

Tanulmányok

*Fókusz*

**Bevezető az Oktatás a jogban – jog az  
oktatásban című rovathoz**

*Rónay Zoltán*

**Az oktatás jogi környezete – Az oktatáshoz  
való jog érvényesülése**

*Bárány V. Fanny*

**Institutional perspectives on lifelong  
learning: Evidence from Romania and  
Hungary**

*Pusa Nastase*

**A jogászképzés módszertani dilemmái**

*Fleck Zoltán*

**Jog és pedagógia találkozása. A jog  
oktatásának helye és célszerűsége a  
pedagógusképzésben**

*Rónay Zoltán*

Tanulmányok

*Körkép*

**Vizuális Grounded Theory a pedagógiai  
terek értelmezésében**

*Sántha Kálmán*

**A Nemzeti alaptanterv fogyatékosággal  
kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálata**

*Gulya Nikoletta*

**Érzelemszabályozás és figyelemkontroll  
középiskolások körében**

*Kriston Pálma és Pikó Bettina*

**Az iskolai hazardjátékkal kapcsolatos  
vélekedések – Fegyelmi tárgyalás a 19. és 20.  
század fordulóján**

*Szűcs Katalin*

Szerzőink

Authors

2018 | 4.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

- Főszerkesztő: Vámos Ágnes
- A Fókusz rovat szerkesztője: Rónay Zoltán
- Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet  
Kálmán Orsolya  
Kraiciné Szokoly Mária  
Lénárd Sándor  
Seresné Busi Etelka  
Szivák Judit
- Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga
- Olvasószerkesztő: Baska Gabriella  
Czető Krisztina  
Nagy Krisztina  
Tókos Katalin
- Asszisztensek: Kovács Ivett  
Mislei Helga  
Pénzes Dávid  
Szabó Zénó  
Szente Dorina
- Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
- Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)  
Kéri Katalin (PTE)  
Mátrai Zsuzsa (NymE)  
Pusztai Gabriella (DE)  
Tóth Péter (ÓE)  
Vidákovich Tibor (SZTE)
- Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
- A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
- Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
- Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
- Terjesztési forma: online
- Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)
- Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
- ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
Bevezető az Oktatás a jogban – jog az oktatásban című rovathoz	5
<i>Rónay Zoltán</i>	
Az oktatás jogi környezete – Az oktatáshoz való jog érvényesülése	7
<i>Bárány V. Fanny</i>	
Institutional perspectives on lifelong learning: Evidence from Romania and Hungary	19
<i>Pusa Nastase</i>	
A jogászképzés módszertani dilemmái	30
<i>Fleck Zoltán</i>	
Jog és pedagógia találkozása. A jog oktatásának helye és célszerűsége a pedagógusképzésben	39
<i>Rónay Zoltán</i>	
Tanulmányok	51
<i>Körkép</i>	
Vizuális Grounded Theory a pedagógiai terek értelmezésében	52
<i>Sántha Kálmán</i>	52
A Nemzeti alaptanterv fogyatékkal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálata	68
<i>Gulya Nikoletta</i>	
Érzelemszabályozás és figyelemkontroll középiskolások körében	83
<i>Kriston Pálma és Pikó Bettina</i>	
Az iskolai házárdjátékkal kapcsolatos vélekedések – Fegyelmi tárgyalás a 19. és 20. század fordulóján	95
<i>Szűcs Katalin</i>	
Szerzőink	114
Authors	116

*Oktatás a jogban – jog az oktatásban*

# Bevezető az Oktatás a jogban – jog az oktatásban című rovathoz

Rónay Zoltán\*

Az inter- (esetenként a multi-) diszciplinaritás a posztmodern tudomány jellemzője. Azaz a korábbi éles határok az egyes tudományterületek között elmosódnak, együttműködések, közös, az egyes diszciplínákon átívelő kutatások indulnak meg, a képzés nem korlátozódik egyetlen szűk értelemben vett tudományágra. Így van ez a neveléstudomány (a pedagógia) területén is. A pszichológiával való szoros kapcsolata magától értetődik, akár csak az együttműködés a szociológiával és a fogyatékoságtudománnyal. Ha a tanárképzés területére gondolunk, egyértelműen látható az egyes szaktárgyak mögött elterülő diszciplínákhoz fűződő kapcsolat is. Talán nem tévedünk nagyot, ha feltételezzük, hogy a neveléstudomány interdiszciplináris „partnereire” gondolva, keveseknek jut elsők között eszébe a jogtudomány. Ha a jog és a nevelés, a jog és a pedagógia kapcsolatára gondolunk, leginkább a jog szabályozó funkciója ötlük fel. Egyrészt a jog vitathatatlanul kereteket szab (néha mondhatni túlszabályozva) az oktatási-képzési és tudományos tevékenységeknek, így ebben a funkcióban jelenik meg a neveléstudomány és a pedagógusképzés összefüggésében is. Másrészt, mint általában a hivatásrendek esetében, a jog a hivatás gyakorlásának feltételeit, szabályait, intézményrendszerét, annak – és az azt alkotó egyes egységeknek – a szervezetét, működési rendjét is megállapítja. Túlzott leegyszerűsítés lenne azonban e két diszciplína kapcsolatát csupán a jogi norma és a szabályozás tárgya viszonyára szűkíteni. A jog ennél sokkal jelentősebb, sokkal inkább tartalmi szerepet tölt be – elsősorban a tanárképzésben. Másfelől nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a jog maga is oktatás tárgya. Ezáltal a neveléstudomány eszköztára is megjelenik a jogászképzésben, de legalábbis megjelenésének létjogosultsága vitathatatlan. Mindazonáltal ezidáig ez a kapcsolat nem vált magától értetődővé, a két diszciplína viszonyát Magyarországon a közelmúltig inkább a csendes egymás mellett élés jellemezte (vö. Bíró, 1998).

Ezért is üdvözlendő a Neveléstudomány folyóirat kezdeményezése, amely lehetőséget teremt jogi megközelítésű írások megjelenésének, az oktatás és a jog viszonyát állítva „Fókuszba”. A tanulmányok további különlegessége, hogy valamennyi szerzője jogász (jogtudós) – ilyen volumenű neveléstudományi megjelenésre talán még nem volt hazai példa. Így remélhetjük, hogy a Neveléstudomány jelen száma egyúttal az interdiszciplináris együttműködés kiteljesedésének megalapozása is. Fontos hangsúlyozni, hogy a szerzők összetétele nem jelenti azt, hogy a kérdéskör áttekintése kizárólag a jog irányából valósul meg. Ezt fejezi ki az aktuális „Fókusz” rovat címe: *Oktatás a jogban – jog az oktatásban*.

A rovat három irányból, összesen négy tanulmányban járja körül a témát. *Bárány V. Fanny* írása (*Az oktatás jogi környezete – Az oktatáshoz való jog érvényesülése*) Magyarország oktatása állami szabályozásának terjedelméről és kereteiről készített áttekintést kínálja, amely az oktatáshoz kapcsolódó emberi jogok nemzetközi fejlődésének, valamint a külföldi alkotmányfejlődés egyes példáinak bemutatásán keresztül világítja meg azt a tudományosan kimunkált viszonyítási keretrendszert, amelyben a hazai szabályozás fejlődése és jelenlegi helyzete értékelhető. Az írás átfogja a hazai oktatási rendszer teljes vertikumát (köznevelés, felsőoktatás, szakképzés) az állam „tevési” valamint „tartózkodási-tűrés” kötelezettsége dichotómiájára támaszkodva.

*Pusa Nastase* tanulmánya (*Institutional perspectives on lifelong learning: Evidence from Romania and Hungary*) a normatív keretet tágabb perspektívában, uniós szintű és nemzetközi összehasonlító vizsgálatban mutatja be a magyar és román szabályozás és aktuális problémák komparatív elemzésével. Minthogy a felsőoktatási intézmények alapjogi szinten deklarált autonómiával rendelkeznek, (ön)szabályozási szabadságfokuk más oktatási

\* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, PhD, egyetemi docens, e-mail: ronay.zoltan@ppk.elte.hu

intézményekhez képest jelentősen magasabb szintű, ugyanakkor annak mértékében meghatározóak egy adott állam alkotmányos garanciái, azaz az autonómia terjedelme. Mindemellett az uniós alapszerződések a felsőoktatási intézmények működésének szabályozását szinte teljes mértékben nemzeti hatáskörben hagyják, e területen kizárólag ajánlások és irányelvek megfogalmazására szorítkozva (vö. *Uniós tevékenységek a felsőoktatás területén*). Ezért ebben a közegben a hasonlóságok és eltérések egyaránt adnak információt a kodifikációs kultúráról, a problémákról és azok kezeléséről, a jó és rossz gyakorlatokról. Ehhez vizsgálati terepül a jogirodalomban kevésbé feldolgozott és a felsőoktatási intézmények profiljában is csak mostanában hangsúlyosabbá váló élethosszig tartó tanulás szolgál a tanulmányban.

*Fleck Zoltán A jogászképzés módszertani dilemmái* című írásában nemzetközi kitekintéssel elemzi a pedagógia eszköztára megjelenésének alapvető hiányát, szükségességét és az előrelépés lehetőségeit. Ugyanis bár az egyik legrégebbi felsőoktatási képzési terület a jogtudományé, ezért oktatásának módszertana komoly hagyományokkal bír, kiforrottnak mondható, szem előtt kell tartanunk azt is, hogy a humboldti egyetemi mintára szervezett, egykoron igen sikeresnek és eredményesnek mondható, szilárd alapot jelentő metodikák legalább annyira jelentenek kötöttséget is. Ez pedig annak a veszélyét hordozza magában, hogy az oktatás kevésbé rugalmasan alkalmazkodik a változó környezethez. Erre megoldást kínálhat a neveléstudomány által preferált módszertan átvétele, ahhoz azonban, hogy az általánosságban bizonyított technikák az egyes képzési területeken is adekvát módon hasznosíthatók legyenek, szükséges azok adott diszciplína sajátosságaihoz és igényeihez (az oktatók és a hallgatók elvárásaihoz) adaptálása. Ennek feltétele azonban nem csupán a neveléstudomány részéről fennálló átadási nyitottság, hanem az adott diszciplína részéről megmutatkozó fogadókészség is.

A jog és pedagógia találkozásának harmadik terepe, amikor a pedagógusképzésben kerül sor valamiféle jogi ismeretátadásra. Ez a feladat a jogászképzésben bemutatotthoz hasonló kihívás elé állítja a felsőoktatást. Mivel közben nem csupán a hallgatók és az intézmények részéről merül fel a képzés igénye, azt a jogszabály is előírja, azonban ahhoz már megfelelő terepet (vö. kreditarány) nem biztosít. *Rónay Zoltán Jog és pedagógia találkozása. A jog oktatásának helye és célszerűsége a pedagógusképzésben* című tanulmánya ugyancsak nemzetközi kitekintéssel arra keresi a választ, hogy hogyan és mit érdemes ilyen körülmények között oktatni, egyúttal egy lehetséges megoldást is kínál, bemutatva saját fejlesztésű kurzusának főbb tematikai és módszertani jellemzőit.

# Az oktatás jogi környezete – Az oktatáshoz való jog érvényesülése

Bárány V. Fanny\*

Az oktatás közüggé válásának kezdeti időszakát áttekintve azt látjuk, hogy az oktatáshoz való jog folyamatos társadalmi és jogi fejlődés eredménye. Tanulmányom célja, hogy az e társadalmi és jogi fejlődés eredményeként létrejött, és emberi jogként megfogalmazódott oktatáshoz való jog kapcsán azt vizsgáljam, hol húzódik a jogi szabályozás határa, meddig mehet, illetve megy el az állam a tanítási és tanulási tevékenységfolyamat mozgásterének kijelölésében. A korszerű értelemben felfogott oktatáshoz való jog történeti előzményeinek felvázolását követően e szabadság nemzetközi jogi és szupranacionális szabályozását mutatom be, kezdve az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatával, amely 1948-ban deklarálta, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz. A hazai szabályozás vizsgálatát követően – amely kiterjed a köznevelés, a felsőoktatás és a szakképzés áttekintésére – mintegy összegzőként megállapításaimat teszem meg. Ennek keretében kitérek az állam „tevési” valamint „tartózkodási-tűrési” kötelezettségének meglátásom szerinti megvalósulására. Előjáróban annyi rögzíthető: az állam eleget tesz az oktatáshoz való jogból eredeztethető intézményfenntartási kötelezettségének, egyúttal megteremti a lehetőséget a nem állami fenntartású intézmények működésére, eleget téve a szabad iskolaválasztás jogának. Következésképpen elmondható, hogy az állam az oktatás megvalósulásának feltételeiről való gondoskodás „tevési” kötelezettségének eleget tesz, azonban tovább vizsgálva Magyarország jelenlegi oktatáspolitikáját, az állam általi „tartózkodás-tűrés” kötelezettségének teljesítése aggályokat vet fel.

**Kulcsszavak:** oktatáshoz való jog, tanítás, tanulás, intézményfenntartási kötelezettség, szabad intézményválasztás

## Bevezetés

Szabó Imre A kulturális jogok című, 1973-as kiadású könyvében a következőket írja: „[á]ttekintve végülis annak a kezdeti időszaknak alkotmányos megnyilvánulásait, amelyben az oktatás közüggé tételének gondolata mintegy megfogalmazódott és első kifejezésre jutott, azt kell látnunk, hogy az oktatáshoz való jog – akár az aktív oktatás jogát, akár az oktatásban való részesedés jogát mint jogot értjük rajta – nemcsak társadalmi, de annak részeként, eredményeként s egyben mozdítójaként, egy folyamatos jogi fejlődés terméke” (Szabó, 1973, p. 28).

Tanulmányom célja, hogy az e társadalmi és jogi fejlődés eredményeként létrejött, és emberi jogként megfogalmazódott oktatáshoz való jog kapcsán vizsgáljam, hogy hol húzódik a jogi szabályozás határa, meddig mehet, illetve megy el az állam a tanítási és tanulási tevékenység mozgásterének kijelölésében. A kérdés úgy is megfogalmazható: vajon hogyan szabhatja meg az állam az oktatás kereteit?

\* Az Oktatási Hivatal osztályvezetője és doktorandusz a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Doktori Iskolájában, e-mail: barany.fanny@gmail.com

## *Az oktatáshoz való jog kialakulásának történeti előzményei*

Napjaink oktatási rendszerének, rendszereinek kialakulása előtt a legfontosabb szerepet e területen az egyház töltötte be. A valódi oktatáshoz való jog megjelenéséről csak a polgári forradalmak eredményeként kikristályosodó alkotmányok megszületésétől kezdve beszélhetünk (Chronowski, Drinóczi, Petrétei, Tilk & Zeller, 2006). Az oktatási jog még a 19. században, valamint a 20. század elején is számos országban szorosan összefonódott az egyház és az állam viszonyának a kérdésével (Halász, 2001), az egyházak magánoktatásban játszott szerepével.

A kötelező elemi oktatás gondolatát először Luther Márton fogalmazta meg: „[h]a a fejedelemnek joga van alattvalóinak megadóztatására – mondja –, joga van arra is, hogy a szülőket gyermekeik iskoláztatására kényszerítse” (Lőrincz, 1965, pp. 296–297). Az alkotmányos életben az oktatásról először az 1791. évi francia alkotmányban esik szó „[a]z alkotmány által garantált alapvető rendelkezések” című fejezetben, amely utolsó előtti bekezdésében arról rendelkezik, hogy „meg kell alkotni és meg kell szervezni a közoktatást ('instruction publique'), amely közös lesz minden polgár számára, ingyenes és nélkülözhetetlen minden embernek” (Szabó, 1973, pp. 23–24). Az oktatáshoz való jog törvénybe iktatására először szintén Franciaországban került sor, az 1793-as jakobinus alkotmánytervezetet és girondi alkotmányt követő, 1795. évi alkotmányban, amelyben a közoktatás külön címet kapott. A francia alkotmány a következőket tartalmazta: „[a] polgároknak csakúgy, mint a szabad társaságoknak joguk van külön nevelő és oktatási intézményeket megszervezni abból a célból, hogy közreműködjenek a tudomány, az irodalom fejlesztésében” (Sári, 2004, p. 262). A 19-20. században végbemenő alkotmányozási folyamatok során a legtöbb állam az oktatással összefüggő jogokat és kötelezettségeket, vagy legalább azok valamelyikét – tehát az oktatáshoz való jogot, szűkebb értelemben a tanszabadságot és/vagy az oktatás megszervezésére irányuló kötelezettséget – az alkotmánya szövegébe illesztette (Chronowski et al., 2006). Az 1831. évi belga alkotmány tartalmazta, hogy „[a]z oktatás szabad. Az állam költségén adott nyilvános oktatás törvény által részletesen határozta meg” (Sári, 2004, p. 262). A Német Birodalom alkotmánya állami feladatként határozta meg az oktatás és nevelés ügyét, lehetővé tette a házi (magán) oktatást azok számára, akik alkalmasságukat megfelelő módon igazolták (Sári, 2004). A fentiekből is kitűnik, hogy a forradalmat követően az oktatás kérdése nem tisztán emberi jogként, sokkal inkább állami feladatként, társadalmi kötelességként merült fel.

A magyar jogfejlődésben az oktatáshoz való jog egyes aspektusainak törvénybe foglalására az 1848-as forradalom idején elfogadott XIX. törvénycikk 2. § (2) bekezdésében kerül sor, amely ekként rendelkezett: [a]z oktatás és tanulás szabadságának azon elve, hogy egyrészt a tanuló arra nézve, mely tant és melyik tanártól kívánja hallgatni, szabad választást tehessen; másrészt, hogy a rendes tanárokon kívül más jeles egyének is, a minisztérium által ideiglenesen megállapítandó, később pedig a törvény által meghatározandó feltételek mellett oktathassanak, törvényesen kimondatik (Sári, 2004, p. 263). Az áprilisi törvényekből<sup>1</sup> idézett rendelkezés az egyetemi szintű tanszabadságot, a szabad szak és tanárválasztást foglalta törvénybe.

A magyar népoktatás első kiemelkedő jelentőségű törvénye az Andrássy-kormány vallás- és közoktatási minisztere, Eötvös József által jegyzett 1868. évi XXXVIII. törvénycikk, amely pénzbüntetés terhe mellett kötelezte a szülőket, hogy gyermekeiket hat éves koruktól tizenkét éves korukig iskolába járassák, továbbá e törvény-cikk rendelkezett a gyermekek anyanyelvükön történő tanításáról is.

1. Az áprilisi törvények az utolsó magyar rendi országgyűlésen (1847–1848) elfogadott és V. Ferdinánd király által április 11-én szentesített törvénycsomag.



Magyarországon alkotmányi szinten a művelődéshez való jog és ezen belül az oktatás általánossá tétele az 1949. évi XX. törvényben, a Magyar Népköztársaság Alkotmányában (a továbbiakban: Alkotmány) került először rögzítésre. Az Alkotmány 48. § (1)-(2) bekezdése kimondta, hogy [a] Magyar Népköztársaság biztosítja a dolgozóknak a művelődéshez való jogát. A Magyar Népköztársaság ezt a jogot a népművelés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, közép- és felsőfokú oktatással, a felnőtt dolgozók továbbképzésével és az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg.<sup>2</sup> A rendszerváltoztatást követő, az Alkotmány módosításáról szóló 1989. évi XXXI. törvény bár tartalmilag alig változtatott az Alkotmány szövegén, jelentőségét növeli, hogy e törvényben került deklarálásra, hogy [a] Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tudományos és művészeti élet szabadságát, a tanszabadságot és a tanítás szabadságát.<sup>3</sup> A törvény nem hivatalos indokolása szerint [a] művészeti élet szabadsága, a tanszabadság, illetve a tanítás szabadsága a társadalom kulturáltságának fokmérője. Ez döntő hatással van a társadalom fejlődési képességére, és végső soron valamennyi jog megvalósulására. Ezért e jogok alkotmányos garantálása feltétlenül indokolt.<sup>4</sup>

### *Az oktatáshoz való jog nemzetközi jogi és szupranacionális szabályozása*

Az első olyan – bár nem törvényerejű, így nem is kötelező érvényű – nemzetközi emberi jogi dokumentum, amely az oktatáshoz való jogra nézve rendelkezést tartalmazott, az ENSZ által 1948. december 10-én elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (a továbbiakban: EJENY). Az EJENY 26. cikkének (1) bekezdése kimondja, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz, továbbá, hogy az oktatásnak legalább elemi és alapfokon ingyenesnek kell lennie, emellett az elemi oktatásnak kötelezőnek, míg a felsőfokú oktatás az érdemei alapján legyen hozzáférhető mindenki számára.<sup>5</sup>

Az Emberi Jogok Európai Egyezményének (a továbbiakban: EJEE) 1952. március 20-án Párizsban aláírt Első Kiegészítő Jegyzőkönyvének 2. cikke a következőképpen deklarálja az oktatáshoz való jogot: [s]enkitől sem szabad megtagadni az oktatáshoz való jogot. Az állam az oktatás és tanítás terén vállalt feladatkörök gyakorlása során köteles tiszteletben tartani a szülők vallási és világnézeti meggyőződésével összhangban lévő oktatáshoz és tanításhoz való jogot.<sup>6</sup> Az EJEE Kiegészítő Jegyzőkönyve az oktatáshoz való jogot negatív megközelítéssel határozza meg. Nem azt mondja, hogy az oktatáshoz való jog mindenkit megillet, hanem azt, hogy senkitől sem szabad megtagadni, tehát e jog szabadságjogi jellegét erősíti. Ezt támasztja alá az Emberi Jogok Európai Bíróságának gyakorlata is, amely egy határozatában leírja, hogy e rendelkezés a már meglévő oktatási intézményekhez való szabad hozzáférést követeli meg, nem pedig az állam kötelességét fogalmazza meg (Van Dijk & van Hoof, 1998).

A Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya, amelyet az Egyesült Nemzetek Közgyűlése fogadott el 1966 decemberében, a 13. cikkében, a művelődéshez való jog keretein belül deklarálja, hogy az elemi oktatást mindenki számára ingyenessé és kötelezővé, míg a középfokú oktatást általánossá a fel-

2. A Magyar Népköztársaság Alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvény 48. § (1)-(2) bekezdése.

3. Az Alkotmány módosításáról szóló 1989. évi XXXI. törvény 70/G. § (1) bekezdése.

4. Az Alkotmány módosításáról szóló 1989. évi XXXI. törvény indokolása. Jogtár, Wolters Kluwer. <https://uj.jogtar.hu/#doc/db/4/id/98900031.TVI/>, 2018. március 20.

5. Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata 26. cikk (1) bekezdése ([https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/hng.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf) 2018. március 21.)

6. Emberi Jogok Európai Egyezménye Első Kiegészítő Jegyzőkönyv az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről szóló Egyezményhez. Párizs, 1952. március 20. [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_HUN.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_HUN.pdf), 2018. március 21.

sóoktatást pedig egyenlő feltételekkel a képesség alapján mindenki számára hozzáférhetővé kell tenni. Az Egyezségokmány rögzíti továbbá, hogy a középfokú-, valamint a felsőoktatásban is törekedni kell az ingyenes oktatás fokozatos bevezetésére.<sup>7</sup> A 13. cikk 3. pontja szerint [a]z Egyezségokmányban részes államok kötelezik magukat, hogy tiszteletben tartják a szülőknek, illetőleg adott esetben a törvényes gyámoknak a szabadságát arra, hogy a hatóságok által létesített iskola helyett az állam által megállapított vagy jóváhagyott minimális iskoláztatási követelményeknek egyébként megfelelő más iskolákat válasszanak gyermekeik számára, és hogy gyermekeik vallási és erkölcsi nevelését saját meggyőződésükkel összhangban biztosítsák.<sup>8</sup>

A Gyermekek Jogairól szóló, 1989. november 20-án New Yorkban kelt Egyezmény (a továbbiakban: GYJE) szintén részletes rendelkezéseket tartalmaz az oktatáshoz való joghoz kapcsolódóan. A GYJE 28–29. cikke tartalmazza, hogy az Egyezményben részes államok [...] az alapfokú oktatást mindenki számára kötelezővé és ingyenessé teszik, előmozdítják a középfokú oktatás, különböző, mind általános, mind szakirányú formáinak megszervezését, és ezeket minden gyermek számára megnyitják és hozzáférhetővé teszik, továbbá intézkedéseket tesznek az oktatás ingyenességének bevezetésére és szükség esetére pénzügyi segítségnyújtásra, illetve hogy minden arra alkalmas eszközzel biztosítják, hogy bárki képességeitől függően bejuthasson a felsőoktatásba [...].<sup>9</sup>

Az Európai Unió (a továbbiakban: EU) 2000. december 7-én Nizzában elfogadott – majd a módosítását követően 2007-ben ismét kihirdetett – Alapjogi Chartájának<sup>10</sup> 14. cikke foglalkozik az oktatáshoz való joggal. A Charta rögzíti, hogy mindenkinek joga van az oktatáshoz, amelyet kiegészít a szakképzésben és továbbképzésben való részvétel jogával, utalva ezzel az „egész életen át tartó tanulás” (life long learning) létrejöttére.<sup>11</sup> Az idézett cikk rendelkezik továbbá a kötelező oktatásban való ingyenes részvétel lehetőségéről, továbbá arról, hogy: [a]z oktatási intézmények demokratikus elvek figyelembevételével történő alapításának szabadságát, valamint a szülők azon jogát, hogy gyermekeik számára vallási, világnézeti vagy pedagógiai meggyőződésüknek megfelelő nevelést biztosítsanak, tiszteletben kell tartani az e jogok és szabadságok gyakorlását szabályozó nemzeti törvényekkel összhangban.<sup>12</sup>

## *Az oktatáshoz való jog elemei*

A témával foglalkozó szakirodalom alapvetően többféle csoportosítás szerint különíti el az oktatáshoz való jog egyes elemeit. Míg egyes szerzők az oktatáshoz való jogot szűk és tág értelemben vizsgálják, mások a tanulás és tanítás jogát tekintik a fő elemeinek (vö. Szabó, 1973; Chronowski et al., 2006; Szüdi, 2006). Tanulmányomban az utóbbi módszert követem, az egyes jogokat (kötelezettségeket) további részegységekre bontva.

