megbízhat.”

Közösség

A „második esély” iskolákba bekerülő fiatalok többségére nagy hatással volt az iskolai közösség. Szívesen jártak be az iskolába, mert ott társaikkal találkozhattak, beszélgethettek, akik között jól érezték magukat. Többen említik, hogy az iskolai légkörnek nagy pozitívuma volt a tolerancia és az egymásra való figyelés. Figyelemreméltó, hogy ugyanezeket az értékeket említették a fiatalok tanáraikkal kapcsolatban is, azaz a szóban forgó két iskolában a tanároknak valószínűleg sikerült olyan értékeket közvetíteni diákjaik felé, amelyekkel ők szívesen azonosulnak.

„Furcsa dolog ezt kimondani, de ahhoz képest, hogy itt kallódó fiatalok futkároznak körülöttem, ennyire normális emberekkel még soha nem találkoztam. (...) Barátságos diákok. Fiúkat-lányokat én most egy kalap alatt mondanám, ha szabad ilyet. Itt mindenkivel lehet beszélni, mindenki megosztja a másikkal a problémáját.”

„Bent voltam, mert jó volt ott lenni, mert egy csomó olyan ember volt, akikkel szerettem lenni, és a tanárok is beletartoznak ebbe (...) egyszerűen így benne van a légkörben, hogy itt figyelünk egymásra, hogy ha sírok a folyosón, akkor senki nem megy el mellettem.”

„A Tanodában nagyon sok időt töltöttünk. Volt egy fotólabor a WC-ben, ott mindig nagyítottunk, akkor ilyen kiállítások voltak, ezekben mindig így teljes erővel. Tehát csak jó élmény színté. Ez egy társaság. Hát ide, hogyha nincs az embernek dolga, akkor is bejön, és szerintem nagyon sokan így vannak.”

- „Suli után menjünk el sörözni, esetleg suli közben is, de azért úgy bent is lehet lenni. Tehát így teljesen jó lett. És akkor így nem tudom, elvultunk. Ez így teljesen jó fej dolog volt.”
- „Tényleg családias a légkör, és majdnem mindenki ismert mindenkit, és szerintem nem volt olyan hogy én most ehhez vagy abhoz nem szólok, mindig volt valaki akivel társalgok, beszélgetek. Tök jó dolog, hogy teljesen másbogy jártam be, mint a többi iskolámba, más volt a cél, tudtam hogy bandázunk az iskolában. (...) Maga az hogy a szünetekben nagyon sokan gyűltünk össze, meg nem volt tiltva a dohányzás, nem kellett bujkálni, hanem akkor tényleg ki lehetett menni egy cigit elszívni, egy jó kávé meginni. És beszélgetni, akkor a többi osztály is beszélgetett, meg előbb értünk be mindig és már előtte is pofáztunk.”
- „Ott mindenki sokkal toleránsabb volt, pont azért, mert mindenki már jött valabonnan, abonnan kiebrudalták, a diákok egymás közt sokkal toleránsabbak voltunk.”
- „Sok tekintetben hasonlítottunk egymásra, meg az is belejárt, hogy mindenkinek megvolt a maga keresztje. Ami miatt idekerült, és elég toleránsak voltak. Jobban el mertem mondani a problémáimat.”
- „A Kakasban jó társaság volt, teljesen más volt, össze-vissza voltunk korosztályilag is. Másodikban már még jobb. Első évben még nagyon sok fajták voltunk, teljesítési képességleg is, nagyon szét is húztunk, nem volt igazán osztályközösség. Csürbéhez hasonlatos volt. Másodikban kezdett kialakulni, és utána már jobb volt.”
- „Volt pár osztálytársam, akikkel abszolút jóban lettünk, de nem mindenki volt szimpatikus. Aztán ahogy megismertem őket (...) hogy mondjam, akivel negyedikig együtt maradtunk, mindenki szimpatikus volt, mindenkiben láttam olyat, ami szimpatikus.”
- „Az általánosban az is problémám volt hogy nem mertem megszólalni azért sem, mert ha beszéltem és nem tudtam egy-egy szót kimondani, akkor elkezdtek rajtam röhögni ez rosszul esett. Égtem. Idekerültem, elkezdtem járni, barátokat szereztem, szám szerint egyet. Haverokat nagyon sokat. De egy barátot is, aki az iskolai pályafutásom során 3 és fél évig mellettem volt jóban-rosszban, éjjel-nappal együtt voltunk (...) Én nagyon aktív voltam az iskolában, az összes iskolai programon, ünnepélyen részt vettem (...) Amikor a Szalagavatóra készültünk, akkor a suliban voltunk 6–7-ig esetleg és jó program volt egyrészt, és hatalmas buli.”

Problémák

A „második esély” iskolákba kerülve a fiatalok életében többnyire felszabadulást hoz. Ez azonban nem jelenti azt, hogy azonnal jól teljesítő diákká változnának. Egyrészt a szabadság, a lazább keretek azt az érzetet keltik bennük, hogy semmilyen kötelezettségeknek nem kell megfelelniük, végre azzal foglalkozhatnak, ami leginkább érdekli őket, nevezetesen társas kapcsolataikkal. Másrészt az iskolaváltás önmagában nem oldja meg a korábbi problémákat, ezért gyakran előfordul, hogy a fiatalok egy rövid örömteli és produktív időszak után még a korábbinál is rosszabb állapotba kerülnek, hiszen megszűnnek az eddigi korlátok. Az iskola mozgásteret ilyenkor a fiatallal való kapcsolattartásra és a türelmes várakozásra korlátozódik. A kapcsolattartást nagyban segíti az iskola közösségéhez és a tanárokhoz való erős kötődés.

- „A Zöld Kakas előtt semmi fegyelmi probléma nem volt velem, mindig elfogadtam amit a tanárok mondtak, mindig tisztességesen visszaválaszoltam, és viszontballásra, nem is foglalkoztam velük semmilyen szinten, egy tanárral sem (...) Főleg az alkoholizálásból indult ki a dolog, mert akkor agresszívebb voltam, és nem minden tanárt tiszteltem (...) de főleg



- akkor emeltem fel a hangomat, jó utólag nem, akkor azért, mert valami nem tetszett, és ennek próbáltam hangot adni (...) volt konfliktusom rendesen mindenkiel.”
- „A Vörösmartyóból meg úgy jöttem ki, hogy ne hagyjak magamon támadási felületet. (...) Kerültem a konfliktusokat. az elején ilyen csöndes voltam, aztán kinyílt a pofám, a végére már ekkora volt. Abogy megmelegedett ott a seggem alatt a fotel, úgy egyre nagyobb lett a szám is (...) tényleg voltak ilyen durva viták, üvöltözés volt, ahol mittudomén, én is így kiabáltam.”
- „Meg az is volt a problémám, hogy nincs barátnóm, nincsenek barátaim, előjöttek ezek a problémák is. Másodikban még úgy elvoltam simán az új dologgal, az új helyzettel, és akkor már nem volt új dolog, többet tudtam ezzel foglalkozni (...) Meg ottbón sem szerettem lenni. Rosszabb lett szerintem. (...) Hát volt már veszekedés a pénz körül is. (...) apámat már semmi nem érdekelte (...) nem is volt már kedvem tanulni akkor sem. Valahogy így elment a kedvem.”
- „Külön problémát jelentett, hogy elég sokat lehetett hiányozni. Meg is tettem, hiányoztam sokat (...) Hát akkor nagyon jó volt, de így utólag visszanézve nem biztos (...) nem voltam benn az órákon, így még az a kevés tudás sem maradt meg bennem, amit ott összeszedtem.”
- „Amikor elkezdtem idejárni, és nem jártam be az iskolába, hanem iskolában voltam, csak mégsem ott benn, akkor úgy fogtam fel, hogy hatalmas buli.”
- „Volt itt is olyan időszakom, ez a második év, amikor az a bizonyos érettségi kiborulás volt, amikor nem nagyon jártam be, de akkor elég sok problémám is volt amúgy is, mindenféle magánéleti ügyek.”
- „Azért felhívtak néha, hogy be kéne jönni. És akkor jövök, persze. Aztán mégse. És akkor egy év után küldtek egy levelet, hogyba szeretnél még a diákunk lenni, akkor jelezz vissza. Kb. a Szigeten kaptam meg, és jó, jövök még. És akkor utána megint így persze hatalmas ígéretet, be fogok járni ezerrel, aztán nem jártam be ezerrel, mert volt nekem jobb dolgom is (...) negyedik év elején azt mondták, hogy na, akkor ez az utolsó évod, öreg. (...) Bejártam, tanultam egy évig, és leérettségiztem.”
- „Az volt a baj, hogy igazából még súlyosabb helyekre csöppentem, mint ahol jártam, és akkor még súlyosabb dolgokba csöppentem bele (...) két osztálytársammal heroinoztam először, ők voltak azok, akik már úgy tudtak beszélni róla. Az egyikük alapvetően már akkor heroinos volt, amikor odajött. »Hú, heroin, soba nem próbáltam, kiprobálok«. Azt is kiprobálok, aztán szépen belecúsztam, meg minden. Szerencsém volt, mert legalább kapsoltam egy idő után. (...) Olyan fizikai fájdalmaim voltak, hogy kénytelen voltam elgondolkodni, hogy úristen, hogy mi van velem. Meg olyan szánalmas egy undorító féreg lettem, hogy hibetelen. (...) az első ilyen hosszabb kapcsolatom, ami hét hónapig tartott. Nagyon szerettem a csávót, de azért lett vége, mert folyamatosan hazudtam neki, mert ugye heroinoztunk közben (...) de igazából senki sem segített rajtam, sem az iskola, anyu sem, csak én magamat (...) Lejöttem a heroinról, aztán visszacsúsztam. A következő tanévben felfüggesztettek. Azért mert nagyon sokat hiányoztam (...) akkor el is mentem teljesen az iskolától, hogy a Moszkva térre jártam ki rendszeresen, a hétvégeken meg sokszor bétköznap is (...) és akkor a tanárokkal beszéltem, hogy letehetem-e így az év végi vizsgát. Le is raktam aztán, épp hogy. (...) azért is raktam le épphogy a vizsgákat kettessel, mert annyira nem foglalkoztam vele. Jó, majd leteszem, aztán majd a harmadik évtől új lappal. Aztán tényleg új lappal tudtam indulni.”
- „Összejött egy ilyen társaság, és akkor legtöbbször mindig az iskolában voltunk, akkor még a Molnár utcában volt a Tanoda, de csak azért, hogy találkozunk, és innen elmenjünk valahova (...) én amikor már följöttem Pestre, azelőtt is sokat gondolkodtam ezen, hogy én szíve-

sen kipróbálnék dolgokat. És akkor ismertem egy-két embert, akin már eléggé látszott, hogy odavan, és mindig azt gondoltam erről, hogy én biztos, hogy nem kerülhetek olyan helyzetbe. És aztán így pont belekerültem. (...) valakinek a speed tetszett jobban, nekem meg az, már így a társaságban (...) két év vagy másfél év. Nekem nagyon kevés kellett mindig, úgyhogy sokáig nem is gondoltam, hogy nekem (...) aztán így egyre rosszabbul lettem, és mondták, hogy (...) mindig több kell. Aztán meg egyszer nagyon beteg lettem, és aztán utána abbahagytam. Kórházba kerültem, és akkor abbahagytam az egészséget, fertőző májgyulladásom lett (...) nem volt olyan nagyon jó. Hát voltak olyan hétvégek, de tényleg nagyon sok hétvége erről szólt, hogy fölgyűltek oda az emberek hozzánk, és akkor ott mindenki elintézte magát, és onnan indultunk akárhova, és hajnalban vissza. És a társaság egyik fele a speedet szerette, a másik a heroínt. De volt, hogy csak ez volt, volt, hogy csak az. És a speed, ugye nem aludt soha senki rendszeren, több napig, és akkor nálunk voltak, és volt olyan hétvége, amikor én már, mondjuk reggel mindig újrátöltötték az emberek magukat, tényleg nagyon rossz volt nézni, hogy a másik is mennyire fáradt, és akkor még mindig nem alszik. Hát ilyen alvási problémák, ilyenekkel jár együtt. Szerintem én azért is szerettem meg a heroínt, mert az meg nem ilyen, hanem azzal még lehetett pihenni, időzjelben, ugye, mert hát közben azért a szervezete nem pihent az embernek, csak azt bitte (...) Azt tudták, hogy nagyon sokat szívlak, azt biztos, szerintem tudták, az biztos, mert úgy jöttünk be az iskolába. Úgy gondoltuk, hogy úgy érdekesebb az egész tanóra, meg minden. Szóltak. De valahogy annyira mégsem, hogy, tehát nem tartoztam azok közé, akik, hát voltak persze, akik ilyen nagyon problémás, és tudták is, de talán rólam nem gondolták. És volt egy barátnőm, aki, ő is idejárt, és mindig együtt voltunk, és sokszor össze is keverték minket (...) volt már szerződés is, hogy most már kéne valamit indítani. Úgyhogy biztos, hogy tudtak valamit, de hát így nem konkrétan. Ezeket így nem nagyon lehet tudni. Ezeket az ember úgy csinálja, hogy még maga sem tudja, hogy mit csinál. Már úgy értem, hogy nem az, hogy soha nem vagyok magamnál vagy nem voltam, hanem így nem érzi akkor, hogy úristen, mennyi nap elment, meg hogy egy nap sem olyan, hogy itt valamit csináltam, soha nem értem oda sehova.”

„Köztörvényes bűncselekmény. Nem beszélek róla, ha nem baj (...) össze kell pakolni valakit, jó, pakoljunk össze valakit. (...) Nem tudom, Pityuka nem akarja odaadni a pénzemet, a Pityuka oda fogja adni a pénzedet (...) Ebből is sokat tanultam, megmaradt egy csomó kapcsolatam, ami nagyon hasznos tud lenni. Azért megvoltak ennek a nagy előnyei (...) Szerintem ez teljesen sokkal tisztább munka, mint a politika. (...) Tehát egy-két vizsgát csináltam, de azért az eléggé kihagyós volt.”

Két interjúalanyom számolt be arról, hogy a szigorú pedagógusi fellépés segített neki az iskolai keretek betartásában. A fiatalok történetét ismerve úgy tűnik, hogy ezekben az esetekben a tanári szigor azért sikeres, mert egybeesik a fiatal változtatási szándékának kialakulásával.

„Grabanc megfog, tanár-pár lecserél, szimpatikus, csinos Ildiről nagydarab szimpatikus, ámdé borostás matek tanárunkra, aki úgy kezdte, hogy »Azért vagy itt, nem? Ha gondold, nem kell ezt az évet lenyomni itt. Befejezed ezt a dolgot, tőlem mehetsz is.« Na jó, azért mégis csak meg kéne csinálni.”

„Harmadikban megtanultam, kikötötték nekem, hogy, az osztályfőnök, hogy nem hiányozhattam, 10 hónapra havonta 25 óra, és így annál többet nem hiányozhattam. Ez így nagyon bevált, persze nagyon ellenkeztem. De jól sült el. Negyedikben már nem volt erre szükség, meg tudtam állni a helyemet.”



Tanulás

Azok a fiatalok, akik akár a „második esély” iskolába való bekerülésük előtt, akár az itt töltött első éveikben túljutottak súlyos válságaikon, egy-két kivételtől eltekintve már viszonylag jól tudtak a tanulásra koncentrálni, és eljutottak az érettségiig. Mint már korábban is leírtam, meggyőződésem, hogy a középiskolai tanulmányok sikerének záloga elsősorban a megfelelő lelkiállapot, és az ezt elősegítő nyugodt, támogató környezet.

„Akkor megint az volt, mint általános iskolában, hogy szerettem bejárni, szerettem a tanárokat is, akkor én megmutatom, hogy tudok teljesíteni, visszajött az a kis lelkesedés, és másodikkban megint kitűnő lettem, 4,9. Onnantól kezdve végig nagyon jó tanuló voltam.”

„Harmadik felé észbe kaptam, hogy nyakamon az érettségi és mégsem csinálhatom azt, hogy most bemegyek az iskolába, de nem ülök benn órán, hanem inkább kint lógok. Mert nekem marha fontos volt hogy sikerüljön ezt az iskolát elvégezni.”

„Harmadikkban még voltak kisebb izéim, visszacsúszásaim, de azok már annyira, szóval jelentéktelenek. Volt hogy egy-két hónapig drogoztam, elmentem bulizni és spuriztam, de ilyen jelentős már nem volt. Egyáltalán úgy lejttem róla, hogy nem éreztem szükségét, nem kellett minden nap. (...) Persze, amit nekiálltam, meg tudtam tanulni. Otthon is tanultam, igen. Harmadikkban még annyira nem, negyedikkben már iszonyatosan. Csak az a cél volt előttem, hogy minél jobban leérettségizzek. Negyedikkben már nagyon figyeltem az órákon is. Harmadikkban még voltak ilyen linkeskedéseim, de negyedikkben már nagyon-nagyon odafigyeltem.”

„Negyedikkben már nem hiányoztam annyit. Amikor közeledett az érettségi.”

„Máshogy utáltam egy kicsikét. Nem tudom. Mert bennem volt az, hogy utálok, de akkor is meg kell csinálnom, mert anélkül akkor nem lesz semmi.”

„Annyi kellett az egészhez, hogy bennem is megszülessen az elbátározás. Amíg mások mondták, hogy én képes vagyok rá, addig hiába mondták. Ha nem vagyok, akkor tényleg nem is, elintéztém magamnak, hogy ne menjen.”

„Az utolsó év itt a Tanodában arról szólt, hogy én gyorsan leérettségizzek, az összes vizsgát nagyon jól produkáljam, merthogy viszek pontokat, és hogy a felvételire készüljek (...) soba nem tudtam, hogy mit szeretnék. Nekem ez az utolsó három év olyan, hogy most van egy ilyen, hogy miért kelek föl minden nap? Azért, mert be kell mennem, és azért, mert el akarom végezni az iskolát. Nekem ilyen régen nem volt.”

Néhány volt diák beszámolt arról is, hogy osztálytársakkal való szoros kapcsolat is hozzájárult tanulmányi sikereihez.

„Igazából csak negyedikkben kellett kicsit felkötni a gatyát, talán harmadikkban is volt már valami komolyabb izé. (...) Itt már voltak ilyen komolyabb tanulások is. Összeültünk a többiekkel, és kikérdeztük egymást, meg ilyenek. Voltak ilyen tanuló bulik.”

„Éjjel-nappal együtt voltunk, amikor vizsgaidőszak volt akkor is egymásboz költöztünk egy hétre (...) sokat segítettünk akkor egymásnak, én is neki, úgy érzem, hogy az iskola szempontjából egymást csak felfelé búztuk.”

„Akkor szerintem mi már együtt tanultunk, akkor azért ment jól, mert jól sikerültek az együtt tanulások. A vizsgákra is vagy én költöztem át hozzájuk, vagy ő hozzánk.”

Azon kívül, hogy türelmesen kivárja, esetleg finoman előmozdítja a tanulás szubjektív feltételeinek kialakulását, az iskola biztosíthat olyan objektív körülményeket diákjai számára, amelyek megkönnyítik a tanulást. Néhány fiatal megemlíti, hogy a Belvárosi Tanodában, illetve a Zöld Kakas Liceumban jobbak voltak az órák, jobban magyaráz-tak a tanárok.

„Érdekesebben, jobban is magyaráztak dolgokat.”

„Úgy mondták el, hogy megértettem, fölfogtam ezeket a dolgokat. Nem volt semmi túlmisztifikálva.”

A Belvárosi Tanoda néhány diákja említést tesz néhány olyan körülményről (kisebb csoportok, különböző szintű kurzusok), amelyek érdekesebbé és követhetőbbé tették az órákat, és megkönnyítették a tanulást. Megjegyzem, hogy ezek a körülmények nyilván a tanárok munkáját is megkönnyítik, és így jobban tudnak diákjaiknak segíteni.

„Sokkal oldottabb volt a légkör. Mert miután kevesebb ember volt az órákon. Ha valamit kérdezni akart az ember vagy valamibe bele akartunk menni, akkor ez sokkal könnyebben sikerült. (...) el tudtunk dumálni, tehát így ki tudtuk vesézni a témát, vagy el is tudtunk tőle kanyarodni valamennyire anélkül, hogy ez bárkinek is fennakadást okozott volna.”

„Itt is úgy voltak az órák megosztásai, hogy voltak kifejezetten gyenge matekosoknak órák meg volt egy ilyen haladó csoport. (...) Én értelemszerűen az ilyen, hogy is hívták ezt? Valami mókás neve volt, hogy maszatoló vagy lépegető csoport volt, de nem emlékszem pontosan a nevére, vagy araszoló, vagy valami hasonló, és természetesen én arra ültem be, és ott minden további nélkül eljutottam arra a szintre, hogy átmentem (...) egy másikra, ahol kicsit nagyobb létszámban, gyorsabb tempóban ment a haladás, és azért tudtam tartani a lépést.”

„Itt voltak olyan órák, hogy érettségi előkészítő órák. Hát idejöttem, és rögtön már év végén érettségiztem is. Aki érettségizik, az végig kell járja azt az órát, és akkor azt végigvettem még egyszer az egész érettségi előtt.”

Interjúalanyaim egy része úgy gondolja, hogy tanulmányi sikereiben szerepet játszottak az alacsony követelmények is. Ezt a fiatalok egy része pozitívumként, más része negatívumként értelmezi.

„Nagyon fontos dolog még az, hogy az iskolának a célja, a Zöld Kakasé, hogy érettségit adjon az embereknek. Pont emiatt azok a tárgyak, amelyekből nem kellett érettségiznem, nem voltak annyira komolyan véve, tehát elég volt beadni két-három házi dolgozatot és akkor simán megvolt a négyes félév végén, és ez robadt jó dolog. Én, aki mások szerint tehetséges grafikusként azért csúsztam el, mert azt a kibaszott kémiát nem tudtam megtanulni. (...) Emiatt nagyon örülök hogy odajártam, mert nem kellett ezzel szararakodni, hanem arra tudtam koncentrálni, hogy azok a tárgyak, amiből érettségi lesz később meglegyenek.”

„Azt mondják, egy másik középiskolához képest nagyon gyenge ez meg alacsony stb. Nekem ez pont elég volt, nem tartom se kevésnek, se soknak (...) én annyit teljesíték, amennyit megkövetelnek, vagy elvárnak. Hogyha kétszer ennyit kellett volna tanulni elsőől kezdve, abhoz lettem volna hozzászokva, hogy sokat kell. Nem tudom, hogy bírtam volna-e? Valószínűleg azért igen.”

„Ami rosszat tudok mondani, az a gyengébb színvonal, hogyha nem akarsz tanulni, akkor ne tanuljál, csak legyen meg a kettes. Engem ez zavart.”