7. 1976. évi 9. törvényerejű rendelet – az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülészakán, 1966. december 16-án elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kihirdetéséről 13. cikk 2. pont
8. 1976. évi 9. törvényerejű rendelet – az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülészakán, 1966. december 16-án elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kihirdetéséről 13. cikk 3. pont
9. 1991. évi LXIV. törvény - a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről 28. cikk 1. pont
10. Az Európai Unió Alapjogi Chartáját az ünnepélyes kihirdetés nem tette jogilag kötelező erejűvé, a Charta csak a Lisszaboni Szerződés 2009. december 1-jei elfogadása óta bír közvetlen hatállyal. A Charta kidolgozásáért felelős testületet „konventnek” hívták, teljes jogú tagjai között a következők voltak: az akkori 15 tagállam államfőinek képviselői, a Bizottság elnökének egy képviselője, 16 európai parlamenti képviselő, valamint a nemzeti parlamentek 30 képviselője (parlamentenként két képviselő). [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hu/displayFtu.html?ftuld=FTU\\_4.1.2.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hu/displayFtu.html?ftuld=FTU_4.1.2.html), 2018. március 23.
11. Az Európai Unió Alapjogi Chartája 14. cikk (1) bekezdése <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=HU>, 2018. március 23.
12. Az Európai Unió Alapjogi Chartája 14. cikk (2)-(3) bekezdése.

### *A tanuláshoz való jog*

A *tanuláshoz való jog* vagy más kifejezéssel élve az oktatottsághoz való jog az államok intézményfenntartó kötelezettségén alapszik, tehát az államnak társadalmi és vagyoni helyzetétől függetlenül mindenki számára biztosítania kell az ismeretek megszerzéséhez való hozzájutás lehetőségét.

A tanuláshoz való jog ezen túlmenően magában foglalja az *intézményválasztás szabadságát*, tehát az egyénnek (törvényes képviselőjének) azt a jogát, hogy megválassza, milyen oktatásban kíván részt venni. E jog az állam oldaláról rögtön kötelezettséget keletkeztet, egyrészt a megfelelő számú oktatási intézmény fenntartására, másrészt olyan jogi és gazdasági feltételek megteremtésére, amelyek lehetővé teszik nem állami fenntartású (pl. egyházi, magán) intézmények létrejöttét (iskolaalapítás szabadsága), ami pedig már a tanításhoz való jog részeként is felfogható.

Fontosnak tartom rögzíteni, hogy a tanuláshoz való jog nemcsak mint szabadságjog, hanem mint kötelezettség is megjelenik a tankötelezettség formájában, amellyel az állam biztosítja, hogy az egyén megfelelő oktatásban (nevelésben) részesüljön bizonyos kor eléréséig. Az oktatás bizonyos szintű kötelezővé tétele azonban magával hozza az oktatás ingyenességének igényét, amely az egyén oldaláról a tanuláshoz való jognak egy újabb részjogosítványát teremti meg: a *kötelező oktatás ingyenességéhez való jogot* (vö. Szabó, 1973; Chronowski et al., 2006).

### *A tanításhoz való jog*

Legtágabb értelemben a *tanításhoz való jogon* az egyénnek azt a jogát értjük, hogy tudását, a rendelkezésére álló ismereteit másnak átadja, tudományos meggyőződését terjessze. E szabadságjog szorosan kapcsolódik egyúttal a véleménynyilvánítás, a gyülekezési jog, valamint a lelkiismereti és vallás szabadságához. Itt utalok vissza az előbbiekben említett *iskolaalapítás szabadságára* is. A tanítás szabadsága felfogható úgy is, hogy az nem az egyént, hanem az oktatási intézmény közösségét illeti meg, az oktatásban részt vevő egyes személyek pedig az elfogadott oktatási (pedagógia) program keretében érvényesíthetik egyéni jogaikat (Szüdi, 2006).

Összegezve tehát a fentieket, elmondható, hogy az állam köteles gondoskodni olyan intézményrendszer meglétéről, fenntartásáról és működtetéséről, amely mindenki számára garantálja az oktatáshoz való jog érvényesülését, valamint biztosítja a kötelező oktatásban való részvétel megvalósulását.

A továbbiakban az oktatáshoz való jog kapcsán az egyik fő kérdés az, hogy az államnak az oktatás mely szintjéig kell biztosítania annak érvényesülését, milyen korlátokat állíthat fel e jog sérelme nélkül. A hazai szabályozás kereteit az Alaptörvény deklarálja, amelyet részletes tartalommal törvényi és rendeleti szintű jogszabályok töltenek meg. A következőkben ezek részletes elemzésére kerül sor.

## *Az oktatásra vonatkozó hazai jogi és egyéb szabályozás*

### *Alaptörvényi szintű szabályozás*

Magyarország jogrendjét, valamint az állampolgárok alapvető jogait és kötelezettségeit meghatározó, 2012. január 1-jén hatályba lépő Alaptörvény deklarálja az oktatáshoz kapcsolódó legfontosabb alapjogokat, úgymint a lelkiismereti és vallásszabadság jogát, a szabad véleménynyilvánításhoz való jogot, az állam és az egyház szétválasztásának elvét, a nemzeti és etnikai kisebbségek anyanyelvhasználatához, valamint anyanyelvi oktatáshoz

való jogát.<sup>13</sup> Az Alaptörvény rögzíti, hogy Magyarország az alapvető jogokat mindenkinek bármely megkülönböztetés, nevezetesen faj, szín, nem, fogyatékoság, nyelv, vallás, politikai vagy más vélemény, nemzeti vagy társadalmi származás, vagyoni, születési vagy egyéb helyzet szerinti különbségtétel nélkül biztosítja.<sup>14</sup>

Az Alaptörvény X. cikk (1) bekezdése rendelkezik arról, hogy Magyarország biztosítja [...] – a lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése érdekében – a tanulás, valamint törvényben meghatározott keretek között a tanítás szabadságát.<sup>15</sup> Az Alaptörvény deklarálja továbbá, hogy Magyarország a művelődéshez való jogot [...] az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú, valamint a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők törvényben meghatározottak szerinti anyagi támogatásával biztosítja.<sup>16</sup> Fentiekén túl, az Alaptörvény az oktatáshoz kapcsolódóan kötelezettséget is tartalmaz, mégpedig a szülőkre nézve. A XVI. cikk (3) bekezdése rögzíti, hogy [a] szülők kötelesek kiskorú gyermekükről gondoskodni. E kötelezettség magában foglalja gyermekük taníttatását.<sup>17</sup>

A fentiekből jól látható, hogy Magyarország Alaptörvénye az oktatáshoz kapcsolódóan csak az alapvető jogi keretet határozza meg, azt tartalommal az ágazati törvények töltik meg. Az oktatás tehát olyan közszolgáltatás, amelyben az állam a jogi keretek megalkotásával és az intézményrendszer fenntartásával biztosítja a rendszer működését az oktatás minden szintjén.<sup>18</sup>

### *Törvényi és rendeleti szintű szabályozás*

A közoktatás szakmai kerettörvénye a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nktv.), amely a közoktatás működésével kapcsolatos területekkel foglalkozik. A felsőoktatásra vonatkozó legfontosabb rendelkezéseket a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény (a továbbiakban: Nftv.) tartalmazza, míg a szakképzés törvényi szabályozását a szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény (a továbbiakban: Szktv.) adja.

### *A köznevelés törvényi szabályozása*

Az Nktv. a köznevelést olyan közszolgáltatásként határozza meg, amelynek általános kereteit és garanciáit az állam biztosítja.<sup>19</sup> A magyar állam közszolgálati feladatként tekint az ingyenes és kötelező alapfokú, az ingyenes és mindenki számára hozzáférhető középfokú nevelés-oktatáshoz való jog biztosítására, amely az érettségi megszerzéséig (szakképzés esetén az első szakmai vizsga befejezéséig) tart.<sup>20</sup> Ennek keretében szabályozza, hogy a tanköteles gyermek milyen feltételek teljesülése esetén kezdheti meg tanulmányait, meghatározza a közoktatás intézményrendszerének jellemzőit, az oktatásban részt vevők jogait és köteleességeit, az állami és a

13. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) VII. cikk, IX. cikk, XXIX. cikk.

14. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) XV. cikk (2) bekezdése.

15. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) X. cikk (1) bekezdése.

16. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) XI. cikk (1)-(2) bekezdése.

17. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) XVI. cikk (3) bekezdése.

18. Hungary – Fundamental Principles and National Policies. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-35\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-35_en), 2018. március 26.

19. Nktv. 1. § (2) bekezdése.

20. Nktv. 2. § (1) bekezdése.

nem állami fenntartói irányítás lehetőségeit és korlátait, és kitér a finanszírozás kérdéseire is. Az iskolák működésének aktuális pénzügyi szabályait azonban már a mindenkori költségvetési törvény tartalmazza.

Az Nktv. rögzíti, hogy a köznevelési intézményt az államon kívül – törvényben meghatározott feltételek fennállása esetén és keretek között – nemzetiségi önkormányzat, egyházi jogi személy, vallási tevékenységet végző szervezet, illetve más személy vagy szervezet alapíthat és tarthat fenn.<sup>21</sup> Így az állam azon túl, hogy eleget tesz az oktatáshoz való jogból fakadó intézmény létesítési és fenntartási kötelezettségének, biztosítja a szabad intézményalapítás és ezáltal a szabad intézményválasztás jogát is, amelyek – ahogy azt korábban elemeztem – az oktatáshoz való jogból fakadó és az egyént megillető (rész)jogosultságok. Jogosan merül fel a kérdés, hogy a „törvényben meghatározott feltételek és keretek” nem korlátozzák-e az említett jogosultságokat. Tekintettel arra, hogy az oktatáshoz való jog szabadságjogi jellegéből adódóan nem korlátozhatatlan alapjog, így amennyiben a korlátozás szükséges, és az az elérni kívánt céllal arányos is, nem valósul meg jogsérelem.

### *A köznevelés rendeleti szabályozása*

A jogi hierarchia következő szintjét a kormányrendeletek jelentik, amelyek közül a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Nktv. megvalósításának szabályozásával foglalkozik, míg a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet (a továbbiakban: Nat. rendelet) a közoktatás tartalmi szabályozásának felső szintjét jelentő Nemzeti alaptantervet tartalmazza. Ez utóbbit megvizsgálva az tapasztalható, hogy műveltségi területenként meghatározza az iskolai nevelés-oktatás fő tartalmi elemeit, összetevőit megteremtve ezáltal a köznevelés tartalmi egységét.

Fentiekén túl, az intézmények mindennapi működéséhez miniszteri rendeletek adnak részben igazgatási, részben az oktatás tartalma szempontjából fontos kereteket. Így meghatározó jelentőségű a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet, valamint a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, amely az intézmények tényleges működését szabályozza.

A köznevelési intézmény vezetőjének megszűnt az önálló gazdálkodási jogköre, azt a tankerület vette át. Nincs továbbá munkáltatói jogköre sem, a pedagógusok létszámát a tankerület határozza meg, bizonyos esetekben a pedagógus helyettesítéséről is a tankerület gondoskodik.<sup>22</sup> Jogosultsága kizárólag a pedagógusok munkaidejének beosztásában van. Az intézményvezető felelős az intézmény szakszerű és törvényes működéséért, az intézmény pedagógiai programjának és más, az intézmény működését szabályozó dokumentumok elkészítéséért, az intézmény számára előírt tevékenységek és adatszolgáltatások végrehajtásáért, a nevelőtestület jogkörébe tartozó döntések előkészítéséért, végrehajtásuk megszervezéséért, az iskolaszékekkel, a munkavállalói érdekképviselői szervekkel és a diákönkormányzatokkal, szülői szervezetekkel való megfelelő együttműködésért.

A szakmailag autonóm köznevelési intézmények stratégiai és operatív szabályozó dokumentumai (helyi tanterv, pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, munkaterv, házirend) a jogszabályok keretei között az intézményi szintű szabályozást valósítják meg.<sup>23</sup> Ezek közül is kiemelendő a helyi tanterv, amely a há-

21. Nktv. 2. § (3) bekezdése.

22. Lásd: A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet 3. § (2) bekezdése.

23. Single Structure Education (Integrated Primary and Lower Secondary Education). The General Profile of Basic Education. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower>

rom szintű tantervi szabályozás legalsó lépcsőjét adja. Az iskola a kerettanterveket – figyelemmel a Nat. rendeletben foglaltakra is – beépíti a helyi tantervébe, és kiegészíti az iskola helyi sajátosságai alapján. A pedagógus tanítási szabadsága tehát csak annyiban érvényesül, amennyiben az megfelel az iskola pedagógia programjában vagy akár a tantervében megfogalmazottaknak. Bár a tantestület tagjainak lehet saját elképzelése, pedagógia elgondolása, azonban ez nem vezethet olyan mértékű önállósághoz, amely veszélyeztetné az intézményi pedagógiai munka alapelveinek, célkitűzéseinek a megvalósulását (Szüdi, 2006). Komolyabb problémát jelenthet az a helyzet, ha nem csak az egyén, hanem az intézmény komplett tantestülete nem ért egyet a helyi tantervet nagy mértékben meghatározó kerettantervvel. Ebben az esetben erőteljes kihívást jelent a helyi tanterv megalkotása is. Fontos azonban kiemelni, hogy az Nktv. a pedagógus jogai között deklarálja, hogy a pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés-oktatás módszereit, – a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével – az alkalmazott tankönyveket, tanulmányi segédleteket, taneszközöket, ruházati és más felszereléseket megválassza, az ismeretek tárgyilagos és sokoldalú közvetítését szem előtt tartva saját világnézete és értékrendje szerint végezze nevelő, oktató munkáját, anélkül, hogy annak elfogadására kényszerítené vagy készítené a gyermeket, tanulót.<sup>24</sup>

### *A felsőoktatási autonómia szabályozása*

A felsőoktatási intézmény az oktatás, a tudományos kutatás és a művészeti alkotótevékenység folytatására létesített szervezet.<sup>25</sup> E szerepéből adódóan vissza kell lépnie az Alaptörvény tudományos és művészeti életet érintő szabályozásához, hiszen az Alaptörvényben lefektetett autonómia – e jogokat érintően – a felsőoktatási intézmények útján (is) telik meg tényleges tartalommal. Az Alaptörvény X. cikke deklarálja, hogy Magyarország biztosítja a tudományos kutatás és művészeti alkotás szabadságát [...]. Tudományos igazság kérdésében az állam nem jogosult dönteni, tudományos kutatások értékelésére kizárólag a tudomány művelői jogosultak. [...] A felsőoktatási intézmények a kutatás és tanítás tartalmát, módszereit illetően önállóak, szervezeti rendjüket törvény szabályozza. Az állami felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendjét törvény keretei között a Kormány határozza meg, gazdálkodásukat a Kormány felügyeli.<sup>26</sup>

A felsőoktatási autonómia kérdéskörével az Alkotmánybíróság számos határozatában foglalkozott.<sup>27</sup> Gyakorlatában a felsőoktatási intézmények működése és autonómiája a korábbi Alkotmány 70/F. és 70/G. §-aival összefüggő szabályként szerepelt. A felsőoktatási intézmények autonómiája már az Alkotmánybíróság korai megítélése szerint sem korlátlan. Ezt fogalmazza meg Schmidt Péter alkotmánybíró a 1310/D/1990. AB határozathoz fűzött párhuzamos indokolásában, amely szerint „[a] felsőoktatási intézmények autonómiája azonban nem korlátlan, az állam törvénnyel, törvényi felhatalmazás alapján kibocsátott más jogszabályokkal, azt közből – a felsőoktatás egységesítése, a nemzetközi integrációs folyamatokhoz való csatlakozás lehetőségének, az oklevél kibocsátásának alapjául szolgáló képzés alapkövetelményeinek biztosítása, az Alkotmány 70/F. §-ában megfogalmazott művelődéshez való jog érvényesülése, az oktatottak jogainak védelme érdekében –

secondary-education-13\_en?2nd-language=hu, 2018. március 26.

24. Nktv. 63. § (1) bekezdése b)-d) pontjai.

25. Nftv. 2. § (1) bekezdése.

26. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) X. cikk.

27. Bár az Alaptörvény záró és vegyes rendelkezéseinek 5. pontja rögzíti, hogy „[a]z Alaptörvény hatálybalépése előtt meghozott alkotmánybírói határozatok hatályukat veszítik”, ez a rendelkezés nem zárja ki, hogy a testület megfelelő indoklás mellett felhasználja, esetleg hivatkozza korábbi megállapításait. Ahhoz azonban, hogy korábbi döntésével azonos következtetésre is jusson az Alaptörvénnyel való összhang vizsgálata során azonos, de legalábbis szoros tartalmi összefüggés szükséges.

korlátozza.”<sup>28</sup> Az Alkotmánybíróság egy 2005-ben hozott határozatában részletesen kibontotta a felsőoktatási autonómia terjedelmét és annak elemeit. Az egyetemi önrendelkezés három elemét különböztette meg: egyrészt a tudomány autonómiáját,<sup>29</sup> amely alapján tudományos kérdésekben a tudomány művelői jogosultak dönteni; másrészt a szervezeti autonómiát,<sup>30</sup> amely a felsőoktatási intézmény szervezeti, működési önállóságát biztosítja; és harmadrészt a gazdálkodási autonómiát,<sup>31</sup> amely a pénzeszközök szabad felhasználását teszi lehetővé. Kiemelten fontos rögzíteni az Alkotmánybíróságnak azt a megállapítását, miszerint [a]z Alkotmány által biztosított és az Alkotmánybíróság által védett autonómia azonban nem zárja ki az autonóm jogkörök megengedett törvényi korlátozását. A korlátozásnál figyelembe kell venni az Alkotmányban és az Alkotmánybíróság határozataiban foglaltakat. Törvény a felsőoktatási intézmény gazdasági hatékonyságát és szervezeti ésszerűségét ösztönző, korlátozó szabályokat is megállapíthat [...]. Nem alkotmányellenes a felsőoktatási intézmények tudományos, oktatási tevékenységeinek gazdaságossági és szervezeti racionalizálási szempontok alapján való ellenőrzése, gazdaságossági követelmények előírása a fenntartó részéről, a költségvetési eszközök és juttatások teljesítményhez kötött biztosítása. Nem alkotmányellenes továbbá az intézmény működéséhez, tudományos, kutatási és oktatási feladatainak ellátásához szükséges alapot meghaladó költségvetési támogatások – előre pontosan meghatározott, a tudomány szempontjainak megfelelő – teljesítménykritériumok szerinti elosztása sem.<sup>32</sup>

Az Alaptörvény hatálybalépése azonban – úgy tűnik – hosszú időre pontot tett a felsőoktatási intézmények gazdálkodási autonómiáját érintő kérdésre, tekintettel arra, hogy maga az Alaptörvény ad felhatalmazást arra, hogy az (állami) felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendjét a Kormány határozza meg, valamint felügyelje.

A Kormány Alaptörvényben biztosított jogkörét a felsőoktatási intézmény fenntartóján keresztül gyakorolja. A fenntartói irányítás azonban a felsőoktatási intézmény képzés és kutatás tudományos tárgyával és tartalmával kapcsolatos kérdések tekintetében biztosított önállóságát nem sértheti.<sup>33</sup> A felsőoktatási intézmény oktatóit, kutatóit megilleti az a jog, hogy világnézete és értékrendje szerint végezze oktatói munkáját, anélkül, hogy annak elfogadására kényszerítené vagy készítené a hallgatót, a képzési program keretei között meghatározza az oktatott tananyagot, megválassza az általa alkalmazott oktatási és képzési módszereket.<sup>34</sup> Mindemellett egyúttal kötelessége, hogy az ismereteket tárgyilagosan és többoldalúan közvetítse, a jóváhagyott tanterv szerint oktasson és értékeljen, a hallgató emberi méltóságát és jogait tiszteletben tartsa.<sup>35</sup>

### *A szakképzésre vonatkozó jogszabályi rendelkezések*

Az Alaptörvényben biztosított művelődéshez és munkához való jog elősegítése céljából az Országgyűlés megalkotta a szakképzésről szóló törvényt, amely a következőket tartalmazza: [a] Kormány [...] meghatározott feladatkörében kiadja az OKJ-t és az állam által elismert szakképesítések szakmai követelménymoduljait, a szakmai vizsgaszabályzatot, valamint a komplex szakmai vizsgák szakmai ellenőrzésének általános szabályait.<sup>36</sup>

28. 35/1995. (VI. 2.) AB határozat.

29. ABH 2005, 459, 470. Idézi: 62/2009. (VI. 16.) AB határozat.

30. ABH 2005, 459, 474. Idézi: 62/2009. (VI. 16.) AB határozat.

31. ABH 2005, 459, 475. Idézi: 62/2009. (VI. 16.) AB határozat.

32. 41/2005. (X. 27.) AB határozat.

33. Nftv. 75. § (1) bekezdése.

34. Nftv. 35. § (1) bekezdése.

35. Nftv. 35. § (2) bekezdése.

36. Szktv. 71. § (2) bekezdése.

Ezen túlmenően az Szktv. részletes rendelkezéseket tartalmaz a szakképzés megvalósítására vonatkozóan. Ezt áttekintve megállapítható, hogy a jelenlegi szabályozás szűk mozgásteret biztosít a szakképesítésben részt vevő alanyok számára, különösképpen annak oktatói, tanári körére nézve, hiszen a kötelezően alkalmazandó szakképzési kerettanterv, az ellenőrzési, mérési és értékelési rendszer kialakulását és működését biztosító a szakmai és vizsgakövetelmények kötelező tartalmi elemei jelentős korlátozást jelentenek az oktatás szabadságára nézve.

## Összegzés

Tanulmányom bevezetőjében célul tűztem ki annak vizsgálatát, hogy az oktatási jogot érintően hogyan határozza meg az állam annak kereteit, illetve, hol húzódik a jogi szabályozás határa, meddig terjed az állam jog- és hatásköre e tevékenységfolyamatot illetően. A történeti előzmények, valamint a nemzetközi szabályozás ismeretét követően, megvizsgálva a hazai szabályozást, az alábbi megállapításokat teszem.

A köznevelés, a felsőoktatás és a szakképzés közös minimumaként az állam eleget tesz az oktatáshoz való jogból eredeztethető intézményfenntartási kötelezettségének, így mindenki számára biztosítja az ismeretek megszerzéséhez való hozzájutás lehetőségét. Egyúttal megteremti a lehetőséget mindhárom oktatási forma<sup>37</sup> tekintetében a nem állami fenntartású intézmények működésére, eleget téve a szabad iskolaválasztás jogának. Elmondható tehát, hogy az állam az Alaptörvényben lefektetett szabadságjog állam általi „tevés” alapvető kötelezettségének – tehát az oktatás megvalósulásának feltételeiről való gondoskodásnak – eleget tesz.

Tovább vizsgálva Magyarország jelenlegi oktatáspolitikáját, az oktatáshoz való jogból fakadó állam általi „tartózkodás-tűrés” kötelezettsége aggályokat vet fel.

A köznevelést érintően bár a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott módszerek tekintetében semmiféle központi dokumentum nem szabja meg az alkalmazandó eljárások körét, így az iskolák és a tanárok teljes szabadságot élvez(het)nek, ugyanakkor az iskola pedagógiai programja kötelezően meghatározza az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, értékeit, céljait, feladatait, s emellett annak eszközeit és eljárásait is, amelyet a mindenkori oktatásért felelős miniszter útján ötévente ellenőriznek. Áttekintve a köznevelés három szintű tantervi szabályozását, jól látható, hogy az állam a keretek kijelölésén túl, annak tartalommal való megtöltését is megteszi.

A felsőoktatási autonómia kérdéskörét vizsgálva megállapítható, hogy az Alkotmánybíróság gyakorlatában oly sokszor elemzett autonómia problémát az Alaptörvény rendelkezése – ami szerint [a]z állami felsőoktatási intézmények gazdálkodási rendjét törvény keretei között a Kormány határozza meg, gazdálkodásukat a Kormány felügyeli<sup>38</sup> – eldönteni látszik. Bár a felsőoktatási intézmények önállóak, önállóságuk az oktatási, tudományos, és kutatási tevékenységre terjed ki. Az intézmény belső szervezetét és működését, de különösképpen gazdálkodását elsősorban az államháztartásról szóló törvénnyel, valamint a mindenkori költségvetéssel összhangban a felsőoktatási törvény keretei között alakíthatja. A felsőoktatás ágazati irányításában kulcsszerepet játszik a kormány és a felsőoktatásért felelős miniszter, aki szervezési, fejlesztési, törvényességi ellenőrzési feladatokat lát el, továbbá – az állami felsőoktatási intézmények vonatkozásában – fenntartói jogokat gyakorol. A fenntartói irányítás azonban nem sértheti a felsőoktatási intézmény – a képzés és kutatás tudományos tárgyával és tartalmával kapcsolatos kérdések tekintetében biztosított – önállóságát.<sup>39</sup>

37. Értsd: köznevelés, felsőoktatás és szakképzés.

38. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) X. cikk (3) bekezdése.