„Olyan alacsony volt a követelmény, hogy lehetett sikerélményem, aminek én azonban ezzel együtt nem örültem, mert tudtam, hogy én ennél sokkal okosabb vagyok.”

A Belvárosi Tanoda diákjai inkább azt hangsúlyozzák, hogy az iskola családias légköre és a tanárokkal való jó kapcsolat ellenére komolyan kellett teljesíteniük.

„Oké, hogy jóban vagy a tanárokkal, de akkor még meg kell tanulni a tananyagot. Azért, mert itt haverok vagyunk úgymond, ugyanúgy kell vizsgázni. A vizsgán mindig beszígorítanak. Ez volt a másik, ami bejött, hogy itt nem csak lébecolni kellett.”

„Az érettségin bent sem lehetnek a tanárok. Mindenki azt hiszi, hogy itt ajándékba adják az érettségit, úgymond, hogy jaj, szegény hülye gyerekek, meg izé, de abszolút nem, tehát ne-



bezebb is itt egy érettségi, mint másból, abból a szempontból, hogy másból az ember a saját tanárainak mondja a dolgokat.”

Érettségi

Az érettségi a fiatalok számára többnyire nem jelentett nagy nehézséget, noha sokan féltek a megmérettetéstől. Amikor a fiatalok rászánták magukat a felkészülésre és a vizsgázásra, már valóban készen álltak erre. A fiatalok többségének kifejezetten jól sikerült az érettségije, néhányan nagyon jó emlékeket is őriznek ezzel kapcsolatban. Egy-két interjúalanyom csalódottságról számolt be, másokról az derült ki, hogy nem bírták elviselni a vizsgahelyzettel járó feszültséget. Összességében azt is mondhatjuk, hogy az érettségi eredmények összhangban állnak az általános iskola első részében elért eredményekkel.

„Iszonyatosan jól. Magamboz képest, úgy értem ahhoz képest hogy senki nem nézte volna ki belőlem másodikban, hogy ezt teljesíteni tudjam. (...) nagyon számított az hogy órákon ott voltam, figyeltem, és magamboz képest nagyon koncentráltam (...) ennek köszönhetem, hogy kitűztem magam elé a célt.”

„4,9-re. (...) Kis egoizmusom szárnyra kapott. Én voltam az aki végigtanulta az érettségit. (...) előtte is, és azt az egy hónapot kiköltöztem a telekre, egy raklap kaját bespájzoltam és innivalót, és kimentem, tanultam. Telefonon értekeztem a többiekkel hogy hol tartok.”

„A magyar érettségitől nagyon féltem, mert a nem tudom hány tételből tudtam egyet. Jó, hozzá tudtam szólni valamilyen szinten mindegyikhez, ha más nem, akkor verset elemezni, de egy tétel volt, amit nagyon tudtam. És pont azt az egyet kibúztam, nagyon boldog voltam, és a négy év folyamán soha még nem csináltam ilyet, összekötöttem egy történelem tétellel, és a magyar tanár el volt ájulva.”

„Hát majdnem kitűnő lett, a földrajz lett négyes. A többi az ötös dicsérettel. Nem tudom, hogy dicsékvés vagy nem tudom, de a matekból is meg a magyarból is kiemeltek.”

„4,6. (...) Egyébként erre vagyok eddig a legbüszkébb életemben, ez a legnagyobb tett a 28 évem alatt.”

„Akkora megkönnyebbülés volt. Hogy ez a kicsi kis lépcső megvan.”

„Azt hittem, hogy nebezebb. Legalábbis nem hittem benne féltév környékén, hogy nekem meg lehet (...) az is benne volt, hogy jobban átnéztem a dolgokat.”

„Sikerülhetett volna jobban, csak a történelem miatt, amit nagyon elbasztam, és nagyon sajnálom, egyébként egész jó volt az érettségim, az én felfogásom szerint.”

„Picit furcsa állapotban jöttem be érettségire. Tebát zubanyozni volt időm bulizás után, kb. anynyi, meg átvenni az öltönyömet (...) »készülbettel volna, Géza fiam« című alapvető játék.”

„Bementem, lezavartam, aztán kijöttem. Jó, jó, vicces volt, kurva hangulatos volt, nekem nagyon tetszett. (...) tanultunk előtte sokat, meg be is szívtunk előtte.”

Változások

Az elmúlt évek során a fiatalok sokféle változást érzekeltek magukban és környezetükhöz való viszonyukban. A változásokat szinte mindannyian pozitívan értékelték.

A változások egy része a fiatalok személyiségét érinti. Sokan beszéltek arról, hogy megnőtt az önbizalmuk, ezért célokat tűznek maguk elé.

„Abogy a Kakasba kerültem, akkor alakult ki bennem, hogy azért is megmutatom hogy meg tudom csinálni és nem vagyok hülye.”

„Megkomolyodtam, könnyebben veszem az akadályokat, nem hátrálok meg egy helyzetben amitől két-három-négy évvel ezelőtt megbátráltam volna, és visszafordultam volna, mond-

va hogy márpedig ezt nem csinálom végig. Sokkal bátrabb vagyok, és nem tudom hogy ez az iskola hatása is, vagy esetleg annak hatása hogy felnőttem és az idő hatása-e?”

„Nagyon-nagyon kinyíltam, mármint magamboz képest így az emberek felé. Tehát nem okoz már akkora gondot nekem, hogy be kell mennem egy közösségbe vagy nem tudom, szóval ilyen apró-cseprő dolgok. Én nagyon zárkózott voltam, meg nagyon nem bíztam senkiben. Ez azért teljesen nem fog sosem megváltozni szerintem, de sokat javultam itt.”

„Én tudom, én érzem, hogy milyen változásokat köszönhetek ennek az iskolának, mert e nélkül (...) ha még ott osztják a lelki világomat, az előző gimnáziumban, hogy te tök hülye vagy, akkor tök hülye lennék a mai napig is. De most menni fog, megvolt a kellő noszogatás meg inspiráció, elveszett gyerekből lett egy főiskolás.”

„Most már így nagyon érdekel az, hogy legyen diplomám is, hogy legyen normális papír, amivel aztán tudok normálisan dolgozni, cél (...) itt láttam, hogy van eredmény, és talán azért.”

Ahogy a fiatalok fokozatosan megerősödtek, önértékelésük helyreállt, rokon-, baráti- és párkapcsolataik is rendeződtek. Néhányan már azelőtt kialakítottak stabil párkapcsolatot, hogy bekerültek a „második esély” iskolába. A kiegyensúlyozottabb kapcsolatok nyilván hozzájárultak a tanulmányok sikeres befejezéséhez.

„Az egész szinkronban zajlott, ha már nem úgy néztem ki, nem úgy öltöztem, elkezdtem nyitni a szüleim felé, ők is felém, mert látták mintha megint kezdene az ész visszatérni a gyerek fejébe. (...) Apám először nem vette észre a változásokat, csak papagáj módjára szajkózta amit elkezdett. Negyedikig végig mondta. Egyedül az érettségi után mondta, hogy Jézus, a gyerek leérettségizett. Jézus, felvették főiskolára! Akkor volt az, hogy kinyíltak a szemei, felnőtt a gyerek, nincs már lila baja, 40 piercing-je, meg lehet vele normálisan beszélgetni. Azóta úgy elvagyunk egymás mellett már.”

„Anyámmal azóta jó a kapcsolat, amióta leérettségiztem. Illetve amióta nagymamám meghalt, azóta kezdett javulni, de amióta leérettségiztem, azóta van, hogy abszolúte nem szól bele. De előtte is csak azért aggódott, mert azt hitte hogy soha a bűdös életben nem fogok leérettségizni. És ebből voltak a konfliktus helyzetek.”

„Apám, sok éven át leszarta a fejem (...) egyszer csak késztetést éreztem, hogy mi lenne, ha megkeresném, mit szólna hozzám, mi történne. De az is igaz, hogy a saját érdekeimet helyeztem előtérbe, és ha nekem ebből esetleg valami jó származna (...) amikor megismerkedtünk, akkor nagyon szép és jó volt, kinyalta a seggemet, cigit vett meg minden. Akkor nagyon örült. Aztán nemhogy egyik percről a másikra változott meg, hanem elkezdte szidni anyukámat, hogy ő milyen ember. (...) Jó tapasztalat volt, ráébredtet, hogy ő nem az az ember, akire támaszkodhatnék.”

„Negyedikre már nagyon jó volt. Akkorra szedtem össze a barátaimat.”

„Kialakultak ilyen barátságok is. Egy-két emberrel nagyon jó.”

„Azóta van barátnőm, akivel lassan bázasodnánk. (...) két éve. Amikor idejöttem a tanodába (...) Lehet, hogy belejátszott ő is. Hát ilyen ösztönzés. Gyakorlatilag is segített, mert ő megérti, tehát érti ezeket a tárgyakat, tudott segíteni, meg sokat is segített, ilyen ösztönzés.”

„Azon a nyáron találkoztam a barátommal, és ősszel jöttünk össze, és nagyon sok erőt adott, hogy valaki őszintén szeretett. Éreztem hogy azért szeret, amilyen vagyok, és tudtam, hogy ki akarja hozni belőlem a legjobbat, és nagyon nagy erőt adott. Lehet hogy visszacsúsztam volna, ha nem talállok egy ilyen társat. (...) Ilyen igazi szeretetet nem kaptam még mástól. Csak anyutól, de így hogy baráttól vagy valami nem. Nem kaptam meg azt a kitartást, azt a támaszt, amit most így kaptam, ez nagyon sokat számított.”



Érettségi után

Az érettségi óta interjúalanyaim közül hatan járnak iskolába. Csak azokat a fiatalokat soroltam ebbe a kategóriába, akik legalább egy vizsgaidőszakon már sikeresen túl vannak, és folytatni akarják a tanulást. Az iskolák között vannak felsőfokú szakképző iskolák, főiskolák és egyetemek is. A fiatalok közül négyen már legalább három hónapja egy helyen dolgoznak. Hat interjúalanyom még nem talált biztos helyet magának az érettségi óta, többen felvételre készülnek, mások munkát keresnek.

Természetesen az érettségi óta még kevés idő telt el ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket lehessen levonni interjúalanyaim felnőtt életét illetően. Az interjúk elkészítése során azonban az volt a benyomásom, hogy egyikük helyzete vagy állapota sem aggasztó. Úgy tűnt, hogy mindegyiküknek jó esélye van arra, hogy megtalálja és megállja a helyét az életben.

Havas Eszter



tartottak, a kisebbeken a kulturális feladatokon kívül mást nem, de sok helyen ezt sem (ez feltehetően már erősen személyfüggő kérdés lehet ezekben az esetekben).

Az iskola léte úgy tűnik, összességében legalább olyan jelentős, vagy nagyobb hatással van a település helyi társadalmi életére, mint a népességmegtartó erejére nézve. A kutatás során azt tapasztaltuk, hogy az iskolának nehezen bizonyítható hatása van a település migrációs folyamataira, ellenben fontos szerepe lehet a település társadalmi életében, elsősorban rendezvények szervezése révén, az iskola szerepét meghatározónak mondták azokon a településeken is, ahol megszűnt az iskola. Ezekben a településeken az iskola megszűntetését követően a települések valamivel kevesebb mint felében nem vette át senki ezt a szerepkört.

Imre Anna

Együttműködés, felsőoktatás

A felsőoktatás finanszírozása egyre nagyobb terhet jelent az állami költségvetés számára Magyarországon és mindenhol, ahol a felsőoktatás expanziója már lezajlott vagy folyamatban van. A szakértők különböző megoldásokat keresnek a probléma enyhítésére. A megoldások jelentős részében újabb forrásokat keresnek, vagy a már meglévő források szerepét próbálják megnövelni, és ezzel csökkenteni az állami kiadásokat. Az egyik lehetőség, hogy erősítik az állam és magántőke közötti összefogást, és így a felsőoktatás költségeinek fedezésébe bevonják a magántőkét. Ebben az írásban nemzetközi példákat mutatok be a magán és állami szféra közötti összefogás egy típusára, a PPP-re.¹ Ezzel együtt megpróbálok felderíteni a PPP jellemzőit, különös tekintettel azokra, amik megkülönböztetik az együttműködés más formáitól.

Számos területen találkozhatunk PPP típusú összefogással. A brit kormány már hosszú ideje keresi annak a lehetőségét, hogy bizonyos tevékenységeket az állami szektorból a magán szektorba vigyen át. Az elmúlt évtizedben arra törekedtek, hogy állami feladatként vállalt szolgáltatások ellátását ne csak működtethesse a magán szektor, hanem finanszírozza is. Michael Spackman elemzése² szerint, ez a megközelítés egyszerűen járt előnyökkel és költségnövekedéssel. A hozamok megosztása a két szektor között gyakran tisztázatlan, a stratégia kialakítását filozofikus marad. Ennek ellenére a szerző arra a következtetésre jut, hogy PPP brit megközelítés gyakorlati alkalmazása hasznos lehet.

Nagy Britanniában a kormány szorgalmazza a magán tőke bekapcsolását, olyan közcélokat szolgáló intézmények finanszírozásába is, mint például az egészségügy. Természetesen a célok között szerepel a kormányzati költségek csökkentése és a szolgáltatás minőségének növelése. Szakértők viszont vitatják ezeknek a céloknak az elérhetőségét. A *Critical Perspectives on Accounting* folyóiratban megjelent egyik cikk³ éppen azt vizsgálja, hogy mennyire valósítható meg hatékonyan a PPP típusú összefogás az egészségügy területén, pontosabban kórházak létesítésében. A cikk szerzője szerint elkerülhetetlenül nagyobb költségekkel jár ez a finanszírozási módszer, és az sem tisztázott, hogy a kockázatok a finanszírozásban résztvevők között hogyan oszlanak meg.

1 Public Private Partnership (Együttműködés a köz- és magánszféra között).

2 Michael Spackman (2002) Public-private partnership: lessons from the British approach. *Economic Systems*, No. 3.

3 Jean Shaoul (2003) A critical analysis of the Private Finance Initiative: selecting a financing method or allocating economic wealth? In: *Critical Perspectives on Accounting*. Kézirat (forrás: Science Direct).



Nagy Britanniában PPP típusú együttműködésben szervezik a légi irányítást is.⁴

A PPP együttműködésen belül az állam maradt a legnagyobb részben tulajdonos (49 százalék), míg a stratégiai partnerek 46 százalékban, a munkavállalók pedig 5 százalékban tulajdonosok. Mivel a tevékenység jellegéből adódóan automatikusan monopol helyzet alakult ki, árkorlátozásokat kellett bevezetni.

Egy másik jellegzetes megjelenése a PPP típusú összefogásnak a nagyvárosok és régiók fejlesztésében érhető tetten. 2001-ben Indiában a kormány egy új városfejlesztési programot indított.⁵ A program szorgalmazza a helyi szervezetek, a civil társadalom, a szolgáltatók és más érdekeltek közötti párbeszédet, együttműködést. A következő normák betartását tartják szükségesnek ahhoz, hogy a város irányítása hatékony és megfelelő legyen: fenntartható fejlődés, a források és az intézmények közötti kölcsönös segítségnyújtás, a döntéshozás folyamatának nyitottsága, átláthatósága, a közösségi szolgáltatók hatékony elosztása.

Bizonyos esetekben a PPP típusú összefogást azért vezetik be mert pusztán a közösségi forrásokból működtetett, finanszírozott szolgáltatás nem elégíti ki az igényeket. Ilyen esetben tehát nem az a feladat, hogy egy már működő rendszert hatékonyabbá tegyennek, hanem elsődlegesen az alapvető igények kielégítése. M. A. Massoud és szerzőtársai egy esettanulmányban írnak le egy ilyen példát PPP-re.⁶ Szükségét érezték annak, hogy megvizsgálják, valóban hatékonyabban működtethetőek bizonyos szolgáltatások a magántőke bevonásával. Arra az eredményre jutottak, hogy a szolgáltatás minősége ugyan növekedett, de ezzel együtt a költségek is. Az okokat a monopol helyzet kialakulásában látták, és abban, hogy nem sikerült pontosan meghatározni a közösségi és a magán szektor felelősségét.

Albert N. Link és John T. Scott cikkében PPP együttműködésben szervezett kutatási projekteket elemeznek.⁷ A legnehezebben megválaszolható kérdéseknek a következőket találták: (i) A kormányzati szektor hogyan találhatja meg a legmegfelelőbb partnereket a PPP-hez? (ii) Milyen arányban finanszírozza kormányzati és a magánszektor a PPP-t? (iii) Hogyan kerülje el a kormányzati szektor a piaci alkalmazkodást, ami túlf finanszírozást eredményezhet a kormányzati szektor részéről?

PPP-hez hasonló együttműködés egyik lehetséges formájában a kormányzat, a felsőoktatás és az ipar vesz részt.⁸ Ebben az esetben az együttműködést a tudás megosztása, a tudástranszfer indukálja.⁹ Így megbízható kapcsolatok alakulnak ki, ami a szervezetek társadalmi tőkáját növelik. Ezzel együtt az együttműködés felgyorsítja a szervezeti tanulást. Megértve az együttműködések természetét, folyamatát és tartalmát, a szervezetek képet kaphatnak egymás belső működéséről. Megismerhetik a kormányzat döntéshozási mechanizmusait, a vállalatok stratégia tervezését stb. Ezzel egy olyan öngerjesztő folyamat indulhat be, ami alatt az együttműködés egyre hatékonyabbá válik. A szerzők

4 Mike Goodliffe (2002) The new UK model for air traffic service – a public private partnership under economic regulation. *Journal of Air Transport Management*, Vol. 8.

5 A. K. Jain (2003) Actioning new partnerships for Indian cities. *Cities*, No. 5.

6 M. A. Massoud, M. El-Fadel, A. Abdel Malak (2003) Assessment of public vs. private MSW management: a case study. *Journal of Environmental Management*, No. 1.

7 Albert N. Link, John T. Scott (2001) Public/private partnership: stimulating competition in a dynamic market. *International Journal of Industrial Organization*, Vol. 19.

8 Az ilyen projekteket a szakirodalomban GUI (kormányzat-egyetem-ipar) mozaikszóval jelölik.

9 Elias G. Carayannis, Jeffrey Alexander, Anthony Ioannidis (2000) Leveraging knowledge, learning, and innovation in forming strategic government-university-industry (GUI) R&D partnership in the USA, Germany, and France. *Technovation*, Vol. 20.

esettanulmányok elemzéséből stratégiai menedzsment képességek listáját állították össze, amiket egy vállalatnál mindenképpen célszerű fejleszteni ahhoz, hogy részt vehessenek mindenki számára előnyös együttműködésekben.

A kilencvenes évek elején a menedzsment szakirodalom a stratégiai tervezéshez a vállalat belső forrásainak felhasználását hangsúlyozta.¹⁰ Később a kilencvenes évek közepétől a tudás létrehozásának előnyeire helyezték a hangsúlyt.¹¹ A tudás létrehozása külső források felhasználásával lehetséges. A külső és belső források összehangolásával jön létre új tudás. Elias cikkében számos együttműködést ír le, elsősorban az elektronika területén. Amikor a tudás megteremtése válik egy vállalat sikerének kulcsává a tőke uralma helyett, verseny kezdődik a tudás megteremtéséhez szükséges forrásokért. Szerencsés esetben egy vállalat felismeri, hogy a versenytársai között vannak olyanok, akik hozzáadhatnak valamit a termékeikhez, szolgáltatásaikhoz. Egy „értékhálózat” alakulhat ki szolgáltatók, vásárlók, versenytársak között. Az, hogy mekkora a hozzáadott érték egy-egy vállalat esetében attól függ, hogy mennyire tudja jól kezelni a körülötte kialakuló hálózatot. Elias által említett hálózat modell a termékek piacára érvényes, de kiterjeszhető a vállalat más stratégiai területeire is. Ilyen stratégia terület lehet a társadalmi tőke fejlesztése. A társadalmi tőke fejlesztésével a vállalat az iránta megnyilvánuló bizalmat erősítheti. Ez a bizalom feltétlenül szükséges ahhoz, hogy a tudás megteremtéséhez külső forrásokat használhasson, a tudás megosztás, tudás transzfer hálózatába bekapcsolódjon. A társadalmi tőke fejlesztésének egyik lehetősége a PPP típusú kapcsolatok kialakítása.

Az együttműködés előnyei nem csak a technikai, technológiai ismeretek átadásából származnak. Ezzel együtt a szervezetek belső működésére, struktúrájára vonatkozó ismeretek is közössé válnak. A szervezetek egymás belső kultúrájának megismerése új, sokkal erőteljesebb innovációra vezethet.

Németországban olyan szervezetek működnek, amik segítik az együttműködések.¹² A Fraunhofer Gesellschaft Intézet, aminek 47 alszervezete van a világ számos országában, alkalmazott kutatásokat folytat az ipar számára. Egyetemek, főiskolák kutatási kapacitását használja fel szerződések alapján. Más intézmények, mint a Max Planck Gesellschaft, alapkutatások területén szerveznek kapcsolatot. A szervezetek tevékenységét a kormány, illetve vállalatok finanszírozzák 50–50 százalékban. Az állami támogatás elnyeréséhez bizonyos feltételeknek meg kell felelni. Ilyen feltétel az is, hogy a project várhatóan nyereséges legyen. A szervezetek tevékenységét egy olyan testület felügyeli, aminek tagjai az egyetemi, vállalati és a kormányzati szektort egyaránt képviselik.

2001-ben az indonéziai kormány elindított egy PPP programot.¹³ A cél a felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatalok munkaerőpiaci versenyképességének fokozása volt. A programban felsőoktatási intézmények, a kormány (az oktatási minisztériumon keresztül) és az Asian Development Bank vett részt. A mérnöki tudományok, agrártudomány, közgazdaságtan és a jog területén gyakorlati részképzéseket támogat a program. Ezen kívül a program pályázatot hirdetett olyan tanulmányok elkészítésére, amik a PPP típusú már működő programokat tárják fel. A cél az, hogy felderítsék az együttműködés

10 Barney, J. B. (1991) Looking inside for competitive advantage. *Academy of Management Executive*, Vol. 9.

11 Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creation company*. Oxford, Oxford University Press.

12 Burton, D. F., Hansen, K. M. (1993) German technology policy: incentive for industrial innovation. *Challenge*, Vol. 36.

13 Az indonéziai kormány által indított PPP programról az Indonéziai Oktatási Minisztérium honlapján (www.dikti.org/tpsdp), illetve az Asia Development Bank Institute honlapján lehet olvasni (www.adbi.org).



leghatékonyabb formáját magán és állami egyetemek, az egyetemek és a társadalom, valamint az egyetemek és az ipar között. A jövőben azt tervezik, hogy az elkészült tanulmányok alapján javaslatokat tudnak tenni a PPP programok tervezéséhez.