39. Lásd Nftv. XIX. fejezet.



A felsőoktatás körében – tekintettel az Alaptörvényben biztosított tudományos élet szabadságára – sokkal kevésbé érezhető az állami beavatkozás az oktatott tárgyak, módszerek, eljárások, a kijelölt fejlesztési célok vagy akár a vizsgaszervezés tekintetében, mint a köznevelés vagy a szakképzés rendszerében.<sup>40</sup>

Az oktatás iránti társadalmi igénynek jogi formában történő kinyilatkoztatása alig százötven éves múltra tekint vissza. Az oktatáshoz való jog így még „nem ülepedett le”, a folytonos társadalmi fejlődés eredményeként folyamatos változásban, „mozgásban” van, e jog örök jellemvonása a társadalmi igényekhez alkalmazkodó, állandó változása (Szabó, 1973).

## Irodalom

1. Barakonyi, K. (2004). *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
2. Chronowski, N., Drinóczi, T., Petrétei, J., Tilk, P. & Zeller, J. (2006). *Magyar alkotmányjog III. Alapvető jogok*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
3. Szüdi, J. (2006). *Az Oktatás nagy kézikönyve*. Budapest: CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft.
4. Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
5. Lőrincz, L. (1965). *A művelődéshez való jog*. In Kulcsár, K. (Ed.), *Az állampolgárok alapjogai és kötelességei*. (p.p. 295-322.) Budapest: Akadémiai Kiadó.
6. Sári, J. (2004). *Alapjogok. Alkotmánytan II.* Budapest: Osiris Kiadó.
7. Szabó, I. (1973). *A kulturális jogok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
8. Van Dijk, P. & van Hoof, G. J. H. (1998). *Theory and Practice of the European Convention on Human Rights*. Hága: Kluwer Law International.

## Felhasznált jogszabályok, jogi dokumentumok

1. 1976. évi 9. törvényerejű rendelet – az Egyesült Nemzetek Közgyűlése XXI. ülészakán, 1966. december 16-án elfogadott Gazdasági, Szociális és Kulturális Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya kihirdetéséről
2. 1991. évi LXIV. törvény – a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről
3. 35/1995. (VI. 2.) AB határozat
4. 41/2005. (X. 27.) AB határozat
5. A Magyar Népköztársaság Alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvény
6. ABH 2005, 459, 470. Idézi: 62/2009. (VI. 16.) AB határozat
7. ABH 2005, 459, 474. Idézi: 62/2009. (VI. 16.) AB határozat
8. ABH 2005, 459, 475. Idézi: 62/2009. (VI. 16.) AB határozat
9. Az Alkotmány módosításáról szóló 1989. évi XXXI. törvény

40. Ezt támasztja alá az 1988-ban Bolognában aláírt Magna Charta Universitatum is, amely rögzíti az egyetemek működésének legalapvetőbb követelményeit. A Magna Charta Universitatum többek között az egyetemi autonómiáról is rendelkezik, első alapelve szerint: A földrajzi helyzetből és a történelmi hagyományokból fakadóan különbözőképpen megszervezett társadalmakon belül az egyetem autonóm intézmény, amely a tudományos kutatásban és az oktatásban hozza létre, értékeli és adja át a kultúra értékeit. Hogy kielégítthesse a kor szükségleteit, kutatási és oktatási tevékenységének minden politikai és gazdasági hatalommal szemben erkölcsi és szellemi vonatkozásban függetlennek kell lennie. [http://www.felvi.hu/pub\\_bin/kep/felsook-tatasimuhely/magna\\_charta\\_magyar.pdf](http://www.felvi.hu/pub_bin/kep/felsook-tatasimuhely/magna_charta_magyar.pdf), 2014. 07. 12.

10. Az Alkotmány módosításáról szóló 1989. évi XXXI. törvény indokolása. Jogtár, Wolters Kluwer. Retrieved from <https://uj.jogtar.hu/#doc/db/4/id/98900031.TVI/> (2018. 03. 20.)
11. Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata. Retrieved from [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/hng.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/hng.pdf) (2018. 03. 21.)
12. Emberi Jogok Európai Egyezménye Első Kiegészítő Jegyzőkönyv az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről szóló Egyezményhez. Párizs, 1952. március 20. Retrieved from [https://www.echr.coe.int/Documents/Convention\\_HUN.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_HUN.pdf) (2018. 03. 21.)
13. Az Európai Unió Alapjogi Chartája. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=HU> (2018. 03. 23.)
14. Hungary – Fundamental Principles and National Policies. Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-35\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-35_en) (2018. 03. 26.)
15. Magyarország Alaptörvénye (2011. 04. 25.)
16. *Single Structure Education (Integrated Primary and Lower Secondary Education). The General Profile of Basic Education.* Retrieved from [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-13\\_en?2nd-language=hu](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-13_en?2nd-language=hu) (2018. 03. 26.)

### *Legal environment of education – Enforcement of the right to education*

Having examined the initial period when education became a public affair, we see that the right to education is a result of a continuous social and legal development. My study aims to analyse with respect to the right to education created as a result of this social and legal development and defined as a human right, where the limit of legal regulation is and how far the state goes and can go when marking the scope of teaching and learning activities. After outlining the historic background of the right to education in today's sense, I am going to present the international and supranational regulation of this freedom, starting with the Universal Declaration of Human Rights that declared in 1948 that everyone has the right to education. I analyse the components of the right to education in my study, examining both the active and passive side thereof. Thus, I am writing about the right to learn and teach, the state's obligation to maintain the institutions, the right to found a school, as well as about the freedom to choose an institution. After the analysis of the Hungarian regulations - which covers the review of public education, higher education and vocational training as well -, I draw my conclusions as a summary. In this context, I am going to cover how the state's obligation "to act" and "to refrain/to tolerate" is realised in my opinion. First of all, it can be stated that the state fulfils its obligation to maintain the institutions arising from the right to education and at the same time it creates the opportunity for non-state institutions to operate, thereby fulfilling the freedom to choose a school. Accordingly, it can be stated that the state fulfils the obligation "to act" to ensure the conditions for realisation of education, however, further analysing the present education policy of Hungary, fulfilment of the state's obligation "to refrain/to tolerate" raises concerns.

**Keywords:** right to education, teaching, learning, obligation to maintain the institutions, freedom to choose an institution

# Institutional perspectives on lifelong learning: Evidence from Romania and Hungary

*Pusa Nastase\**

*Romania and Hungary are among the countries with the lowest participation in lifelong learning among the European Union Member States. Many studies among them many funded from EU funds have been dedicated to the analysis of the system-level conditions leading to low participation. The institutional perspective is less explored which leads to the experience of LLL providers to be less heard. This article investigates the institutional level of LLL with a focus on universities and the non-degree programs available to non-traditional students in both Romania and Hungary. The findings show that the needed and suitable legal and policy framework is in place in both countries and that numerous non-degree types of programs are available at all four universities included as case-studies. Nevertheless, the lack of funding and prestige associated with non-degree programs, together with limited infrastructure are major causes for the limited number of students enrolled in these types of programs and their failure to reach a wider section of society. National differences such as the lack of coordination between ministries and agencies working on LLL (in the case of Romania) and the changes in the funding system affecting particularly social sciences and humanities (in Hungary) are also inhibiting factors for the increased participation in lifelong learning.*

**Keywords:** lifelong learning, institutional perspective, Hungary, Romania, comparative study

For almost two decades education ministers from European countries and beyond (currently 48 signatories) have agreed on and implemented the so-called 'Bologna process', a wide-ranging framework for the reform and harmonization of higher education. An important step was made in 2000 when building on the experiences from the European Year of lifelong Learning (1996) and numerous national initiatives, a Memorandum for Lifelong Learning was adopted. Its purpose was to launch "a European-wide debate on a comprehensive strategy for implementing lifelong learning at individual and institutional levels, and in all spheres of public and private life".<sup>1</sup> In 2001 at the Lisbon summit the concept of lifelong learning was officially added as a goal of the process with a view of making European citizens better prepared for the 'knowledge society' and to keep its ageing workforce productive.

Although countless transnational and national policy documents refer to lifelong learning (LLL), the term had varied in meaning since it was introduced in EU policy language, and its interpretation also varied among Member States where various terms were used interchangeably (i.e.: LLL, continuous education, adult education). The EU started to distinguish between LLL and adult education around 2007, and adult learning was viewed as a distinct domain in LLL (Holford et. al 2014 and CEC 2007). In national documents, very often the term 'lifelong learning' is used interchangeably with 'permanent education', 'continuous education', and 'continuous formation' which may also demonstrate a sort of confusion (Popescu 2012).

\* Senior Program Manager at the Yehuda Elkana Center for Higher Education at Central European University, e-mail: [nastasep@ceu.edu](mailto:nastasep@ceu.edu)

1. European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning (2000) Received from: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf), (2018. 09. 15)

Currently, the Commission is working with 32 countries to implement the European Agenda for Adult Learning and collects official statistics to monitor progress towards the goals of having an average of at least 15% of adults aged 25 to 64 years old participate in lifelong learning. (in 2016, the proportion of persons aged 25 to 64 in the EU-28 who participated in education or training was 10.8%).<sup>2</sup> There are significant differences among Member States in implementing LLL policies. Countries like Luxemburg and Netherlands are particularly successful and some of the more recent Member States particularly in Eastern Europe do less well (see Figure 1). While the reasons for the uneven development depend to a large extent on national conditions, Bengtsson (2013) argues that they probably fall in the following categories: the lack of workable implementation strategies, the lack of a funding system and stakeholders' resistance to change.

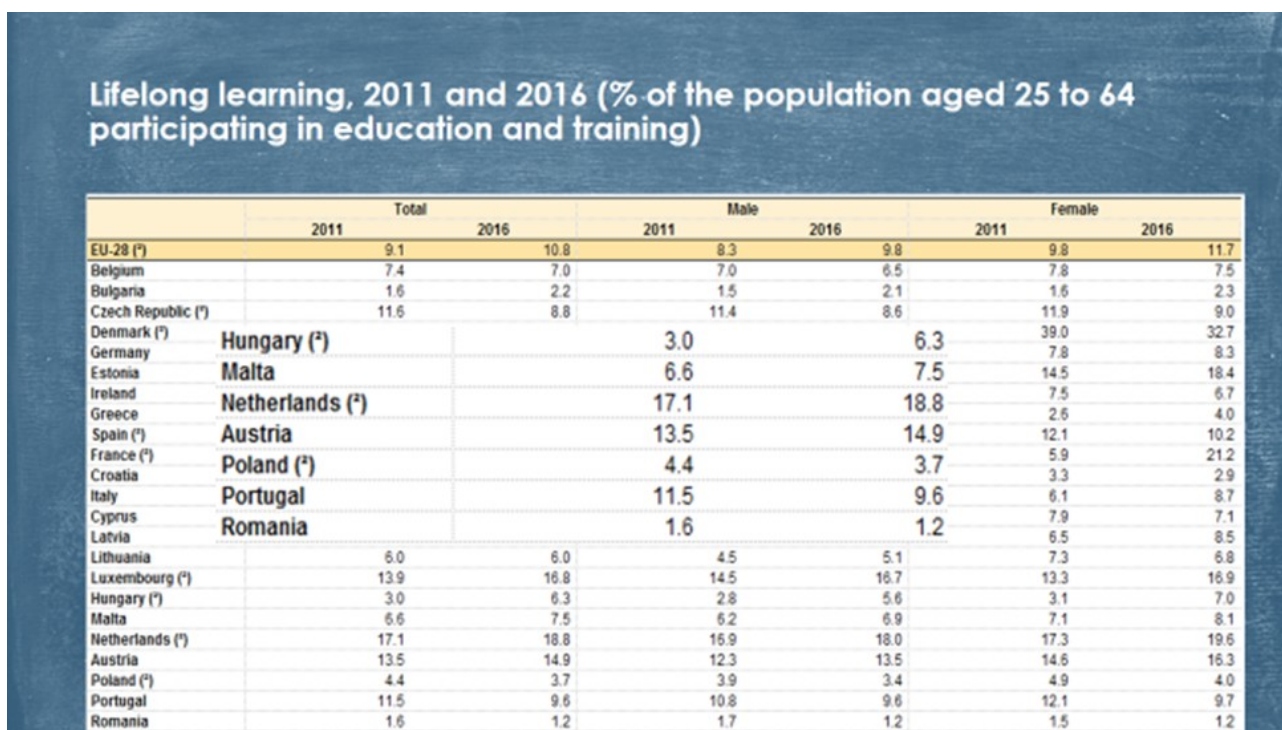


Figure 1 Eurostat source

Despite significant funding allocated through the European Cohesion Funds and technical assistance also provided, Romania and Hungary are both among the lowest performers together with Bulgaria and Poland. Since becoming EU Member States (2005 and 2007) both Hungary and Romania made significant progress in setting up the legal conditions for LLL. In Hungary, a LLL national strategy was initiated in 2006 and re-worked in 2013 through the Act LXXVII of 2013 on Adult Education regarding the requirements for the organization, content, quality assurance, implementation, licensing, monitoring, accreditation and electronic storage of information. The Law applies only to trainings for which the State undertakes special responsibility either by awarding a recognized qualification or by funding it (subsidized by national-EU funds). To increase transparency and promote attendance in LLL programs a National Training Register (Országos Képzési Jegyzék, OKJ) was set up listing all courses and programs that meet the requirements of *adult education*. At policy level,

2. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult\\_learning\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics)

the merge under the Ministry of Economy of several agencies with LLL related portfolios could also be a step towards better policy harmonization and cooperation between government units.

Romania's situation is somewhat different with an actual decrease in the adult participation in learning programs (25-64 years) from 2% in 2013 to 1.6% in 2016.<sup>3</sup> The decrease happened despite significant measures being adopted (i.e.: the national *Report on the Implementation of the National Reform Program 2007-2010*). The Report addressed the issue of the low participation in continuous education and stressed the need to create lifelong learning structures and partnerships. In 2011, a Law of Education was passed reforming significantly the Romanian education at all levels and applying for the first time in binding documents the term of 'lifelong learning' (Popescu 2012) in a special section (Title V). Unlike Hungary, LLL-related portfolios are held by numerous bodies as shown by the article 335 in the 2011 Law: *The State shall exercise his powers in the field of lifelong learning through the Ministry of Education, Research, Youth and Sport, Parliament, Government, Ministry of Labor, Family and Social Protection, Ministry of Culture and National Heritage, Ministry of Health and the Ministry of Administration and of Home Affairs*. As several researchers have already shown (Popescu et al. 2011 and Popescu 2012) this constitutes a major challenge to LLL implementation which is often too fragmented between multiple agencies and ministries. On the positive side, in 2016 a comprehensive National Strategy for Lifelong Learning was adopted providing evidence-based measures to address low participation, including the introduction of a Registry of adult education courses similarly to the Hungarian OKJ.

Despite the significant changes in legal frameworks and the progress made in Hungary, both countries are still far from the average 10% participation across the EU Member States. Historically both Romania and Hungary share a communist past and institutions were shaped by communist policies. Their post-1989 path was somewhat different though. Szelényi and Wilk (2010) show that Hungary initially veered towards neoliberal policies while Romania embraced neo-patrimonial policies initially and changed course towards liberal policies a decade later. They also reveal that both countries are marked by profound inconsistencies between economic, political and welfare institutions (with higher education included here) which could be an explanation for the difficulties in running LLL programs that require cooperation between multiple state actors. Like Szelényi and Wilk's research, many other studies focus on the system level trying to describe and compare LLL policy and less its implementation. The view is mostly from the perspective of policy makers rather than that of LLL program providers.

Concerning Hungary, the most notable are the proceedings from the first conference of the MELLearn (2007) - Hungarian Universities' Lifelong Learning Network Association showing the incipient stage of policy implementation, the work of Balázs Németh on the organization of LLL and adult education in Hungary (Németh, 2014, 2017) and the comparative studies looking at various policy elements. Saar et al. (2014) revealed that Hungary was at the low end of diversification of formal education systems and could offer limited access for adults (they look at all access not just LLL) and Biagetti and Scicchitano (2013) discussed in details the determinants of lifelong learning incidence across European countries including Hungary. The institutional perspective is hardly discussed with a few exceptions such as Németh's (2014) article on the cooperation between the Institute of Adult Education and HRD of the University of Pécs and non-university partners, cultural organizations, museums, libraries, civic organizations and associations, and local and regional councils towards a regional and local LLL initiative.

3. [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-factsheet-ro\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-factsheet-ro_en.pdf) consulted May 14, 2018

With regard to Romania: Popescu (2012) offers an excellent analysis of the history of LLL in Europe and in the Romanian context and looks into the recent evolution of policy in the field pointing that in most LLL initiatives the emphasis is on the system and on the institutional structure not on the learners and their needs. Sava (2014) lists the structural challenges to LLL: limited infrastructure unsuitable for addressing a wider section of society, limited integrated local initiatives, and insufficient financial aid for learners and lack of awareness of the LLL benefits and available options. As shown by Popescu et al. (2011) an additional challenge is the lack of policy consistency and continuity due to Romania's political landscape being quite volatile. Additionally, there are studies revealing adult learners' perspective on the benefits of lifelong learning in European countries including Romania (Manninen et al. 2014), the accessibility of adult education to wide categories of beneficiaries (such as the 2014 World Bank discussing among others the low participation in LLL of Roma in comparison with non-Roma population or Robert et al. (2013) discussing unequal access to LLL in Hungary).

Nevertheless, while the legal and policy conditions for LLL are relatively well documented in both countries it is less clear what are the difficulties encountered by the programs providers. This paper sets out to address this gap in research by providing an analysis of LLL programs available at university level in both Romania and Hungary and to discuss the opportunities and challenges they encounter. As shown by Schuetze and Slowey (2000) in their studies conducted in 10 countries, the institutional factor is essential in adult participation in higher education, therefore we decided to focus on universities particularly because they have significant capacity to engage in LLL. Institutional perspectives are important in comparative studies because as noted by Saar et al. (2013) nation specific institutions and the way they are connecting with other institutions and organizations are crucial to explain differences in outcomes at a national level.

Currently, in Romania, universities are some of the least active actors in the field from among those more than 2000 registered LLL courses providers, despite having capacity and the prestige needed for LLL. Sava (2014b) shows that during the survey conducted in the framework of the *Benefits of Lifelong Learning in Europe - BeLL* project out of more than 1000 adult respondents involved in LLL only 20 mentioned they took courses provided by higher education institutions. The situation is not much different in Hungary where the majority of LLL are outside academia. Moreover, in view of the demographic changes and a decrease in number of students (particularly in Romania) as well as the policy talk about universities social mission and the duty to do more for their communities and their graduates, higher education institutions will be increasingly pressured to offer opportunities for non-traditional students.

## *Methodology*

---

This paper explore a narrow section of life-long programs and focuses on non-degree (ND) courses offered at university level in two of the top five largest comprehensive (non-technical, medical or dedicated to arts education) universities both in Romania and Hungary. The research was conducted during 2017 and first part of 2018, and data was collected through the following channels: First, through publicly available documents including: strategic plans, strategies for university engagement, website information regarding non-degree courses at each university and the relevant entries in both national adult education registries about courses provided by universities. Second, sources included official European Union statistics and national data collected through projects funded by the EC during 2010-2015 such as multi-country BeLL project. Third, interviews with key informants in each university. In Hungary, data was collected through direct and skyped semi structured interviews with 3 faculty members from 3 separate departments, 1 head of unit responsible with non-

degree courses, and one senior university leader) while in Romania I interviewed directly 5 faculty from separate departments, the head of the LLL unit (with administrative duties), the provost in charge (among others) with LLL programs. In three cases follow up interviews were made with informants, in all cases via Skype/ phone with the purpose of making sense of the data collected on-line and to gather additional information. Additionally, in Romania, I interviewed a former Minister of Education, and the Presidential Counsellor for Education.

## *Findings*

---

This section is structured in three parts: first the main type of non-degree programs will be outlined for both countries indicating the similarities and differences. Second and third sections will cover the challenges and opportunities for institutions in each country as understood from document analysis and interviews. In both countries, the studied universities' strategic plans included as objectives in the expansion of the non-degree (ND) programs and a closer collaboration with the local/regional community. In all cases, the strategies do not include a concrete and detailed plan for implementation of these particular points.

As initially expected, universities in both countries offer to a large extent the same type of non-degree programs:

- Professional development courses
- Mandatory reconversion courses for teachers
- Mandatory professional advancement courses for teachers
- Summer courses
- Skills building courses for students by students
- University entrance preparatory courses

In both countries, the *number of courses and students* is low compared to the students enrolled in degree courses and institutional teaching capacity. However, it is very difficult to have access to reliable statistics for several reasons: first, department and faculty fragmentation in both Romania and Hungary make it difficult even for the universities to know exactly how many participants in ND courses there have been (particularly in Romania key informants flagged this as a serious impediment to reliable data); additionally, while Hungarian universities need to report the number of courses and students enrolled in adult education programs to the relevant unit under the Ministry of Human Capacity this obligation does not exist for the programs that do not meet the requirements of *adult education* (for instance courses that do not offer a certificate or qualification). Nevertheless, all informants confirmed that the number of attendees for ND programs is quite low (in Romanian universities included in the study for instance in 2015/2016 they had 500 respectively 780 NDP participants in universities with more than 20000 degree students located in town with more than 200000 inhabitants).

In terms of *funding*, in both countries the majority of the ND courses are either entirely self-funded or sponsored by employers or public authorities. In Romania, both universities indicated that they signed partnerships with several local authorities for training of public servants (although these were often one-off trainings rather than longer term collaborations). In Hungary, the training of public servants has been largely taken by the recently established National University of Public Service (NUPS) which offers opportunities for executive education and continuing education to public servants.

The *procedure* to introduce new courses is quite complex in both countries, requiring approval at faculty and university Senate level and registration with the relevant national Ministries. In Romania, the informants noted that the average 2 months needed for the set-up of a new program is not particularly burdensome and the costs are accessible. The procedure was set up in Minister's order 5160/2015 and requires universities to submit the request to the National Qualifications Agency to be inscribed in the national registry and to the relevant unit of the Ministry of Education.

In Hungary, non-degree courses do not have to be accredited (like in the case of each and all degree programs) but they have to be registered at the Educational Office of the Ministry of National Resources, based on a supportive Senate-decision of the university. This registry is a condition of advertising the course with an outcome, like certification to be used in the labour market with credits, for example. Other general courses without any labour market reference do not have to be registered but shall have to be given permission from the Faculty it is being organised at.

*Incentives* for universities, faculties and departments to introduce ND courses are very limited in both countries and there are virtually no sanctions for departments or faculties who do not offer them. Funding for courses rarely comes from the government and funding has been one of the main reasons there is limited interest in LLL at universities in both countries. Financial considerations are an important factor in the Romanian context with the Vice-Rector of one the universities declaring that ND courses bring much needed additional income to departments and faculty. In Hungary, the added income brought through ND courses seem to be less compelling though it's not entirely clear the reason behind it. In addition to financial rewards, a key informant in Romania noted that professors that teach in ND programs are 'rewarded somewhat when it comes to promotion' but that there were no clear rules about it. In Hungary, the only significant reward seems to be the personal satisfaction of the faculty rather than the institutional recognition. Additionally, as noted by one of the Hungarian informants: *there is no professional prestige in teaching ND courses therefore not may professors choose to do.*

In terms of *existing capacity for ND programs* at university level the situation differs between the two countries. Official documents including the National Strategy and universities' strategic plans stress that higher education institutions need to look for non-traditional students to counteract three external factors: the dramatic decrease in student population in the past 10 years from a peak of approx. 900000 students in 2007 (both in private and public institutions) to about half in 2017 and the projection that the decline will continue due to demographic trends and emigration. This trend affected significantly more the private institutions which have been forced to shrink the size and number of their programs but it is likely to also affect more and more the state universities. In Hungary, these trends have been less severe but there the relatively recent policy changes favour institutions dedicated to vocational education and Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) and are less favourable to social sciences and humanities in terms of funding. A key informant in Hungary noted the already diminished capacity for LLL in general in Hungarian higher education institutions explained as the limited expertise available to train providers of LLL. In his words "*the significant reduction in funding for social sciences and humanities will eventually lead to a lack of trained personnel in all fields including STEM. ...Higher education in general and LLL too cannot be done unless you invest in pedagogic training for those that will deliver trainings in all fields*". He continued that "*I personally worry that we will be left with no capacity whatsoever as specializing in pedagogy and topics like this that are less attractive and poorly paid will eventually lead to no capacity of universities to do adult education at any level, degree or non-degree.*"



Capacity is needed and lacking currently for managing ND programs. The manager of one Romanian Center for LLL belonging to one of the universities described that they do not have capacity to look for opportunities and to assess demand. Moreover, he mentioned that *“to look partners and clients for LLL programs requires different types of skills that your regular university job dealing with students. We could use some help with expertise and help in identifying demand from the Ministry if they want us to do LLL.”* This confirms not only Sava’s (2013) view that assessing demand is a major difficulty but also Robert et al.’s 2013 commentary about universities having to look at LLL from a market perspective that might be different from that they have towards degree programs.

## *Challenges and opportunities*

Among the most important opportunities in both national context seems to be the availability of legal and policy framework required for LLL provision, their location in large cities or regions, the ‘institutional privilege’ (understood as a long history and prestige)<sup>4</sup> many universities hold over other LLL providers in terms of prestige and advertisement opportunities through their alumni networks and circles. The university autonomy in both countries allows universities to set their own fees for ND programs unlike the fees for degree programs which in Hungary has been restricted for national and EU students enrolled on a fee-paying basis. Moreover, faculty autonomy in all institutions we studied makes it possible for individual departments and faculties to be more entrepreneurial in this regard and put forward ND courses if capacity is not lacking. Nevertheless, in the attempt to reach the target of 10% participation in LLL in both countries by 2020 the universities are well placed to contribute to teaching innovations and pedagogical support for other providers.

In terms of challenges many of them are common to the two countries: the lack of funding incentives to set up and manage LLL departments and to introduce new ND courses; the limited appointive and financial autonomy (making it difficult to hire and pay experts with competitive salaries); the very limited numbers of dedicated professional managers able to bring together multiple stakeholders and to forge partnerships beneficial for universities and clients (business, local and national authorities, etc.). Additionally, in both countries there is still limited awareness raising to benefits of LLL and to the existing educational offer on LLL. The steps towards increasing awareness including the set-up of National registries are important but there are still progress to be made including with regard to the quality assurance through students feedback (rating of courses is not available therefore other potential students cannot be informed about the quality of a given program).

National differences are relatively few despite the successes registered by Hungary and the decrease in participation in Romania. In Romania, the funding unpredictability of state bodies whose budget training is usually the most likely to be affected by budget rectifications was quoted as one of the most severe challenges. Additionally, employer financing of NDG is also limited, with only 25% of employers offering any training opportunities to their employees (by comparison in the Czech Republic the percentage is about 71% as shown by Popescu (2013). While most of these trainings are likely to be done in house, training providers (including universities) could also collaborate or share their expertise. The sharing of several agencies and ministries of LLL –related responsibilities was also pointed as a major impediment to the coherent implementation

4. EC (2008) Giving in evidence Fundraising from philanthropy in European universities, available at [http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research\\_policies/Fundraising\\_from\\_Philanthropy\\_in\\_European\\_Universities.pdf](http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Fundraising_from_Philanthropy_in_European_Universities.pdf)

of the comprehensive National Strategy. Moreover, the long term political volatility in Romania was also pointed as a threat to policy implementation: the country had 26 Ministers of Education in the last 28 years and the 2011 Law was amended in 2014 when no less than 97 changes were made and is currently also under revision, a situation which is likely to create policy uncertainty.

By contrast, Hungary experienced a period of relative political stability in the last 8 years and has adopted a centralizing policy whereby all LLL activities are reunited under the Ministry of Human Capacity. While this study is too limited in scope to show these policies as being instrumental in the progress made in LLL implementation, we can safely say that political will and stability are important factors in this regard. Nevertheless, the capacity for delivering LLL programs (both as non-degree programs and for training other LLL providers) seems to be relatively limited in universities with potentially severe effects on the medium to long term. One of the Hungarian informants noted that *restricting funding for social sciences will have a boomerang effect with the result being that there will be few people left to train teachers of other more desirable disciplines like those in STEM.*

Finally, all informants in universities noted that it would be of help if the state agencies could play a larger role in funding LLL and also in intermediating demand and offer. Universities might have the capacity to offer certain ND courses, but they seem to struggle with anticipating demand and assessing market needs. As one Romanian informant put it: *the Ministry wants us to do it but we are new to this game and are not sure where to start or how better to employ our resources.*

## Conclusions

---

Both Romania and Hungary took significant steps to increase LLL participation with a look to catching up with the EU states that are more advanced. However, the view from institutional level confirms Jakobi and Rusconi (2009) view that the Bologna process has mainly had an impact on the discussion regarding lifelong learning, not necessarily whether and how such policies and programs are implemented. The present research confirmed that at the level of higher education institutions NDG programs and activities are in place but they have a rather ad-hoc, opportunistic character rather than a systematic one both in Romania and in Hungary. Despite the rhetoric of catching up with the more advanced Members States in the field of LLL the reality in both Hungary and Romania seems to point to existing laws that are not implemented due to several factors. First, a lack of correspondence between the priorities of the education laws and the financial resources allotted to their attainment. Second, a lack of prestige for lifelong learning which is currently not addressed through the promotion of a lifelong learning culture and of information, counselling and professional guidance of learners of all ages and from all backgrounds. Third, institutional fragmentation at government level (in the case of Romania) and at university level (in both countries) has negative impact on coherent LLL programs in universities. Fourth, university autonomy seems to have an inhibitive effect on LLL with universities choosing to allocate institutional resources (funding and staff time) to teaching traditional students and research. Fifth, LLL strategies at all levels rarely have implementation plans with explicit measurable targets. Sixth, in terms of quality assurance, the effectiveness of ND programs at university level is seldom systematically monitored, and their performance is seldom evaluated. Seventh, all universities included in this study lack management capacity to offer ND programs on a more systematic base and in long-term cooperation with companies, local authorities and state bodies with activities portfolio encompassing LLL. Eighth and last, universities seem to struggle with an inevitable change in attitude towards ND clients for whom universities are only one of the program

providers and whom are not as compelled to undergo training as perhaps the regular degree students might be. This finding is in line with Jakobi and Rusconi (2009) view that “opening university studies to new and wider publics cannot be achieved unless higher education institutions themselves change – not only internally, but also in their relations with other ‘learning systems”.

To sum up, this study presented the existing non-degree programs available at university level in both Hungary and Romania and attempted to explain the low participation rates in LLL from the point of view of universities as providers of LLL programs. We have shown that while multiple challenges and opportunities are indeed similar there are several major differences. Most notably we have also shown the lack of policy implementation at institutional level and the rather ad-hoc and unsystematic character of many ND programs, with existing programs being the results of individual faculty agendas rather than part of a concerted effort. This finding contradicts the official stand on the push for LLL in both countries, while keeping in mind that universities although well suited to engage in LLL are only one of the providers.

### *Contribution acknowledgment*

---

The author is grateful for the contribution of Matyas Szabo from the Yehuda Elkana Center for Higher Education of Central European University who was instrumental in gathering data regarding the Hungarian policies on lifelong learning. This article was made possible by his generous help.

## References

1. Biagetti, M. & Scicchitano, S. (2013). The determinants of lifelong learning incidence across European countries (evidence from EU-SILC dataset). *Acta Oeconomica*, 63, 1, 77–97.
2. Bengtsson, J. (2013). National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – the gap between policy and reality: An international perspective. *International Review of Education*, 59, 3, 343–352.
3. Commission of the European Communities (2007). *Action Plan on Adult Learning: it is always a good time to learn*. Brussels: Commission of the European Communities.
4. Jakobi, A. P. & Rusconi, A. (2009). Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education. *Compare*, 39, 1, 51–65.
5. Manninen, J., Sgier, I., Fleige, M., Thöne-Geyer, B., Kil, M., Mozina, E. & Operti, F. (2014). *Benefits of lifelong learning in Europe: Main results of the BeLL-project*. Retrieved from <http://www.bell-project.eu/> (2016.12.20)
6. Németh, B. (2014). Research and Development of Adult Education through Higher Education Institutions: A Challenge and Perspective for Better Adult Learning and Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 97–103.
7. Németh, B. (2015). Lifelong learning for all adults? A new concept for the United Nations educational, scientific and cultural organization—limits and opportunities for a changing intergovernmental organization (pp. 165-178). In Milana & Nesbit (Eds.) *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. London: Palgrave Macmillan.
8. Németh, B. (2017). Comparative Studies in Adult Lifelong Learning—COMPALL Strategic partnership in transnational studies in adult and lifelong learning. *Opus et Educatio*, 4, 2, 217–222.
9. Popescu, D., Petre, E., Sendrescu, D., Popescu, L. & Popescu, E. (2011, June). Romanian experiences in lifelong learning process and e-learning. In *EAEIE Annual Conference (EAEIE), 2011 Proceedings of the 22nd* (pp. 1-6). IEEE.
10. Popescu, A. I. (2012). Lifelong Learning in the Knowledge Economy: Considerations on the Lifelong Learning System in Romania from a European Perspective. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 37, 49–76.
11. Robert, P, Ayupova, S. & Altorjai, S. (2013) “Why are Participation Rates in Lifelong Learning So Low in Hungary?” In Saar & Ure (Eds). (2013). *Lifelong Learning in Europe*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
12. Saar, E., Ure, O. B., & Desjardins, R. (2013). The role of diverse institutions in framing adult learning systems. *European journal of education*, 48, 2, 213–232.
13. Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional barriers for adults' participation in higher education in thirteen European countries. *Higher Education*, 68, 5, 691–710.
14. Sava, S. (2012). *Needs analysis and programme planning in adult education*. Opladen [u.a.]: Budrich 2012, 163 S. - (Study guides in adult education) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103085
15. Sava, S. (2014). From ‘Innovation’ to ‘Quality’: The Topic of Professionalisation for Adult Learning Staff in Selected European Policy Documents.
16. Sava, S. (2014b) *Romanian case-study in Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL- Project Research Report Bonn, May 2014* Retrieved from: [https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/11/BeLL\\_Glavni-rezultati-projekta\\_porocilo\\_2014\\_en.pdf](https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/11/BeLL_Glavni-rezultati-projekta_porocilo_2014_en.pdf) consulted on May (2018.05.01)
17. Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education: A comparative perspective on non-traditional students and lifelong learners. *Higher education and lifelong learners: international perspectives on change*, 3–24.

18. Szelényi, I. & Wilk, K. (2010). "From Socialist Workfare to Capitalist Welfare State." (pp. 565–86.) In Morgan, Campbell, Crouch, Pedersen & Whitley (Ed.) *The Oxford Handbook of Comparative Institutional Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
19. World Bank (2014). Diagnostics and Policy Advice for Supporting Roma Inclusion in Romania, Retrieved from: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/romania/OutputEN.pdf>, consulted on May 1, (2018.05.01)

## *Az élethosszig tartó tanulás intézményi perspektívái: romániai és magyarországi példák*

---

Románia és Magyarország az Európai Unió tagállamai között azok közé tartozik, ahol a legalacsonyabb az élethosszig tartó tanulásban való részvétel aránya. Számos tanulmány, köztük több, épp az Unió által támogatott rendszerszinten vizsgálja, milyen körülmények eredményezik ezt az alacsony arányt. Ezáltal azonban az intézményi nézőpont kevésbé kutatott, ami ahhoz vezet, hogy pont az élethosszig tartó tanulásban közreműködők tapasztalatai válnak kevésbé láthatóvá. A tanulmány ezért az élethosszig tartó tanulást intézményi szinten vizsgálja az egyetemekre és a nem-tradicionális felnőtt hallgatói csoportok számára hirdetett diplomát nem adó képzésekre fókuszálva Romániában és Magyarországon egyaránt. Ugyan az eredmények azt mutatják, hogy a szükséges és megfelelő jogi és politikai keretek mindkét országban adottak és számos diplomát nem adó képzés el is érhető az esettanulmányokban vizsgált mind a négy egyetemen, mindazonáltal e képzések támogatásának és megbecsültségének hiánya az infrastruktúra alacsonyabb színvonalával együtt alapvetően azt eredményezi, hogy csak korlátozott számú hallgató iratkozik be ezekre a képzésekre, illetve azok a társadalom szélesebb rétegei számára nem elérhetők. Az országok közti olyan különbségek, mint az érintett minisztériumok és más illetékes szervezetek közötti együttműködés hiánya (Románia esetében) vagy túlnyomó részben a társadalom- és bölcsészettudományok finanszírozásának átalakítása (Magyarországon) mind olyan gátló tényezők, amelyek az élethosszig tartó tanulásban való részvétel arányának csökkenéséhez vezetnek.

**Kulcsszavak:** élethosszig tartó tanulás, intézményi nézőpont, Magyarország, Románia, összehasonlító tanulmány

# A jogászképzés módszertani dilemmái

*Fleck Zoltán\**

*Az egyetemi képzés strukturális problémáinak tudatos kezelése mellett az európai hagyománytól is idegen módszertani tudatosság vezethet ki a jogászképzés válságából. A hazai jogi felsőoktatás területén is léteznek olyan fejlemények, amelyek e tudatosság megjelenését bizonyítják. A tanulási folyamatot középpontba helyező oktatási szemlélet a jogász felsőoktatásban is új oktatói szemléletet igényel. Ezt a jogászképzés területén folytatott kutatások tudnák segíteni.*

**Kulcsszavak:** jogászképzés, oktatásmódszertan, tanulási folyamat, jogtudomány

## *A jogászképzés általános válsága*

Jól ismert téma jogász körökben a képzés válsága, de a hazai viták nem jutnak túl a helyzet leírás kísérletein, a helyzetet okozó tényezők leltározásán. Az ilyen viták résztvevői gyakran vonnak le olyan következtetéseket, amelyek pusztán egzisztenciális érdekeiket vagy kényelmüket szolgálják: csökkenteni kell a képzésben résztvevők számát. Hasonló menekülés a problémától a közoktatás hibáztatása a tanulói érdektelenség vagy tudásszint süllyedése miatt. A poszt-kommunista államok helyzetét nehezíti a forráshiány és az újra bizonytalanná váló autonómia, valamint a jogrendszer minőségének drasztikus romlása.

Általános azonban a jogászképzés önreflexiójának gyengesége. Európában alig van vita a módszerről, kevés a szakmai irodalom, nincs kapcsolat a jogászképzés és a pedagógia, oktatásmódszertan tudományos műhelyei között. Azonban az utóbbi években megindult intézményesedettség jelentős monográfiákat és szakmai folyóiratokat szolgáltat a jogászképzés módszertani fejlesztése számára.<sup>1</sup> Ezekre tudnának támaszkodni az oktatóként felelős intézményi vezetők, oktatói közösségek.

De minden oktatásfejlesztés a jogászképzésben csak egy alapkérdés tisztázása után következhet: ki a jó jogász? Vagyis milyen képességek és tulajdonságok szükségesek a magas szintű szakmai munkához? Ezt megelőzően persze azt kell mérlegelni, hogy számít-e, hogy ki a jó jogász? Szükség van-e jó jogászra vagy csak egyszerű parancs-végrehajtókra. Mindenesetre ezeket az alapkérdéseket a szakmai köröknek kell megválaszolni.

Az egyetemi szakmai képzés sorsa, minősége, presztízse sok szállal kötődik a tudományhoz. A jogtudomány azonban súlyosan alulteljesít a többi diszciplínához képest. Kevés a doktori fokozattal rendelkező, alulfejlett a publikációk metodológiai megalapozása, a kutatásokban nincs innovatív erő, a nemzeti orientáció és normatív szemlélet dominál és a jog tudományos művelése veszélyesen közel van a gyakorlathoz. A jog ilyen „tudományon kívülsége” az oktatási folyamatot technicizálja, tehát diplomát jószérivel technikai készségek és tudás-elemek meglétére adnak.<sup>2</sup> Paradox módon az oktatás minőségét mégis a tudományos minőséghez, praktikusán a formális publikációs tevékenység megítéléséhez kötik. A habilitáció, amely elvileg az oktatói alkalmasság mérésére szolgál alig tartalmaz oktatói készségeket tesztelő elemeket.

A jog és a jogi szakmák fokozott specializálódása és technicizálódása, a jogrendszerek túlnövekedése, nemzetköziesedése, az egyetemi képzés tömegesedése és diverzifikálódása, a piaci és menedzseri szemlélet domi-

\* Tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE ÁJK, Jog- és Társadalomelméleti tanszék, e-mail: zfleck@ajk.elte.hu

1. The Law Teacher, Journal of Legal Education, <http://www.legalwritingjournal.org>
2. A jogtudomány lehetőségeire a hazai szakirodalomban: Bódi, 2016.

nanciája újraaktivizálta az autonómia és felelősség dilemmáit. Elsősorban az alábbi két kérdést: az egyetemi autonómia milyen foka indokolt az állami finanszírozás mellett és milyen munkamegosztás működik a jogász szakmákba lépés feltételeinek meghatározásában, kontrolljában az állam, a szakmai szervezetek és az egyetem között? A képzés módszertani fejlesztése, a tudatos pedagógiai minőség iránti elkötelezettség, az oktatói ön-reflexió és hatékonyság csak az autonómia és átláthatóság egymást erősítő feltételeivel biztosítható. Legitimítást csak így kaphat a kontrolleszközként működő minőségirányítás és ellenőrzés is.

A jog átalakulásából következik az oktatás multidiszciplinaritás iránti szükséglete, amit nehezen fogad be a kontinentális jogi hagyomány, pedig alapkérdéssé vált, hogy az egyetem miként képes a nyitott társadalmat, toleranciát, demokráciát, szabadságot szolgálni. A jogászképzésben a szakma-specifikus készségek között is hangsúlyosan szerepel a jogállam és demokrácia társadalmi-kulturális értékeinek fejlesztése. Az egyetemi képzéstől az várható el, hogy az akadémiai szabadságot az értékelkötelezettség szellemében használja. A *Dublin-descriptors*<sup>3</sup> és a szintleíró jellemzők<sup>4</sup> definiálják a jó jogászt, ebből is nyilvánvaló, hogy a tudós jogász humboldti képe nem tartható. A szükséges képzési kimenetek akkor érhetőek el, ha a jogon kívüli megközelítések, szempontok, tudományterületek széles spektrumát kínálja az oktatás a humán értékek fejlesztése érdekében (Nussbaum, 2010). E szakmai kihívásokat az oktatás területén egy szemléleti váltás tudja kezelni: a tanítás és a tanár helyét a tanulás és a tanuló veszi át, a tanulás központú oktatási folyamat a hatékony tanulást a megfelelő tanulási környezettel biztosítja. A megfelelő környezet része a jó pedagógiai módszerekkel rendelkező oktató. Pedagógiai, módszertani tudás nélkül csak a tanítás tartalmán tudunk változtatni, a tanulási folyamat hatékonyságát, a hallgatói motivációk, érdeklődés felkeltését a módszertani változatosság képes elérni (Stolker, 2014). Az oktatásmódszertani tudatosság és a kimeneti szemlélet teszik lehetővé a tanulói attitűdök, információfeldolgozási szokások megismerését és aktív alakítását. Azt az egyszerű összefüggést, hogy az egyetemista korosztály sokkal kevésbé szövegcentrikus, csak akkor képes az oktató a tanulási folyamatban kezelni, ha birtokában vannak nem szövegre épülő oktatási eszközök is.<sup>5</sup>

## *Hazai viszonyok*

A jogászképzés általános sajátosságai közé tartozik, hogy a tanulók nagyon korán elsajátítják a jogász gondolkodásmód reduktív, formalista és hatalom-telített gondolkodási, érvelési módozatait, nyelvezetét és világlátását. Jogászként gondolkodni, ebben a formalista értelemben, nem nehéz. E jogász professzionalizmus alapjellemezője a jogi normativitáson túli összefüggések redukálása, a társadalmi viszonyok dichotomizálása, ezzel a jogász tevékenység hatalmi jelleget kap (Mertz, 2007). Korábbi hazai kutatások is megerősítették, hogy a jogászképzés ilyen alapszerkezete könnyen vezet kirekesztő, elitista társadalomszemlélethez (Fleck et al., 2012). A jogi gondolkodás és a jogász praxis jellemzőit számos tényező befolyásolja, kulturális természetű elemek, hagyományok és a politikai kultúra egyaránt. De fontos szerepet játszik az oktatás és azon belül a tanítás módszertani állapota is. Ismert összefüggés, hogy az európai hagyomány szerint a jogászképzésben nem hangsúlyos a pedagógiai, oktatásmódszertani szempontrendszer és fejlesztési igény. Jellemző viszont a politikai hatalom és a jogász gyakorlat presztízs-rendszerének újratermelése (Bourdieu, 1989). A hatalmi mező részeként a jogászokat képző helyek erősen kitettek a politikai környezet aktuális állapotának. Természetes módon a kép-

3. [http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin\\_Descriptors](http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors)

4. [http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/021\\_jog\\_plakat\\_7szint\\_JAV.pdf](http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2015/06/021_jog_plakat_7szint_JAV.pdf)

5. Prof. Annie Rochette: Teaching and Learning in Canadian Legal Education - October 27, 2011. <https://www.youtube.com/watch?v=cbodjKOELXk>

zés alapelemeit szolgáltató jogrendszer minőségének is. Hiszen bármilyen értékeket, attitűdöket, felelősségvállalási elemeket fogalmaz meg a képzés célját meghatározó norma képzési és kimeneti célként vagy az egyetem küldetésnyilatkozata, illetve a jogi karok tantervei, a képzés mindennapjait a jogrendszerből származó üzenetek befolyásolják. A képzésre vonatkozó normák hiába várják el az autonóm, kritikus és felelősségteljes jogász működmódot és az ehhez kapcsolódó készségeket, ha a jogász praxisban és az intézményes gyakorlatban az alárendelődés és autoriter viszonyok érvényesülnek. Az egyetemi képzés a legjobb szándékok mellett sem képes nagyon más lenni, mint környezete, a képzés a jogrendszer állapotához kötött, annak szerves része. A magyar jogászképzés tartalmát meghatározó kimeneti- és képzési követelmény például, az európai felsőoktatási térséggel összhangban, határozottan elvárja a tolerancia, az emberi méltóság, az emberi jogok, az egyenlő bánásmód érvényesülését. De ezek az értékek nehezen alakíthatók ki az oktatási folyamatban, ha a jogrendszerben, a közéletben és a politikai gyakorlatban nem, vagy akadozottan érvényesülnek (Fleck, 2017a). Nem nagyon van arra példa, hogy a képzés képes kivonni magát a szakmai, politikai környezet nyomása alól. Ennek több strukturális oka van: egyrészt a tanulók pontosan érzékelik, hogy milyen tudások, készségek, attitűdök megszerzése fizetődik ki a munkaerőpiacon, a jogi valóságban, másrészt a jogászképzés személyzete, az oktatók jelentős része aktív alakítója a gyakorlatnak, tehát természetes módon hordozzák a praxis elvárásrendszerét.

A jogászképzést érintő kritikus elemzések olyan alap jellemzőket tártak fel, amelyek kedvező talajt nyújtanak a hierarchikus, bürokratikus környezethez alkalmazkodás számára. Ha ilyen kedvezőtlen körülmények között az egyetemi képzés képes teljesíteni a kimeneti követelményeket, akkor azt csak tudatos oktatásmódszer-tani fejlesztéssel fogja tudni elérni. A tanítás metodológiájának döntő szerepe van, minél kétségesebbek a tartalmi elemek, annál határozottabb felelősség hárul a módszerekre.

### *A módszertani tudatosulás feltételei*

Lassú folyamatnak tűnik a hagyományok átalakulása, ezért különös figyelmet kell fordítani azokra a fejleményekre, amelyek a változás csíráját jelenthetik és azokra a környezeti elemekre is, amelyek segíthetik vagy akadályozhatják a kultúraváltást. A jogászképzés szintleíró jellemzőinek megalkotása és az erre épülő képzési- és kimeneti jellemzők kodifikálási folyamata jelentős tapasztalatokkal járt. Mint e folyamat bizonyos szakaszainak résztvevője közvetlenül láthattam azokat a reakciókat, amelyeket egy új gondolkodásmód felvetése kiváltott. Jogász oktatók számára (is) új, elsajátítandó elem volt az oktatási folyamat kimeneteire koncentrááló nyelvezet, amely a követelmények újrafogalmazását és az új KKK megalkotását jellemezte. Az intézményi implementáció első szakaszában, a tanterv megalkotásával párhuzamosan a tantárgyi követelmények, kurzusleírások megalkotása során kellett érvényesíteni a tanuló aktivitására és tanulási eredményeire koncentrááló nyelvezetet. Ez azonban az oktatási módszerek és számonkérés újragondolása nélkül aligha vezet változásokhoz. A jogász oktatók jelentős része számára nem állnak rendelkezésre olyan minták, amelyek a pedagógiai tudatosságra épülnek. Sokak számára természetes, hogy nem megkérdőjelezhető oktatói felkészültségük, mert nagy tekintélyű professzoraiktól látták, hogyan kell tanítani. A jogászok oktatása pedig pusztán a jogász szakmai ismereteken alapul, a professzionális specifikumokra hivatkozás mentesít az oktatás módszertani elsajátítása alól. Az oktatók kiválasztásának, az oktatói munka értékelésének nem része a pedagógiai tudatosság és módszertani felkészültség. A habilitáció, amely elvileg az oktatásra való alkalmasság tesztelésére szolgál, valójában a tudományos teljesítmény mérésén alapul. A részben hagyományokon, részben intézményes hiányosságokon alapuló elzárkózás ellenére a jogi karok oktatói között egyre erőteljesebben jelenik meg az oktatás módszerei iránti igény és



fogékony. Különösen a fiatalabb oktatói nemzedékek számára lassan természetessé válik, hogy az oktatási tevékenység szakmai megalapozottságát, hatékonyságát csak a neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat segítségével lehet erősíteni. Ha akadozottan is, de léteznek jogklinikai programok, amelyek a tanulóknak az esetek társadalmi komplexitásába való teljes bevonódására épülnek (Tóth, 2017). Az ELTE Állam- és Jogtudományi Doktori Iskolájában az ösztöndíjas doktoranduszoknak oktatásmódszertani kurzust kell teljesíteniük. Oktatásmódszertani fejlesztésre nyílt meg pályázati forrás, amelynek egyik eredményeként a résztvevők módszertani segédanyagokat tettek közzé. A kar minőségirányítási céljai hangsúlyosan tartalmazzák a módszertani fejlesztést. Ezekből és hasonló fejleményekből érzékelhető, hogy az új KKK megalkotását előkészítő folyamat óta a módszertani fejlesztés legalábbis napirenden van, az oktatók egy része foglalkozik vele.