Az Asian Development Bank Institute honlapján olvasható egy tanulmány a fent említett PPP programról.¹⁴ A szerző részben a program sikerességét írja le. Elemzése alapján az együttműködés igazolta az a feltevést, hogy a PPP az oktatás területén, ebben az esetben, költséghatékony.

A Digitalpromise honlapján a PPP típusú együttműködés egy újabb megjelenési formájáról olvashatunk.¹⁵ Az együttműködés a Fathom nevet kapta. Ez az első olyan digitális médiavállalkozás, ami felsőoktatási tartalmakat, kutatási anyagokat árul az Internet segítségével. A legrangosabb egyetemek, múzeumok és könyvtárak a Fathom partnerei (pl.: Columbia University, London School of Economics and Political Science, British Library). Ez a vállalkozás olyan oktatási anyagokat tesz közzé az Interneten, amiket az anyagok forrásául szolgáló intézmény hitelesít és garantálja annak minőségét. Internetes kurzusokat szervez, elektronikus könyveket ad ki, elektronikus adatbázisokat tesz hozzáférhetővé. A szervezet bevétele elsősorban a fentebb említett termékek eladására kötött szerződésekből származik. A Fathom 1999-ben a Columbia Egyetemen jött létre. Ez a szervezet partnereinek a különböző anyagaik magas szintű Internetes megjelenítését ajánlja fel. Közvetlenül egyetemi tanszékekkel, kurátorokkal, kutatókkal dolgozik együtt, hogy a már meglévő anyagaikat az Internetes megjelenésre alkalmassá tegyék, vagy új anyagokat hozzanak létre.

Összegzés

A fent említett példákon kívül a PPP jellemzőinek meghatározásához, összegyűjtéséhez a Gazdasági és Közlekedési Minisztérium Köz- és Magánszféra Partnersége Tikárságának meghatározását is felhasználom.¹⁶ Ezek alapján a PPP olyan együttműködés a magán- és a közszféra között, amiben a magánszféra részt vesz a közszféra létesítményeinek, intézményeinek létrehozásában, működtetésében. Bizonyos esetekben szerepet kap a civil sféra is. Legtöbbször az adott feladat ellátásához szükséges infrastruktúra létrehozását vállalja a magánszféra szereplője. Az együttműködés általában meghatározott időre szól. Ez alatt a szolgáltatást részben vagy teljes egészében a magánszféra nyújtja. A közszférából érkező szereplő szolgáltatási díjat fizet, és ellenőrzi a szolgáltatás minőségét. A hozamokat, kockázatot, felelősséget a szereplők megosztják egymás között. (A pénzügyi kockázat nagyobb részét általában a magánszféra vállalja.) A futamidő végén a létrehozott eszközök, épületek a közszféra tulajdonába kerülnek. Fontos megemlíteni, hogy a magánszférából érkező partner kiválasztásakor az állam vagy a közintézmény versenyezteti a jelölteket. Ezzel megjelenhet a piaci verseny a közösségi szolgáltatásokban.

PPP létrehozásának céljai, indítékai hasonlóak a tisztán gazdasági területen és az oktatási szektort is magában foglaló esetekben is. Fontos a költségek csökkentése. Bizonyos esetekben csak az állami kiadások csökkentését tartják szem előtt, de kifinomultabb tervezés vagy elemzés esetében a társadalmi kiadások összességét veszik számításba. Mindenhol

14 Adriano A. Arcelo: Public-Private Partnership in the Philippine Education Sector (www.adbi.org).

15 Ann Kirschner: A case study of public/private partnership in higher education (www.digitalpromise.org).

16 www.kgm.hu

egységesen megjelenő cél a szolgáltatás, termék minőségének növelése. Bizonyos esetekben az adott feladat ellátása nem megoldott, vagy megoldható ha csak az állami szektor működteti. A költség csökkenése a megvizsgált esetekben nem mindig teljesült és a szakértők általában azt is vitatják, hogy elvileg elérhető. A probléma oka monopóliumhelyzet kialakulása és a partnerek közötti felelősség megosztásának tisztázatlansága lehet. Az együttműködés tervezésekor és működtetésekor további problémát jelent a partnerek között a kockázatviselés és a hozamok megosztása is. Általában a megfelelő partner kiválasztása is probléma, valamint az is, hogy az együttműködésben ellátott feladatot milyen arányban finanszírozzák a partnerek. Az állami szerepvállalás erősen befolyásolhatja a piaci versenyt. Ha az állami finanszírozás túlzott mértékű, a partnerek indokolatlanul jobb piaci helyzetbe kerülnek. PPP-nek közvetett hozamai is vannak, például szervezeti tanulás felgyorsulása, amennyiben a partnerszervezetek kellően nyitottak. Amikor egyetem is partnerek PPP-ben érdemes megfigyelni, hogy a PPP tevékenysége milyen viszonyban van az egyetem feladatainak ellátásával. Bizonyos esetekben a PPP részben az egyetem feladatait vállalja át. Ez lehet kutatási vagy oktatási tevékenység is. Máskor a PPP az egyetem tevékenységét kibővíti, és új lehetőségeket teremt.

Illés Péter

Friss diplomás fiatalok a munkaerőpiacon

Az utóbbi néhány év egyik új társadalmi jelensége a felsőfokú végzettséggel rendelkező pályakezdők munkavállalásának nehezebbé válása. A média, a szakirodalom gyakran foglalkozik a témával, a jelenség mértékével, okaival, összefüggéseivel, részleteivel. A jelenség – megítélésünk szerint – azért került az érdeklődés homlokterébe, mert nehezen egyeztethető össze a felsőoktatás expanziójával kapcsolatos elképzelésekkel, s éppen ezért sokakat – különösen az érintett diplomásokat – váratlanul ért az új helyzet. A tapasztalatok ütközni látszanak azzal az elméleti tétellel, amely szerint a képzettség szintjének emelkedésével csökkenthető a munkanélküliség, s amelynek egyénre adaptált változata a továbbtanulásban (középfokú végzettséggel rendelkezők esetében a felsőfokú továbbtanulásban) látta a munkanélküliség elől való menekülés útját. Újabb kutatások ugyan ráirányítják a figyelmet arra, hogy például a tartós munkanélküliség fő oka sokkal inkább az egyén fizikai és mentális állapotával hozható összefüggésbe, semmint a képzettség mértékével, de a pályakezdők esetében még nem beszélhetünk erről. A korábbi összefüggés e réteget érintően még csak annyiban finomítható, hogy az oktatás és a szakképzés elengedhetetlen, de nem elegendő feltétele a munkaerőpiac rövid és hosszú távú egyensúlyának. Alkalmas a strukturális munkanélküliség csökkentésére, de kevésbé alkalmas a globális munkanélküliség kezelésére.¹ Ilyen helyzetben mind az egyénnek, mind a képzési kínálat formálóinak el kell gondolkozni a változtatás lehetőségein.

A diplomások elhelyezkedési nehézsége csak hazánkban számít új jelenségnek, a fejlettségi országokban évtizedek óta kimutathatók nyomai: a munkanélküliség és az alulfoglalkoztatottság. Az Egyesült Államokban ma már a jó nevű egyetemeken szerzett végzettség sem biztosíték az elhelyezkedésre, illetve képzettségnek megfelelő munkakörre. Stalder szerint az Európai Unióban megfigyelhető a diplomák leértékelődése: kevesebb

¹ Falusné Szikra Katalin (2001) Munkanélküliség és diplomás túltermelés. *Közgazdasági Szemle*, november.

egységesen megjelenő cél a szolgáltatás, termék minőségének növelése. Bizonyos esetekben az adott feladat ellátása nem megoldott, vagy megoldható ha csak az állami szektor működteti. A költség csökkenése a megvizsgált esetekben nem mindig teljesült és a szakértők általában azt is vitatják, hogy elvileg elérhető. A probléma oka monopóliumhelyzet kialakulása és a partnerek közötti felelősség megosztásának tisztázatlansága lehet. Az együttműködés tervezésekor és működtetésekor további problémát jelent a partnerek között a kockázatviselés és a hozamok megosztása is. Általában a megfelelő partner kiválasztása is probléma, valamint az is, hogy az együttműködésben ellátott feladatot milyen arányban finanszírozzák a partnerek. Az állami szerepvállalás erősen befolyásolhatja a piaci versenyt. Ha az állami finanszírozás túlzott mértékű, a partnerek indokolatlanul jobb piaci helyzetbe kerülnek. PPP-nek közvetett hozamai is vannak, például szervezeti tanulás felgyorsulása, amennyiben a partnerszervezetek kellően nyitottak. Amikor egyetem is partnerek PPP-ben érdemes megfigyelni, hogy a PPP tevékenysége milyen viszonyban van az egyetem feladatainak ellátásával. Bizonyos esetekben a PPP részben az egyetem feladatait vállalja át. Ez lehet kutatási vagy oktatási tevékenység is. Máskor a PPP az egyetem tevékenységét kibővíti, és új lehetőségeket teremt.

Illés Péter

Friss diplomás fiatalok a munkaerőpiacon

Az utóbbi néhány év egyik új társadalmi jelensége a felsőfokú végzettséggel rendelkező pályakezdők munkavállalásának nehezebbé válása. A média, a szakirodalom gyakran foglalkozik a témával, a jelenség mértékével, okaival, összefüggéseivel, részleteivel. A jelenség – megítélésünk szerint – azért került az érdeklődés homlokterébe, mert nehezen egyeztethető össze a felsőoktatás expanziójával kapcsolatos elképzelésekkel, s éppen ezért sokakat – különösen az érintett diplomásokat – váratlanul ért az új helyzet. A tapasztalatok ütközni látszanak azzal az elméleti tétellel, amely szerint a képzettség szintjének emelkedésével csökkenthető a munkanélküliség, s amelynek egyénre adaptált változata a továbbtanulásban (középfokú végzettséggel rendelkezők esetében a felsőfokú továbbtanulásban) látta a munkanélküliség elől való menekülés útját. Újabb kutatások ugyan ráirányítják a figyelmet arra, hogy például a tartós munkanélküliség fő oka sokkal inkább az egyén fizikai és mentális állapotával hozható összefüggésbe, semmint a képzettség mértékével, de a pályakezdők esetében még nem beszélhetünk erről. A korábbi összefüggés e réteget érintően még csak annyiban finomítható, hogy az oktatás és a szakképzés elengedhetetlen, de nem elegendő feltétele a munkaerőpiac rövid és hosszú távú egyensúlyának. Alkalmas a strukturális munkanélküliség csökkentésére, de kevésbé alkalmas a globális munkanélküliség kezelésére.¹ Ilyen helyzetben mind az egyénnek, mind a képzési kínálat formálóinak el kell gondolkozni a változtatás lehetőségein.

A diplomások elhelyezkedési nehézsége csak hazánkban számít új jelenségnek, a fejlettségi országokban évtizedek óta kimutathatók nyomai: a munkanélküliség és az alulfoglalkoztatottság. Az Egyesült Államokban ma már a jó nevű egyetemeken szerzett végzettség sem biztosíték az elhelyezkedésre, illetve képzettségnek megfelelő munkakörre. Stalder szerint az Európai Unióban megfigyelhető a diplomák leértékelődése: kevesebb

¹ Falusné Szikra Katalin (2001) Munkanélküliség és diplomás túltermelés. *Közgazdasági Szemle*, november.



bérnyereséget lehet ugyanazzal a diplomával elérni, mint korábban.² Furlong egy régebbi vizsgálatára hivatkozik, amely szerint a 16–29 évesek 60 százaléka alulfoglalkoztatottnak tekinti magát.³

A munkanélküliségi adatok azt jelzik, hogy a diplomás munkanélküliség más európai országokban, közöttük fejlett, s arányait tekintve sokkal több tanulót beiskolázó felsőoktatással rendelkező országokban sokkal súlyosabb probléma, mint hazánkban. Ennek ellenére ezek az országok nem korlátozzák a felsőoktatás kapacitását, a tanulással kapcsolatos döntést alapvetően az egyénre bízzák, ugyanakkor a tartós munkanélküliek munkaerőpiacra történő visszavezetésében gondolkodnak. Az egyént a pályaválasztás során inkább munkaerőpiaci információkkal igyekeznek támogatni, illetve a szakképzési rendszer fejlesztésével, s az egyetemi diplomák utáni nem szakképző típusú diplomák megszerzésének lehetőségével a képzési választékot igyekeznek növelni. A kétszintű képzés tervezett bevezetése is szolgálhatja ezt a célt, de ennek indítéka inkább más eredetű.

Magyarországon a diplomások magas száma, s ennek következményei lényegesen kevésbé jellemzők, mint sok más, többek között gazdaságilag fejlettebb országban.

1. táblázat: A felsőfokú képzettségű munkanélkülieknek a felsőfokú képzettségű aktív keresőkhez viszonyított aránya

Ország	Év	%	Ország	Év	%
Magyarország	2001	1,4	Írország	1999	2,7
Ausztria	2000	1,7	Szlovénia	1999	3,3
Hollandia	2000	2,0	Belgium	2000	3,3
Olaszország	2000	2,3	Németország	2000	4,2
Portugália	2000	2,3	Finnország	1999	5,0
Egyesült Királyság	2000	2,4	Szlovákia	2000	5,6
Románia	2000	2,4	Lengyelország	2000	6,6
Svédország	2000	2,5	Horvátország	1998	8,9
Csehország	2000	2,6	Spanyolország	2000	11,5
Dánia	1998	2,7	Norvégia	1998	13,2

Forrás: Ladányi Andor (2002) *A magyar felsőoktatás nemzetközi összevetésben*. Bp., Oktatókutatás Intézet. (Kézirat.)

Magyarországon a diplomások elhelyezkedésének kérdése nem csak újszerűsége miatt kapott kiemelt figyelmet az utóbbi időben, hanem mert a felsőfokú képzés kínálati férőhelyek száma rövid időn belül ugrásszerűen nőtt meg. Ezért fogalmazódik meg a kérdés, hogy vagy maga a bővülés vagy annak képzési szerkezetet és/vagy az oktatás minőségét érintő vonásai tehetők felelőssé.

A következő szakirodalmi áttekintés az ezzel kapcsolatos véleményeket foglalja össze, bemutatva magát a jelenséget, s rámutatva az okait, következményeit megfogalmazó – időnként egymásnak ellentmondó – álláspontokra.

A diplomások elhelyezkedési nehézségeit többféleképpen lehet megközelíteni. Beszélhetünk a közgazdasági, társadalmi, munkaerőpiaci és oktatási összefüggésekről, s azok országos, vagy regionális vetületeiről.

2 Stalder, Barbara (2003) Sebezhetőség és oktatás. In: *Sebezhető ifjúság*. Szeged, Belvedere.

3 Furlong, Andy (2003) Sebezhetőség és ifjúsági munkaerőpiac. In: *Sebezhető ifjúság*. Szeged, Belvedere.

A felsőoktatás expanziója és a diplomás munkanélküliség

A diplomás munkanélküliség okait, csökkentésének lehetőségeit tekintve gyakorlati és elméleti szakemberek gyakran vitatkoznak egymással, de magát a jelenséget, vagyis, hogy a diplomások elhelyezkedési lehetőségei az utóbbi két-három év során beszűkültek, s a korábbi évekhez képest nagyobb eséllyel válnak munkanélkülivé, nem vitatják. Nem vitatják annak ellenére, hogy a jelenségről, s különösen a mértékéről statisztikai szinten keveset tudunk, szinte csak a felszín jelenik meg. A munkaügyi statisztika szerint a munkanélküli diplomások korábbi 12–13 ezres szinten mozgó száma 2003 III. negyedévében 3 ezerrel emelkedett.⁴ Ebben a számban nem csak a pályakezdők vannak benne, de egy másik kimutató alapján állítható, hogy a regisztrált munkanélküli pályakezdő diplomások száma is emelkedett (2002 és 2003 júliusa között pl. 3430-ról 4839-re, vagyis több mint 40 százalékkal).

Ezzel kapcsolatban felvetődik, hogy a felsőoktatás kilencvenes évekbeli expanziója milyen mértékben tehető hozható összefüggésbe a kialakult helyzettel. A kérdés konkrétan úgy vethető fel, hogy kell-e nekünk ennyi diplomával rendelkező szakember, s ha igen, milyen összetételben?

A kérdéssel foglalkozó közgazdászok gyakran foglalkoznak a munkaerő-kereslet és -kínálat összefüggéseivel, de egyelőre nem tisztázott, hogy a munkanélküliségi ráta emelkedése a legfiatalabb (20–29 éves) iskolázott munkavállalók körében a csökkenő ütemben növekvő GDP-vel összefüggő *átmeneti* jelenség-e, vagy pedig a képzettebb munka kínálatának rugalmasabbá válásával, illetőleg a képzettebb munkavállalók iránti kereslet csökkenésével (vagy növekedésének lassulásával) hozható-e összefüggésbe. Ennek megfelelően a jelenség gazdasági háttere sem egyértelmű még,⁵ s így nem láthatók az oktatási szférán kívüli kibontakozás esélyei sem. A fenti nemzetközi adatok ugyanakkor azt jelzik, hogy egy gazdasági fellendülés inkább csak átmenetileg változtathat a helyzeten, hosszabb távon aligha.

A diplomások számának emelkedésére vonatkozó értékelések általában kétféle megközelítésűek. A *szociológiai megközelítés* a társadalmi összefüggésekkel foglalkozik. Ezzel összefüggésben rámutatnak a jelenség társadalmi előnyeire, a visszafoghatatlan tanulói igényekre, a kínálatot biztosító intézmények létszámnövekedésben való érdekelttségére, valamint a gazdaság igényelte diplomás munkaerőre. Magát a folyamatot, mint amely a demokratikus szabadságjogok egyik alapvető eleme (a tanuláshoz való jog), megkérdőjelezhetetlennek tekintik, ennek megfelelően tényként fogadják el, s csak a következményeivel foglalkoznak.⁶ Más megközelítésben a nemzetközi összehasonlítások alapján igyekeznek megválaszolni a kérdést: sok-e nálunk a diplomás.

A numerus clausus kilencvenes évek elején történő feloldása a korabbinál valóban jóval szélesebb réteg számára nyitotta meg az utat a felsőoktatásba. Ennek következményeként gyorsan nőtt mind a tanulók, mind az oklevelet szerzett fiatalok száma, aránya. A tanulók száma a kilencvenes évtized során csaknem három és féleszeresére emelkedett: 2001-ben 349 ezren, míg egy évtizeddel korábban (1990-ben) csak 108 ezren tanultak felsőfokú oktatási intézményben.⁷ Nemzetközi összehasonlításban is jelentős a változás.

4 Cszimár Gábor (2004) Mit gondol a fiatal diplomások munkanélküliségéről? *Új Ifjúsági Szemle*, tavasz.

5 Galasi Péter (2004a) Valóban leértékelődtek a felsőfokú diplomák? A munkahelyi követelmények változása és a felsőfokú végzettségű munkavállalók reallokációja Magyarországon 1994–2002. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 3. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont – BKÁE Emberi Erőforrások Tanszék.

6 Lukács Péter (2002) *Felsőoktatás új pályán*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat.)

7 Ladányi Andor (2003) Az európai felsőoktatás a 1990-es években. *Statisztikai Szemle*, január.



Míg korábban a létszám tekintetében az európai rangsor végén állt az ország, az ezredfordulón már a középmezőnyben foglalt helyet.

2. táblázat: A harmadfokú képzésben résztvevő hallgatók és az oklevelet szerzett népesség a 20–24 éves korú népességhez viszonyítva (százalék)

Ország	Hallgatók		Oklevelet szerzettek ^a	
	Év	Arány	Év	Arány
Ausztria	1999/2000	56,5	1999	4,0
Belgium	1997/98	57,0		
Bulgária	1999/2000	38,6	1999	7,1
Csehország	2000/01	27,4	2000	4,1
Dánia	1999/2000	55,8	1999	10,7
Egyesült Királyság	2000/01	58,0	1997	13,0
Finnország	2000/01	85,2	2000	11,3
Franciaország	2000/01	56,1	1998	15,5
Görögország	1998/99	21,7	1997	4,3
Hollandia	1999/2000	52,4		
Horvátország	2000/01	33,9	2000	4,6
Írország	1998/99	45,7	1997	4,3
Lengyelország	2000/01	61,0	2000	10,9
Magyarország	2001/02	43,6	2000	7,2
Németország	1999/2000	45,5	1999	7,7
Norvégia	1999/2000	68,8	1997	17,7
Olaszország	1998/99	43,9	1997	3,5
Portugália	1997/98	40,8	1997	5,1
Románia	1999/2000	27,4	1999	4,7
Spanyolország	1998/99	53,7		
Svájc	1999/2000	37,9	1999	11,5
Svédország	2000/01	65,3	1999	8,0
Szlovákia	2000/01	28,2	2000	4,0
Szlovénia	2000/01	57,1	2000	10,2

^a Az oklevelet szerzett hallgatók arányára egyaránt hat a felsőfokú képzésben résztvevők, az onnan lemorzsolódók aránya, valamint a képzési idő hossza. Hosszabb átlagos képzési idejű országban csökken az adott korosztályon belül oklevelet szerzettek aránya.

Forrás: *Ladányi, 2002*, i. m.

A bővülés eredményeként a diplomás foglalkoztatottak arányában is az európai középmezőnybe tartozunk. Ugyanakkor kérdéses maradt, hogy a gazdaság fejlettsége indokol-e ennyi diplomás munkaerőt, s egyáltalán: milyen összefüggés érvényesül a gazdasági fejlettség és a diplomások foglalkoztatása között?

Ha az ország fejlettségét a GDP-vel jellemezzük, azt tapasztaljuk, hogy 22 európai országot tekintve az egy főre jutó GDP tekintetében Magyarország a 19., a munkaerőpiacon jelen lévő diplomások aránya tekintetében viszont a 15. Bár többen rámutatnak a gazdasági fejlettség és a felsőfokú képzésben tanulók arányának összefüggésére, az áttekintett forrásokban nem találtunk utalást arra, hogy a képzésben résztvevők aránya mikor felel meg a fejlettségnek, s milyen mértékű (és irányú) elszakadás milyen következményekkel

jár. Úgy tűnik, ez az összefüggés inkább csak háttérinformációként alkalmas elemzésre, s csak durva következtetések vonhatók le ennek alapján.

A gazdaságilag fejlett országokban is jelentős az eltérés a felsőfokú végzettséggel foglalkoztatottak arányában. Ráadásul nem igazán világos, hogy melyik tényező milyen mértékben befolyásolja a másikat, s milyen következmények, összefüggések jelennek meg a háttérben (pl. a diplomás foglalkoztatottak magas aránya hatással van-e a gazdasági fejlődésre, milyen mértékű az alulfoglalkoztatottság stb.).

Egyes vélemények szerint „házánk felsőfokú szakember-ellátottsága kielégítő színvonalú, főként ami az egyetemet végzetteket illeti. „...az alacsonyabban képzettek relatíve alacsony szintű foglalkoztatása miatt keletkezik igény a szükségesnél magasabban végzettek többletfoglalkoztatására”.⁸ Ez a vélemény arra utal, hogy a gazdaság valójában kevesebb felsőfokon képzett munkaerőt igényel, de az alacsonyabban képzettek rovására foglalkoztatja a diplomásokat, vagyis jelentős részük alulfoglalkoztatott (képzettségéhez képest alacsonyabb beosztásban dolgozik).

A *közgazdasági* megközelítés a gazdaság belső igényeiből levezetve igyekszik értékelni a folyamatot, meghatározni, hogy történik-e túlképzés vagy nem, s ennek a gazdasági következményeire igyekszik választ adni.

A különböző munkakörökre vonatkozó számítások azt mutatják, hogy a túlképzettek aránya már 1995-ben (tehát akkor, amikor még óriási kereslet mutatkozott a diplomás munkaerőre) növekedésnek indult, s 2002-ben már meghaladta az alulképzetteket.⁹ E számítások szerint a végzettségüknél alacsonyabb munkakörben dolgozó diplomások aránya az ezredfordulón meghaladta a 20 százalékot, ami lehetővé tette az alacsony diplomás munkanélküliséget, ugyanakkor e réteg kiszorította a munkahelyekről az alacsonyabb képzettségűeket.

Az expanzió háttere: a diploma munkaerőpiaci előnyei

A felsőfokú tanulásban való részvétel növekedése kapcsán nem csak arról beszélhetünk, hogy a korábban, a numerus clausus időszakának potenciális tanulási igénye tényleges tanulási lehetőséggé formálódott, hanem arról is, hogy a felső fokon történő tanulásnak konkrét gazdasági jellegű céljai is vannak. Nem véletlen, hogy a szakirodalom a felsőfokú képzést egyre inkább szakképzésnek tekinti, az egyén ugyanis közvetlen munkaerőpiaci eredményeket vár a tanulástól.

A különböző szintű végzettséggel rendelkezők munkanélküliségi adatainak összehasonlítása egyértelműen magyarázza az expanziót a kereslet oldaláról. Nagy általánosságban ugyanis igaz, hogy minél magasabb végzettséggel rendelkezik valaki, annál jobbak a munkaerőpiaci esélyei, vagyis az egyén a tanulással még akkor is javítja saját esélyeit, ha a felsőfokon történő továbbtanulás sem jelent biztos garanciát az elhelyezkedésre. Jól példázza ezt a helyzetet az a hazai és észak-amerikai összehasonlító vizsgálat, mely szerint mindkét országban épp azokban a térségekben a legnagyobb a felsőfokú továbbtanulás mértéke, amelyekben magas a munkanélküliség.¹⁰ Ugyanakkor nemzetközi adatok azt

8 Vámos Dóra (2002) *A diplomások iránti szükséglet és a felsőoktatás*. Bp., Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)

9 Galasi Péter (2004b) Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon 1994–2002. Budapesti Munkagazdaságtani füzetek 4. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont – BKÁE Emberi Erőforrások Tanszék.

A vizsgálat módszerei szerint egy-egy munkakörhöz egy bizonyos végzettségi szintet rendeltek, s így vizsgálták a felsőfokú végzettséget igénylő munkaköröket.

10 Berde Éva – Petrő Katalin (2000) A munkanélküliség paradoxona. *Statistikai Szemle*, No. 7.



bizonyítják, hogy ez az összefüggés nem érvényesül törvényszerűen, előfordulhatnak olyan tényezők, amelyek „torzítják”. 1992-es adatok szerint például 24 fejlett országból 6-ban több volt az egyetemet végzett munkanélküliek aránya, mint az egyéb felsőfokú végzettségűek között, három országban pedig még a középfokú végzettségűek is jobb helyzetben voltak az egyetemet végzeteknél.¹¹ A hazai adatokban ilyen kivételek nem mutatkoznak: a felsőfokon képzettek a kilencvenes évek eleje óta folyamatosan a legkedvezőbb helyzetben vannak a munkaerőpiacon.

Közgazdászok rámutatnak arra, hogy a diploma nem csak az elhelyezkedési esélyeket javítja, hanem kereseti előnyt is jelent egyben. E kereseti előny (más megfogalmazásban bérr prémium, vagyis az alacsonyabb végzettségűekhez viszonyítva a magasabb végzettséggel elérhető jövedelemtöbblet) számítására különböző módszereket dolgoztak ki közgazdászok (eltérés alapvetően a viszonyítási alap tekintetében van). A hazai adatok minden esetben azt mutatják, hogy a diplomás álláshelyek lassú telítődése ellenére még a legutóbbi időben sem csökkent a bértöbblet, csak növekedési üteme lassulásáról beszélhetünk.¹² Mindez az egyén szempontjából fokozottan indokolja a továbbtanulást, sőt az ezzel kapcsolatos anyagi áldozatvállalást is, hiszen a befektetett tőke várhatóan megtérül – még ha nem is minden esetben a remélt mértékben.

Kérdés, hogy milyen mértékű diplomás munkanélküliség esetén érdemes még a tanulásba pénzt, időt fektetni. A jelenlegi adatok arra utalnak, a diplomás álláshelyek korlátozott volta a képzett munkaerő egy részét olyan megoldásokra kényszeríti, amely nem felel meg maradéktalanul az igényeinek, de amely mégis lehetővé teszi, hogy bent maradjon a munkaerőpiacon. A kereseti igények mérséklése, a lakóhelytől távoli munkavállalás vagy a képzettségnél alacsonyabb munkakör betöltése azon kompromisszumok közé tartozik, amelyeket a hazai diplomások, így a frissdiplomások egy része is kénytelen időnként megkötni.¹³

E kompromisszumok kétségtelenül lehetővé teszik az egyén számára a munkaerőpiacon való bennmaradást, de vajon megtérül-e a tanulás? Az elmúlt évekre való számítások egyértelműen igazolták, hogy a túlképzettség bérhozama még akkor is pozitív, ha a diplomás ilyen munkakörben kénytelen elhelyezkedni, vagyis a tanulás révén még ilyen esetben is bértöbblet érhető el. Ebből arra lehet következtetni, hogy a munkaerőpiac nem csak a szaktudást értékeli, hanem azokat a kompetenciákat is, amelyek e képzett, pontosabban „túlképzett” réteget ténylegesen, vagy feltételezhetően jellemzik.¹⁴

Mindezek együtt azt eredményezik, hogy az egyén számára a tanulás kifizetődő, s ha nem is képes mindenki a tanulás lehetőségeit hasonló mértékben kiaknázni, a tovább nem tanulókhöz képest még így is előnyt jelent.

Az elmondottakhoz tegyük hozzá, hogy ezek a számítások a közelmúltra vonatkoznak, vagyis arra az időszakra, amikor még kevésbé telítődött a diplomás munkaerőpiac, így feltételezhető, hogy a tanulás várt és tényleges eredménye (ha tetszik: hozama) közötti eltérés a jelenleginél csekélyebb volt. Ráadásul az újonnan megfigyelhető elhelyezkedé-

11 Falusné i. m.

12 Varga Júlia (2004) Bokros Lajos 21 pontja az oktatásról. *Élet és irodalom*, március 5.; ill. Galasi 2004a i. m.

13 Ezzel összefüggésben utalhatunk a *Figyelő* egyik cikkére (Molnár Zsuzsanna: Diplomásdömping – állástalan jogászok, közgazdászok. 2003. szeptember), amely szerint a kelet-magyarországi megyékből – ahol a diplomások elhelyezkedése a legnehezebb – jelentős az elvándorlás a főváros irányába. Ugyanitt egy munkaerő-közvetítő cég vezetője állítja, hogy a bérigény csökkenése is lényegesen csökkentheti a munkanélküliség idejét.

14 Galasi 2004b i. m.

si problémák még nem befolyásolhatták az évekkel korábbi, a továbbtanulásra vonatkozó egyéni döntéseket.

A képzési kínálat és a munkaerőpiac

Az eddigiek során utaltunk a diplomás munkaerő-kínálat növekedésére, a kereslet beszűkülésére, de nem foglalkoztunk azzal, hogy okozhatták-e ezt a felsőoktatás strukturális zavarai. A túlképzést, mint lehetséges okot a szakemberek többsége nem tudja értelmezni a társadalom szempontjából, az egyén szempontjából pedig látjuk, hogy nem beszélhetünk erről. Kérdés, hogy a felsőfokú képzés adott szintek szerinti szerkezete, szakmai szerkezete, illetve a képzés minősége milyen mértékben befolyásolhatja a munkaerőpiacot.

A képzés vertikális szerkezete

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kilencvenes évek eleje óta a képzésben való részvétellel a képzési szintek összefüggésében átrendeződött. A főiskolai képzésben való részvétellel súlya jelentősen megnőtt, amit alapvetően a *levelező* főiskolai képzésben résztvevők számának átlagosnál nagyobb arányú növekedése eredményezett.¹⁵ Ez az arányeltolódás utal egyrészt a rövidebb idejű képzések iránti igényekre, másrészt a munka melletti tanulás igényére. Ezzel összefüggésben rá kell mutatnunk arra a jelenségre, hogy háttérbe szorulnak a korábbi klasszikus tanulmányi utak: a tanulásból a munka világába történő átmenet (*transition*) hosszú időt, egyes vélemények szerint jellegzetesen mintegy 10 évet vesz igénybe. Az átmenet egyre inkább lehetséges része a tanulás melletti alkalmi ill. részdíjs munka, s megnő a jelentősége a tanulmányok megszakításának, a munkaerőpiacról az oktatásba való visszatérésnek és a munka (főállású munka) melletti tanulásnak is.¹⁶ Erre utal az is, hogy 2001-es adatok szerint a felsőfokú képzésre felvett hallgatók 45 százaléka 22 éves vagy idősebb, 28 százaléka pedig 25 éves vagy annál idősebb, s több éves munkaviszony után kezdi meg felsőfokú tanulmányait.¹⁷ A végzett diplomásokra vonatkozó 1999-es felmérés is megerősíti ezt: a végzettek mindössze 60 százaléka kezdte meg tanulmányait az érettségi évében.¹⁸ Gyakorlati szakemberek is utalnak arra, hogy a munkaerőpiac egyre inkább megköveteli a szakmai gyakorlatot a diplomások esetében, s ez szintén az átmenet korábbiól eltérő formáját igényli.

Mindez összefüggésbe hozható a nemzetközi tapasztalatokkal is: a felsőoktatás expanziója elsősorban azokban az országokban volt jelentős, ahol a rövid idejű felsőfokú képzések elterjedtek.¹⁹ Magyarországon ugyanakkor csak a főiskolai képzés iránti igény jelzi ezt, mert az akkreditált felsőfokú szakképzés elterjedése még várat magára. A képzés csak 1998-ban indult, s arányait tekintve ma is jelentéktelen (2001-ben a felvett hallgatók 4,5 százaléka került ebbe a képzési formába).

A rövid idejű, a gazdaság igényeire jobban koncentráló, esetleg kifejezetten a gazdasággal együttműködve képző intézményrendszer talán hatékonyabban működtethető, mint a jelenlegi. A szomszédos Ausztria esete legalábbis ezt bizonyítja. Ott a kilencvenes évek közepén német mintára hozták létre az ún. szakfőiskolákat, kifejezetten az akadémiai

15 Hrubos Ildikó (2002) *Strukturális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok*. Bp., Oktatókutatási Intézet. (Kézirat.)

16 Galasi Péter – Timár János – Varga Júlia (2004) *Pályakezdő diplomások a munkaerőpiacon*.

17 Lukács i. m.

18 Galasi – Timár – Varga i. m.

19 Ladányi 2002, ill. Hrubos i. m.



képzést megtestesítő egyetemi képzés dominanciájának oldására.²⁰ Hogy e képzés hazai hiánya milyen mértékben okozója a diplomások elhelyezkedési nehézségeinek, egyelőre nem látható. A munkanélküliségi adatok, illetve a korábban már említett bértöbblet számítások azt jelzik, hogy a magasabb végzettség megszerzése kifizetődő az egyén számára. Hogy a társadalom számára a jelenlegi képzési szerkezet jelent-e veszteséget, s ha igen mekkorát, arról a megismert szakirodalom alapján nem tudunk állást foglalni.

A képzés szakmai szerkezet és a munkaerőpiac

A szakemberek egy része a képzési szerkezetet teszi felelőssé a diplomás munkanélküliségért. Statisztikai adatokkal bizonyítják, hogy a hazai felsőoktatás szakmai szerkezetét tekintve korszerűtlen, nem alkalmazkodik a valós igényekhez. Elsősorban a más országokhoz képest magas arányú pedagógusképzést, a más ágazatokhoz képest nem túl jelentős, de más országokhoz képest magas, s valamelyest növekvő arányú agrárképzést, valamint a kifejezetten alacsony természettudományos, illetve nemzetközi összehasonlításban alacsony (bár az utóbbi évtized során gyorsan bővülő) közgazdasági képzést említik.²¹ Utalnunk kell ezek térségi vonatkozásaira is. A rendszerváltás óta a felsőoktatás kínálatának mértékében és szerkezetében a területi különbségek csökkentek ugyan, ugyanakkor a gazdaságilag elmaradott térségek két olyan szakterületre koncentrálták a fejlesztéseket (pedagógusképzés és agrárképzés), amelyek – mint említettük – túlzott súlyt képviselnek az országban, s a képzés munkaerőpiaci indítéka sem rajzolódik ki.²²

A szakmai szerkezet vonatkozásában utalnunk kell arra, hogy egyes képesítések nem csak egy-egy szakterületen teszik lehetővé az elhelyezkedést, hanem vannak jól és kevésbé konvertálható, s ugyanígy könnyen illetve nehezen helyettesíthető képzettségek is. Ennek megfelelően nagyon nehéz a képzési igények számbavétele a munkaerőpiac igényeivel összefüggésben.²³ Leginkább az elhelyezkedési nehézségekre vonatkozó adatok jelzik, hogy melyek a legkritikusabb szakterületek. Agrárvégzettséggel például valóban nagyon nehéz elhelyezkedni, de az egyébként nagyon alacsony arányban részesező természettudományos végzettség sem igazán piacképes.²⁴ E két szakterület helyzete utal arra, hogy a hazai felsőoktatás sok esetben nem jól reagál a munkaerőpiac mozgásaira, de arra is, hogy a nemzetközi összehasonlításokból nehéz egyértelmű következtetéseket levonni.

Kétségtelennek látszik, hogy a felsőoktatás és a gazdaság igényei közötti kapcsolat laza, áttételes, s a szakmai kínálat nem vezethető le a gazdaság, vagy akár a hallgatók igényeiből. Ugyanakkor a munkaerőpiaci információk nem arra utalnak, hogy a szakmai szerkezet (legalábbis ilyen durva megközelítésben) befolyásolná a diplomások elhelyezkedését, s ez lenne okozója az utóbbi évek munkaerőpiaci nehézségeinek. Gyakorlati szakemberek meglátása szerint minden nagy szakterületen jelentős a túlképzés, vagyis a képzési szerkezet átalakítása – legalábbis globálisan – nem befolyásolná a diplomások elhelyezkedési esélyeit. Nagy szakterületekben gondolkodva azt lehet mondani, hogy bármelyik irányba toródna el a képzési szerkezet, az alapvetően csak a munkanélküliek szakképzettségi összetételét módosítaná elsősorban.

20 Györgyi Zoltán (1995) Felső-középfok és felsőoktatás. *Educatio*, No. 3.

21 Ladányi 2002 i. m.

22 Forray R. Katalin (2002) Térszerkezeti változások. Bp., Oktatáskutató Intézet. (Kézirat.)

23 Vámos i. m.

24 Galasi – Timár – Varga i. m.

4. táblázat: A főiskolán és egyetemen tanuló nappali hallgatók megoszlása tanulmányi ág szerint

Tanulmányi ág	1990		2000		Változás %
	Fő	%	Fő	%	
Műszaki	18 136	23,6	42 831	24,3	236,2
Mezőgazdasági	4 524	5,9	11 127	6,3	246,0
Közgazdasági	7 184	9,4	28 073	15,9	390,8
Orvosi	6 646	8,7	7 573	4,3	113,9
Gyógyszerészi	1 193	1,6	1 404	0,8	117,7
Egyéb egészségügyi	1 430	1,9	4 807	2,7	336,2
Állatorvosi	517	0,7	928	0,5	179,5
Bölcsészettudományi	5 712	7,4	24 563	13,9	430,0
Jogi és államigazgatási	3 594	4,7	10 303	5,8	286,7
Természettudományi	4 991	6,5	11 537	6,5	231,2
Tanárképző főiskolai	9 856	12,8	12 992	7,4	131,8
Tanítóképző főiskolai	5 607	7,3	8 513	4,8	151,8
Óvodapedagógiai	1 597	2,1	2 030	1,2	127,1
Testnevelési	472	0,6	723	0,4	153,2
Művészeti	2 156	2,8	3 107	1,8	144,1
Hittudományi	1 068	1,4	3 731	2,1	349,3
Egyéb	2 100	2,7	1 964	1,1	93,5
Összesen	76 783	100,0	176 206	100,0	229,5

Forrás: Hrubos 2002, i. m.

A diploma értéke

Rendszeresen találkozni olyan nézetekkel – nem annyira tudományos megközelítésben, mint az oktatásban foglalkozók véleményeként –, mely szerint a felsőoktatás tömegesedése a diploma értékének csökkenéséhez vezet. Hogy milyen tudást fed a diploma, azt számszerű adatokkal nem lehet kimutatni. Nyilvánvaló, hogy a fajlagos (egy hallgatóra eső) költségek csökkenése következtében, valamint a korábbinál gyengébb tanulók felsőoktatásban való megjelenése eredményeként más lehet a diploma értéke, mint egy évtizeddel korábban. Kétségtelen ugyanakkor, hogy új szakok jelentek meg, s a képzés tartalma is változhatott ebben az időszakban.

A diploma értékét jelezheti a munkaerőpiac, de mint Vámos Dóra utal rá,²⁵ ez sem lehet egyértelmű értékmérő: a specializált tudásanyag a közvetlen elhelyezkedést segítheti – s ezt lehet valamelyest mérni –, de a pályamódosítás esélyeit szűkíti. A kétféle igénynek a képzés nem tud egyidejűleg teljesen megfelelni, vagyis nincs egyértelműen használható mérce.

A közvetlen piaci megmértetés azonban fontos szempont. Több közgazdász kutató úgy látja, hogy a diploma értéke nem csökkent. Jelzik ezt egyrészt azok az adatok, mely szerint a diploma hiánya hátrányt jelent a munkaerőpiacon, de jelzik azok a kutatások is, amelyek szerint az idősebb korosztály bérkereseti előnye az utóbbi évtizedben csökkent – vagyis a frissebb diplomák értéke nőtt.²⁶ E kutatási eredmények mellett nem mehetünk el még akkor sem, ha feltételezzük, hogy a frissdiplomások elhelyezkedésében, jövedelmében nem pusztán a diploma, hanem más, nem a diploma révén megszerzett tudás-

²⁵ Vámos i. m.

²⁶ Falusné, ill. Galasi 2004a i. m.



ra, kompetenciára vonatkozó tényezők (pl. terhelhetőség) is szerepet játszanak. Egyes információk szerint az a kép rajzolódik ki, hogy frissdiplomások elhelyezkedési esélyeit néhány olyan kompetencia (nyelvtudás, informatikai tudás, kommunikációs készség) növeli, amelyet a jelentősebb foglalkoztatók az idősebb korosztály esetében hiányolnak, s különösen hiányoltak a kilencvenes évek elején (*Figyelő*, 2003. dec. 18. *Nem reménytelen*). Ugyanakkor nem látható, hogy szakmai tudásban mit nyújt a hallgatók számára a felsőoktatás, illetve miként értékeli ezt a tudást a munkaerőpiac.

A jövő

A diplomával rendelkezők növekvő munkanélküliségével a jövőben komolyan kell számolni. Vannak kutatók, akik szerint ez a többlet jól prognosztizálható, s a prognózisok információként szolgálhatnak a pályaválasztók számára.²⁷ Más kutatók kétségbe vonják ezt a lehetőséget, mert úgy látják, hogy a diplomások iránti munkaerőpiaci igény nem becsülhető.²⁸ (A két nézet mögött egymással rivalizáló elméletek is felfedezhetők, név szerint az emberi tőke elmélet illetve az ún. szűrő elmélet.)

Hogy a kétségkívül létező egyéni problémákkal foglalkozni kell-e társadalmi szinten, s ha igen, hogyan, arról megoszlanak a vélemények. Elméleti kutatások (pl. Green)²⁹ s a külföldi tapasztalatok egyaránt arra utalnak, hogy a folyamat megállíthatatlan, s ennek természetes velejárója a diplomával rendelkezők nehezebb munkaerőpiaci helyzete.

A közvetlen beavatkozást általában hazai szakemberek sem tartják indokoltnak és/vagy megvalósíthatónak. Van olyan kutató, aki úgy látja – s ezt számszerű kutatások is alátámasztják –, hogy a felvételi keretszámok korlátozása alapvetően a diplomások (indokolatlanul túlzott) kereseti előnyének megtartását szolgálná más rétegek rovására, de egyéni döntésen alapuló korlátozást szükségesnek lát. Ennek a tandíj lehet az alapja, mert az a befektetett tőke és a várható hozam alapján készíti az egyént a felsőfokú tanulással kapcsolatos racionális döntésre.³⁰

Mások az akkreditált felsőfokú szakképzés fejlesztésében látják a munkaerőpiac igényeihez a jelenleginél jobban alkalmazkodó munkaerő képzését,³¹ de olyan vélemény is megfogalmazódott, hogy nem a bejutást, hanem a kimenetet kell szigorítani, emelve ezzel a diploma értékét, s csökkentve a munkaerő-kínálatot.³² Sokan a képzés szakmai szerkezetének változásától várnak eredményt, de ennek mikéntjére sincs egyértelmű javaslat.

Mint ezekből a véleményekből látszik, nem rajzolódik ki egységes irányzat, részben azért, mert – megfelelő kutatások hiányában – sok kérdésre ma még nincs válasz. Foglalkoztatási és bér adatok rendelkezése állnak, jó következtetések levonhatók ezekből, de kevésbé láthatók azok a tényezők, amelyek az egyén döntéseit befolyásolják akár a pályaválasztáskor, akár a munkaerőpiaci elhelyezkedéskor. Ugyanígy keveset tudunk a *transition* időszakáról, vagyis a tanulás és a munkaerőpiac közötti többéves átmenet részleteiről, s szükség lenne a frissdiplomások munkaerőpiaci tapasztalatainak szociológus feldolgozására is.