A jogászképzés szintleíró jellemzői, azok értelmezése, a kurzus előkészítésétől a számonkérésig tartó folyamat tervezése, a módszertani megközelítés és az ehhez megkívánt nyelvezet lassan beépülhet a képzés mindennapjaiba (Fleck, 2017b). Áttörést azonban csak az jelentene, ha az oktatók jelentős része birtokában lenne azoknak a módszereknek, amelyek kompatibilisek a kimeneti szemlélettel. A jogi, politikai környezetből származó strukturális nehézségek mellett komoly szakmai, tudományos hiányosságok is akadályozzák ennek bekövetkeztét. Az európai jogi hagyományban alig látszik a jogi oktatás metodológiája, mint akadémiai tematikai, kutatási program. Nincsenek folyóiratok, monográfiák, és az egyetemeken nincsenek intézményei az oktatás- és tanulásmódszertan fejlesztésének. Ez az alulintézményesedettség a minőségi előrelépés, a módszertani tudatosság súlyos akadálya. Az oktatás mindennapjait meghatározó tapasztalat a gyakorlati módszertani elemek iránti igény növekedése és a könnyen használatba vehető segédanyagok hiányából származó tapasztalat. Az első lépéseket az ELTE Eötvös Kiadó oktatásmódszertani sorozata megtette: nem csak a jogászképzés kimeneti követelményeinek értelmezése, hanem az előadástartás (Tókey, 2017), a szemináriumi módszerek (Kiss, 2017), a jogklinikai módszertan (Tóth, 2017), a társadalmi érzékenyítés (Galambos, Kiss & László, 2017), az íráskészség fejlesztése (Fekete, 2017) és a drámapedagógia (Hegyi & Kisteleki, 2017) is könnyen hozzáférhető forrást nyújt az oktatóknak. Mindazonáltal a hazai jogi kultúra számára teljesen új terület a jogászképzés metodológiája, a nemzetközi szakirodalom legfontosabb eredményeinek adaptációja még nem történt meg. Ez az adaptáció aligha lehet mechanikus, mert ez a módszertani irodalom elsősorban amerikai, tehát figyelembe kell venni a jogrendszerek közötti alapvető különbségeket. A módszertani tudatosság elsősorban a jogászképzés szereplőitől várható el, a hazai, felsőoktatással foglalkozó műhelyek és szakemberek számára a jogtudományi megközelítések és jogi oktatás sajátosságai idegenek. Az eddigi tapasztalatok szerint azonban nem lehetetlen az együttműködés, a teljes elzárkózás feloldása. Az oktatási gyakorlatban is érzékelhető változásokhoz többek között az is szükséges, hogy a jogi felsőoktatás módszertani kihívásait tematizáljuk, bevonjuk a kutatási tematikák közé, intenzívebb formát kapjanak az érintett diszciplínák együttműködései.

Az elsősorban angol nyelvű szakirodalomban számos hasznosítható módszertani példa, gyakorlati megközelítés található. Az intézményesedettség és a magas szintű önreflexió előnyeinek kívül az derül ki ebből a szakirodalomból, hogy ez a tematika szorosan kapcsolódik a társadalomtudományok (szociológia, antropológia, közgazdaságtudomány, pszichológia) és a humántudományok (irodalom, filozófia) helyzetéhez és a jogászképzésben való megjelenésükhöz. Azokon a képzési helyeken, ahol hagyományosan erős a társadalom- és humántudományok szerepe a jogászképzésben, az oktatás módszereiben természetes a dogmatikai megközelítés meghaladása. Hozzátehetjük persze, hogy általában ezek azok a jogi kultúrák, ahol a jog alkalmazása és a jogtudomány, tehát a jogi kultúra egésze nyitottabb a tudományos szempontrendszer használatára. A jogtudomány belső strukturális gyengeségei, módszertani alulfejlettsége, fogalmi rendszerének dogmatikai zártsága további kedvezőtlen környezeti elemeket jelent az oktatás módszertani fejlesztése számára.

A jogászképzés pedagógiai tudatosításához a jogrendszer szakmai hátterének biztosításán kívül is jelentős társadalmi érdekek kötődnek. Ezek többnyire kiolvashatók a szintleíró jellemzőkben megfogalmazott általános és szakmaspecifikus kompetenciákból. Talán éppen az a legjellemzőbb probléma, hogy ezt a hazai jogász oktatók elenyésző része ismeri. A jogi karok tudvalevőleg nem pusztán állami jogalkalmazókat és ügyvédeket bocsátanak ki, viszonylag tág a jogi diploma konvertálhatósága a gazdaság, kultúra, nyilvánosság, politika világában. Ebből következően a demokrácia és a közélet működésének minősége (vagy léte) múlhat azon, hogy milyen attitűdökkel, társadalmi felelősségvállalással, társadalomszemlélettel kerülnek ki a végzett jogászok a képzés helyeiről. Olyan kimeneti elemekről van szó, amelyeket csak a dogmatikai zártság feloldásával, a nem jogi elemek iránti nyitottság szorgalmazásával és az ezeket elősegítő módszerek használatával lehetséges elérni.

A jogi oktatás hagyományosan a felsőbb bíróságok gyakorlatának dogmatikájára koncentrált, a példák, a gyakorlati ügyek innen származnak. Ezek számítanak fontos ügyeknek, a gyakorlat alakításának képességével, precedens-értékkel rendelkeznek. Már egy olyan előemésztett, redukált, jogiasított valóság kerül így a tanulók elé, amely elvesztette „életszerűségét”, hétköznapi nyelvezetét, társadalmi beágyazottságát, megfosztották az átélhető emberi problémák érzékelhetőségétől. A jogászi szakma presztízrendszerében is a felsőbb bírósági gyakorlat számít magasabb presztízűnek, ahogy a papírokkal, dokumentumokkal képzelt munka értékesebb, mint az emberek gondolataival, konfliktusával, történeteivel való foglalkozás. E szakmai értékelési hagyomány hatással van arra, hogy a képzés a jog működésének milyen szintjeire koncentrált. A gyakorlati példák tipikusan a társadalmi komplexitás erős redukcióján alapulnak, azt tanítják meg alapvető jogászi készségként, hogy miként lehet kiszűrni a jogilag releváns tényeket. Ehhez maguk a hipotetikus esetek szolgáltatnak nyelvi-kognitív mintát. A „történeti tényállás”, amely a jogilag megoldandó feladat, nem terjed túl az alábbi példában jelzett összetettségén:

*„Az igen öreg Kis úr egyre nehezebben képes ellátni magát, a napi bevásárlás is egyre nagyobb terhet jelent számára. Megállapodik ezért a szomszédjában lakó fiatal párral, akik vállalják, hogy élete hátralévő részében gondozzák és mindazon földi javakkal ellátják, amelyekre szüksége lehet. Kis úr cserébe át ruházza rájuk lakása tulajdonát. Majd három hét múlva hirtelen meghal. Az örökösök pert akarnak indítani. Mit javasolnál nekik?”*

Helyesen megoldani a jogkérdést ez alapján lehetséges, az öröklési jog mögött meghúzódó társadalmi feszültségeket azonban nem lehet érzékelni. Ezért a valóságos ügyek részletei, a tényleges szereplők élettörténete nélkül a jogásznak készülők nem képesek érzékelni, hogy miként hat rájuk e valóság, a tanulási folyamatban nem derül ki, hogy képesek-e személyesen feldolgozni az érzelmi, etikai kihívásokat, észreveszik-e az igazságosság különböző formái közötti feszültséget, kell-e látniuk a családi viszonyok természetét az adott ügyben. A tényleges jogi működés olyan társadalmi valóság, amelyben nem pusztán a jogi összefüggéseket kell érteni. A történeti tényállás (a per, jogi igény) mögötti összefüggések bemutatása csak olyan módszerekkel lehetséges, amelyek közel viszik a tanulókat a valósághoz, saját maguknak kell felfedezni a komplexitást. A jogesetek feldolgozásának hagyományos menetében ezek a tények már fixálva vannak, statikusak, redukáltak, nem bővíthetők: olyanok, mint a bíróság által megállapított valóság. Módszertani kérdés, hogy miként lehet kinyitni a valóság megismerését. Első feladat annak bemutatása, hogy a valóság komplexitásának megragadása lényeges eleme a jogászi munkának, sok minden múlik ezen (Aiken & Shalleck, 2016). A perlési folyamat társadalmi természetének gyakorlati érzékeltetését szolgálhatja például a valós ügyek közvetlen „meglátogatása”, a szerep-

lőkkel való találkozás. De a szerep-játékok és szimulációk is alkalmasak lehetnek az empátia fejlesztésére, ha az oktató megfelelő módon készíti elő, és elegendő időt szán a célok elérésére. Hasonlóképpen az ügyre vonatkozó nem jogi, társadalomtudományi (pszichológiai, szociológiai, közgazdasági, egyéb szakértői) irodalom, szaktudás használata is növeli az ügyek kezelésének komplexitását, és a szemlélet tágításával lehetőség nyílik lényeges általános és szakmai kompetenciák fejlesztésére. Például egy gyerekvédelem vagy családon belüli erőszak ügyében tipikusan szükség van a nem jogász szakmai források megértésére és használatára, az empátia és az érzelmi feldolgozás készségeire. Sőt arra is, hogy a tanuló kritikusan viszonyuljon a jogász működés, beavatkozás nem várt, diszfunkcionális következményeihez.

Hogyan fordíthatóak le a nem jogi információk a jogi eljárás számára? Hogyan lehet a bíróság számára elfogadhatóvá tenni? Azokban a jogi hagyományrendszerekben, ahol nincs eleve nyitottság az ilyenek elfogadására, ezek a kérdések általában fel sem merülnek, pedig a társadalomtudományok stratégiai használata, a szaktudások feldolgozásának képessége a jogi eljárás során is hasznos képesség. Mivel a jogász szakma hatalomközeleli, a jogászképzés nyelve, társadalomképe sem mentes ennek következményeitől. Éppen ezért a képzés során szükséges érzékeltetni a hatalomgyakorlás etikai követelményrendszerét. A jogász tevékenység alapszerkezetének és az ebből következő személyes következményeknek és követelményeknek az érzékelhetővé tétele azonban csak bevonódás, közvetlen tapasztalat, érzékenyítés útján lehetséges. Az igazságtalanság észlelése, a személyes elkötelezettség a szembenállásra, kritikára csak a saját szerep megfogalmazásával fejlődik. Határozott feladata a képzésnek, hogy visszahozza az emberi szenvedés megértését a speciális szakmai szempontok közé, szorgalmazza a személyes bevonódást. Ez leginkább a személyes narratívák, a névvel és arccal rendelkező szereplők, a kapcsolatrendszerek és történések mély textúrájának közvetlen érzékelésével lehetséges. A jogász tanulók a tipikus jogász gondolkodást nagyon korán elsajátítják, ez a visszavétel (érezékenyítés) zavart okozhat, amelyet kezelni kell, tehát pedagógiai érzéket, még inkább pedagógiai kompetenciákat kíván meg az oktatóktól. A szakirodalom szerint a jogi realizmus tudományos és oktatási hagyománya lehetővé teszi ennek a logikának a művelését (Hunter, 2012). A jogelmélet egyik hivatása tehát e hagyomány adaptációja az európai közvetítéseken keresztül. A realizmus és a *socio-legal studies* megközelítésmódja akkor tud hatékonyan működni, ha nem csak az elméleti, társadalomtudományi stúdiumok közvetítik, hanem a szakjogi tárgyak is. Az adaptáció leghatékonyabb útja a kutatásközpontú oktatás, a kutatási (mini) projektek tervezése, kivitelezése. Ehhez módszertani megalapozást szükséges szolgáltatni elsősorban olyan kutatási módszerek megismertetésével, amelyek a mindennapi ügyek, illetve a jogi esetek komplexitásának érzékelésére alkalmasak (résztevő megfigyelés, interjú).

Nem függetlenül attól a tényről, hogy az empirikus jogtudomány meglehetősen gyenge, jelenleg ez a módszer az oktatásból szinte teljesen hiányzik. Nehezíti a helyzetet a tárgyak és tanszékek egymástól való elzártsága, a tudományos és oktatási tevékenységek kapcsolódásainak hiánya. A szakirodalomban számtalan példa található arra, hogy különböző jogterületek oktatásába hogyan lehet beemelni a kutatásszemponturnál módszereket (Tejani, 2016). Az etnografikus módszerek lehetőséget adnak arra, hogy a tanuló erősítse a résztvevő-megfigyelő pozícióját, fejlessze valóságérzékelő képességeit, információfeldolgozási kapacitását és érzékenységét. A tapasztalat korai megjelenése jótékony hatással lehet a szakmai etika kialakulására is. Nehézséget jelent azonban, hogy a kvalitatív kutatási módszerek idegenek a jogázhallgatóktól és oktatóktól, általában a jogtudománytól. A formalizmus európai és a részben más történelmi okok által tovább erősített posztkommunista hagyománya idegenként kezeli a többféle (jogi, etikai, társadalmi, szubkulturális) normativitás valóságát. Nehezen lép ki a hierarchikus, monolit szemléletből, a jogász tudásokat vonakodva egészíti ki azokkal a puha készségekkel, amelyek a modern és társadalmi értékek iránt elkötelezett jogász számára szükségesek.

Félrevezető a magyar diskurzusban szokásos szembeállítás az elméleti és gyakorlati oktatás között, pedig a professzionális gyakorlatban a teoretikus, dogmatikai és praktikus tudások, készségek nem választhatók el egymástól (Cooper, 2002). Sőt már a kritikai elmélet figyelmeztetett arra, hogy a technikai és elméleti tudások számonkérése a készségek fejlesztése nélkül megfosztó, elbátortalanító (*incapacitating*) hatású (Kennedy, 1982). Az elméleti, doktrinális és gyakorlati szempontok, tudások, készségek integrálása szemléleti váltást feltételez: a jogász specializáció mellett a mesterség (*craftsmanship*) vállalását. Mindehhez elérhetőek a dokumentált jó gyakorlatok, a jogászképzés irodalma is rendelkezik ilyennel (Schwartz, Hess & Sparrow, 2013). Általános tapasztalat, hogy az oktatók személyes kvalitásai, oktatói szerepfelfogása és szakmai identitása meghatározó szerepet játszik abban, hogy milyen viszonyt képes kialakítani a tanulókkal és milyen hatékonysággal képes a tanulási folyamatot segíteni. Az előrelépés legfontosabb feltétele a módszertani reflexió fejlesztése, annak felismerése, hogy a jogászképzés válságát nem lehet pusztán sötétben tapogatózással kezelni, ahogy a felelősséget sem lehet a külső tényezőkre vagy a hallgatókra terhelni. A nemzetközi tudományos tapasztalatok szerint a jogászképzés tudományos tárgy is, kutatási eredmények és tapasztalatok tudnának pontos képet adni arról, hogy mit is csinálnak a jogász oktatók, mit olvasnak, írnak, és hogyan kommunikálnak a joghallgatók. A kutatásra alapozódó képzés felé vezető legfontosabb első lépés a képzés kutatása (Sinsheimer & Herring, 2016).

## Irodalom

1. Aiken, J. H. & Shalleck, A. (2016). Putting the “Real World” into Traditional Classroom Teaching. In Mertz, Macaulay, Mitchell (Ed.), *Translating Law-And-Society for Today’s Legal Practice Vol 1.* (pp. 51–73). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Bódig, M. (2016). A jogtudomány módszertani karaktere és a dogmatikai tudomány eszméje. In Bódig M. & Zódi Zs. (Ed.). *A jogtudomány helye, szerepe és haszna.* Tudománymódszertani és tudományelméleti írások (pp. 86–109.). Budapest: MTA TKJTI – Opten.
3. Cooper, B. D. (2002). The Integration of Theory, Doctrine, and Practice in Legal Education. *Journal of the Association of Legal Writing Directors* 1. Retrieved from [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1095487](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1095487) (2018. 06. 10.)
4. Fekete, B. (2017). *Írásmódszertan Joghallgatóknak. Oktatásmódszertani Füzetek.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from [http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF5\\_Fekete\\_READER1.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF5_Fekete_READER1.pdf) (2018. 06. 10.)
5. Fleck, Z., Krémer, F., Navratil, Sz. & Uszkiewicz, E. (2012). *Technika vagy érték a jogállam? A jogállami értékek átadása és az előítéletek csökkentése a jogászok és a rendőrtisztek képzésében.* Budapest: L’Harmattan.
6. Fleck, Z. (2017a). Demokráciára nevelés, jogásképzés, professzionális felelősség, *Közjogi Szemle*, 2. 7–8. Retrieved from [http://hvgorac.hu/kozjogiszemle/files/KJSZ\\_201702\\_Fokusz\\_Egyetemi\\_Autonomia.pdf](http://hvgorac.hu/kozjogiszemle/files/KJSZ_201702_Fokusz_Egyetemi_Autonomia.pdf) (2018. 06. 10.)
7. Fleck, Z. (2017b). *A Jogásképzés Szintleíró Jellemzői. Oktatásmódszertani Füzetek.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from: [http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF1\\_Fleck\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF1_Fleck_READER.pdf) (2018. 06. 15.)
8. Galambos, R., Kiss, V. & László, N. (2017). *Érzékenyítés és a felelősségvállalás fejlesztése a jogásképzésben. Oktatásmódszertani Füzetek.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from [http://www.eltereader.hu/media/2018/04/MF7\\_Galambos-Kiss-Laszlo\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2018/04/MF7_Galambos-Kiss-Laszlo_READER.pdf) (2018. 06. 10.)
9. Hegyi, Á. J. & Kisteleki, K. (2017). *Jog és Dráma. Oktatásmódszertani Füzetek.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from [http://www.eltereader.hu/media/2018/04/MF6\\_Hegyi-Kisteleki\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2018/04/MF6_Hegyi-Kisteleki_READER.pdf) (2018. 06. 10.)
10. Hunter, C. (Ed.) (2012). *Integrating Socio-Legal Studies Into The Law Curriculum.* London: Palgrave.
11. Kennedy, D. (1982). Legal Education and the Reproduction of Hierarchy, *Journal of Legal Education*, 4, 591–615.
12. Kiss, V. (2017). *Interaktív Szemináriumok a Jogásképzésben. Oktatásmódszertani Füzetek.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from [http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF2\\_Kiss\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF2_Kiss_READER.pdf) (2018. 06. 10.)
13. Mertz, E., Macaulay, S. & Mitchell, T. (Ed.) (2016). *Translating Law-And-Society For Today’s Legal Practice Vol 1.,* Cambridge: Cambridge University Press.
14. Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit, Why Democracy Needs The Humanities,* Princeton: Princeton University Press.
15. Tejani, R. (2016). “Fielding” Legal Realism: Law Students as Participant-Observers? In Mertz, Macaulay, Mitchell (Ed.), *Translating Law-And-Society for Today’s Legal Practice Vol 1.* 95–118. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Tóth, J. (2017). *Jogklinika kézikönyv.* Szeged: Iurisperitus.
17. Tóth, F. (2017). *A Jogklinika Képzés Módszertana. Oktatásmódszertani Füzetek.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from [http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF4\\_Toht\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF4_Toht_READER.pdf) (2018. 06. 10.)

18. Tókey, B. (2017). *A Tantermi Előadások a Jogászképzésben. Oktatásmódszertani Füzetek*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Retrieved from [http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF3\\_Tokey\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2017/08/MF3_Tokey_READER.pdf) (2018. 06. 10.)
19. Schwartz, M. H., Hess, G. F. & Sparrow, S. M. (2013). *What the Best Law Teachers do?* New York: Harvard University Press.
20. Sinsheimer, A. & Herring, D. J. (2016). Lawyers at Work: Study of the Reading, Writing, and Communication Practices of Legal Professionals, *Legal Writing Journal* 21. Retrieved from <http://www.legalwritingjournal.org/2016/11/04/lawyers-at-work-a-study-of-the-reading-writing-and-communication-practices-of-legal-professionals/> (2018. 06. 18.)
21. Stolker, C. (2014). *Rethinking the Law School. Education, Research, Outreach and Governance*, Cambridge: Cambridge University Press.

### *Methodological questions of legal education*

---

The methodological awareness is alien from the European tradition in the field of legal education, but only by this it can emerge from the crisis. There are some developments in the field of domestic higher education too which prove the emergence of this awareness. The educational approach that focuses on the learning process requires a new teaching approach in the lawyer's higher education as well. This could be helped by research in the area of legal training.

**Keywords:** legal education, teaching methods, learning process, law

## Jog és pedagógia találkozása. A jog oktatásának helye és célszerűsége a pedagógusképzésben

Rónay Zoltán\*

*Nem csupán jogalkotói, de a tanárképzést szervező szakemberek részéről elvárás, és hallgatói oldalról érkező igény is a pedagógusképzésben a jogi oktatás biztosítása. A jog oktatásának e képzési területen vannak ugyan előzményei, de a rendelkezésre álló óraszám és az erre felhasználható kreditmennyiség jelentősen behatárolja a mozgásteret. További probléma, hogy a képzésben résztvevők elsősorban jogi kari oktatók vagy gyakorlati szakemberek, akik érthető okból a célját tekintve egyébként jelentősen eltérő jogászképzés módszertanára támaszkodnak. Ugyancsak nehézséget okoz a képzésbe illeszkedő tananyag hiánya is. A tanulmány arra keresi a választ, hogy ilyen körülmények között mit és hogyan érdemes tanítani. Egyúttal megpróbálja a felelet is megadni: A tárgybeli nemzetközi szakirodalom áttekintése és a kapcsolódó jogi szabályozás bemutatása segítségével láthatóvá válik, hogy a tartalom meghatározása során a tanulói jogok hangsúlyosan jelennek meg. A tanulmány azonban ezt meghaladva javaslatot tesz a pedagógusi jogoknak és hangsúlyosan a tanítás szabadságával összefüggő szabályok beemelésére. A módszertan tekintetében ugyancsak a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján az elmélet és a gyakorlat helyes arányán alapuló, életközeli példákra építő módszertant kínál, ehhez bemutatva egy pilot-jelleggel megvalósuló kurzust.*

**Kulcsszavak:** jogtudatosság, jogpedagógia, tanárképzés, módszertani fejlesztés

A jog és a pedagógia találkozására több kontextusban is sor kerülhet. Mindenekelőtt azt feltehetően sokan a szabályozással azonosítják. A másik, kevésbé tipikus, de annál nagyobb jelentőségű momentum, amikor a jogászképzés ismeri fel, hogy a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazása nélkül a képzés már nem tudja betölteni társadalmi rendeltetését. Végül – és az elkövetkezendőkben erre fókuszálunk – a pedagógusképzés sem nélkülözheti egyfajta jogi ismeretek átadását a képzésben résztvevők számára.

A jog oktatása a pedagógiában a két diszciplína érintkezési felületének talán legkényesebb pontja. A legtöbb pedagógusképző intézmény nem rendelkezik külön erre a feladatra felkészült jogi és pedagógiai ismeretekkel felvértezett oktatóval, a tanításba jogi kari kollégákat, esetleg gyakorlati szakembereket vonnak be. Ez az oktatás módszerét is meghatározhatja, ugyanis a fogadó közeg (nagy valószínűséggel) a jogász hivatásra készülő és a későbbiekben azt gyakorló személyekből áll, akik a képzés egésze során jelentős részben „egy szakmai nyelvet” beszélő oktatókkal találkoznak. A jogász nyelvezet elsajátítása, legyen szó akár a tudományos művekről, akár a jogszabályokról, nem csupán a tanulmányokhoz tartozó technikai elem, hanem a majdani hivatásgyakorlás alapfeltétele. Ehhez képest a pedagógusképzésben megjelenő jogi tartalom első látásra minden szempontból idegen test. Miközben mind a képzésért felelős pedagógusképzők, mind a jogalkotónak a tanári felkészítés képzési és kimeneti követelményekben<sup>1</sup> megfogalmazott elvárása, hogy a tanár ismerje és betartsa a pedagógus szakma jogi szabályait, normáit, és nagy számban jelennek meg jogi tartalmak a szaktárgyi ismeretek körében is. Mindehhez képest ezekben a képzésekben csak legfeljebb egy féléves (a tanárképzésben még annyi sem) kurzus áll rendelkezésre, amelyen egyszerre kellene a jogi ismeretek megalapozását és a szak-

\* ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, PhD, egyetemi docens, e-mail: ronay.zoltan@ppk.elte.hu

1. Lásd a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendeletet.

specifikus jogi normákba bevezetést elvégezni. Olyan hallgatói körben, akik számára a nyelvezet idegen, a fogalmak ismeretlenek, számukra készített specifikus tananyag nem áll rendelkezésre.

Hogy ilyen feltételek között van-e értelme, s ha igen mi okból a jogi oktatásnak, illetve, hogy miképpen valósítható meg értelmesen? A következőkben e két kérdés megválaszolására fókuszálunk.

## *A jogtanítás szükségességéről a pedagógusképzésben*

Az előbbiek alapján nem férhet kétség ahhoz, hogy a világos jogalkotói szándék szerint a tanárképzésben a jogi ismeretek tanítása nem mellőzhető. A tanárképzést (a tanári felkészítést) szabályozó rendeletek azonban a megvalósításhoz kevés támpontot adnak. A tanári munkához szükséges – egyebek mellett – pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati, valamint szakmódszertani (diszciplináris és interdiszciplináris tantárgypedagógiai) tudás, készség, képesség fejlesztéséhez és a képzéssel párhuzamosan megszerzett pedagógiai, pszichológiai és tanítási gyakorlathoz összesen – a jogszabályban meghatározott felosztás szerint – 100 kreditet rendelt a jogalkotó. Minthogy a jogi tartalom a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén megszerzendő ismeretek között jelenik meg, lényegében a pedagógiai, pszichológiai elméleti és gyakorlati ismeretek 28 kreditje keretében lenne mód a pedagógus szakma betartandó jogi szabályainak, normáinak elsajátítását lehetővé tenni.

Az, hogy ezen keretek között miként oldható meg a jog tanítása, a következő alfejezetbe tartozó kérdés, amelyre adandó választ azonban alapvetően befolyásolja, hogy a tanárképzés megszervezése során csupán a jogszabályi kötelezettség teljesítését letudó – „kipipáló” – attitűddel közelítünk felé vagy elfogadjuk azt a hipotézist, miszerint a leendő tanárok számára elengedhetetlen a hivatásuk gyakorlásához szükséges mértékű érdemi felkészítés. A következőkben ez utóbbi mellett sorakoztatunk fel érveket.