Györgyi Zoltán

27 Vámos i. m.

28 Lukács i. m.

29 Green, Thomas F. (1980) Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. (Predicting the Behavior of the Educational System.) In: *Oktatási rendszerek elmélete*. Bp., OKKER.

30 Varga i. m.

31 Falusné i. m.

32 Csizmár i. m.

Halmozottan hátrányos helyzet egy ormánsági kistérségben

A vajszlói kistérség a dél-dunántúli régiójának része, az Ormánság meghatározó térsége, a Dráva és a Duna háromszögében. Baranya megye központjától, Pécsről dél-nyugatra, az ország déli határa mentén helyezkedik el. Aprófalvak tartoznak a kistérségbe, a legközelebbi hasonló helyzetű nagyobb település Sellye. A térség földrajzilag és közlekedési szempontból rendkívül elszigetelt: még másodrendű út sem halad át rajta.

A kistérség legszélsőségeiből elmaradt települései Páprád, Lúzsok, Hírics, Baranyahídvég, Vajszlón 1730 ember él, az öt településen összesen 2974 fő él.

A térség egésze gazdasági, társadalmi, infrastrukturális szempontból is igen nehéz helyzetben van. Az országos átlagot (11,8 százalék) ötszörösen meghaladó a munkanélküliség. Súlyos helyzetet teremt a képzetlenségből adódó munkaerőpiaci kirekesztettség, ráadásul nincsenek sem állami sem civil szervezetek az érdekek artikulációjára és érvényesítésére. Magas a cigány személyek száma, kb. 60 százaléka az összlakosságának. Becsült adatok szerint 1000–1200 halmozottan hátrányos helyzetben élő ember él itt. (Azokat az embereket, családokat tekintettük halmozottan hátrányos helyzetűnek, akik részesültek az iskoláskorú gyermekek számára juttatott természetbeni támogatásból – füzetsomag, tanszersegély –, az érintettek önmagukat gyakorlatilag teljes körűen cigányokként határozták meg.)

A Dél-Dunántúli Regionális Forrásközpont Phare pályázatot nyert Iránytű Esélyteremtő Program című projektjével. Ennek egyik eleme volt a Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszéke hallgatói, oktatói által végzett kérdőíves kutatás,* amely a térség hátrányos helyzetű cigány lakosság által sűrűn lakott településeiben e közösség életmódjának, életlehetőségeinek, perspektíváinak feltárására irányult. A kérdőív főbb témaköréi voltak: demográfiai adatok, foglalkozás, iskolázottság, anyanyelv, nemzetiség, identitás, életkörülmények, lakáskörülmények, életmód, szabadidő, életcélok, kisebbségi politika, elégedettség.

Demográfiai adatok

A vizsgálat keretében 61 fővel készítettünk kérdőíves interjút. Mintánkba lényegesen több nő (68,9 százalék) került be, mint férfi (31,1 százalék). A megkérdezettek 68,9 százaléka házas vagy élettárral él együtt. Az átlagéletkor 40,3 év.

Iskolai végzettség

A legmagasabb iskolai végzettségűek is legfeljebb gimnáziumi érettségivel rendelkeznek, a felsőfokú végzettségűek teljes hiánya tapasztalható.

A férfiak többsége szakmunkás sőt magasabb fokú végzettséggel rendelkezik, míg a nők nagy többsége (71,4 százalék) csak általános iskolát végzett. Ez azon tradicionális családmodell dominanciájára utal, amelyben a nők szerepe a gyermekszülés, a háztartás vezetése, a férfiaké pedig a pénzkereset.

* A kutatásban, a kérdőív összeállításában, véglegesítésében a kérdezőbiztosok felkészítésében Labodáné Lakatos Szilvia vállalt jelentős szerepet. Vajszló mediátora, a cigány kisebbségi önkormányzat elnöke, cigány civil szervezet tagja, önkéntesek segítették kérdezőbiztosaink munkáját. Az adatközlöket „hólabda” módszerrel találtuk meg.



1. táblázat: Iskolai végzettség (N = 61)

Iskolai végzettség	Férfi	Nő
4 osztálynál kevesebb	-	4,8
8 osztálynál kevesebb	5,3	2,4
8 osztály	36,8	71,4
Szakképzés	36,8	16,7
Gimnázium, szakközép	21,1	4,8
Összesen	100,0	100,0

Foglalkozás

Foglalkozás tekintetében elmondható, hogy a relatív többség (férfiaknál 44,4 százalék, a nőknél 45,2 százalék) állásban van, alkalmazott. A férfiak esetében az aktívak (alkalmazottak és vállalkozók) aránya eléri az 50 százalékot, de rendkívül sok az inaktív. A nőknél az alkalmazottak aránya alacsonyabb (45,2 százalék), és egyáltalán nincs vállalkozó, csupán alkalmi munkás 2,4 százalék, és jelentősen magasabb az inaktívak aránya is.

2. táblázat: Foglalkozás (N = 60)

Foglalkozás	Férfi	Nő
Alkalmi munkás	0	2,4
Alkalmazott	44,4	45,2
Vállalkozó	5,6	0
Háztartásbeli	0	11,9
Munkanélküli	11,1	11,9
Öregségi nyugdíjas	5,6	4,8
Rokkantsági nyugdíjas	22,2	14,3
Gyes	0	7,1
Egyéb	11,1	2,4
Összesen	100,0	100,0

18 évesnél idősebb gyermekek

A szülőkkel egy háztartásban élő 18 évesnél idősebb gyermekek iskolai végzettség adataiból kapott kép hasonlít a szülők adataihoz, egyféle státusz-reprodukción figyelhetünk meg. 56 százalék csupán az általános iskolát végezte el, és egyaránt 22–22 százalék szerzett szakmunkás végzettséget, illetve érettségit. Felsőfokú végzettséggel egy megkérdezett vele egy háztartásban élő gyermeke sem rendelkezik.

3. táblázat: 18 évesnél idősebb gyermek

Iskolai végzettség (N = 18)		8 osztály		Szakképzés		Gimnázium, szakközép.	
		56,0		22,0		22,0	
Foglalkozás (N = 55)							
Alkalmazott		Vállalkozó		Háztartásbeli		Rokkantsági nyugdíjas	
Egyéb		Tanuló					
52,0	6,0	6,0	6,0	6,0	12,0	12,0	12,0

A kibocsátó családdal élő 18 évesnél idősebb gyermekek között magasabb az aktívak aránya (58 százalék), mint szüleiknél. Ennek ellenére ijesztő, hogy a gyermekek közül 12 százalék rokkantsági nyugdíjas. Tanulmányait 18 éves életkora fölött 12 százalék folytatja.

Mivel a hátrányos helyzetű lakosság a térségben gyakorlatilag a cigánysággal volt azonos, megkérdeztük a kulturális elemek legfontosabbikát, a nyelv tudását, annak átörökítését.

Cigány nyelv ismerete, kapcsolódó attitűdök

Megtudakoltuk, beszél-e valamelyik cigány nyelvet? 41 százalék egyáltalán nem beszél, és nem is ért egyetlen cigány nyelven sem. Mindkét nyelvet 4 százalék beszéli, a beást 22 százalék, a romanit csupán 2 százalék. A megkérdezettek 31 százaléka érti a beást.

A gyermekeik esetében már más a helyzet, sokkal kisebb arányban beszélnek, illetve értik a cigány nyelveket. Csupán a gyermekek 23 százaléka beszél, és 16 százaléka ért ezen nyelvek valamelyikén. A cigány nyelvet beszélő szülők közül sokan (16 százalék) tudatos döntés alapján nem tanította meg azt gyermekeinek.

A cigány nyelv továbbadásával kapcsolatban megkérdeztük, miért érdemes illetve nem érdemes a gyermekeknek megtanulni a cigány nyelvet. A válaszokat az alábbi táblázat tartalmazza. Az érvényes választ adó megkérdezetteink közül 75 százalék értett egyet a cigány nyelv iskolai tanításával.

4. táblázat: Érvék és ellenérvék a cigány nyelv tanításával kapcsolatban

Érvék	Említés	Érvék	Említés	Érvék	Említés
Pozitív érvék		Jó ha tanulják, csak nem hasznos	1	Továbbviszi a gyermek	1
A nyelv őzi a nemzetet	2	Kommunikációs eszköz	4	Több nyelvet ismerne	1
Angolt, németet tanuljon	1	Ne haljon ki a nyelv	10	Összesen	36
Elismert nyelv	2	Nyelvértés	1	Negatív érvék	
Fontosnak tartja	2	Nyelvismeret	3	Nehéz, nem világnyelv	1
Hagyomány	1	Ő nem beszél, de szeretné hogy a gyereke beszéljen	1	Nem fontos, felesleges	3
Identitás megőrzése	2	Saját nyelvüket tanulják meg	1	Nem tudják használni, nincs jövője	5
Ismerniük kellene a nyelveket	1	Sok a beás cigány	2	Összesen	9

Jövőkép

A mintába kerültek jövőképére is rákérdeztünk, elsősorban a munkaerőpiaci helyzet vonatkozásaiban. Tudakoltuk, milyen munkát végeznének szívesen, szerintük van-e erre lehetőségük, és hogy kívánnak-e tanulni valamit, ami esetleg javíthatja elhelyezkedési esélyeiket.

Megkérdeztük továbbá, hogy az 5. táblázatban összesített munkakörük betöltésére mennyi az esélyük, és a többség rendkívül negatívan nyilatkozott, 77,5 százalék nem lát esélyt a kívánt munka megszerzésére, 22,5 százalék lát. Ez egybevág azzal, hogy a megkérdezettek 26 százaléka akar valamit tanulni a továbbiakban.



5. táblázat: Milyen munkát szeretne végezni? (említések száma)

Bármit	4	Kőműves	1	Segédmunkás	2
Dada	2	Könnyű fizikai	2	Sofőr	1
Eladó	2	Könnyűgépkezelő	1	Számítógépes munka	2
Famunka	1	Mindegy	2	Szociális gondoskodó	1
Fodrász	1	Mostani	1	Takarítónő	1
Géplakatos	1	Varrónő	1	Tanár, iskolában	1
Gondozónő, ápolónő	1	Óvodában, óvónő	1	Ügyintéző	1
Gyógynövénytermesztő	1	Pék	2	Ügyvéd	1
Bármilyen jól fizető állást	1	Pultos, felszolgáló	1	Vagyonőr	1
Képességeinek megfelelő	1	„Rehabilitált”	1	Vállalkozó	2

A legtöbben olyan ismereteket kívánnak megszerezni, amelyek később segíthetik az elhelyezkedésben, vagy pedig magasabb végzettséget kíván szerezni, mellyel összhangban magasabb fizetéshez is juthat.

A gyermekek jövője

Kapott válaszaink alapján is természetes, hogy gyermekeiknek a legjobbat, a legmagasabb iskolázottságot álmodják: 47,5 százalék főiskolai vagy magasabb fokú végzettséghez juttatná fiúgyermekét. Érettségit (gimnáziumban vagy szakközépiskolában) a megkérdezettek 27,5 százaléka képzel el fiúgyermekei számára, szakmunkásképzőt 17,5 százalék, és 8 osztályt csupán 7,5 százalék.

A fiúgyermekekhez hasonló arányban szeretnék a megkérdezettek lánygyermeküknek főiskolai vagy magasabb fokú végzettséget, 44,1 százalék szeretné lánygyermekét gimnáziumi vagy szakközépiskolai végzettséghez juttatni, valamint 8,8 százalék szakmunkás végzettséget képzel el. A lánygyermekek számára a megkérdezettek nem tartották elfogadhatónak csupán a 8 osztály elvégzését, számukra fontosabbnak tartják az iskolázottságot, mint a fiúknak.

A gyermekek számára elképzelt karrierképekre vonatkozóan elmondható, hogy a válaszolók harmada szeretné, hogy gyermeke sikeres vállalkozó vagy szakértelmiségi legyen. A „jó munkás” karriert 19,6 százalék képzei el utódai számára.

6. táblázat: Gyermekei számára elképzelt karrier (százalék, N = 51)

Jó munkás	19,6	Művész	2
Sikeres vállalkozó	33,3	Szakértelmiségi	33,3
Politikai vezető	5,9	Egyéb	5,9

Összegezés

Kutatásunk során egyelőre az elképzelésekre, vágyakra kérdeztünk rá. Látjuk, hogy ezek a vágyak messzire vezetnek azoktól a feltételektől, amelyeket a családok és a helyi környezet, a kistérség adottságai kínálnak a megvalósításhoz. A kutatásban a későbbiekben arra foguk választ keresni, milyen realitásokkal számolhatnak ezek a családok és személyek, és mely pontokon lehet majd támogatást nyújtani az előrelépéshez.

Ignác Mária & Nagy Gábor

SZEMLE

PEDAGÓGIAI ALTERNATÍVÁKRÓL – NEMCSAK TANÁROKNAK

A könnyen forgatható, szép, gusztusos kivitelű amerikai kiadvány címe szerint szülőknek szól. Olyan szülőknek, akik keresik a megfelelő iskolát gyerekük számára, akik tájékozódni szeretnének a lehetséges alternatívák jellemzőiről, konkrét iskolákról.

A német származású szerző a bevezetőben önvallomással kezd. Ebből kiderül, ő maga legtöbbször szorongott az amerikai állami iskolában, sokat unatkozott és kevés olyat tanult, amit a későbbi nagy betűs életben hasznosítani tudott. Vonzódása az alternatív, és ezen belül a progresszív-humanista irányzatokhoz az egész könyvön keresztül vonul. Ez azonban nem teszi elfogulttá a kiadványt, inkább lehetőséget ad a megjelenő irányzatok alapos megismerésére.

A kiadvány szándéka szerint szülőknek készült. Ez nem jelenti azt, hogy ne lenne éppúgy hasznos gyűjtemény és rendszerezés a pedagógiai alternatívákról a felsőoktatásban pedagógiát tanuló diákok számára, valamint gyakorló pedagógusok és elméleti kutatók is sok érdekeset és újat találnak benne.

A kötet négy fejezetből áll. Az első fejezetben az amerikai oktatási rendszer születéséről, két jelentős ágának múltjáról, valamint az állami iskolarendszer jelenlegi fő irányáról és az alternatívák viszonyáról olvashatunk. Az amerikai iskola két irányzattól nőtt ki: a humanisztikus progresszív és a vallásos tradicionalista hagyományból. A közoktatás intézményrendszere kb. 150 éve alakult ki az USA-ban és a 19. sz. végére egyeduralgódóvá vált. A kezdeti megbecsülés és bizalom, ami az állami iskolákat övezte, ma már a múlté, sok az apatikus tanár, túlszűfoltak az osztályok, nem elég magas a tananyag színvonala.

A gyerekek 92 százaléka tanul ma az állami iskolákban, azonban – a szerző szerint – a szülők fele helyezné el gyermekét magániskolában, ha lenne erre elég pénze. Az író hivatkozik egy 1994-ben megjelent „Magániskolák almanachjára”, amelyben főként a humanisztikus-progresszív irányzat iskolái vannak benne: összesen 6000 darab.

A különböző progresszív pedagógiai programok azonban ma már nemcsak magániskolákban elérhetők a szülők számára, sok állami iskola is indít speciális programot, pl. Montessori módszere alapján, vagy ún. „Művészetközpontú” programot vagy „Vissza az alapokhoz” típusú iskolát működtetnek. A közoktatás-politika sokat fejlődött, s így a szülőknek az USA sok államában valódi választási lehetőségük van. Irigylésre méltó a magyarországi helyzethez képest, amit Minnesotában bevezettek: a szülők számára egyfajta jegyrendszer biztosítja, hogy bárhová beíráthassák gyermekeiket.

A hetvenes évek amerika-vágya és mámoros vonzódása az új világhoz elevenedik fel a magyar olvasóban, amikor a bevezetőben az ún. „charter school” típusú programokról olvas. Az ilyen iskola működésének alapja, hogy a szülők, vagy pedagógusok csoportja kidolgozhat egy javaslatot egy új iskola működtetésére, s ha az állami hatóságok elfogadják a programot, és az iskola képes toborozni diákokat, akkor az iskola *ugyanazokban* az állami támogatásokban részesül, mint egy állami iskola. Az ilyen iskola engedélyezésének egyetlen tartalmi feltétele, hogy a programnak bárminemű kirekesztéstől és szektától távol kell állnia, és egységes oktatási elveket kell tartalmaznia.

A jelenlegi alternatívák két gyökerét (a humanisztikus és vallásos hagyományt) a szerző történelmi aspektusból mutatja be. A humanisztikus-progresszív irányzat ismertetését Rousseau nézeteivel kezdi, ír Pestalozziról, akinek nézetei



egyik tanítványa, Josef Neef segítségével jutottak el Amerikába. Neef aktívan tevékenykedett a korai amerikai Transzcendentalista mozgalomban, amelynek gondolkodói hittek az ember eredendő jóságában és elismerték az oktatásban a tapasztalás és a cselekvés, valamint a felfedezés fontosságát. Jelentős oktatási reformerként említi a könyv Francis Parkert, aki a 19. század végén síkra szállt az aktív tanulás, a szabad önkifejezés és a gyerekek érdeklődésének figyelembevétele mellett.

Ezután John Dewey életét és munkásságát ismerhetjük meg. Megtudjuk, hogy Dewey előbb Chicagóban majd New Yorkban a Columbia egyetemen tanított és filozófia professzorként tevékenykedett egészen 1952-ig, amikor is 93 évesen meghalt. Kulcsfogalmai a kíváncsiság megőrzése, az izgalmas iskolai környezet, az érdeklődés és a helyi környezet fontossága, a tapasztalatokon alapuló tanulás, az önkifejezés, a demokratikus nevelés. Dewey elképzelései mind az elemi, mind pedig a gimnáziumi oktatásra nagy hatással voltak, Dewey javaslata volt az is, hogy minden diákot alapszintű egyetemi képzésben kell részesíteni. Hatására a 20-as évektől kezdve Amerikában komprehenzív állami gimnáziumok alakultak. 1940-től 1960-ig a progresszív irányzat visszaszorult, túl megengedőnek, lazának tartották egy olyan ország számára, amely ádáz harcot vív a kommunista ellenséggel, a Szovjetunióval. Az első szovjet szputnyik (1958) fellövése végképp eltántorította az amerikai közoktatás szakembereit attól, hogy liberális, gyerekközpontú iskolát hirdessenek. A progresszív szó ez idő tájt kifejezetten szitokszónak számított, különösen a természettudományok és a matematika oktatóinak körében.

1961-ben A. S. Neil Summerhill című könyvének amerikai megjelenése azonban új erőt adott és nagy érdeklődést váltott ki a 60–70-es évek fordulójának Amerikájában. Ezután, elsősorban a belvárosi gettóknban, külvárosokban és vidéken jelentek meg újra az ún. alternatív iskolák.

Az amerikai alternatív mozgalom története a progresszív iskolák jellemző vonásainak leírásával ér véget. Ezek a következők. 1) A nyelvi teljesség módszere (olyan olvasás- és írástanítási módszert jelent, amelyben a gyerekek valós helyzetekben találkoznak a nyelvvel és annak jelentésével; az olvasástanulás valódi könyvek és újságok segítségével történik, az írást pedig a gyerekek egy saját könyv megírásával tanulják). 2) Kooperatív tanulásszervezés (nem versenyszellemű, kicsoportos tanulási módszer, ahol

minden diáknak saját dolga és felelőssége van, valamint egymás tanulását segítik, és azért felelősséggel tartoznak). 3) Multikulturális oktatás (a kisebbségi csoportok kultúrájának és történelmének tanulmányozása). 4) Szociális tanterv (a társadalmi érintkezést és viselkedést tanító programok, amelyek nagy hangsúlyt fektetnek a demokratikus döntéshozatalra, a konfliktusmegoldás tanítására, valamint az empátia és a kommunikációs készség fejlesztésére). 5) Fejlesztő oktatás (olyan irányzat, amelyik fontosnak tartja, hogy a gyerekek különböző tempóban fejlődnek, és a kisebb gyerekeknek több játékra, szabad foglalkozásra van szükségük). 6) Nyílt osztályterem (a gyerekek nem padokban és padosorokban ülnek, minden tevékenységnek külön helye van a teremben és a gyerekek az osztályban szabadon mozoghatnak). 7) Többszemponútú értékelés (a gyerekeket nem tesztelik, hanem elkészített projektjeik alapján összetett módon értékelik).

A szempontok leírása után a következő mondatot olvashatjuk: „Az 1980-as évek elejére a progresszív elképzelések és gyakorlati módszerek a legtöbb állami iskolában meghonosodtak. Hatásuk az általános iskolákban volt a legnagyobb, de a állami gimnáziumok egynegyede is meghonosított valamilyen alternatív programot.”

Magyarországon az alternatív pedagógiák ily mértékű hatása talán nem is kívánatos. Fontos lenne azonban, ha legalább az alapelvek mögötti attitűd jellemző lenne néhány év múlva a hazai iskolák többségére. A progresszív elvek természetesen nem hozhatják magukkal az iskola tartalmi kiüresedését, az ismeretek és a tananyag felhígulását. A két fejlesztés – tantervi és szemléleti – együtt hozhat olyan eredményt, amely segíti a magyar diákokat felnőtt életükben való boldogulásra és helytállásra.

Az 1983-as Reagan nevéhez fűződő „Krizisjelentés a közoktatásról” arról adott hírt, hogy az amerikai iskolákban az oktatás színvonala igen alacsony, így ezután nagyobb hangsúlyt fektettek a különböző alapkészségek megtanítására és a tanterv tartalmi színvonalára. A „Veszélyben a nemzet” címet viselő bizottsági jelentés is azért született meg, mert más iparosodott országok diákjainak teszteredményei jobbabbak voltak, mint az amerikai diákoké, s ennek következményeként Reagan szerint az ország jó helyzete a világgazdasági versenyben veszélybe került. Érdekes, hogy a más országok „legyőzése” mint nemzeti cél – immár másodszor az amerikai közoktatás

történetében – most is a közoktatási rendszer szigorítását vonta maga után.

Ronald E. Koetzsch összefoglalójában a progresszív iskolák jellemzői kísértetiesen hasonlítanak a hazai alternatív iskolák programjaihoz. Az életkori sajátosságokat figyelembevévő, a tanulásszervezési módszerek változatosságát hirdető, a társas kapcsolatokra nagy hangsúlyt fektető, az írás és olvasástanítás alternatív módszereit bevezető, integrációt hirdető és megvalósító hazai alternatív pedagógiák és iskolák ugyanezeket az alapelveket találták meg maguknak a 90-es évek elején.