Az, hogy a tanári, pedagógusi munka jogilag szabályozott környezetben zajlik, illetve maga is szabályozás tárgya, nem igényel különösebb alátámasztást. A világ legkülönbözőbb pontjain keletkező kutatások és azok dokumentálása, a tárgyban született szakirodalom egyaránt azzal a felütéssel kezdi a témakör tárgyalását, hogy maga a társadalmi környezet is jogszabályok által a korábbinál jelentősebb mértékben átszőtt, amelyben nagyobb mértékben jelenik meg a saját jogokért való fellépés (Delaney, 2016). A tanári sikeresség egyik kulcseleme egy, az emberi jogok védelmét garantáló társadalomban az oktatási jogok ismeretére való megfelelő felkészítés (Pillay, 2014). Lényegében ezen a felismerésen alapul a 2016-ban indult EduLaw projekt is, amely 12 európai (belga, litván, lengyel, albán, fehérorosz és orosz) egyetem és kutatóintézet együttműködésében a képzők és jogászok közös munkájára alapozva kívánja a tanítás, a tanulás, az iskolavezetés és az oktatási innováció hatékonyságát támogatni, figyelemmel a mindennapokat keresztülszövő jogi szabályozásra és a jogérvényesítés révén azoknak bírósági döntések általi befolyásoltságára is (EduLaw, 2016).

Ami közös ezekben, az a pedagógusok jogi felkészítése szükségességének deklarálása, egyben ennek kettős eredőre visszavezetése. Egyrészt a pedagógus maga is jogalany, azaz jogai és kötelezettségei vannak, amelyeket a jogszabályi hierarchia számos szintjén (alkotmányos, törvényi és rendeleti szint), valamint intézményi szinten megjelenő normák rögzítenek. Ez Magyarországon sincs másként, a normaösszesség az Alaptörvényen nyugszik, annak keretei között az oktatás különböző területeit (köznevelés, szakképzés) szabályozó törvény, illetve az ezek végrehajtására kiadott kormányrendeletek, miniszteri rendeletek számos pedagógust megillető jogot és őt terhelő kötelezettséget rögzítenek, helyi szinten pedig ezek megvalósításának részleteiről az intézményi dokumentumok (pedagógiai program, helyi tanterv, szervezeti és működési szabályzat, házirend stb.) rendelkeznek. Másrészt a pedagógus munkája során más jogalanyokkal kerül kapcsolatba: joggyakorlása és kö-



telezettségeinek teljesítése egyaránt befolyásolt és befolyásoló a munkatársai, a tanulók szülei és elsősorban a tanulók jogai és kötelezettségei területén. A pedagógus minden, a hivatása gyakorlásával összefüggő cselekedete kihat a tanulók jogaira, azokat képes korlátozni, megsérteni is. A tanuló életkoránál és a tanár-diák viszony eredendő hierarchiájánál fogva jellemzően kiszolgáltatott helyzetben van, ezért a pedagógusok jogi ismereteiben hagyományosan a tanulók jogalanyiségével összefüggő rendelkezések kapnak hangsúlyt. Akár a hazai, akár a nemzetközi szakirodalomra vetünk pillantást, jellemzően a tanulók emberi méltóságával (fegyelmezésének, büntetésének, egymással, egymáshoz való viszonyának – vö. agresszió – kérdésével) foglalkozó műveket találunk (a teljesség igénye nélkül lásd: Good, 1938; Johnson & Sublett, 1969; Jásper, 2008; Róth, 2008; Moswela, 2008; Aáry-Tamás & Aronson, 2010; Jásper, 2010; Varga, 2010; Coloroso, 2014; Dóczi-Vámos, 2016; Dóczi-Vámos, 2017).

## *Az ismeretkör tartalma*

### *A tanulói jogok, avagy ahol a pedagógiai módszerek a jogi szabályozással láthatatlan(?) összefonódnak*

Az előzőekből láthattuk, hogy a tanulói jogok tiszteletben tartása kétségtelenül alapkövetelmény, ehhez pedig azok ismerete nélkülözhetetlen. Mindazonáltal ez az a terület, ahol a pedagógus szakmai kompetenciái és a jogismeret a legnagyobb felületen érintkezik, adott esetben egymással konkurál vagy konfliktusba kerül. A jogszabályok ugyanis látszólag épp magát a tanítási tevékenységet, azaz az órai munkát: a tanulóval való verbális és nonverbális kommunikációt hagyják szabályozatlanul. Egyedül a pedagógiai értékelés folyamatához kapcsolódóan találhatunk tételes szabályozást. A szummatív értékelést ugyanis teljes egészében rögzíti a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.), amikor kimondja, hogy a pedagógus (magatartás és szorgalom esetében az osztályfőnök) a tanuló teljesítményét, előmenetelét tanítási év közben rendszeresen érdemjeggyel értékeli, félévkor és a tanítási év végén osztályzattal minősíti. Az érdemjegy és az osztályzat megjelölése maga is a törvényben meghatározott, attól az első évfolyamon és akkor lehet eltérni, ha az iskola nem használja az érdemjegy, az osztályzat megjelölést [Nkt. 54. § (3) és (7) bek.]. A törvény a félévi és az év végi osztályzat meghatározásának módjára, valamint a kísérő szóbeli vagy írásbeli szöveges értékelés kötelező jellegére, az ezekről történő értesítés módjára is kitér [Nkt. 54. § (1)–(2) bek.]. Ugyancsak szabályozza a törvény az évvégi osztályzatok végleges eldöntésének eljárásrendjét is [Nkt. 54. § (4)–(8) bek.].

A tanulók értékelése pedagógiai módszertani szempontból jelentősen meghaladja a törvényben szabályozott szummatív értékelést. A szakirodalomban diagnosztikus, valamint formatív értékelésként meghatározott típusok (Scriven, 1967; Báthory, 1978), valamint az utóbbit tovább gondoló, s a jelenleg leginkább korszerűnek tartott fejlesztő értékelés (Lénárd & Rapos, 2009) alkalmazását a törvényi (és egyéb jogszabályi) rendelkezések nem korlátozzák. Ugyanakkor a diagnosztikus és formatív értékelés, valamint a szummatív értékelést kísérő írásbeli vagy szöveges értékelés magában hordozza a tanuló személyiségét sértő megnyilvánulások lehetőségét. Sőt, noha a fejlesztő értékelés pedagógiai szempontból messzemenően előremutató, esetleges helytelen alkalmazása azonban szintén ugyanezen veszéllyel járhat: például, ha nem objektív szempontok alapján és ezáltal az egyenlő bánásmód elvét sértve, a diszkrimináció lehetőségét felvetve valósul meg, vagy az egyénre és nem a feladatra fókuszál, vagy miután lehetőséget ad a diákok társértékelésére, ezáltal valósul meg a személyi jogok sérelme (vö. Lénárd & Rapos, 2008). Az említett kifogásolható pedagógusi magatartásokat azonosítja a szakirodalom fekete pedagógiaként (ld: Rutschky, 1977; Vincze, 1991), amely hazai szélesebb körű kutató-

sának eredménye azt mutatja, hogy a jelenség leginkább az értékelés kapcsán tűnik fel; az egykori tanulók által említett sérelmek között a legnagyobb súlya a tágabb értelemben vett értékelésnek van, ahol a megkérdezettek nem is annyira az osztályzat igazságtalanságát, hanem a szöveges kiegészítést kifogásolták. Eközben e kutatásból az is megállapítható, hogy a fekete pedagógia az iskolai tevékenység teljes tartományában jelen van: elég csak a tanulókat leginkább pozitív és leginkább negatív tulajdonságaik alapján párba állító, és az ennek névre lebontott eredményét tartalmazó ún. „leg-leg” táblázat osztálytermi kifüggesztésére gondolni (Hunyady, M. Nádasi & Serfőző, 2006). Ennek személyiségi jogokat sértő mivoltát nem kell különösebben hangsúlyozni. Éppen ezzel összefüggésben szükséges azonban arra is rámutatni, hogy a korábban említett törvényi szabályozatlanság valójában csupán látszólagos. Az Nkt. ugyanis az alapelvek között rögzíti, hogy a nevelési-oktatási intézmények pedagógiai kultúráját egyebek mellett a tanuló elfogadása, a bizalom, a szeretet, az empátia, a gyermek, tanuló fejlődését biztosító sokoldalú, a követelményekhez igazodó értékelés jellemzi [Nkt. 1. § (3) bek.], s mindemellett elvi élel mondja ki, hogy a tanuló személyiségét, emberi méltóságát és jogait tiszteletben kell tartani, és védelmet kell számára biztosítani a fizikai és a lelki erőszakkal szemben, nem vethető alá testi és lelki fenyegetésnek, kínzásnak, kegyetlen, embertelen, megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak [Nkt. 46. § (2) bek.]. Mindezt a törvény a pedagógusok kötelezettsége oldaláról is megfogalmazza, a pedagógus kötelességévé téve a gyermekek, a tanulók és a szülők, valamint a munkatársak emberi méltóságának és jogainak maradéktalan tiszteletben tartását [62. § (1) bek. h) pont]. A jogi szabályozás tehát búvópatakként végig jelen van a pedagógiai tevékenység teljes folyamatában, az emberi méltóság tisztelete és a személyiségi jogok védelme a jogszerű és etikus magatartás tulajdonképpeni vezérfonala.

Fontos azonban azt is hangsúlyozni, hogy a fekete pedagógia elkerülése, a tanulókkal való megfelelő bánásmód nem elsősorban jogszabályi kötelezettség. A megfelelő magatartás tanúsítása a bensőből fakad, arra normál körülmények között nem a (jog)következményektől tartva kerül sor. A szűkebb vagy tágabb közösség – a társadalom, a település vagy a szakmai kollektíva (nevelőtestület vagy általában a pedagógusok közössége) – elvárásai a szocializáció során beépülnek az önmagától elvárt magatartásba. Ugyanakkor a háttérben ott van a közösség megítélése, amely a normasértés jellegétől és súlyosságától függően annak rosszallását, esetleg intézményesített formáját (vö. etikai következmények), adott esetben pedig az állami autoritás segítségül hívásával jogkövetkezmények alkalmazását vonja maga után. Utóbbi kapcsán azonban különösen óvatossá kell lennünk, hiszen amikor egy állam úgy véli, hogy polgárai vagy azok egyes közösségei az adott tevékenység elvárt megvalósítását nem tudják elérni, egyre mélyebbre hatolva, egyre szélesebb körben szabályoz, végső soron gúzsba kötve polgárait. Különösen a szellemi tevékenységek esetében, így a pedagógiai munka során is a minél diszkrétebb jogalkotás a kívánatos. Azaz a szabályozás elvi alapokat adjon, keretjelleget legyen. Ez azonban csak akkor hatékony, ha a polgárok – jelen esetben a pedagógusok – kellően felkészültek arra, hogy a keretek közötti határokat a megfelelő normakövető magatartással kitöltsék. Ez pedig az ehhez mérten indokolt jogi oktatásukat feltételezi.

### *Jogi (ön)ismeret*

---

Hiba lenne azonban a pedagógusok jogi ismereteinek szükségességét a tanulókkal való viszonyra szűkíteni. A pedagógus maga is jogalany, munkája során az ő jogai is sérülhetnek, amelyek között alapvető elemként ugyanúgy megjelenik az emberi méltóság és a személyiségi jogok tiszteletben tartása [Nkt. 63. § (1) bek. a) pont]. A pedagógus oktatói autonómiáját akkor tudja magabiztosan kiteljesíteni, ha tisztában van jogaival (és

kötelezettségeivel), amely kellő magabiztosságot ad számára, hogy tudja, egy esetleges számonkérés mennyire alapos, megalapozatlanság esetén pedig miként léphet fel.

Ezzel pedig elérkeztünk a jogi oktatás szükségességének legfontosabb eleméhez, amely már túlmutat a szűk értelemben vett iskolai oktató munkán, sokkal inkább a neveléshez és annak társadalmi hatásaihoz kapcsolódik. Tudniillik az iskola elengedhetetlen feladata, hogy a tanulókat jogtudatosságra nevelje, hozzásegítse őket ahhoz, hogy tudatos állampolgárként járjanak el.

Amikor jogtudatosságról beszélünk fontos hangsúlyozni annak elhatárolását a jogtudattól. Utóbbi – Gajduschek (2016) komplex magyarázatában – a joggal kapcsolatos ismereteket és attitűdöt foglalja magában, esetenként a joggal kapcsolatos ismeretek és vélemények témakörében a jogi kultúra fogalmába ágyazódva. A jogtudatosság ezzel szemben egyszerre utal az ismeretkörre, ti. annak alanya tisztában van – szűkebb értelemben – jogaival (és kötelezettségeivel), valamint arra a képességre, hogy az illető ezen ismeretek birtokában akar és tud is cselekedni. Különösen a köznevelés során megvalósuló képzésben nincs annak hazai modellje, miként lehet a tanulókat – nyilvánvalóan érettségük megfelelő szintjéhez igazítva – a számukra szükséges összetételű és komplexitású (vagy inkább egyszerűségű) jogi ismeretekkel felruházni, még kevésbé annak, hogy mi a jogai tudatában való cselekvés, eljárás attitűdje kifejlesztésének és támogatásának módja. Johnson és Sublett (1969) egy olyan metodikáról számol be, amely egy, a helyi jogászság, a tanárok és tananyagfejlesztők által kidolgozott rövid, tanfolyamszerű képzés formájában valósítja meg az általános iskolások részére a jogi ismeretek átadását, a helyi sajátosságok figyelembevételének szükségességét hangsúlyozva. Ez utóbbi nyilván az Egyesült Államok többemű (szövetségi-tagállami) normarendszeréből és a precedens jogból fakadó sajátosságokból ered, ezért jelennek meg a tananyag részeként a jogfejlődés- és történet, az általuk köthető szerződések és felelősségük mellett az állami és nemzeti joghoz kapcsolva a sajátos helyi szabályok is. Látható, hogy ez a megközelítés elsősorban a jog praktikus ismertetére fókuszál. A hazai jogi oktatásban ezzel szemben vagy emellett elengedhetetlennek tűnik az állampolgári jogokat és kötelezettségeket középpontba állító oktatás. Az amerikai minta követése Magyarországon nem valósítható meg, de nem is indokolt. A jogtudatosságot ugyanis nem lehetséges a jogszabályok lexikális elsajátításával elérni. A jogszabályok bizonyos szintű ismerete szükséges, de nem elégséges feltétele a jogtudatosságnak, tekintve, hogy az olyan készség, amelyet a mindennapok során megtapasztalt élethelyzetekben lehetséges fejleszteni. A tanulók idejük javarészét az iskolában töltik, és leginkább ott találkoznak olyan szituációkkal, amelyek kezelése e kompetencia fejlődésére hatással van. Ezért kulcsfontosságú a pedagógus jogtudatossága, hiszen ő mutat példát a tanulók számára, rávilágítva a jogtudatosság értelmére és lényegére. Ha akár a velük kapcsolatos, akár saját ügyeiben nem jogtudatosan jár el, ezzel negatív mintát mutat. Ehhez pedig szükséges általában a pedagógusok (és nem csupán az e „tantárgyat” oktató) megfelelő jogi felkészítése.

Ugyanakkor az is tisztázandó, egyáltalán mik azok az alapok, amelyekre ezt a képzést a pedagógusok esetében alapozni lehet. Ehhez kiindulásként szükséges lenne a pedagógusokra (esetleg a tanulókra) kialakított jogtudat vizsgálat. Ugyan az elmúlt évtizedekben több jogtudatvizsgálatra is sor került, (Gajduschek, 2016), kifejezetten ilyen specifikus kutatással nem találkozunk – noha a kérdés elő-előkerül az utóbbi időkben (Badó, 2015).

### *A tanítás szabadsága mint a jog megismerésének alapja*

A pedagógusi jogtudatosság tehát átfogja a tanári lét mindennapjait, kiterjed a munkavállalói attitűdökre is. Ez azonban legfeljebb közvetve mutatkozik meg a tanulók számára példamutató jelleggel. Azonban ugyanezen

magatartásnak van egy egyértelmű, az osztályteremben megjelenő eleme: a tanítási tevékenységre vonatkozó jogszabályok ismerete, minthogy mindamelllett, hogy a jog és a pedagógia viszonyrendszerében továbbra sem gondoljuk a szabályozó funkciót elsődlegesnek, annak szerepe korántsem lebecsülendő. Ahogy azt Good (1938) éppen nyolc évtizeddel ezelőtt kifejtette, a szabályozás egyaránt szolgálhatja a tanítás szabadságának („*freedom of teaching*”) kiteljesedését, mint az iskola felhasználását az indoktrináció és akár a propaganda céljaira. Az olyan szellemi tevékenységek megvalósítása esetén, mint az oktatás, elsősorban a hivatás szakmai elvárásai, követelményei azok, amelyek keretet szabnak mindannak, amelyek alapján annak megfelelése megítélhető. A (poszt)modern államban magától értetődő, hogy az állam is szabályozóként lép fel, azonban korántsem mindegy, hogy a kodifikáció célja a hivatás feltételeinek biztosítása, kiteljesedésének támogatása, másfelől nézve a tanítás szabadságának megalapozása vagy éppen a szűk keretek közé szorítás, a korlátozás. Ami szabadság és jog az egyik oldalon, a tanulók (tanulni vágyók) és az őket tanítók oldalán, korlát és kötelezettség is egyben, részben az állam, részben más személyek számára. Korlát és kötelezettség az állam vonatkozásában, hiszen e szabadság érvényesülésének feltételeit az állam köteles biztosítani, gondoskodnia kell a feladat ellátásáról és a hozzáférés biztosításáról. Emellett korlát a többi polgár számára is, hiszen saját alapvető jogait csak annyiban gyakorolhatják, hogy azzal ne veszélyeztessék a tanulás-tanítás szabadságát. Ezért fontos, hogy ezek és az ezekhez hasonló alapjogok megfelelő garanciát kapjanak. Ezért nem elégséges, hogy a garancia a könnyebben változtatható törvényi vagy akár a rugalmasan alakítható (kormány)rendeleti szinten kerüljön rögzítésre, hanem szükséges annak alkotmányos szintű kimondása. Az alkotmányos rendelkezések jelentik ugyanis a további szabályozások alapját, azok terjedelmének korlátait, illetve a felhatalmazást arra, hogy az alacsonyabb szintű jogszabályok miként közelítsenek az adott alapjoghoz: behatárolják, avagy szélesítsék érvényesülésük lehetőségeit.

Ebből a szempontból (is) érdemes összevetnünk a legújabbkori Magyarország két alkotmányos kódexét, az 1989-ben és az azt követő években a demokrácia és a jogállamiság elvei szerint jelentősen átdolgozott, a Magyar Köztársaság Alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvényt (a továbbiakban: Alkotmány) a 2011-es Alaptörvénnyel. Előbbi deklarálta, hogy a Magyar Köztársaság tiszteletben tartja és támogatja a tanszabadságot és a tanítás szabadságát [Alkotmány 70/G. § (1) bek.]. Az Alaptörvény azt rögzíti, hogy Magyarország biztosítja (egyebek mellett) a tanulás, valamint *törvényben meghatározott keretek között* a tanítás szabadságát [Alaptörvény X. cikk (1) bek.]. Vitathatatlan, hogy az Alkotmány is igen szűkszavúan rendelkezik a kérdésben (Sári & Somody, 2008), de az Alaptörvény nem csupán hasonlóan mellőzi a részletezést, hanem két ponton is jelentősen visszalép. Noha az alkotmányjogászok egy része úgy véli, hogy a két szabályozás között nincs lényegi különbség (Jakab, 2011), valójában nem csupán ugyanazon deklaráció más megfogalmazásával, hanem egy újfajta szemlélettel állunk szemben. Ahogy arra a tudomány szabadsága kapcsán Kocsis (2011) rámutat – és megállapítását érvényesnek tekinthetjük a tanulás és tanítás szabadsága vonatkozásában is, hiszen az Alaptörvény egyazon rendelkezése ugyanazon mondatban szabályozza őket – a jogok tiszteletben tartása és támogatása szélesebb jelentéstartalommal bír, mint azok pusztá biztosítása: mindössze a két alapjog szavatolásának kötelezettségét írja elő, anélkül, hogy annak garanciáit rögzítené, a tartalmat kifejtené. A magunk részéről ehhez még azt tesszük hozzá, hogy a biztosítás sokkal inkább tartózkodó magatartást fejez ki, a feltételek megteremtésére utal, szemben a támogatással, amely az állam számára aktív magatartást ír elő. Sokkal súlyosabb azonban az Alaptörvény szabályozásának másik eleme: szemben az Alkotmánnyal, amely a tanítás szabadságának korlátozhatóságát nem vetette fel, ezért minden erre irányuló szabályozási törekvésnek gátat szabott, az Alaptörvény kifejezetten megteremti a törvényi korlátozás alapját, kimondva, hogy az csak törvényi keretek között biztosított.

A jelenkori magyar kodifikációs gyakorlat sajátossága, hogy a törvényi rendelkezések további szabályozási lehetőséget biztosítanak a kormány vagy tagjai számára, ezek pedig a jogok gyakorlásának további szűkítését jelentik. Elég e körben a tanítás szabadságának az Nkt.-ban történő gyakorlati megvalósulására utalnunk: miközben a pedagógust megilleti az a jog is, hogy a pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés-oktatás módszereit megválassza, az iskola pedagógiai programjának részeként, a miniszter által kiadott kerettanterveket kiegészítve készíti el a helyi tantervet [Nkt. 63. § (1) bek. b) pont és 26. § (2) bek.]. Mindez azt eredményezi, hogy miközben a pedagógus és a helyi tanári közösség számára látszólag a törvényi keretek között is garantált marad a tanítás szabadsága, a miniszteri hatáskör révén a mozgástér minimálissá válik (Szüdi, 2012). Önálló szakmai iránymutatás, illetve keretek helyett mindössze a kerettanterv helyi sajátosságokhoz igazított leképezése lesz, amely révén sikerül még az egyébként jelentős centralizáltsággal irányított oktatási rendszereket működtető országok szintjét (kb. 25%) is alulmúlni (Gönczöl, 2015). Egyetlen példát említve, miközben a tananyag tartalmában szintén jelentős a központi meghatározottság, módszertanában a kazah oktatási rendszer is teljes szabadságot biztosít a tanárok számára (vö. Aubakirova, Kairat, Kozhabergenova & Nur-mukhanova, 2018). Mindennek bemutatása és megértése elengedhetetlen ahhoz, hogy akár a leendő, akár a gyakorló pedagógusok megértsék, mit is jelent a tantermi szabadság, mennyiben és hogy korlátozhatók, illetve mire támaszkodhatnak saját pedagógiai szabadságuk megőrzése érdekében.

### *A jog oktatásának módszertana a pedagógusképzésben – ami kerüendő, és ami átemelhető*

Ugyan a jogászképzés komoly módszertani hagyományokkal bír, azonban kétségtelen, hogy a megváltozott környezet – ami egyaránt jelenti a szabályozás tárgyának és a szabályozóknak a változását, a hallgatók attitűd-beli eltéréseit (a XXI. századra a fiatalok életkörülményei radikálisan megváltoztak: a korábban megszokotthoz képest összehasonlíthatatlanul felgyorsult életben türelmetlenebbek, minél gyorsabban igénylik a tudást is), valamint a jogászképzés esetében sokszor a legkomolyabb problémaként azonosította a tömegesedést – új módszertanokat igényel. Fleck Zoltán épp ebben a lapszámban mutatja be a globális problémát, ezért azzal is szembe kell nézni, hogy az egyébként a képzésre fogékony, és az elsajátítandó ismereteket hivatásszerűen alkalmazni tervező hallgatók esetében is elavult vagy legalábbis vitatható eszköztár miként adaptálható a pedagógusok jogi oktatásába. A tömegesedés a tanárképzésben is probléma, és jellemzően épp az ilyen „maradék-kurzusok” azok, amelyek nagylétszámú oktatási formában valósulnak meg. Mindez nagyon leegyszerűsítve a tudásközvetítés szempontjából hagyományos „kiscsoportos” szemináriumok helyett az előadások szervezésének, míg a tudásellenőrzés területén az írásbeli – és azon belül is a tesztjellegű – vizsgafeladatok elterjedéséhez vezethet.

A frontális oktatást előtérbe helyező nagyelőadásokkal szemben áll a technikai fejlődés, a multimédiás eszközök felfoghatatlanul gyors fejlődése. Az ember sokkal könnyebben és gyorsabban jut hozzá információkhoz, miközben a felfedezésnek a megoldáskeresésben rejlő öröme odavész, a kutatás erőfeszítéseivel elérhető elmélyülés helyett felületesebb információelsajátítás valósul meg. Mindazonáltal be kell látni, hogy azok az oktatásmódszertani technikák, amelyek korábban célravezetőek voltak, ma már kevésbé eredményesek. Az ELTE joghallgatói körében végzett felmérés is azt támasztotta alá, hogy a hallgatók – habár a nappali tagozaton tanulóknak többsége nem jár előadásra – nem magával a formával, sokkal inkább annak tartalmával szemben elutasítóak, miközben akadnak olyan oktatók is, akik maguk sem tartják elengedhetetlenül szükségesnek ezt a kurzustípust (Tókey, 2017). Kétségtelen, hogy az előadás hagyományos módszertanával – ti. az előadó kiáll [rosszabb

esetben az általa írt jegyzettel a kezében(!) kiül]<sup>2</sup> a katedrára és másfél órát beszél – szembeni ellenérzések megalapozottak, de ugyanez a metodika érvényesülhet akár egy szeminárium keretében is. Ebből is látható, hogy a forma másodlagos, legfeljebb a létszám és a technikai adottságok szempontjából mérvadó. Hiszen az angolszász jogász képzésben általános gyakorlat a nagytermi előadások interaktivitása (például, az oktató és a hallgatók kérdeznak egymástól, akár vita is kibontakozhat), mint ahogy az is, hogy a szemináriumok keretében együtt tárnak fel problémákat, közösen keresik a jogeset megoldását.