A második nagy hagyomány a könyv szerint a vallásos tradicionalista irányzat. Az Egyesült Államokban az állami iskolarendszer kialakulása előtti tanintézmények nagy része azért jött létre, hogy egy bizonyos vallási körhöz tartozó gyerekeket oktasson. Az állami iskolarendszer létrejöttével néhány ilyen iskola (pl. a „Barátok iskolája”) azonnal megszűnt, míg mások, főként a konzervatív evangélikus és presbiteriánus, valamint a római katolikus iskolák továbbra is fennmaradtak, sőt ellenezték az állami iskolát. Fő kritikájuk az volt, hogy az állami iskola nem elég erkölcsös, nem közvetít megfelelő értékeket, és nem tanít meg a tiszteltudó magartartásra. Ezekben az iskolákban azt vallották, hogy a gyermek természeténél fogva nem elég kitartó és önálló ahhoz, hogy maga szervezze meg tanulását, szüksége van külső motivációra és a tananyag memorizálására.

Az amerikai népesség nagy része a 20. sz. végére egyre vallásosabbá vált. Két évtized alatt a fundamentalisták és a keresztény konzervatívok az egész országot behálózó 15 ezer iskolából álló iskolahálózatot hoztak létre.

Az első fejezet utolsó részében a szerző leírja, ő hogyan látja ma az állami iskolákat: tanárközpontúak, sok gyerek jár egy osztályba, akik azonos életkorúak, a tudnivaló, a tananyag erősen meghatározott, a tanítás a pedagógus szerepléséről szól. Sok az erőszakos cselekedet, különösen a gimnáziumokban nehéz fegyelmezni a diákokat. Uralkodó kultúra a fehérek kultúrája, a diákok tudását „papír-ceruza” tesztekkel méri. Az állami iskolák száma kb. 88 000, ahol 2,5 millió tanár tanít 35 millió diákot. Ehhez képest az alternatív iskolák száma kb. 6 000, igaz, sok állami iskola is alternatív programokot követ.

A kötet második fejezete részletesen bemutatja a humanista-progresszív irányzatok előző fejezetben felsorolt fő elemeit, ezeket mint az amerikai oktatás fő ismérveit tárgyalva. A tel-

jes nyelvi megközelítés, a kooperatív tanulás és a többi alapelv lényegében ugyanazt takarja, amit a hazai alternatív elmélettel és gyakorlattal foglalkozó szakemberek megfogalmaztak. Érdekes azonban ez a csoportosítás, mivel rendszerbe lehet általa sorolni a következő fejezetben bemutatásra kerülő egyes alternatív irányzatokat.

A harmadik fejezetben 22 konkrét irányzatról olvashatunk, a Carden iskolák, keresztény iskolák, Alapismereti iskolák, Szabad iskolák, Homeschooling, Holisztikus iskolák, Zsidó iskoláktól egészen a Montessori és Waldorf irányzatokig. Megismerkedhetünk a Reggio Emilia, a „Tinédzser felszabadítás” irányzataival, amelyekről idehaza alig, vagy esetleg még nem is hallottunk. Minden fejezethez tartozik egy felsorolás, hogy Amerikában hol található ilyen iskola, valamint címek, az irányzattal kapcsolatos egyesületek, alapítványok elérhetősége, telefonszámok.

Az egyes irányzatok és az azt képviselő iskolák bemutatása tárgyyszerű és közérthető, rövid és konkrét. Ez a szerkezet teszi a kiadványt nagyon hasznossá minden olyan érdeklődő szakember számára, aki szeretne többet tudni az alternatív iskolákról. Nemcsak szülők, de pedagógusok és kutatók is hasznos ismereteket kapnak belőle, tájékozódhatnak a széles palettán. Mivel Amerika nagyon nagy ország, valószínűsíthető, hogy a kötet a világon eddig létrejött legfontosabb alternatív irányzatok leírását tartalmazza.

Az egyik érdekes konkrét irányzatot röviden bemutatom. Az ún. „Essential Schools” („a lényeggel foglalkozó iskolák”) nevű irányzatot azért választottam, mert az szinte minden olyan pedagógiai alapelvet magába ötvöz, ami ma Magyarországon a reform és alternatív iskolák értékeit kifejezi. Érdekes, hogy ugyanabban az időben keletkezett az irányzat első iskolája (1992), mint a magyarországi első alternatív iskolák (1990). Fontos benne az is, ahogyan megfogalmazza azokat a feltételeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy céljait megvalósítsa. Az elveket 1979 és 1984 között Theodore Sizer, a Harvard egyetem pedagógiai intézetének egykori dékánja fogalmazta meg. Kutatásai alapján arra következtetésre jutott, hogy az amerikai iskolákban a tanárok túlhajszoltak és erkölcsileg fásultak. A tanítás nagy részét az teszi ki, hogy a diákoktól megamolt tényeket teszttek formájában számon kérnek, s utána a diákokat címkézik és elkülönítik aszerint, hogy milyen eredményeket értek el. Sok diák motiválatlan, alig érdeklődik az iskola iránt. Miután befejezte a felmérését,



Sizer megjelentette a Horatiusi kompromisszum című könyvét, amelyik az amerikai iskolák újrágondolását és reformját szorgalmazza. Alapvető célnak tekintette, hogy a gyerekeket gondolkodó, tisztességes és boldog állampolgárokká kell nevelni, majd megalapította a „Lényegi iskolák szövetségét” és 1992-ben kifejlesztette az iskolák megváltoztatásáról szóló programját.

A legfontosabb dolog – állítja Sizer –, hogy az iskoláknak világos elképzeléssel kell rendelkezniük arról az emberi lényről, amellyé a gyereket formálni szeretnék. Sizer világos képe a következő: gondolkodó, önálló egyén, aki jól tájékozott, kiegyensúlyozott, nagy intellektuális képességei és egészséges mentális szokásai vannak, élénk fantáziájú, a világ iránt elkötelezett megbízható, gyakorlatias, bátor és jó humorérzéke van. Érzékeny a társadalmi egyenlőtlenségek iránt és képes egy dolgot több szempontból látni.

Sizer azt állítja, hogy ahhoz, hogy ezek a célok megvalósulhassanak, az oktatási rendszernek alapjaiban – szervezetében, pedagógiájában és tantervében – meg kell változnia.

Javaslatai a változásokra következők. A tanulócsoport méretének kicsinek kell lennie, egy iskolában 200-nál több gyerek ne tanuljon, ha mégis, az iskolán belül kisiskolák jöjjenek létre. (Lásd Horn György megvalósult koncepciója az AKG-ban.) Egy tanár legfeljebb 80 diákot taníthat, ez lehetővé teszi a tanulók mélyebb ismeretét és a személyiségfejlesztést. A tanár facilitátor, a diák tevékeny legyen. A tanároknak önállósággal, és ezen keresztül felelősséggel kell rendelkezniük a diákok nevelése során. A tantervnek mélységet kell hangsúlyoznia a hosszúság helyett. Heterogén csoportokra van szükség képesség és kor szerint. Az együttműködő tanulást és a csoportos problémamegoldást kell hangsúlyozni a versennyel és a magolással szemben. Hosszú távú, tartalmas projektek tegyék ki a tanulás legnagyobb részét. A diákok értékelése a „mappájuk” alapján történjen, amely mappa egész évi tevékenységük dokumentuma legyen. A kritikai gondolkodás jusson főszerephez. A döntéshozó folyamatoknak az iskolán belül kell lezajlania, tanároknak szülőknak, gyerekeknek, személyzetnek együtt kell döntenie a rájuk tartozó kérdésekről. Rendszeres találkozásokra van szükség a helyi közösséggel terepgyakorlatok, közösségi és diákmunkák formájában. Az iskolaévet és az iskolai benntartózkodást meg kell hosszabbítani, hogy legyen idő az együttműködésre, beszélgetésre.

Sizer 1988-ban megalapította a ReLearning nevű szervezetet, amelyik a helyi szinttől az állami, oktatási irányítás felé képez hidat és szervezi a kettő közti együttműködést. Magyarországon hiányzik egy ilyen szervezet, hiszen itthon is nagyon sok jó helyi kezdeményezés és működő gyakorlat van, de ezek nem, vagy alig találkoznak a közoktatás irányító szervezeteivel.

A rengeteg bemutatott irányzat nagyon sok és érdekes információt tartalmaz, és ezeket olvasva az emberben megerősödik az a meggyőződés, hogy számtalan pedagógiai elképzelés, hitvallás létezik a világon, de az az érzés is körüljárja, hogy a tradicionális irányzatok kivételével minden reformer szinte ugyanazokat az alapelveket vallja, és szinte ugyanazon elképzelések mentén alapított új iskolát. A személyközpontúság, a diákok mélyebb megismerése, és intenzívebb figyelem rájuk, a motiváció növelése, az aktív tevékenység szükségessége az órán, valamint a kooperatív tanulás szervezés minden irányzatban fellelhető célkitűzés.

A kötet utolsó fejezete az Iskolaválasztás címet viseli. Ebben a fejezetben a szerző leszögezi: „nem a tökéletes iskolát keressük”, ugyanis olyan nem létezik. Nincs jó és rossz iskola, csak olyan, amelyik megfelel a család és a gyerek igényeinek, illetve amelyik nem.

A lényeg: minden gyerek más, és minden gyereknek meg kell találni a *neki megfelelő* iskolát.

Koetzsch az iskolaválasztás fontos lépéseinek a következőket tartja: meg kell ismerni az alternatívákat; azokról az irányzatokról, amelyek tetszenek, még több információt kell nyerni; meg kell tervezni a gyerek számára ideális iskola képét; listát kell készíteni a közeli iskolákról; meg kell látogatni a szóba jöhető iskolákat; beszélgetni kell az iskola vezetőjével, pontos és részletekbe menő kérdéseket kell neki feltenni; meg kell ismerkedni azzal a tanárral, tanítóval, aki a gyermeket tanítani fogja; beszélgetni kell néhány, már oda járó gyerekekkel és szülővel; meg kell látogatni az iskolát a gyerekekkel együtt; együtt kell dönteni.

A lista magáért beszél. Ha Magyarországon valahol elakadnánk (nem tudunk beszélni az iskola vezetőjével, nem ismerhetjük meg a pedagógust, vagy netán nem mehetünk be az iskolába) iskolaválasztási jogaink sérülnek. Vannak egyáltalán nekünk ilyenek?

Az iskolaválasztás problémája hazánkban a 90-es évek elején kezdődött, akkortól, amikortól alakultak új iskolák, és végre lehetett választani. A Szabad Iskolákért Alapítvány Alternatív

Pedagógusképző Műhelye 1995 óta tart iskolaválasztási tanácsadást karitatív jelleggel, állami támogatás nélkül. Ez a szervezet adta ki már kétszer a „Hová adjam” című kiadványt, amelynek célja hasonló, mint a most bemutatott köteté, amelyben azonban a szülők kérdéseire válaszolnak konkrét iskolák vezetői (összesen harminc iskola Budapesten), és ezek a válaszok vannak táblázatba szerkesztve. Másik hasonló kiadvány az egy-egy konkrét iskola rövid leírását tartalmazó Alapítványi és Magániskolák által évek óta rendszeresen kiadott „Magániskolák almanachja”, ami azonban nem lép fel azzal az igényrel, hogy pedagógia, pszichológiai és közoktatás-történeti megközelítést alkalmazzon.

A most ismertetett kiadvány felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolaválasztás fontos aktus, valamint arra, hogy a szülők ebben segítséget igényelnek. Ezen túlmutat azonban: olyan gyűjtése és rendszerezése a világon eddig megjelent és máig is élő pedagógiai alternatíváknak, ami a felsőoktatásban dolgozók, a pedagógusok és egyéb érdeklődők számára is fontos, érdekes és informatív lehet. Olyan kiadványnak vélem, amelynek magyarul történő megjelenése – természetesen átszerkesztve, bizonyos részeket kihagyva, esetleg magyar alternatívákat is beleépítve – itthon nagy sikert aratna.

(Ronald E. Koetzsch: *The Parent's Guide to Alternatives in Education*. Boston, Shambala Publications, 1997.)

Czike Bernadett



KÍSÉRLET EGY POSZTMODERN KRITIKAI PEDAGÓGIÁRA

Kísértet járja be posztmodern világunkat – a nosztalgia kísértete. A kritikai pedagógia megelenedését jelző szöveggyűjtemény mintha ezt sugallná első olvasatra. Es persze azt, hogy napjaink – jobb híján posztmodernnek nevezhető – világállapota bizony olyan kihívásokat, feszítő kényszerűségeket jelent, melyeknek megfelelni komoly feladatot jelent azon eszmei áramlatok számára, melyek nem kívánnak még a múzeumok polcaira kerülni.

A kritikai pedagógia semmi esetre sem kíván így járni. A *Critical Pedagogy Reader* című szöveggyűjtemény is azt hivatott megmutatni: a

kritikai elmélet frissebb, mint valaha, érzékeny az új kihívásokra, képes az új kérdésfeltevésekre, és itt-ott még újfajta válaszlehetőségeket is kínál. Ennek szellemében szerkesztői arra vállalkoztak, hogy rövid bepillantást engedve a dicső múltba, napjaink pedagógiai kihívásait a kritikai elmélet hagyományaira támaszkodó módon elemző írásokat gyűjtsenek csokorba, bepillantást engedve abba az eleven kutatói világba, mely a kritikai pedagógia műhelyeit napjainkban jellemzi. És erre oly módon vállalkoznak, hogy egyidejűleg kívánnak egyfelől a kritikai elméletet ismerők számára az elmélet új hullámáról tájékoztatást adni, másfelől a kritikai elméletet nem ismerők – például egyetemi hallgatók, pedagógusjelöltek – számára tankönyvként bevezetést nyújtani az elmélet átfogó megismeréséhez. (A tankönyvszerű funkcionalitást szolgálják a kiváló összefoglalók a fejezetek bevezetőiben, az olvasátfeldolgozást megkönnyíteni hivatott tematikus kérdések és a további tájékozódást segítő olvasmányajánlatok.)

A koncepció tehát érthető, de máris elbizonytalanító. Tudományos igényű mű és tankönyv, az elméleti gyökereket bemutató és a kortárs életvilág gyakorlati kérdéseire reflektáló kötet – nem hoz-e magával ez a széles körű feladatvállalás túlzott és minőségrontó kompromiszumokat?

A kérdés megválaszolásához az lesz talán a leginkább célravezető, ha sorra vesszük a könyv nagyobb egységeit, és ezeket tekintjük át először.

A kötet a kritikai pedagógia klasszikusainak esszéit tartalmazó fejezettel indul. E fejezet volna hivatott a kritikai pedagógia teoretikus alapjainak felvázolására, illetve arra, hogy bepillantást nyújtson olyan klasszikus művek fogalmi világába és érvelési stílusába, mint amilyen *Paulo Freire Pedagogy of the Oppressed*-je, mely az autoritativ vonásokkal bíró tanár-diák viszony kritikai elemzése mellett a tudás történeti jellegére világít rá. A teoretikus alapok elővezetésére *Henry A. Giroux* vállalkozik, aki bemutatja a Frankfurti Iskola és a kritikai elmélet történetét, illetve elemzi a kritikai elmélet néhány alapvető fogalmát, így a racionalitás-problémát, a kultúra problematikáját, a mélylélektani megközelítés sajátosságait. A Frankfurti Iskola kissé tendenciózus olvasatának tarthatjuk azt, amely Jürgen Habermas-szal lezárul, különösen egy olyan kötet esetében bántó ez az elnagyolt megközelítés, mely céljának tekinti a naprakész kérdésekre való reagálást. Ha kérdéseink

Pedagógusképző Műhelye 1995 óta tart iskolaválasztási tanácsadást karitatív jelleggel, állami támogatás nélkül. Ez a szervezet adta ki már kétszer a „Hová adjam” című kiadványt, amelynek célja hasonló, mint a most bemutatott köteté, amelyben azonban a szülők kérdéseire válaszolnak konkrét iskolák vezetői (összesen harminc iskola Budapesten), és ezek a válaszok vannak táblázatba szerkesztve. Másik hasonló kiadvány az egy-egy konkrét iskola rövid leírását tartalmazó Alapítványi és Magániskolák által évek óta rendszeresen kiadott „Magániskolák almanachja”, ami azonban nem lép fel azzal az igényrel, hogy pedagógia, pszichológiai és közoktatás-történeti megközelítést alkalmazzon.

A most ismertetett kiadvány felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolaválasztás fontos aktus, valamint arra, hogy a szülők ebben segítséget igényelnek. Ezen túlmutat azonban: olyan gyűjtése és rendszerezése a világon eddig megjelent és máig is élő pedagógiai alternatíváknak, ami a felsőoktatásban dolgozók, a pedagógusok és egyéb érdeklődők számára is fontos, érdekes és informatív lehet. Olyan kiadványnak vélem, amelynek magyarul történő megjelenése – természetesen átszerkesztve, bizonyos részeket kihagyva, esetleg magyar alternatívákat is beleépítve – itthon nagy sikert aratna.

(Ronald E. Koetzsch: *The Parent's Guide to Alternatives in Education*. Boston, Shambala Publications, 1997.)

Czike Bernadett



KÍSÉRLET EGY POSZTMODERN KRITIKAI PEDAGÓGIÁRA

Kísértet járja be posztmodern világunkat – a nosztalgia kísértete. A kritikai pedagógia megelenedését jelző szöveggyűjtemény mintha ezt sugallná első olvasatra. Es persze azt, hogy napjaink – jobb híján posztmodernnek nevezhető – világállapota bizony olyan kihívásokat, feszítő kényszerűségeket jelent, melyeknek megfelelni komoly feladatot jelent azon eszmei áramlatok számára, melyek nem kívánnak még a múzeumok polcaira kerülni.

A kritikai pedagógia semmi esetre sem kíván így járni. A *Critical Pedagogy Reader* című szöveggyűjtemény is azt hivatott megmutatni: a

kritikai elmélet frissebb, mint valaha, érzékeny az új kihívásokra, képes az új kérdésfeltevésekre, és itt-ott még újfajta válaszlehetőségeket is kínál. Ennek szellemében szerkesztői arra vállalkoztak, hogy rövid bepillantást engedve a dicső múltba, napjaink pedagógiai kihívásait a kritikai elmélet hagyományaira támaszkodó módon elemző írásokat gyűjtsenek csokorba, bepillantást engedve abba az eleven kutatói világba, mely a kritikai pedagógia műhelyeit napjainkban jellemzi. És erre oly módon vállalkoznak, hogy egyidejűleg kívánnak egyfelől a kritikai elméletet ismerők számára az elmélet új hullámáról tájékoztatást adni, másfelől a kritikai elméletet nem ismerők – például egyetemi hallgatók, pedagógusjelöltek – számára tankönyvként bevezetést nyújtani az elmélet átfogó megismeréséhez. (A tankönyvszerű funkcionalitást szolgálják a kiváló összefoglalók a fejezetek bevezetőiben, az olvasátfeldolgozást megkönnyíteni hivatott tematikus kérdések és a további tájékozódást segítő olvasmányajánlatok.)

A koncepció tehát érthető, de máris elbizonytalanító. Tudományos igényű mű és tankönyv, az elméleti gyökereket bemutató és a kortárs életvilág gyakorlati kérdéseire reflektáló kötet – nem hoz-e magával ez a széles körű feladatvállalás túlzott és minőségrontó kompromisszumokat?

A kérdés megválaszolásához az lesz talán a leginkább célravezető, ha sorra vesszük a könyv nagyobb egységeit, és ezeket tekintjük át először.

A kötet a kritikai pedagógia klasszikusainak esszéit tartalmazó fejezettel indul. E fejezet volna hivatott a kritikai pedagógia teoretikus alapjainak felvázolására, illetve arra, hogy bepillantást nyújtson olyan klasszikus művek fogalmi világába és érvelési stílusába, mint amilyen *Paulo Freire Pedagogy of the Oppressed*-je, mely az autoritativ vonásokkal bíró tanár-diák viszony kritikai elemzése mellett a tudás történeti jellegére világít rá. A teoretikus alapok elővezetésére *Henry A. Giroux* vállalkozik, aki bemutatja a Frankfurti Iskola és a kritikai elmélet történetét, illetve elemzi a kritikai elmélet néhány alapvető fogalmát, így a racionalitás-problémát, a kultúra problematikáját, a mélylélektani megközelítés sajátosságait. A Frankfurti Iskola kissé tendenciózus olvasatának tarthatjuk azt, amely Jürgen Habermas-szal lezárul, különösen egy olyan kötet esetében bántó ez az elnagyolt megközelítés, mely céljának tekinti a naprakész kérdésekre való reagálást. Ha kérdéseink



naprakészek, miért engedjük csak a teória múlt századi nagy klasszikusait szóhoz jutni? Adorno, Horkheimer és Marcuse valóban nem mellőzhető figurák a kritikai elméletnek, hiszen munkásságuknak köszönhető olyan fogalmak megalkotása, mint a negatív-dialektika vagy az instrumentális ész, de nemcsak a kritikai pedagógia él és virul, hanem maga a – széles értelemben felfogott – Frankfurter iskola is reagált a változásokra. Hogy mást ne említsek, gondoljunk csak a Habermas-tanítvány Claus Offe kiváló elemzéseire az osztályszerkezet átalakulásáról, vagy Axel Honneth vizsgálataira a társadalmi csoportok képződésének formáiról.¹ (Ezen túlmenően úgy gondolom, a történettel kapcsolatban illő lenne megemlékezni Lukács Györgyről, akinek művei nélkül a Frankfurter Iskola eszméi elképzelhetetlenek...) És miért nem kerülhet a kötet teoretikus megalapozást nyújtani kívánó fejezetébe olyan írás, mely a Frankfurter Iskola klasszikusaitól származik – miért elgedtek meg a szerkesztők egy összefoglaló írással?

A második részben a kritikai elmélet olyan klasszikus kérdései merülnek fel, mint a gazdaság és az osztály-probléma, illetve mindezek tükrében az iskoláztatás problémái. A modernista jellegű elemzések arra irányulnak, hogy az „osztály” központi elemzési kategóriája mentén bemutassák a szabadság fogyasztói opcióvá válásának folyamatát (*Henry A. Giroux: Education Incorporated?*), a profit hajszolásának hatását a munkások alapvető gazdasági és társadalmi jogaira (*Alex Molnar: What the Market Can't Provide*), illetve a leegyszerűsítő megfontolásokon alapuló behatároló identitáspolitikák hatását (*Peter McLaren: Revolutionary Pedagogy in Post Revolutionary Times*).