A jog pedagógusképzésben megvalósuló oktatása módszertanának megválasztásakor bátran támaszkodhatunk a jogászképzés dilemmái során felmerülő válaszokra. Az ugyanis a Nagy (2006) által is jelzett, régóta fennálló problémával függ össze: a jogász hivatásrendek folyamatosan a jogászképzés szemére vetik a gyakorlati készségek fejlesztésének hiányát, miközben az intézményekben él az a felfogás, miszerint az egyetem feladata az elméleti alapozás, a praxist csak annak gyakorlása során lehet megtanulni. A magunk részéről nem osztjuk e merev elhatárolás dogmáját. Ugyanis nem csupán a gyakorlat elsajátítása eleve kudarcra ítélt elméleti alapok nélkül, de az elmélet sem „lóghat a levegőben”. Ennek analógiájaként a pedagógusképzésben is az elmélet és gyakorlat helyes arányának megtalálása az egyik kulcsfontosságú feladat, hiszen a tanárjelöltek vagy továbbképzésben résztvevő pedagógusok is a mindennapokban találkoznak olyan élethelyzetekkel, amelyek megoldására jogi eszközöket (is) keresnek, vagy amelyek kapcsán épp annak megválaszolása a fő feladat, hogy pedagógiai vagy jogi eszközök, esetleg egyszerre mindkettő párhuzamos alkalmazása indokolt. Ehhez szolgál jó mintaként a gyermekek és a fiatalok emberi jogi neveléséhez kidolgozott két kézikönyv, a Kiskompassz és a Kompassz (Brander, Keen & Lemineur, 2004; Flowers, 2009), amelyek az elméleti (és közérthetőre „fordított” jogszabályi) ismertetéseket kombinálták különböző nehézségű témafeldolgozó és jogmagyarázó gyakorlattal.

Másfelől, mivel a változó világban hatásos, újszerű oktatási módszereket a neveléstudomány dolgozza és dolgozza ki, a pedagógusképzés keretében azok sokkal könnyebben rendelkezésre állnak, és a hallgatók is fogékonyabbak azok alkalmazására. Ahhoz azonban, hogy az általánosságban bizonyított technikák az egyes képzési területeken is adekvát módon hasznosíthatók legyenek, szükséges azokat az adott diszciplína sajátosságaihoz és igényeihez (az oktatók és a hallgatók elvárásaihoz) adaptálni. Szükséges továbbá az is, hogy a pedagógusképzésbe bevont jogász szakemberek kellően fogékonyak legyenek minderre.

### *A „hogyan”-ról, avagy módszertani dilemmák csaknem lehetetlen feltételek között*

Az előbbieken bemutatottak alapján nyilvánvaló, hogy a jog tanítása a tanárképzésben (és általában a pedagógusképzésben) komplex feladat, amelynek megvalósítása során három fő szempontot szükséges mérlegelni. Egyrészt figyelembe kell venni, hogy a jogászképzésben alkalmazott módszerek önmagukban nem alkalmazhatóak. A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani ismereteiket a legkorszerűbb módszerek révén sajátíthatják el, amelyek mellett egy frontális előadásra korlátozódó megoldás nem csupán idegenül hat, de fokozza is az eleve meglévő távolságot a diszciplínák között. Másrészt az elméleti fókusz mellett nélkülözhetetlen a gyakorlati megvalósulás bemutatása, amely révén életközelivé tehető az elvont, laikusok számára nehezen értelmezhető jogszabályi szövegek. Ez azonban a jogászképzésben jól bevált és hasznos jogesetmegoldás módszerét tenné kívánatosná, miközben ehhez hiányzik a kellő jogi alapozás, és értelemszerűen a hallgatóktól nem várható el a jogász gondolkodásmód elsajátítása sem. A képzés e két szempont szerint történő megvalósítását lehetetleníti el tulajdonképpen a harmadik szegmens: a rendelkezésre álló kredit- és nem utolsó sorban óraszám a kötelező kurzusok keretében olyan minimális időt biztosít,

2. Mindezt még joghallgató korában saját szemével tapasztalta a jelen tanulmány szerzője.

amely lényegében csak egy előadás típusú és a legszűkebb értelemben vett alapozó jellegű kurzust (kurzus-részt) tesz lehetővé. A magunk részéről ennek hatékonyságát, sőt értelmét erőteljesen megkérdőjelezzük. Ezért a jelenlegi szabályozási környezetben egyedüli megoldásként azt tartjuk elképzelhetőnek, hogy egy önálló, szabadon választható tantárgyként jelenjen meg a jog oktatása a pedagógusképzésben. A kézirat lezárása-kor erre vonatkozóan még nincs tapasztalat, de a jelen tanulmány publikálásának időpontjában már meghirdetésre került, és remélhetőleg zajlik az a kurzus, amelynek ideáját az alábbiakban foglaljuk össze.

A fentiekkel összhangban a *Pedagógushivatás jogi és etikai keretei* című tárgy célja azon túl, hogy a jelölteket segítse abban, hogy ismerjék és betartsák a pedagógus szakma jogi szabályait, normáit, egyszerre kívánja biztosítani a jogi ismeretek megalapozását és a szakspecifikus jogi normákba bevezetést. Előbbi keretében nem lehet cél a jogászképzésben elvárt „Jogi alaptan” típusú ismeret átadása, ezzel szemben célja sokkal inkább hozzájárulni ahhoz, hogy a pedagógusképzésben résztvevők számára idegen jogi nyelvezet, ismeretlen fogalmak érhetővé, elsajátíthatóvá váljanak. Ahhoz hasonló képzést kell biztosítani, amit az angolszász jog „*Street Law*” megjelöléssel illet, azaz a hétköznapi életben előforduló problémákra gyakorlati megközelítéssel ad választ (Badó, 2015). Fontos, hogy amikor a hallgatók a tanári pálya jogi szabályozási környezetével, a pedagógus etika alapjaival, vagy az iskolával mint szervezettel (intézményfenntartók, iskolatípusok, az iskola működése, alapítása és megszüntetése, vezetése) megismerkednek, ez tájékozódásukat segítse, a cél nem keverendő össze a pedagógus szakvizsga elvárásaival. Kiemelt hangsúlyt kell helyezni az iskolával mint emberek közösségével kapcsolatos ismeretekre, amelynek keretében bemutathatók a közösségen belüli kapcsolatok. Indokolt külön is kitérni az emberi méltóság mint a jogszerű és etikus tevékenység vezérfonalára, a személyiségi jogok szabályozására, ezzel is összefüggésben az agresszió jelenségének jogi vonatkozásaira. Ez az a terület, amelyet leginkább közel lehet hozni a hallgatókhoz. Egyrészt az oktatási jogok biztosának jelentései, illetve konkrét esetek tudják megvilágítani az elmélet gyakorlati megvalósulását, másrészt – különösen a fekete pedagógia révén – itt mutatkozik meg a két diszciplína közötti szoros kapcsolat.

## Zárszó helyett

Az alábbi összefoglaló fejezet szándékosan viseli a fenti címet, ezzel is kifejezve azt, hogy a tárgyalt témakörben – különösen a jog pedagógiai képzésbe illeszkedő oktatása kérdésében – szó sincs a gondolkodás lezárásáról, ellenkezőleg, reményeink szerint a szakmai diskurzus csak most kezdődik.

Az oktatásra vonatkozó hazai és nemzetközi jogi szabályozás feltárása, elemzése, az erre irányuló összehasonlító típusú kutatások terén a hazai jogirodalom jelentős le-, illetve elmaradásban van a külföldi munkák számosságához képest. Különösen szembetűnő ez a közoktatás vonatkozásában, de a felsőoktatás területén sem sokkal kedvezőbb a helyzet. Különösen hiányzik az adott jogágazat (köznevelési, illetve felsőoktatási jog) szélesebb körű, nem csupán a jogtudomány, hanem egyrészt a pedagógiai tevékenységet végzők, másrészt az ahhoz kapcsolódó egyetemi oktatásban és tudományos kutatásban közreműködők számára rendelkezésre álló szakkönyv, kézikönyv. Ezek kidolgozását célszerű lenne az érintett diszciplínák művelői által közösen elvégezni. Ez nem csupán azt tenné lehetővé, hogy olyan, a mindennapokban való eligazodáshoz segítséget nyújtó irodalom szülessen, amely már az alkotás folyamatában reflektál a majdani felhasználók igényeire, de egyúttal megalapozná a két tudományterület közös kutatásait is.

A közös tudományos munka kérdésében külön is indokolt a pedagógusok és tanulók jogtudatára irányuló specifikus vizsgálat. Az utolsó ehhez hasonló átfogó kutatás közel két évtizedes, a friss jogtudat-vizsgálat pedig nem fókuszált egyetlen szakmaterületre vagy társadalmi csoportra, nem irányult kifejezetten a köznevelésben

részvevőkre. Egy ilyen kutatás megalapozhatná a tanárképzés pedagógiai-pszichológiai jogi-etikai vonatkozó elemének tartalmi átgondolását, egyúttal biztos támpontot jelenthetne az ehhez kapcsolódóan összeállított kurzus kidolgozása során.

## Irodalom

1. Aáry-Tamás, L. & Aronson, J. (Ed.) (2010). *Iskolai veszélyek*. Budapest: CompLex.
2. Aubakirova, B., Kairat, G., Kozhabergenova, A. & Nurmukhanova, D. (2018). *Education Modernization and Development in Kazakhstan. Drift or Thrust into the 21st Century?* Előadás, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Műhely, 2018. március 22.
3. Badó, A. (2015). Jogismeret a közoktatásban. *Iskolakultúra*, 7–8, 94–101.
4. Báthory, Z. (1978). A pedagógiai értékelés és annak tantervi alkalmazása. *Magyar Pedagógia*, 2, 195–207.
5. Bíró, E. (1998). *Jog a pedagógiában: Tanároknak, nevelőknek, diákoknak és szülőknek*. Budapest: Jogismeret Alapítvány.
6. Brander, P., Keen, E. & Lemineur, M-L. (2004). *KOMPASZ Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez*. Budapest: GYISM Mobilitás.
7. Coloroso, B. (2014). *Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak*. Budapest: Harmat.
8. Delaney, J. G. (2016). The Value of Educational Law to Teachers in the K-12 School System. In Singh, A. et al. (Ed.), *Multiple Perspectives on Education and Society in Newfoundland and Labrador*. Vol. 2. (pp. 147–167). St. John's, Canada: Memorial University of Newfoundland and Labrador, Faculty of Education. Retrieved from <http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Multiple%20Perspective%20on%20Education%20and%20Society.pdf> (2018.03.01.)
9. Dóczi-Vámos, G. (2016). *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori (PhD) Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola. Retrieved from [http://ppk.elte.hu/file/disszert\\_ci\\_\\_d\\_czi-v\\_mos\\_gabrie.pdf](http://ppk.elte.hu/file/disszert_ci__d_czi-v_mos_gabrie.pdf) (2018. 10. 30)
10. Dóczi-Vámos, G. (2017). Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés. *Neveléstudomány*, 4, 68–80. Retrieved from [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany\\_2017\\_4\\_68-80.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_4_68-80.pdf) (2018.10.30.)
11. Fleck, Z. (2017). *A jogásképzés szintleíró jellemzői*. Budapest: ELTE Állam- és Jogtudományi Kar.
12. Flowers, N. (2009). Budapest: *Kiskompasz. Kézikönyv a gyermekek emberi jogi neveléséhez*. Budapest: Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat.
13. Gajduscheck, Gy. (2016). Empirikus jogtudat kutatás Magyarországon 1990 után. *MTA Law Working Papers* 11, 1–23. Retrieved from <http://jog.tk.mta.hu/mtalwp> (2018.03.22.)
14. Good, C. V. (1938). Freedom of Teaching in the Public Schools. *Bulletin of the American Association of University Professors*, 5, 423–433.
15. Gönczöl, E. (Ed.) (2015). *Szemelvények a köznevelési rendszer irányításához kapcsolódó kutatások eredményeiből*. Budapest: Oktatási Hivatal.
16. Hunyady, Gy.-né, M. Nádasi, M. & Serfőző, M. (2006). *„Fekete pedagógia”. Értékelés az oktatásban*. Budapest: Argumentum.
17. Jakab, A. (2011). *Az új Alaptörvény keletkezése és gyakorlati következményei*. Budapest: HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó.
18. Jásper, A. (2008). A tanulóval szemben indítható fegyelmi eljárás főbb szabályai. In Bíró, K. (Ed.), *Agresszió az iskolában – és a jog?* (pp. 79–83) Budapest: Jogismeret Alapítvány.
19. Jásper, A. (2010). A Gyermekek Jogairól szóló Egyezmény szövege és szelleme a közoktatási törvényben. In Bíró, E. (Ed.), *Jogágazat születik... A gyermeki jogokról és érvényesülésükről Magyarországon*. (pp. 53–68) Budapest: Jogismeret Alapítvány.



20. Johnson, II, J. C. & Sublett, Jr., H. L. (1969). Teaching Law in the Elementary School. *Peabody Journal of Education*, 2, 116–118.
21. Kocsis, M. (2011). A tudomány szabadságának új konstitucionális keretei. *Közjogi Szemle*, 4, 29–39.
22. Lénárd, S. & Rapos, N. (Ed.) (2008). *Adaptív oktatás 2. kötet: Az adaptív iskola*. Budapest: Educatio.
23. Lénárd, S. & Rapos, N. (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat.
24. Moswela, B. (2008). Knowledge of educational law: an imperative to the teacher's practice, *International Journal of Lifelong Education*, 1, 93–105.
25. Nagy, Zs. (2006). *A jogi oktatás fejlődése és aktuális kérdései. PhD értekezés*. Szeged.
26. Retrieved from [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/263/7/Nagy\\_Zsolt\\_ertekezes.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/263/7/Nagy_Zsolt_ertekezes.pdf) (2018.03.30.)
27. Pillay, N. (2014). *Teachers' knowledge of legislation and education law specifically and its influence on their practice*. Dissertation, University of Pretoria.
28. Róth, Á. (2008). A pedagógusok által elkövetett agresszió munkajogi megítélése. In Bíró, K. (Ed.), *Agresszió az iskolában – és a jog?* (pp. 71–78) Budapest: Jogismeret Alapítvány.
29. Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt am Main: Ullstein.
30. Sashegyi, O. (2003). Az Egyetem az önkényuralom korában 1849–1867. In Szögi (Ed.), *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. (pp. 165–202). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
31. Sári, J. & Somody, B. (2008). *Alapjogok (Alkotmánytan II.)*. Budapest: Osiris Kiadó.
32. Scriven, M. (1967). Series on Curriculum Evaluation. The Methodology of Evaluation. In Tyler, Gagne & Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation*. (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.
33. Szögi, L. (2003). A pesti egyetem a reformkorban és a szabadságharc időszakában 1825–1849. In Szögi (Ed.), *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. (pp. 127–164). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
34. Szüdi, J. (2012). *Kommentár a köznevelési törvényhez*. Budapest: CompLex.
35. Vincze, L. (1991). Appendix neveléstörténeti munkákhoz. *Magyar Pedagógia*, 3–4, 195–214.
36. Wittrock, B. (1993). The modern university: the three transformations. In Rothblatt – Wittrock (Ed.), *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. (pp. 303–362). Cambridge: Cambridge University Press.
37. Tőkey, B. (2017). *A tantermi előadások a jogászképzésben*. Budapest: ELTE Állam- és Jogtudományi Kar.
38. Varga, Sz. (2010). Az iskolai konfliktusok kezelésének létező és lehetséges módszerei, eljárásai – különös tekintettel a jogvédelem, jogorvoslat, jogérvényesítés gyermekjogi szintű követelményeire. In Bíró, E. (Ed.), *Jogágot születik... A gyermeki jogokról és érvényesülésükről Magyarországon*. (pp. 176–202) Budapest: Jogismeret Alapítvány.
39. Az EduLaw projekt honlapja Retrieved from [www.edulaweu.eu](http://www.edulaweu.eu) (2018.04.09.)
40. Uniós tevékenységek a felsőoktatás területén. Az Európai Bizottság tájékoztatója. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/index\\_hu.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/index_hu.htm) (2018.03.28.)

## *Where law meets education. The role and expediency of teaching law in teacher's training*

---

Not only the legislators but also teacher educators expect law education in teacher training since students claim to learn about their rights as future teachers. Although teaching law in such programmes has antecedents, neither the number of weekly consultation hours nor the applicable credits provide a necessary framework. A further problem is that these courses are mainly taught by the lecturers of the faculties of law or practical experts who heavily lean on the teaching methods of the law schools. These methods, however, are very different from those that are needed in a teacher training programme. The programme designs are also lack of suitable learning materials. This paper aims to tackle the problem and intend to answer the following question: what and how we should teach under the above-mentioned circumstances. Following the overview of the international literature and the relevant regulations, it became clear that the rights of students are well-articulated. Whilst this paper aims to implement a more content related framework concerning the rights of teachers and especially the fundamental rights of freedom of teaching. This paper also tries to develop some original solutions related to the teaching methods of law in Hungary based on international and national scientific literature. It attempts to suggest a structure that is balancing between theory and practice by examples of real life cases from daily school life. At the same time this paper presents a brand-new pilot-course.

**Keywords:** legal knowledge, law pedagogy, teacher training, methodical development

# Tanulmányok

*Körkép*

# Vizuális Grounded Theory a pedagógiai terek értelmezésében

Sántha Kálmán\*

*A tanulmány célja betekintést nyerni a pedagógiai terek multifunkciós jellegébe, valamint rámutatni a Vizuális Grounded Theory (VGT) neveléstudományi kutatásokban történő alkalmazhatóságára. A vizsgálat a Vizuális Grounded Theory Mey és Dietrich-féle verziójára épít, ezért a kontextualizálást, a leírást, a szegmentációt, a memóírást és kódolást, a kategóriaképzést, a kép- és szövegkategoriók integrációját alkalmazza a fotóinterjú autofotográfia technikájával készített képi dokumentumokon. Az eredmények kimutatták az iskola funkcionális térmodelljének, az egyéni és a közösségi tereknek, a személyes élettérnek, a tanulási, a rekreációs, a pedagógiai interakciók és a kommunikációs térnek a megjelenését.*

**Kulcsszavak:** autofotográfia, pedagógiai terek, Vizuális Grounded Theory

Az iskola architektúrájának, épített tereinek sajátos pedagógiája segít abban, hogy az intézmény manifeszt és/vagy látens céljai teljesüljenek. A különböző iskolaépítési törekvések és a háttérben gyakran rejtve maradó filozófiai, pedagógiai, pszichológiai, gazdasági tényezők együttes ereje és komplementaritása válthatja be a velük szemben táplált reményeket. A mindennapok iskolai világában szimbólumrendszerek sokasága él egymás mellett úgy, hogy közben nagy erővel hatnak a viselkedésünkre, a tevékenységünkre, a hangulatunkra. Az épített terek mellett kiemelt figyelem összpontosul a tanulási, az interakciók tereire is, továbbá nem mellőzhető a privát terek megjelenése sem, hiszen az iskola főszereplői számára lényeges, hogy legyen egy olyan biztos pont az intézmény építészeti és főként emberi kapcsolatokkal teli hálójában, ahol gondolataikat rendezhetik, feltölthetnek.

A tanulmányban a pedagógiai terek multifunkciós jellegébe történő betekintés mellett célunk rámutatni a Vizuális Grounded Theory neveléstudományi kutatásokban történő alkalmazhatóságára. Illusztráljuk a Vizuális Grounded Theory Koneczki (2011), valamint Mey és Dietrich (2016) által konstruált rendszerét, utóbbit empirikus vizsgálatban alkalmazzuk a pedagógiai terek elemzése során. A vizsgálat kutatómódszertani jelentőségű, hiszen a tanulmány írásának ideje alatt nincs tudomásunk a Vizuális Grounded Theory (VGT) magyar neveléstudományban történő alkalmazását bemutató publikációról. Csupán a XVII. Országos Neveléstudományi Konferencián hangzott el egy előadás, amely e tanulmány alapját képezi (Sántha, 2017a). Ezért reményeink szerint az alkalmazott eljárással kapcsolatban számos kiegészítés, építő kritika érkezik a közeljövőben, ami azt is jelentheti, hogy a VGT fokozatosan beépül a hazai neveléstudományi diskurzusba.

## *Térbeli fordulat, tér, neveléstudomány*

Az 1980-as évek végén a tudományos diskurzusban megjelent térbeli fordulatra ('spatial turn') a kvalitatív kutatómódszertan gyorsan reagált, hiszen a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzéssel technikailag is támogatta a földrajzi és épített környezet kvalitatív vizsgálatokban történő megjelenítését. Mindezt elősegítette a módszertani lehetőségek újragondolása, az adatok triangulációjának hangsúlyozása is. A térbeli fordulattal járó perspektívaváltás kiemelte, hogy a tér a társadalmi folyamatok vizsgálatának kereteit biztosítja (Verd & Porcel, 2012). A téri információk megjelenésével a kvalitatív társadalomtudományi kutatások fókuszába ke-

\* Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, egyetemi docens, e-mail: santhak@almos.uni-pannon.hu

rült a 'területileg integrált társadalomtudomány' (Spatially Integrated Social Science) fogalma, ahol a térbeli jelenségek vizualizációja és elemzése kiemelt jelentőséggel bír (Goodchild, Anselin, Appelbaum & Harthorn, 2000), továbbá lehetővé válik a szociális, társadalmi rendszerek térbeli és időbeli kontextusban való szimulációja is (Cisneros Puebla, 2008; Sántha, 2015).

Az utóbbi években, összhangban a nemzetközi pedagógiai (Kemnitz, 2001; Jelic & Kemnitz, 2003) és interdiszciplináris térelméleti törekvésekkel (Lefebvre, 2006; Döring & Thielemann, 2008), a hazai neveléstudomány is érdeklődéssel fordult a pedagógiai térszervezés vizsgálata felé. Fókuszba került a pedagógiai tér és az egyéni tér kapcsolatának elemzése, az iskolák belső tereinek kialakítása, az egyéni és a közösségi terek multifunkcionalitásának hangsúlyozása (Hercz & Sántha, 2009). E törekvéseket keretbe foglalta a térről folytatott interdiszciplináris diskurzus (Yates, 2010; Sanda, 2012; Dusek, 2013), valamint megjelentek olyan kutatómódszertani munkák is, amelyek a geo-információk neveléstudományi relevanciáit emelték ki (Sántha, 2012, 2016; Vámos, 2013).

A téri információk értelmezésének kérdése a tudomány világában a 2000-es évekre újabb szemponttal egészült ki. Az idő és a tér mellett hangsúlyossá vált más tényezők szerepének elemzése is. A tudományos diskurzusban a tér és idő viszonyáról (a tér az idő alárendeltjévé válik) szóló Virilio-féle értelmezés mellett feltűnt a Castells (2005) által használt 'hálózati társadalom' gondolata. Castells rámutatott arra, hogy a tér helyett célszerűbb a hálózatok elemzésére figyelni, hiszen segítségükkel a társadalom, a gazdaság működése is megérthető (Sántha, 2015). A hálózatokról való gondolkodás bővítését nagymértékben segítette Barabási Albert-László fizikus is, aki felhívta a figyelmet arra, hogy a hálózatok interdiszciplináris környezetben is hozzájárulnak a tudományterületek mélyrétegeinek feltáráshoz (Barabási, 2008). Például a szociológia, a pszichológia, a szociális munka többek között figyel a személyes kapcsolatokat és az egyéni jellemzőket befolyásoló mechanizmusok vizsgálatára is. A neveléstudomány számára szintén releváns információkkal bír Pléh (2014) tanulmánya is, amely rámutat az én-központú hálózatok kutatásának technikai újításaira. A reflektív gondolkodás és az én-központú hálózatok kutatásának összekapcsolására tett kísérletet Sántha (2017b) vizsgálata, amelyben a hálózatok reflektív gondolkodás feltárással betölthető szerepét mutatta ki.

## *Grounded Theory dióhéjban: a kezdetektől a Vizuális Grounded Theory módszertanáig*

A Grounded Theory (GT) a kvalitatív kutatómódszertannal foglalkozók számára alapvető jelentőséggel bír. Barney Glaser és Anselm L. Strauss 1967-ben publikálták *The Discovery of Grounded Theory* című kötetüket, amellyel a kvalitatív elemzések módszertani alapelveinek kidolgozására vállalkoztak, a hipotetikus-deduktív kutatási stratégiával ellentétes elméletet fogalmaztak meg (Glaser & Strauss, 1967). Munkájuk napjainkban a leggyakrabban idézett kvalitatív források között tartható számon. A GT számos tudományterületen, a szociológiától az orvostudományon át a gazdasági, marketing területekig egyaránt alkalmazott módszertanná vált (Mey & Mruck, 2011).