A következő három fejezet olyan témákat tárgyal, melyek valóban újdonságnak számítanak a klasszikus kritikai elmélet kérdésfeltevéséhez képest, illetve központi szerepet játszanak napjaink posztmodern diskurzusában. A faji meghatározottság, a rasszizmus, a nemi és szexuális sajátosságok, a nyelvi és kulturális beágyazottság problémái kerülnek terítékre. A posztmodern nézőpont sajátossága, hogy ebben a részben határozott erőfeszítést tesznek a szerzők, hogy olyan distinktív perspektívát tudjanak elfoglalni, mely lehetővé teszi az esszencialista identitás-teória elkerülését. Ezeknek a témáknak a kritikai tradícióban nem, sokkal inkább a feminista

diskurzusban található előzményei, de ez a diskurzus nagyon erősen lehatárolt, és emiatt sokak számára idegen, megközelíthetetlen gondolati világ maradt. Ezeknek a korlátoknak lebontására tett igen érdekes kísérlet a témák kritikai-elméleti szemszögéből történő megközelítése. Olyan teoretikus keret létrehozására tesznek a szerzők erőfeszítést, mely kilép a korai feminizmus világából, és új – igen érdekes – módon nyújtja analízisét a nemi, faji, iskoláztatási kérdések összefüggéseinek, illetve a testi-biológiai alapú identitás-meghatározás problémájának (mint az egyetlen, szilárdságát többé-kevésbé megőrizni képesnek látszó, identitás-megalapozási lehetőségnek).

Különösen érdekes a nyelv és az írásbeliség kérdéseinek analízise. A radikálisan szemlélt írásbeliség itt ugyanis messze többet jelent, mint pusztán képességet valamely szöveg dekódolására. Az írásbeliség a kritikai elmélet kontextusában a személyes és társadalmi emancipáció folyamatává válik, ahol a nyelv, a nyelvhasználat fejlődése a kritikai képesség fejlődését jelenti azaz a lehetőségek és adottságok tudatává és analízisévé változik (*Robert E. Peterson: How to Read the World and Change It*).

A hatodik fejezetben a kritikai elmélet osztálytermi összefüggései állnak a vizsgálat középpontjában. Pedagógia és humánus, kultúra és tantermi viszonyok, illetve az új technológiai felfedezések kérdéseinek elemzéseire kerül itt sor.

A hetedik fejezet a kontextust kibővíti, és a tanítás és társadalmi átalakulás lehetséges összefüggéseit kutatja. Kiindulópontja az a nézet, hogy a tanárok (tudatos és tudattalan viselkedésük, kommunikációjuk stb.) diákjaik számára „leckék”: olyan szövegek, melyek elsajátítása elősegíti a társadalmi viszonyok – különösen a hatalom – újratermelését. Ennek tudomásulvétele nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy megismerjük magunkat tanárként (*Lee Anne Bell, Sharon Washington, Gerald Weinstein and Barbara Love: Knowing Ourselves as Instructors*), illetve hogy felismerjük azokat a félelmeket, melyek a társadalmi viszonyok újjátermelésének tradicionálisan bevált útjairól való letérést kísérik (*Ira Shor, Paulo Freire: What Are the Fears of Transformation?*).

Ha a fejezetek elkülönített vizsgálata után most arra vagyunk kíváncsiak, milyen átfogó képet alakíthatunk ki magunkban a kritikai pe-

¹ Például: Claus Offe: *Arbeitsgesellschaft: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven*. Frankfurt; New York: Campus Verlag, 1984.; Axel Honneth: *Elismerés és megvetés: tanulmányok a kritikai társadalomelmélet köréből*. Pécs, Jelenkor, 1997.

dagógiáról a kötet alapján, az első lépés az lehet, hogy megkíséréljük megválaszolni a kérdést: Mit jelent a kritikai pedagógia – illetve mit jelent *ma* a kritikai pedagógia?

Máris közelebb jutunk a kérdés megválaszolásához, ha rápillantunk arra az idézetgyűjteményre, mely a kötet első lapjain megjelölni hivatott a szöveggyűjtemény szellemi kontextusát, feltárva vállalt gyökereit. John Dewey-től Ivan Illich-ig és Paolo Freire-ig terjedő lista igazít el bennünket, és azonnal rávilágít arra, hogy az a szellemi tér, amelyben a kritikai pedagógia definiálja magát, korántsem homogén. A demokratikus iskoláztatás ideáljára irányuló hitek és gyakorlatok mindenféle koherenciát nélkülöznek. A kritikai pedagógia ezeknek a divergens nézeteknek és perspektíváknak keretet és egyfajta koherenciát adó szellemi képződmény volna tehát. Filozófiai alapelvei heterogén ideák – nincs formula, vagy homogén tud, amely meghatározná a kritikai pedagógia tulajdonképpeni mibenlétét. De éppen ez a heterogenitás adja lényegét, konstituálja kritikai természetét, így emancipatorikus, demokratikus funkcióját.

Úgy is fogalmazhatnánk, a kritikai pedagógia összeköti a radikális társadalmi gondolkodás örökségét a progresszív pedagógiai mozgalmak hagyományával. Megfér ebben a gondolati mezőben John Dewey, aki a pragmatista filozófiát terjesztette ki a közösségek problematikájának irányába, Freire, aki a hatalom, a kultúra és az elnyomás kérdését elemezte az iskola kontextusában, Gramsci, aki szerint az oktatás konzerválja a hatalmon lévők hatalmát azáltal, hogy arra szocializálja a diákokat, hogy a fennálló rendet támogassák, még ha ez nyilvánvaló ellentétben van is saját osztályérdekükkel. Foucault, akinek írásai a társadalomban igazként elfogadott relativizálásával, historizálásával, a fennálló hatalmi struktúrával való összefüggésbe hozásával foglalkoznak. A Frankfurter Iskola, melynek munkássága a világban létező elnyomó körülmények ellen, az emancipatorikus folyamatok elősegítése jegyében jellemezhető.

A Frankfurter Iskola középponti témái meghatározzák a kritikai pedagógia hagyományos kérdésseltevéseit. Ezek közül a talán legfontosabbak: 1) A *kulturális politika*, vagyis a kulturálisan marginalizáltak és a gazdaságilag kiszorított diákok felemelése az iskolán keresztül. Ez együtt jár az elnyomást fenntartó tradicionális teóriák, osztálytermi struktúrák kritikai analízisével, annak vizsgálatával, hogyan egyesíti az iskola a tudást a hatalommal, hogyan termeli

újra az aszimmetrikus hatalmi kapcsolatokat. 2) *Politikai gazdaságtani* vizsgálata leleplezni hivatott azt a közkeletű hitet, hogy az iskola egyenlő esélyeket nyújt mindenkinek. Meg kívánja mutatni azt, hogy az iskola a domináns osztály érdekeit képviseli, a fennálló viszonyokat konzerválja. Azt, hogy kultúra és osztály lényegileg összekapcsolt és elkülöníthetetlen az iskolák mindennapi életében. 3) *A tudás történetiségének* elve szerint minden tudás történeti kontextusban létezik, és ez a kontextus ad értelmet az emberi tapasztalatnak. Nincs nem-emberi történeti realitás. Ebből következően, ha az ember magát történeti szubjektumként fogja fel, megérti, hogy egy állapot, melyet emberek hoztak létre, emberek által meg is változtatható. 4) Ellentétben a tradicionális pedagógiával, mely a biztonság, a bizonyosság növelésére hivatott, a technikai kontroll kialakítására és képviselésére, a kritikai pedagógia a *tudás dialektikus képét* képviseli, mely felfedi a kapcsolatot objektív tudás és kulturális normák, értékek és társadalmi standardok között. 5) *Az ideológia és kritika* problematikája a fennálló konzerválására és megváltoztatására irányuló hatások erőtereként értelmezett szellemi világ elemzését teszi lehetővé. 6) A társadalmi kontroll folyamata, a *hegemonia*, morális és intellektuális vezetés formájában jelenik meg. A kritikai elmélet feladata ezzel összefüggésben az aszimmetrikus hatalmi relációk definiálása. 7) A Frankfurter Iskola alapvető belátása a *teória és a praxis* lényegileg kapcsolt volta, ami a tudás dialektikus képéből fakad. Minden teória a kritika tárgya, az analízisé, mely az emberi interakciókban közvetítődik, leginkább demokratikus hatalmi relációk között. 8) A reflexió és az akció alapja a dialógus. Dialektikus viszony, ahol lehetővé válik, hogy a résztvevő felek megértsék egymást és tanuljanak egymástól.

Ezek a hagyományos vizsgálódási területek élnek tehát tovább igen határozott formában, de kiegészülve olyan markáns kérdésekkel, melyek egy része a posztmodern diskurzusból, más része a kritikai pedagógiát illető különböző forrásokból kiinduló bírálatokra adott válaszokból ered. Ezért kaphatnak olyan fontos helyet az új hullám vizsgálataiban a nem, a szexualitás, a nyelv, a faj, a racionalitás emancipatorikus hatásainak visszasságai, Freud és a mélylélektani identitás-meghatározás ellentmondásai, az elitizmus következményei.

Vagyis napjaink kritikai pedagógiájáról olyan kép formálódik, mely szerint ez a gondolati áramlat valóban eleven, értékes tradícióit meg-



örizni képes, de a posztmodern kihívásoknak megfelelni kívánó, sokszínű és vonzó eszmei rendszer semmi esetre sem tekinthető nosztalgikus kísérletnek.

Végső következtetésül tehát azt mondhatnánk: a kísérlet a végrehajthatatlannak tűnő feladat megoldására *szinte* sikerül. A kötet vállalásainak jó része teljesül. Bizonyos kompromisszumok mellett egy tartalmas, és ami fontos, nagyon használható mű született. Semmiféleképpen nem könnyű olvasmány – nem árt, ha a kritikai elmélettel és kritikai pedagógiával való foglalkozásnak vannak bizonyos előzményei, de igen értékes referencia-könyv, melynek egyes fejezetei vagy egyes szövegei a tájékozódást nagymértékben elősegítik.

(*Antonia Darder, Marta Baltodano, and Adolfo R. Torres [eds]: The Critical Pedagogy Reader. London, Routledge Farmer, 2003.*)

Fenyő Imre



RENDSZERVÁLTÁS VERSUS RENDSZERVÁLTOZÁS?

A politikai-gazdasági rendszer átalakulását követően folyamatosan végrehajtott, kisléptekű reformok után, a felsőoktatási kormányzat elérkezettnek látta az időt, hogy a magyar egyetemifőiskolai szektort gyökeresen átalakítsa. A szakmai körökben egyszerűen csak *Bologna-folyamat*ként emlegetett akadémiai reform előestéjén jelentette meg az Akadémiai Kiadó Barakonyi Károly professzor *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció* című könyvét. Nem kell mélyen szakmabelinek lenni ahhoz, hogy kijelenthessük: a legjobbkor, szinte az utolsó pillanatban!

A könyv szerzőjének témában való hitelessége megkérdőjelezhetetlen; a több évtizedes egyetemi tanári múlt, a stratégiai menedzsment, felsőoktatási menedzsment terén megjelentetett kutatási eredmények, vagy a Pécsi Tudományegyetem Rektoraként végzett napi gyakorló egyetem-vezetői tevékenység egyaránt predestinálták Barakonyi professzort a téma első, magyar nyelvű monográfiájának megírására. A könyv két vonulatát tekintve is alapvetően úttörőnek tekinthető: egyrészt kitűnően szerkesztett „*fogalomtár*”, melynek segítségével

lehetősége nyílik az akadémiai szektorban dolgozó vezetőknek végre közös nyelven tárgyalni; másrészt tartalmazza néhány hatékony *kilábalási stratégiák* felvázolását is, segítve ezzel az eddig el nem készült, vagy komolyan át nem gondolt egyetemi, illetve kari fejlesztési tervek, stratégiai tervek kidolgozását.

A mintegy 350 oldalas könyv – a *Bevezetéssel*, illetve *Záró gondolatokkal* együtt – 11 fejezetben tárgyalja a felsőoktatási rendszerváltás szükségességét, ennek kiváltó okait, meghatározó tényezőit, illetve lehetőségeit. Az igényes kiállítású monográfia gazdag irodalomjegyzéket, ezen belül is bőséges internetes hivatkozást tartalmaz, segítve a témát esetlegesen továbbgondoló olvasók helyzetét.

A célok felvázolását követően a II. és III. fejezet (*Egyetemi hagyományok*, illetve *Változó világunk*) az európai, ezen belül is a hazai egyetemek múltját, illetve a közvetlen közelmúlt világtendenciáit ismertetik. A globalizált világot befolyásoló megatrendek, az Európai Unió kialakulása, illetve az európai térség versenyképességének növelésére tett erőfeszítések mind az akadémiai reform szükségességét magyarázó tényezőkként jelennek meg.

A IV. fejezet (*A Bologna-folyamat kibívásai*) dokumentumok gyűjteménye, illetve magyarázata. Talán kicsit meglepő lehet, hogy a Magna Charta Universitatum, vagyis az európai egyetemek rektorai által ünnepélyesen aláírt deklaráció nem itt, hanem a korábbi részben kapott helyet. Vélhetőleg a Szerző ezzel is hangsúlyozni kívánja, hogy az egyetemek erkölcsi-szellemi függetlensége mellett érvelő alapelvek nem, illetve nem feltétlenül illeszkednek azon intézmény-irányítási, egyetem-finanszírozási reformtörékvések közé, melyeket a Bolognai, Prágai, Grazi Nyilatkozatok, illetve a berlini miniszteri konferencia leginkább hangsúlyosnak ítélte.

A magyar felsőoktatás – bizonyos szempontokból – saját helyzete eddig is ismert volt az akadémiai szféra vezetése számára. Az V. fejezet (*Felsőoktatásunk és a Bologna-folyamat*) helyzetértékelése: a duális képzés problémái, az egyetemi oktatás és a gyakorlat sok esetben bántó különállása, az állami akarat megváltoztatására irányuló lobbitevékenységek mind-mind a jelenlegi helyzetet árnyalják. Ugyanakkor nem fedezhetünk meg arról, hogy a magyar felsőoktatás, vagy legalábbis egy jelentős része, a '90-es évek elején többé-kevésbé önerőből végrehajtotta a tartalmi megújulást (lásd pl. a társadalomtu-



örizni képes, de a posztmodern kihívásoknak megfelelni kívánó, sokszínű és vonzó eszmei rendszer semmi esetre sem tekinthető nosztalgikus kísérletnek.

Végső következtetésül tehát azt mondhatnánk: a kísérlet a végrehajthatatlannak tűnő feladat megoldására *szinte* sikerül. A kötet vállalásainak jó része teljesül. Bizonyos kompromisszumok mellett egy tartalmas, és ami fontos, nagyon használható mű született. Semmiféleképpen nem könnyű olvasmány – nem árt, ha a kritikai elmélettel és kritikai pedagógiával való foglalkozásnak vannak bizonyos előzményei, de igen értékes referencia-könyv, melynek egyes fejezetei vagy egyes szövegei a tájékozódást nagymértékben elősegítik.

(*Antonia Darder, Marta Baltodano, and Adolfo R. Torres [eds]: The Critical Pedagogy Reader. London, Routledge Farmer, 2003.*)

Fenyő Imre



RENDSZERVÁLTÁS VERSUS RENDSZERVÁLTOZÁS?

A politikai-gazdasági rendszer átalakulását követően folyamatosan végrehajtott, kisléptekű reformok után, a felsőoktatási kormányzat elérkezettnek látta az időt, hogy a magyar egyetemifőiskolai szektort gyökeresen átalakítsa. A szakmai körökben egyszerűen csak *Bologna-folyamat*ként emlegetett akadémiai reform előestéjén jelentette meg az Akadémiai Kiadó Barakonyi Károly professzor *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció* című könyvét. Nem kell mélyen szakmabelinek lenni ahhoz, hogy kijelenthessük: a legjobbkor, szinte az utolsó pillanatban!

A könyv szerzőjének témában való hitelessége megkérdőjelezhetetlen; a több évtizedes egyetemi tanári múlt, a stratégiai menedzsment, felsőoktatási menedzsment terén megjelentetett kutatási eredmények, vagy a Pécsi Tudományegyetem Rektoraként végzett napi gyakorló egyetem-vezetői tevékenység egyaránt predestinálták Barakonyi professzort a téma első, magyar nyelvű monográfiájának megírására. A könyv két vonulatát tekintve is alapvetően úttörőnek tekinthető: egyrészt kitűnően szerkesztett „*fogalomtár*”, melynek segítségével

lehetősége nyílik az akadémiai szektorban dolgozó vezetőknek végre közös nyelven tárgyalni; másrészt tartalmazza néhány hatékony *kilábalási stratégiák* felvázolását is, segítve ezzel az eddig el nem készült, vagy komolyan át nem gondolt egyetemi, illetve kari fejlesztési tervek, stratégiai tervek kidolgozását.

A mintegy 350 oldalas könyv – a *Bevezetéssel*, illetve *Záró gondolatokkal* együtt – 11 fejezetben tárgyalja a felsőoktatási rendszerváltás szükségességét, ennek kiváltó okait, meghatározó tényezőit, illetve lehetőségeit. Az igényes kiállítású monográfia gazdag irodalomjegyzéket, ezen belül is bőséges internetes hivatkozást tartalmaz, segítve a témát esetlegesen továbbgondoló olvasók helyzetét.

A célok felvázolását követően a II. és III. fejezet (*Egyetemi hagyományok*, illetve *Változó világunk*) az európai, ezen belül is a hazai egyetemek múltját, illetve a közvetlen közelmúlt világtendenciáit ismertetik. A globalizált világot befolyásoló megatrendek, az Európai Unió kialakulása, illetve az európai térség versenyképességének növelésére tett erőfeszítések mind az akadémiai reform szükségességét magyarázó tényezőkként jelennek meg.

A IV. fejezet (*A Bologna-folyamat kibívásai*) dokumentumok gyűjteménye, illetve magyarázata. Talán kicsit meglepő lehet, hogy a Magna Charta Universitatum, vagyis az európai egyetemek rektorai által ünnepélyesen aláírt deklaráció nem itt, hanem a korábbi részben kapott helyet. Vélhetőleg a Szerző ezzel is hangsúlyozni kívánja, hogy az egyetemek erkölcsi-szellemi függetlensége mellett érvelő alapelvek nem, illetve nem feltétlenül illeszkednek azon intézmény-irányítási, egyetem-finanszírozási reformtörékvések közé, melyeket a Bolognai, Prágai, Grazi Nyilatkozatok, illetve a berlini miniszteri konferencia leginkább hangsúlyosnak ítélt.

A magyar felsőoktatás – bizonyos szempontokból – saját helyzete eddig is ismert volt az akadémiai szféra vezetése számára. Az V. fejezet (*Felsőoktatásunk és a Bologna-folyamat*) helyzetértékelése: a duális képzés problémái, az egyetemi oktatás és a gyakorlat sok esetben bántó különállása, az állami akarat megváltoztatására irányuló lobbitevékenységek mind-mind a jelenlegi helyzetet árnyalják. Ugyanakkor nem fedezhetünk meg arról, hogy a magyar felsőoktatás, vagy legalábbis egy jelentős része, a '90-es évek elején többé-kevésbé önerőből végrehajtotta a tartalmi megújulást (lásd pl. a társadalomtu-

dományok, különösképpen a közgazdaságtudományok terén); egy másik jelentős szegmensben (elsősorban az élő-természettudományok sorolhatók ide) a képzés – tartalmát illetően – a rendszerváltás előtt is világszínvonalú volt! Kár, hogy Barakonyi professzor a *Potenciális ellenállási pontok* című alpontról csak a nehézségek felsorolására vállalkozik, a reform sikeres megvalósításához szükséges eszközök és a jelen helyzet ütköztetésére nem.

A könyv legerjedelmesebb, VI. fejezete az akadémiai reformmal foglalkozik. Viszonylag részletesen ismerteti a Szerző az Európai Felsőoktatási Térség mibenlétét, kialakításának céljait, a lépcsős képzés (beleértve a doktori képzést is!) terjedését. A fejezet 2. pontjában felsorolásszerűen, ezáltal jól nyomon követhetően jelennek meg az egyes szintek belépési követelményei; szemernyi kétségünk sem maradhat afelől, hogy a konkrét követelmények meghatározása még számos érdemi vitát fog kiváltani. Az egyes lépcsők tartalmának, a kimeneti ismeretek, kompetenciák ismertetését követően, rendkívül szemléletes ábrákkal illusztrálja a Szerző a tanulmányi pályák kapcsolódásait, a munka világának és a felsőoktatásnak a kapcsolatát. Barakonyi professzor különösen nagy teret szentel a lépcsős képzés bevezetésének elvi és gyakorlati problémáinak (lásd VI. fejezet 6. pont). A végzettség, illetve szakképzettség fogalmának és tartalmának szétválasztása – megítélésem szerint – az egész akadémiai reform kulcsmomentuma. A számos kitűnő javaslat mellett, sajnos meglehetősen egysíkú a 17. és 18. ábrán megjelenő séma, amelynek alapján a jelenlegi helyzet, illetve a bolognai bachelor- és master-szint megfeleltetése történne. Nyilvánvalóan nem feladata a könyvnek, sőt egyetlen elméleti kutatásnak sem, hogy konkrét megoldási javaslatokat adjon az egyes szintek kredit-összetételére; ugyanakkor azt gondolom, a 19. ábra kredit-arányai az akadémiai reform legnagyobb dilemmáját tükrözik. Feltehetőek ugyanis a kérdések:

Mennyiben teljesül az általános műveltséget megcélzó kívánalom, például a bachelor szint 5, illetve az EU ismeretekkel együtt 15 kreditjében (ez többé-kevésbé 3 egy-féléves, heti 4 órás tárgy terhelésének felel meg)?

Nem tűnik-e kevésnek a kommunikációs, illetve nyelvi képességeket fejlesztő 10 kredit, még akkor is, ha a gyakorlati képességek fejlesztése során szerezhető kreditek részben nyilvánvalóan ugyanide tartoznak?

Mit kezd a hallgató a PhD szinten további 20 kredit informatikai ismerettel (ez a BSc és MSc-t is ideszámolva, kumuláltan már 45 kredit!), hiszen itt már nyilvánvalóan nem a kutatási infrastruktúra használatának megtanulása/gyakorlása a cél?

Hihetetlenül érdekes szembesíteni a valósággal a 171–172. oldal kritikus út elemzését, amelyben a Szerző a bevezetéshez szükséges minimális időt becsülte meg. Sajnos a gyakorlat ismét ellentmondott az elméletnek, a javasolt 3 év helyett csak mintegy 2–2,5 év áll rendelkezésre az akadémiai reform végrehajtásához, és látva a késlekedéseket² félfő, hogy a tartalmi rész, a szakok kialakítása, az ekvivalencia biztosítása csorbát fog szenvedni.

A könyv szinte „sokkolóan” új szemléletű része az egyetemi kormányzást, illetve egyetemirányítást bemutató VII. és VIII. fejezet. A vezetéstudományból ismert módszerek megjelenése a konzervatív akadémiai szférában, a hatékonysági követelmény, illetve a rugalmasság szükségességének hangsúlyozása bizonyára nem lesz ellenérv nélküli. Ugyanakkor, mint ezt a Szerző külföldi példákkal is igazolja, az irányítási reform nem maradhat el. Nehezen látszik ma elképzelhetőnek, hogy a jelenlegi egyetemi vezetők, akik elsősorban az akadémiai (tudományos) előmenetelük okán kerültek a rektori székbe, könnyen tudomásul vennék a professzionális vezetők (kancellár, igazgatótanács, menedzserek) „hatalomátvételét”. Csak remélhetjük, hogy a bázisszemléletű költségvetési gazdálkodás megszűnése, a szolgáltató és vállalkozó funkciókat is felvonultató, gazdálkodó egyetemi létre törekvés, bizonyára a vezetők személyében is kierohteti a változásokat. A *Felsőoktatás finanszírozása* című IX. fejezet a követendő gyakorlat, illetve a jelenlegi helyzet ütköztetésén túl, néhány már-már politikai jellegű kérdést is fesseget. A tandíjrendszer átalakítása, ezáltal az egyetemek által nyújtott szolgáltatás „bearázása” közgazdaságilag feltétlenül szükségszerű, ám kijelenthetjük, hogy bármilyen választási kam-

2 2004 nyarának elején, ezen recenzió írásakor, a törvénytervezet kész, a felvételi rendszer többé-kevésbé ismert, az akkreditáció rendszerére egy „félmegoldás” készült, az alapszakok listája még csak félig ismert. (Mindez azt jelenti, hogy a kritikus út számításban megjelölt 25 hét eltelt, az eredmények még váratnak magukra.)



pány során tabu. Megoldást kínálhat az első diploma = alapidipoma (bachelor szint) megfeleltetése, ezáltal – legalább első lépcsőben – a master szinten fizetendő tandíj bevezetése.

A Stratégiai menedzsment professzora esetében nem lehet meglepő, hogy a helyzetelemzés, illetve célállapot meghatározását követően a felsőoktatásban szükségessé váló stratégiaalkotásról szól az utolsó érdemi fejezet. A magyar felsőoktatás 2010-es állapotának víziója akár a modernizáció célállapotának is felfogható. Sajnos féltő, hogy a hazánkra oly kevésbé jellemző lakás-, illetve lakóhely-mobilitás az akadémiai szférán belüli valódi versenyt is meggátolja. Kár, hogy vélt, vagy valódi anyagi okok miatt a felsőoktatási intézmények hallgatói sokkal inkább a lakóhely (család) közelsége, semmint az intézmény reputációja alapján választanak képzést maguknak.

A Záró gondolatok között megfogalmazódik az összegzés, miszerint „... Magyarországon sem

lehet az új struktúrákat a hazai *oktatók, kutatók, felsőoktatási vezetők nélkül* – még kevésbé ellenükre – létrehozni. Az új rendszer csak akkor lehet életképes, ha az érintettek is belátják szükségességét és melléállnak, önzetlenül kiveszik részüket a részletek kimunkálásában.” Megítélésem szerint ez a modernizációt célzó munka részben már megindult, de ahhoz hogy hatékony legyen, sok-sok vitának kell még lefolyni. Ezekben a vitákban nem nélkülözhető a közös „nyelv”, melynek alapjait (vagy első összefoglalását) Barakonyi professzor könyvében lerakta. Hogy végül a Szerző által szorgalmazott felsőoktatási „reengineering” valósul-e meg, vagy a lobbierdek, változtatás-ellenesség következtében csak a jelenlegi rendszer változtatgatása, azt a következő néhány év dönti el!

(*Barakonyi Károly: Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004.*)

Rappai Gábor



SUMMARIUM

ALTERNATIVE EDUCATION

Already after the regime change at the beginning of the nineties, institutions offering alternative educational services started to mushroom in Hungary. In certain aspects, these institutions provided different kinds of services compared to public education institutions. The somewhat quick appearance and, compared to their poor history, their relatively large number indicated the latent demand especially from the part of highly trained young teachers to conduct a different kind of educational-instructional activity, and it also marked the natural expectations adopted by certain categories of parents and children of certain open societies regarding the educational services that are different from the ordinary public educational services.

Due to democratization of the education system, at the beginning of the nineties alternative educational services could already appear inside the framework of the public institutions (classes organized for special purposes, or schools operating with special curricula or programs). However, the adoption of special educational programs and methods mostly characterized the non-public sector (in form of ecclesiastic, foundation-supported, or private schools).

The Alternative Education thematic issue of *Educatio* undertakes a review of experiences that institutions providing such education programs, or their actors (teachers, parents, children) went through, as well as an exploration of the problems encountered by them. Moreover, we explore the historic aspects of the problem (the antecedents of the alternative education) and the possibilities of cross-country comparisons (alternative education abroad).

In his article (*Educational demands*), Tamás Vekerdy challenges the most frequently used accusation against alternative education, according to which this is less efficient than traditional schools. Students forget the learnt verbal topics anyway; success in school and efficiency indicated by grades do not guarantee further success, whatsoever. According to the author, alternative schools provide a medium in which children do not just feel better but can develop in a healthy way due to the specific methodological culture, and their individuality can emerge more easily. This is why the pedagogic methods of alternative schools are recommended not only for special parental or child demands, but also for the school-system as a whole.

In her comparative study (*Characteristics of private schools in light of statistical data*), Anna Imre reveals the substantial differences between private and public schools. According to the gathered data, private schools operate in better conditions taking in consideration their size and the composition of their teaching staff. The simultaneous growth in the number of institutions and students indicates that private schools are flexible and able to meet differentiated needs.

In their article (*Alternative education of talented underachieving children*), Éva Gyarmathy and Katalin Kunné Szörényi address a specific problem, namely nurturing gifted children. The authors call attention to the fact that traditional education is incapable of providing adequate support for gifted children, who, as a consequence, underachieve in normal schools. Therefore, it is not surprising at all that they turn in larger numbers to institutions where they get the provision which is appropriate to their abilities. The article contains three detailed descriptions of such alternative schools as illustrations.

Gábor Tomasz (*Education for the integration of disadvantaged children*) focuses on primary education organized to help dropout children coming from underprivileged environments. These special schools provide alternative schooling in the framework of both public and non-public education system. The author summarizes his research results and concludes that education did not achieve its primary aim, i.e. to bring back primary school dropouts to school and redirect them towards vocational education. Both institutions and those affected have shown so far a rather high degree of indifference and ignorance towards this new form of teaching.

Marianna Szemerszki (*New possibilities in higher education*) scrutinizes non-public higher education institutions, and detects three main tendencies. The expansion having been taking place in the non-public sector since the change of regime draws closer in size to that in the public sector. The transformation does not concern only the number of students, but also the system of institutions. Moreover, this transformation has not reached its end yet. Non-public higher education is still quite divided: it can be broken up into several sub-groups, according to the type of supporting institution and also according to the content of the provided educational services.

After clearing up the concept of alternative school in the introduction of his article (*Financing alternative education*), István Polónyi conducts an analysis related to financing education. Statistical data clearly reveal the contradictory nature of financing non-governmental schools: in contrast with the declared independence from the public sector, non-governmental schools find themselves in an unfavorable situation concerning their funding. The author thinks that this fact is unjust, considering that these institutions do undertake the education of disadvantaged children.

Péter Tibor Nagy (*Forms of alternativity in the history of Hungarian education*) calls attention to the difficulties around finding a proper definition to alternative education. The author names alternative all those institutionalized forms of education that diverge from the “official” institutional forms of the prevailing educational system in their most characteristic features. While the author analyzes historically the relationships and interactions between the “official” education system and other forms of training complementing that, he provides a valuable tool for understanding the history of alternative education in Hungary, defined as such.

László Brezsnýánszky (*Alternatives Piping Down on the German Market*) describes the present situation of alternative education in Germany, placing its transformation and development in a historical context. The special value of the article consists in those illustrative school-portraits (the Glocksee-school, the Free Schools of Frankfurt, Bochum, Leipzig, the Aktive Naturschule and the Freie Schule Heckenbeck), which provide readers with important information on the functioning and educational objectives of these schools/of alternative education.

(Text of Ilona Liskó – translated by Ágota Szentannai)

ALTERNATIVE PÄDAGOGIK

Nach der Wende in Ungarn entstanden in großer Zahl Schulen, die eine Alternative zu den staatlichen Institutionen darstellten. Ihr rasches und im Verhältnis zu ihrer geringen Vorgeschichte massenhaftes Auftauchen zeigte deutlich den Wunsch (vor allem vieler hochqualifizierter jüngerer Lehrer), eine pädagogische/erzieherische Tätigkeit auszuüben, die sich vom Gewohnten abweicht, sowie das als „natürlich“ geltende Bedürfnis der Gesellschaft oder wenigstens einiger Eltern und Kinder nach solchen alternativen pädagogischen Dienstleistungen..

Infolge der Demokratisierungsprozesse erschienen nach 1990 Alternativen auch innerhalb des staatlichen Institutionensnetzes (spezielle Klassen, Schulen mit alternativen Lehrplänen), aber die Verwendung spezieller pädagogischer Programme und Methoden charakterisiert nach wie vor eher den nicht-staatlichen Sektor (kirchliche und private Schulen).

In der Ausgabe „Alternative Pädagogik“ von *Educatio* berichten wir über Erfahrungen, die solche Institutionen sowie die Betroffenen (Lehrer, Eltern, Schüler) erlebten, und fassen diese zusammen. Über die Besprechung der dabei auftretenden Probleme hinaus werden geschichtliche Gesichtspunkte sowie internationale Vergleiche mitberücksichtigt.

Tamás Vekerdý (Ansprüche an die Pädagogik) stellt die häufig aufgestellte These, wonach die Alternativschulen weniger erfolgreich als die traditionellen wären, in Frage. Er argumentiert, dass die Schüler den verbalen Lernstoff bald sowieso vergessen; außerdem ist ein schulischer Erfolg, der sich lediglich in Leistungsnoten ausdrückt, noch keine sichere Garantie für das spätere Zurechtkommen. Die Schüler fühlen sich nicht nur besser in alternativen Schulen, aber dank der speziellen methodischen Kultur entwickeln sie sich gesünder, und auch ihre Fähigkeiten können sich besser entfalten. Deshalb sind alternative pädagogische Methoden nicht nur für einen speziellen Kreis von Eltern und Kindern, sondern für das gesamte Schulsystem als geeignet zu betrachten.

Imre Anna deckt in ihrem vergleichenden Aufsatz (Die Merkmale von Privatschulen aufgrund der statistischen Daten) bedeutende Unterschiede zwischen staatlichen und privaten Schulen auf. Die privaten Schulen können ihren Tätigkeiten unter besseren Voraussetzungen (z.B. Größe, Zusammensetzung des Lehrkörpers) als ihre staatlichen Pendanten nachgehen. Die wachsende Zahl der Schüler und Institutionen im privaten Sektor belegt, dass die alternativen Schulen flexibel genug sind, um differenzierten Ansprüchen zu genügen.

Éva Gyarmathy und *Katalin Szörényi* widmen sich in ihrem gemeinsam geschriebenen Aufsatz einem speziellen Problem: der Begabtenförderung (Alternative Schulung begabter Schüler mit unterdurchschnittlicher Leistung). Sie machen darauf aufmerksam, dass die traditionelle Schulung heute nicht mehr in der Lage ist, die begabten Kinder in geeigneter Weise zu unterstützen, wodurch diese in der Schule häufig nicht ihren Fähigkeiten entsprechende Leistung zeigen. Es ist nicht verwunderlich, dass sie deshalb vermehrt Institutionen aufsuchen, wo sie geeignete Versorgung erhalten. Als Illustration zum Aufsatz dient die ausführliche Beschreibung drei solcher alternativen Schulen.

Gábor Tomasz (Hoffnung für Dropouts? Die Anschlussbildung) macht den Leser mit einer neuen, alternativen Bildungsform im ungarischen Schulwesen bekannt. Es handelt sich dabei um ein zentral gelenktes Schulprogramm, das Schülern, die die Schule vorzeitig verlassen hatten, die Möglichkeit gibt, sich der Fachausbildung auf einem abgekürzten Weg anzuschließen. Der Autor fasst die Erfahrungen seiner Untersuchung

zusammen und kommt zum Schluss, dass dieses Anschlussprogramm seine ursprüngliche Zielsetzung, die Rückführung der Dropout-Schüler in die Schule, bis jetzt nicht erfüllen konnte. Es herrscht heute noch großes Desinteresse, große Uninformiertheit von Seiten sowohl der Institutionen als auch der Schüler.

Marianna Szemerszki (Neue Möglichkeiten im Hochschulwesen) untersucht die nicht-staatlichen Hochschulinstitutionen und stellt dabei drei Haupttendenzen fest. Die seit der Wende anhaltende Expansion im nicht-staatlichen Sektor nähert sich immer mehr der des staatlichen. Die Veränderungen betreffen nicht nur die Zahl der Studenten, aber das ganze Institutionssystem, und dieser Prozess hält bis heute an. Der nicht-staatliche Hochschulsektor ist ziemlich gegliedert: es können nicht nur kirchliche und private Institutionen unterschieden werden, aber auch bezüglich der Bildungsinhalte lassen sie sich in unterschiedliche Gruppen aufteilen.

István Polónyi (Finanzierung der alternativen Schulen) widmet sich in seinen einführenden Gedanken vorerst einer Begriffsklärung der alternativen Schule und schließt dieser später eine Bildungsfinanzierungsanalyse an. Die statistischen Daten zeigen eine deutliche Widersprüchlichkeit in der Finanzierung von Privatschulen. Im Gegensatz zur deklarierten Sektorneutralität leiden die privaten Institutionen unter erheblichen finanziellen Nachteilen. Diese negative Unterscheidung bezeichnet der Autor ungerecht – vor allem im Falle von Schulen, deren Aufgabe die Schulung von Problemkindern ist.

Péter Tibor Nagy (Formen der Alternativität im ungarischen Bildungswesen) macht auf Schwierigkeiten aufmerksam, die sich beim Versuch einer Definition von alternativen Schulung ergeben. In seinem Aufsatz fasst er solche Schulen als alternativ auf, die sich in wesentlichen Charakterzügen von den jeweiligen „offiziellen“ Institutionen unterscheiden. Indem er die Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den „offiziellen“ und den diese ergänzenden Bildungsformen in geschichtlichen Zusammenhängen analysiert, bietet er eine wertvolle Orientierungshilfe zur Untersuchung der Geschichte des ungarischen alternativen Bildungssystems.

László Brezsnýánszky stellt die alternative Bildung im heutigen Deutschland vor und skizziert den historischen Kontext ihrer Entwicklungen und Veränderungen auf (Konsolidierende Alternativen auf dem deutschen Programm-Markt). Ein besonderer Wert seines Aufsatzes sind die anschaulichen Schulporträts (die Glocksee-Schule, die Freien Schulen Bochum, Frankfurt, Heckenbeck und Leipzig, die Aktive Naturschule), wodurch der Leser wertvolle Informationen zur Tätigkeit und zu den Bildungszielen dieser Institutionen erhält.

(Text von Ilona Liskó – Übersetzung von Gábor Tomasz)

ECOLES ALTERNATIVES

Dès le début des années 1990, c'est à dire peu après le changement de régime on ès assiste en Hongrie à un véritable foisonnement des établissements scolaires proposant des services pouvant être considérés comme alternatifs par rapport à l'offre des écoles publiques. Compte tenu du fait que les antécédents étaient peu nombreux, l'apparition relativement rapide et aussi massive de ce type d'école signalait à la fois que chez les enseignants (et en particulier chez les jeunes hautement qualifiés) il existait une volonté d'enseigner et d'éduquer autrement que dans les établissements ordinaires, de même que, tout comme

dans les autres sociétés «ouvertes», s'est développé chez certaines catégories de parents et d'élèves le besoin de pouvoir bénéficier d'un enseignement différent.

Grâce à la démocratisation du système éducatif survenue durant les années 1990 même au sein des écoles publiques on a créé des services alternatifs (sous forme de classes spécialisées ou d'établissements scolaires travaillant selon des programmes spéciaux), cependant le recours à des programmes et des méthodes pédagogiques spéciaux caractérisait en premier lieu le fonctionnement des écoles situées à l'écart des écoles publiques (qui pouvaient être aussi bien des établissements fonctionnant en tant qu'écoles confessionnelles que des écoles gérées par des fondations ou des écoles privées).

Intitulée «Ecoles alternatives», la présente livraison de la revue *Educatio* essaie de faire la synthèse des expériences acquises dans ce domaine, de même que les problèmes apparus, et ceci non seulement en traitant des écoles assurant de tels services et mais aussi en accordant une importance particulière aux enseignants, aux parents et aux enfants concernés par ce type de service. En préparant ce numéro nous avons aussi eu recours à une approche historique censée mettre en lumière les antécédents de ces écoles, tandis que l'approche comparatiste épousée par un auteur a permis de présenter des écoles alternatives fonctionnant à l'étranger.

Dans une étude ayant pour titre «Les besoins en matière de scolarisation» Tamás Vekerdy rejette l'accusation la plus souvent portée contre les écoles alternatives selon laquelle celles-ci seraient moins performantes que les établissements traditionnels. En effet, comme les élèves oublient rapidement la plupart des contenus verbalisés, la réussite scolaire sanctionnée de bonnes notes ne constitue pas la garantie d'une future réussite. Selon l'auteur les enfants scolarisés dans les écoles alternatives se sentent non seulement mieux dans leur peau que les élèves fréquentant une école ordinaire, mais peuvent aussi s'épanouir et se développer d'une façon plus sereine, et ceci grâce aux effets bénéfiques d'une culture méthodologique plus développée. Sur la base de ce constat, l'auteur préconise que les méthodes pédagogiques mises en œuvre dans ces établissements soient utilisées non seulement lorsqu'il s'agit de répondre à des besoins spéciaux constatés chez des parents ou des élèves mais aussi dans l'ensemble du système scolaire.

Dans une étude comparative intitulée «Caractéristiques des écoles alternatives à travers les statistiques» Anna Imre constate d'importantes différences entre les écoles publiques et les écoles gérées par des fondations. Selon les chiffres, ces dernières fonctionnent dans de meilleures conditions et du point de vue de leurs effectifs et du point de vue des caractéristiques de leurs enseignants. L'augmentation du nombre des établissements et des effectifs d'élèves montre bien qu'il s'agit d'écoles dynamiques qui sont capables de satisfaire des besoins différenciés.

Les auteurs de l'article «Formes de scolarisation alternatives pour élèves doués insuffisamment performants» Éva Gyarmathy et de Katalin Kunné Szörényi se sont penchées sur un problème spécial, à savoir l'enseignement des enfants doués. Elles attirent l'attention sur le fait que les formes de scolarisation traditionnelles ne soutiennent pas suffisamment les enfants doués, ce dont il résulte que les performances scolaires de ces derniers ne sont pas à la hauteur de leurs capacités. Compte tenu de cela, il n'est pas surprenant que ces élèves s'adressent de plus en plus souvent à des institutions scolaires qui proposent des services correspondant aux capacités de ces enfants.

Dans son texte intitulé «Le rattrapage scolaire», Gábor Tomasz décrit les formations scolaires alternatives qui sont proposées soit à l'intérieur du système scolaire publique soit en dehors de celui-ci à des élèves en rupture scolaire qui sont dans la plupart des cas

des enfants défavorisés. Sur la base de ses propres recherches, l'auteur constate que ce type de formation n'atteint pas les buts qu'il s'était fixé: à savoir la réinsertion scolaire des enfants n'ayant pas terminé l'école fondamentale de huit ans ou l'inscription d'élèves en rupture scolaire dans des formations secondaires techniques. Pour le moment ni les jeunes concernés, ni les institutions scolaires ne montrent pas beaucoup d'intérêt pour ce type de formation.

En étudiant les institutions d'enseignement ne relevant pas du secteur étatique Marianna Szemerszki, l'auteur de l'article «Nouvelles possibilités de l'enseignement supérieur» observe trois tendances: le rythme des phénomènes d'expansion observables dans ce domaine se rapproche de plus en plus le rythme observé dans le secteur étatique. Les mutations concernent non seulement les effectifs d'étudiants mais aussi le système institutionnel et ces transformations ne sont pas encore terminées. En effet, l'enseignement supérieur privé est fortement différencié: outre la distinction faite entre les établissements confessionnels et les institutions ayant le statut de fondation on peut aussi distinguer maints autres groupes parmi ces écoles en fonction des formations offertes.

Après une brève introduction censée éclaircir la notion d'écoles alternatives István Polonyi, l'auteur de l'article intitulé «Le financement des écoles alternatives» procède à une analyse des mécanismes de financement. Les données statistiques montrent bien à quel point le financement des écoles alternatives est contradictoire. En effet, malgré les déclarations officielles selon lesquelles les mécanismes employés dans ce domaine doivent être neutres, ceux-ci défavorisent les écoles gérées par des fondations. D'après l'auteur cela est déplorable du point de vue de l'équité lorsqu'il s'agit d'écoles qui se sont spécialisées dans l'enseignement des enfants désavantagés.

Dans son texte intitulé «Formes de scolarisation alternatives et histoire de l'école en Hongrie» Péter Tibor Nagy attire l'attention des lecteurs sur les difficultés rencontrées lorsqu'il s'agit de définir le terme d'enseignement alternatif. L'auteur considère comme enseignement alternatif toutes formes de scolarisation qui diffèrent considérablement des formes institutionnelles du système scolaire officiel. En attachant une attention particulière aux différents contextes historiques l'auteur étudie les liens et les influences mutuelles qui peuvent exister entre le système scolaire officiel et les formes scolaires complémentaires.

L'auteur de l'article «Formes de scolarisation alternatives édulcorées sur le marché allemand des programmes pédagogiques», László Brezsnýányszky dresse un bilan des formations alternatives d'Allemagne en replaçant l'évolution et les transformations de celles-ci dans un contexte historique. Ce texte constitue une lecture particulièrement intéressante en raison des portraits d'écoles qui présentent et les objectifs et le mode de fonctionnement de plusieurs écoles alternatives (l'école de Glocksee, les Écoles Libres de Francfort, de Bochum et de Leipzig, l'école Aktive Naturschule et la Freie Schule Heckenbeck).

(Texte de Ilona Liskó – traduit par Iván Bajomi)