Hazai reprezentációja az utóbbi években egyre erőteljesebb, számos tanulmány foglalkozik a GT elméleti és gyakorlati kérdéseivel (Gelencsér, 2003; Kucsera, 2008; Mitev, 2012), továbbá ebbe a sorba illeszkedik Corbin és Strauss magyar fordításban megjelent, átdolgozott kötete is (Corbin & Strauss, 2015). A fordítások során jelentkező terminológiai problémák sokszor nehezítik a GT megértését, amely jelenleg is többféle magyar fordításban használt, lásd az alapozott elmélet (Babbie, 2003; Vicsek, 2006), lehorgonyzott elmélet (Rácz, 2016) elnevezéseket. Továbbá napvilágot láttak csupán az angol terminust alkalmazó munkák is (Ehmann, 2003), míg

Sántha (2009) az angol megnevezést és a megalapozott elmélet változatot párhuzamosan használja. Horváth és Mitev (2015) a GT magyar megfelelőjének a 'kisarjadó elmélet' kifejezést javasolják. Szerintük a kisarjadó elmélet fejezi ki a legjobban azt a szemléletet, hogy az elmélet a kutató által létrehozott, és állandó kapcsolatban áll a terepen lévő adatokkal. Fordításból adódó kérdések a nemzetközi szakirodalomban is feltűntek, például német nyelvterületen az empirikusan megalapozott, az adatokra alapozott, a tárgyközeli elnevezések is gyakran használtak az angol terminus mellett (Mey & Mruck, 2011). A GT-vel kapcsolatos nemzetközi és hazai szakirodalomból látható a pontos fordítás és elnevezés létrehozásának igénye. Olyan, a GT sajátosságait tükröző elnevezés megalkotása indokolt, amely megragadja a GT lényegi elemeit és utal a gyakorlatból történő kiindulásra, az abból ciklikus kölcsönhatásokon keresztül állandóan formálódó elméletre. Így a GT specifikumait figyelembe véve használható lenne a gyakorlattal kölcsönhatásban lévő, állandóan formálódó elmélet kifejezés is.

Glaser és Strauss két eltérő kutatómódszertani nézetet valló amerikai szociológiai iskola tanítványai voltak. Glaser a Columbia Egyetemen Robert K. Merton tanítványaként, a Paul Lazarsfeld által képviselt Columbia Iskola kvantitatív szellemiségét követte, míg Strauss a szintén nagyhírű, kvalitatív szemléletű Chicagói Iskola növendéke, Blumer és Lindesmith munkatársa volt, nézetrendszerének formálására hatással voltak a Chicagói Iskolában eredményesen tevékenykedő pragmatikusok, valamint a szimbolikus interakcionizmus képviselői is (Breuer, Dieris & Lettau, 2009).

Glaser és Strauss közös gondolkodásának gyökerei az 1960-as évekre vezethetők vissza, találkozásuk a véletlennek köszönhető. Strauss 1960-ban San Franciscoba látogatott, vizsgálataihoz olyan kutatási témát keresett, amely releváns lehet az orvosok és az ápoló személyzet számára. Így terepkutatást kezdett a kórházi halálesetekről. Hat hónappal később terepkutatás közben találkozott Glaserrel, aki éppen akkor érkezett a Columbia Egyetemről. Rövid beszélgetés során hamar kiderült, hogy sajnos mindkettőjüknek volt már közeli tapasztalata a halálról, hiszen Strauss öt évvel korábban édesanyját, míg Glaser tanulmányai előtt édesapját vesztette el. A szomorú tények miatt is úgy döntöttek, hogy együtt folytatják tovább a kórházi haláleseteket elemző kutatást. Vizsgálataik során fokozatosan fejlesztették ki a GT-t. Alapelveik között szerepelt az elméletgenerálás ciklikusságának, a különböző kódolási mechanizmusoknak, az elméleti mintavételnek, a telítettségi határnak és a hihetőség kritériumainak egyértelmű rögzítése (Legewie & Schervier-Legewie, 2004; Mey & Mruck, 2011).

A GT nem adatfelvételi, hanem adatelemzési stratégia. A kvalitatív kutatási logika ciklikusságának megfelelően az adatelemzést a folyamatos kérdésekből eredő tartalmi kategóriák és alkategóriák teszik teljesebbé. Mindezek, az elmélet kutatási folyamatban történő körvonalazódását mutatják, hiszen kvalitatív nézőpont szerint az adatgyűjtés, az elemzés és az elméletalkotás párhuzamosan zajlanak, interakcióban vannak. A GT nem lineáris kutatási folyamatot, hanem a ciklikusságot, az adatfelvétel és -elemzés, az elméletalkotás közötti állandó mozgást biztosító mechanizmust preferál. Eredeti koncepciója szerint a kutatás nem jól körülhatárolt problémával, hanem olyan általános felvetéssel kezdődik, amely a kutatás előrehaladásával szűkül és konkretizálódik.

Nagysikerű kötetük publikálása után Glaser és Strauss kutatásról vallott nézetei már nem voltak koherensek. A nézetkülönbségek alapvetően a kódolásról vallott eltérő elveikben ragadhatók meg. A szakmai vita fő oka szerint nem mindegy, hogy az adatokból formált vagy a kutatásra kívülről „ráhúzott” kódokkal dolgozunk, mert utóbbi nem feltétlenül alkalmas a belső, rejtett összefüggések feltárására. Glaser kódolási eszköztárában a szubsztantív (egy esemény kódolásakor a kezdeti, nyitott kódok, amelyek az adatokból következnek) és elméleti kódok (a szubsztantív kódokból felépülő, elvont, magasabb szinten jelentkező kódok, segítségükkel formá-

lódik az elmélet) közötti konkrét, felhasználóbarát lépések kevésbé kimunkáltak, így rendszere nehezen érthető és alkalmazható. A kódolás során megkülönböztette a nyílt (első lépésben a kutatás fő elveinek megtalálását szolgáló) és a szelektív (kulcskategóriák és alkategóriák elemzését lehetővé tevő) kódokat, majd ebbe a rendszerbe később Strauss beillesztette az axiális kódolást, amely a kódolás finomítását teszi lehetővé. Így a kódolási mechanizmus a nyílt, az axiális és a szelektív kódolási fázisoknak megfelelően épül egymásra. A felfogásbeli különbségek láthatók, hiszen míg Strauss és Corbin a kategória és jellemzők kifejezéseket használták, addig Glaser fogalomindikátor-modellnek nevezte az állandó összehasonlításra építő technikát (Horváth & Mitev, 2015).

Az adatgyűjtés, az elemzés és az elméletalkotás közötti folyamatos interakció az állandó összehasonlítás módszerének megvalósulását eredményezi (Kucsera, 2008). A kvalitatív elméleti fejlődés vizsgálatához Flick (2002) is az állandó összehasonlítás módszerét javasolja, mint olyan eljárást, amely a különböző szövegek elemzésére használható. Szerinte a módszer négy lépésből áll, működését alapvetően meghatározzák a kódolási típusok. Az első lépésben azon eredmények összehasonlítása történik, amelyek az elemezni kívánt szövegekből a kódolás során kialakított fő- és alkategóriákhoz illeszkednek. A második lépés a kategóriák és tartalmaik integrálásáról szól. Ez segíti a szövegegységek alapján a vizsgált személy adott kategóriára vonatkozó nézeteinek, attitűdjének feltárását. A lépés útmutatóként szolgál ahhoz is, hogy a módszer harmadik fázisában megtörténjen a formálódó újabb elmélet behatárolása. Végül a negyedik lépésben létrejöhét az új elmélet megfogalmazása. Az állandó összehasonlítást alkalmazva célszerű a kezdeti kódoláshoz újra és újra visszatérni, szükség esetén újrakódolni, majd a kialakított kategóriákat az elmélet fejlődése érdekében újból összehasonlítani egészen addig, amíg már az újrakódolás sem eredményez újabb kategóriákat.

Glaser és Strauss közötti munkakapcsolat akkor szakadt meg végleg, amikor Strauss egykori tanítványával, Juliet Corbinnal olyan kötetet publikált, amely kezdő és haladó kutatók számára fogódzót kínált az empirikus vizsgálatokhoz (Strauss & Corbin, 1990). Itt már hangsúlyozták, hogy a kutató előzetes tudása, a szakirodalmi bázis befolyásolja az elmélet-érzékenységet, így ez a megközelítés letér az induktív útról. Glaser reakciója igen kritikus volt, támadta Strauss és Corbin kódolási eljárását. Szerinte az előzetes szakirodalomból importált fogalmak gátolják az új fogalmak, kategóriák generálását, ezzel lehetetlenné teszik az elméletalkotást (itt valószínűleg a hipotézis és a kvalitatív kezdeti kérdés- és problémakör vitájával találkozunk). A Strauss és Corbin-féle irányzat a lehető legnagyobb mértékben törekszik a válaszadók hangjának megjelenítésére, figyel arra, hogy a közreműködők eltérően érzékelhetik a valóságot (Horváth & Mitev, 2015).

A GT formálódása során számos vitaponttal találkozhatunk. A továbbiakban ezen álláspontokat célszerű egymástól egyértelműen elkülöníteni, valamint a köztük lévő különbségeket és hasonlóságokat megjeleníteni. Ezzel reményeink szerint követhetővé válik az elmélet fejlődése, módosulása. Mindezt az 1. táblázat illusztrálja (Horváth & Mitev, 2015; Kucsera, 2008):

	Strauss és Corbin	Glaser
Kutatás tervezése	Előre megtervezett	Közben alakuló
Elmélet	Részletes és sűrű folyamat alapos leírása	Folyamatosan alakítható
Logika	Induktív és deduktív logika kombinációja	Kizárólag induktív
Kódolás kategóriái	Szakirodalomban már létező kategóriák is használhatók	Kizárólag az adatok elemzése során kialakuló kategóriák használhatók
Kezdeti kódolás	Nyílt kódolás Elemzési technikák használata	Szubsztantív kódolás Az adatoktól függ
Középső fázis	Axiális kódolás Kategóriák csökkentése és összevonása	Az előző fázis folytatása Összehasonlítások, összpontosítás az adatokra, absztraktabbá válás, kategóriák újragondolása, születőben lévő keretrendszer
Végző kialakítás	Szelektív kódolás Kategóriák részletes kialakítása, kulcskategóriák kiválogatása, kategóriák integrálása	Elméleti kódolás Kategóriák kiigazítása és finomítása, amely a születőben lévő elméleti mag körül integrálódik
Validálás, verifikálhatóság	Lényeges szempont	Nincs relevanciája

1. táblázat: Vitapontok a GT formálása során

A jelzett nézetkülönbségek miatt a szerzőpáros újtjai fokozatosan szétváltak, ezután kiadott munkáik világosan tükrözik különböző szakmai álláspontjukat (Glaser, 1978; Strauss, 1991). További munkájukhoz követőkre is találtak, megjelent a GT „második generációja” Juliet Corbin, Kathy Charmaz, Adele E. Clarke és Janice Morse képviseletében (Morse, Stern, Corbin, Bowers, Charmaz & Clarke, 2009). A GT glaseriánus irányzatának egyik jeles képviselője Judith A. Holton, aki Glaser munkatársaként a *Grounded Theory Review* folyóirat főszerkesztőjeként dolgozott. Pályájának kezdetén Glaserhez orientálódott Kathy Charmaz is, majd alapvetően eltért tőle, megalkotva a konstruktivista GT-t. A straussiánus irányzat képviselője Juliet M. Corbin, aki Strauss halála után is életben tartotta mestere GT-re vonatkozó nézeteit. Teljesen új variánst hozott létre Adele E. Clarke a szituációelemzés megalkotásával, figyelve a posztmodern fordulat által generált elemekre (Clarke, 2005; Charmaz, 2006; Kucsera, 2008; Breuer, Dieris & Lettau, 2009; Corbin & Strauss, 2015;). Újabban a számítógéppel támogatott GT (Denzin, 2007a) és a Vizuális GT (Konecki, 2011; Mey & Dietrich, 2016) is gazdagítja a GT irányzatait.

## Vizuális Grounded Theory

A Grounded Theory tanulmányozása során a nemzetközi szakirodalomban érdekes jelenség látható: a 20. század végén tapasztalható „vizuális fordulat” ellenére a GT-t alkalmazó kutatásokban kevés figyelmet kapott a vizuális adatok elemzése. A társadalomtudományi vizsgálatok ekkor többnyire még mindig a szöveges adatok elemzésére, valamint a statisztikai vizsgálatokra fókuszáltak. Az elmúlt évek GT-vel kapcsolatos publikációiban a vizuális adatok kezelése annak ellenére sem kapott főszerepet, hogy a módszertan alkalmas az ilyen jellegű adatok feldolgozására is (Konecki, 2011; Mey & Dietrich, 2016).



A vizuális tartalmak feldolgozását illetően napjainkban a GT mellett számos technika ismert, amelyek módszertani újításai szintén segítették a vizuális információk kezelését. Alapvető szempont, hogy a GT szöveges adatok feldolgozására és az azokból fejlődő elméletek megalkotására szolgál (ezzel a lényeges kérdéssel szembeül a VGT is), míg a vizuális tartalmak elemzésére alkalmas technikák közül többen is felvételek elemzésére fókuszálnak. Ilyen eljárások a teljesség igénye nélkül például Raab (2008) sokrétű szempontrendszer, amely a filmkészítés alapelveinek megfelelően kivitelezett felvételek lehetséges elemzési módját tárja fel. A vizuális elemzés módszertani tárházát bővítette Denzin (2007b) is, négy fázisban rögzítve a kritikai vizuális elemzés alapelveit („Nézni és érezni”, „Kérdések”, „Strukturált mikroanalízis”, „Keresés”). A vizuális anyagok interpretációja során gyakran alkalmazott a video-interakció-analízis is, amelyet a videofelvételek elterjedése óta az 1980-as évektől a szociális interakciók elemzésére szolgáló eljárásaként használ a kutatótársadalom (Knoblauch, 2004). Továbbá a hazai pedagóguskutatások tárházában központi szerepet betöltő támogatott felidézés is alapoz vizuális tartalmak elemzésére. A vizuális információk feldolgozásánál kiemelt szerepet kapnak az ikonográfiai kutatások is, amelyek fotó vagy grafika, kép segítségével vizsgálják a képi reprezentáció jellemzőit (Mietzner & Pilarczyk, 2008). A képek sokoldalú elemzést tesznek lehetővé, hiszen vizuális és verbális elemeket is ötvözhetnek, ezek együttes alkalmazása a fotóinterjú technikájához vezet (Sántha, 2011).

A Vizuális GT módszertanának (VGT) első vázlatát Krzysztof Konecki lengyel szociológus javasolta 2011-ben. Konecki (2011) szerint a képek nem csak többféle értelemmel bír, hanem más és más perspektívából értelmezhető alkotások. A VGT elsősorban képek és képrészletek összehasonlító elemzésére alapoz. Konecki (2011) a képelemzési fázisokat nem szigorúan egymásra épülve, hanem ciklikusan képzelte el. Javaslat szerint a képek értelmét célszerű az alkotási és elemzési folyamat egzakt leírásából meghatározni. Majd meg kell adni az elemzés feltételeit és célszerű reflektálni az elemzési folyamatra is. Végül a kép kontextusának szociokulturális elemzése következhet. Konecki integrálja a GT-logikájának lényeges mozzanatait, hiszen a képi elemek specifikumainak magyarázatára az állandó összehasonlítás módszerét használja, továbbá eljárásában szerepet kap az elméleti mintavétel és a telítettségi határ is.

Konecki Vizuális Grounded Theory rendszerének fő gondolati szála szerint célszerű figyelembe venni azt, hogy a vizuális adatok kiegészítő elemként vagy fő adatforrásként jelenhetnek meg a GT szerinti elemzésekben. A Konecki-féle VGT öt szempontra épül (Konecki, 2011):

1. A vizuális adat mint kiegészítő elem a GT-ben;
2. a vizuális adatok mint fő források a GT szerinti elemzések számára;
3. a vizuális adat egyedülként való alkalmazása a GT-ben: eddig nem ismert ilyen a GT-kutatásokban;
4. a vizuális adatok kiegészítő- vagy fő forrást képeznek, de csak a vizuális dimenzió elemzésére használhatók;
5. a vizuális adatok az akciók és interakciók elemzésére használhatók.

Mey & Dietrich (2016) továbbgondolták Konecki elméletét és a VGT-ben három elem pontosításának szükségességére hívták fel a figyelmet. Indokolt az elméleti háttér kiépítése (1), a nem szöveges adatok elemzésének egzakt megadása (például, a kódolás leírása, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés alkalmazása) (2), valamint célszerű tisztázni a trianguláció szerepét is; (3) továbbá a VGT alkalmazásához a kódolási eljárást, a memóriást, a kategóriaképzést, valamint a mintavételt módosították annak érdekében, hogy a képek összetett világa minél körültekintőbben elemezhetővé váljon.

Konecki, valamint Mey és Dietrich koncepciója közötti hasonlóságokat és különbségeket a 2. táblázat illusztrálja:

VGT elemei Koneczki (2011) szerint	VGT elemei Mey & Dietrich (2016) szerint (továbbgondolva Koneczki elméletét)	
Nyílt kódolás	Kontextualizálás	
Memók	Mintavételi kérdések	
Szelektív kódolás	Leírás	Ezekhez szükséges: elméleti háttér kiépítése nem szöveges adatok elemzésének pontosítása (pl. kódolás, szoftverek) a trianguláció szerepének tisztázása
Összehasonlító elemzés	Szegmentáció, részletekre bontás	
Elméleti mintavétel	Memóírás és kódolás	
	Kategóriaképzés	
	Kép- és szövegkategorikák integrációja	

2. táblázat: VGT-különbségek Koneczki, valamint Mey és Dietrich felfogásában

## Vizuális Grounded Theory egy empirikus neveléstudományi vizsgálatban

A továbbiakban a Mey és Dietrich-féle javaslatokat konkrét vizsgálati kontextushoz illesztettük, így a VGT-t a kontextualizálás, mintavételi kérdések, leírás, szegmentáció, memóírás és kódolás, kategóriaképzés, kép- és szövegkategorikák integrációja figyelembevételével alkalmaztuk. A vizsgálat során korábbi, a fotóinterjú autofotográfia bázistechnikájának alkalmazásával készített elemzés (Sántha, 2011) képi anyagán dolgoztunk.

### Kontextualizálás

A kontextualizálás szerint már a képelemzés kezdetén célszerű eldönteni, hogy miért és milyen módon keressünk a kontextusra vonatkozóan információkat. Mindez a képkészítés folyamatát (a felvétel készítését, a tér struktúráját) illusztrálja, továbbá információkkal szolgálhatnak a kép készítőjéről, valamint a képek megjelenési helyéről. Utóbbi elemzési szempont lehet például akkor, ha a fotók különféle magazinokban, újságokban is fel-tűnnek.

A kontextualizálást és a mintavétel kérdéseit együtt kezeljük, mert így álláspontunk szerint áttekinthetőbbé tehető a konkrét kutatás körülményei. A vizsgálatban való közreműködésre egy Kanadában tanító pedagógust kértünk fel. A mintaválasztást az indokolja, hogy olyan külföldi iskolai architektúrális, térszervezési megoldások elemzésére kívántunk hangsúlyt helyezni, amelyek a hazai iskolák világában egyáltalán nem, vagy csak ritkán fordulnak elő (Sántha, 2011). A téma feltárását a fotóinterjú egyik bázistechnikájával, az autofotográfia segítségével végeztük. A pedagógust arra kértük, hogy az iskolai architektúráról, a térszervezésről készítsen fotókat, majd fotósorozatát lássa el írásbeli kommentárokkal. Ebben az esetben a technika azért releváns, mert a földrajzi távolság leküzdésére nem volt lehetőség, így elektronikus levelezés útján történt a kapcsolattartás.

### Leírás

A leírásnál nem a képen látható elemek részletes leírásáról, listázásáról van szó, hanem cél a képelemzés tervezett szempontsorának megtalálása. Ezért célszerű olyan szempontrendszert létrehozni, amely a lehető legszélesebb elemzési tér kialakítására törekszik, ugyanakkor minimalizálja az adatredukciót (3. táblázat):

A fotóelemzés lehetséges lépései	
Stratégiák	Tematikus korreláció: egy témakörhöz tartozó fotók elemzése Strukturális korreláció: vonalak, alakzatok, szimmetria jelentik az elemzés bázisát
A kép mint kifejező médium	A stílus, a téma, a tartalom mellett a környezet, a légkör, az érzelmek megjelenése a képen
Térelrendezés	A térelrendezés a vízszintes és függőleges vonalak által meghatározott (pl. épületek, utak, fák helyzete)
A képi elemek rögzítése	Osztályterem, szoba, épület, folyosó, tanári berendezése Öltözködési stílus Testhelyzet, mimika, gesztikuláció Személyes elhelyezkedés, térközök
A képhez társított nyelvi és tipográfiai jegyek	Képfeliratok
Denotáció – Konnotáció	Denotáció: Mi ez? Mit ábrázol a kép? Konnotáció: Mire asszociálunk a képről? Olyan bonyolult képzettársítás, érzés, amit a kép sugall
Perspektivikus szabályozás	A kamera, a gép műszaki állapota A fotót készítő személy tevékenysége
Többdimenzionalitás	A stílus, a tartalom mellett a fotós szakmai álláspontja is tükröződhet a képen (hasonló a helyzet a művészeti alkotásoknál is) A fényképkészítő szubjektívizmusa: képzeljük magunkat a fotós szerepébe, nézzük abból a perspektívából a világot, ahonnan ő

3. táblázat: A fotóelemzés lehetséges lépései (forrás: Sántha, 2011. p. 58.)

Meg kell jegyezni, hogy ekkor a vizuális tartalomelemzés és a Vizuális Grounded Theory rendszerét még párhuzamosan jelenítettük meg, ezután történt a különböző elemzési utak megtalálása.

### *Memóírás, kódolás, kategóriaképzés*

A VGT lényeges módszertani elemét képezi a memóírás, a kódolás és a kategóriaképzés. Az autofotográfia során a memóírás és kódolás kettős relevanciájú. Egyrészt érvényes a kommentárok kvalitatív tartalomelemzésére, másrészt pedig alkalmazható a fotóelemzés során is (a VGT-t prezentáló vizsgálatban a fotók elemzésére fókuszálunk, a kommentárok szövegtörzseinek feldolgozása korábbi tanulmányunkban olvasható: Sántha, 2011). A képek – néhány kivételtől eltekintve, lásd az in vivo kódolást – a szövegekhez hasonló eljárás mód alapján kódolhatók, ehhez kiváló támogatást nyújt a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés is. A továbbiakban élünk a lehetőséggel és beemeljük a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzést a VGT folyamatába.

A képelemzés során a memóírás és a nyílt kódolás összekapcsolhatók. A nyílt kódolás teoretikus teret hoz létre a gondolkodás számára, láttatja a kategóriák első indikátorait (Konecki, 2011; Mey & Dietrich, 2016). A leírás után memókat gyártunk a képkalkotás kontextusáról annak érdekében, hogy láthassuk vizuális aspektusaik főbb gondolatvilágát. Memót kódhoz és kódolt képhez írhatunk. Például a kép kontextusáról, a képen látható tevékenységről készíthetünk memót, ahol a képi tartalom és a külső kontextus interpretálása történik. Cél-

szerű olyan memókkal dolgozni, amelyek a képek többféle perspektívából való láttatását segítik. Mey & Dietrich (2016) Koneckitől eltérően nem az egész képről készült memó interpretálását preferálják.

Megválaszolásra váró kérdés az is, hogy milyen személyek, csoportok, objektumok, jelek láthatók a képen, ezek milyen pozícióban vannak, és milyen interakciók láthatók. Minden képszegmens a kódlista részét képező kóddal rendelkezik. Itt elsősorban direkt a képen látható elemekre koncentrálnunk, de a memók segítenek abban, hogy ne csak a látható elemekre terjedjen ki az elemzés. A szövegelemzésekhez hasonlóan, a képek esetén is az elméletgenerálás érdekében szükséges a rendelkezésre álló kódok összekapcsolása, kategóriákba rendezése. Ebben a folyamatban elengedhetetlen a memótartalmak további elemzésnek történő alárendelése (Mey & Dietrich, 2016). E gondolatok empirikus tanulságait az adatok elemzésénél bontjuk ki.

## *Szegmentáció*

A szegmentáció csak a képösszetételre tekintettel lévő eljárás segítségével valósítható meg. Például azon képek, amelyek első pillantásra erős karakterek alkalmazásának benyomását keltik (például, a szereplők/tárgyak koreografáltak, beállítottak), elemezhetők a planimetria, a perspektivitás szempontjából. A téri aspektusból kevésbé összetett, de részletekben gazdag képek az ikonikus elemek segítségével tárhatók fel, továbbá kissé komplexebben kivitelezhető a Bohnsack-féle képösszetételre vonatkozó technika is (például, frontvonal, a közép- és háttérelmek strukturálása és vizsgálata). A felsorolt három eset mindegyikében működhet a GT-technika (Mey & Dietrich, 2016).

A vizsgálat során a szegmentációra vonatkozóan két képet elemzünk a térstrukturálás, valamint az összetetten értelmezhető, ugyanakkor szubjektív hatásoktól sem mentes képi üzenetek alapján.

## *A kép- és szövegkategoróriák integrációja*

A kép- és szövegkategoróriák integrációja során az adatok mindegyike fontos az elemzés szempontjából. Ekkor nem vagyunk tekintettel az adatgyűjtés sorrendjére, lásd a további képeket, a képekhez tartozó szövegeket, a képkontextus etnográfiai feltárását, a készítővel felvett interjút, vagy a kép szöveggörnyezetét (mint amilyen lehet például a képről megjelent újságcikk) (Mey & Dietrich, 2016).

A módszertani megvalósításkor öt fotó állt rendelkezésre, melyeket a leírás során meghatározott szempontok segítségével dolgoztunk fel. Az adatelemzést a MAXQDA segítette. Az adatfeldolgozás során az induktív logikai eljárást alkalmaztuk, ahol a főképek és az alkódok induktív módon, a fotókból kerültek kialakításra.

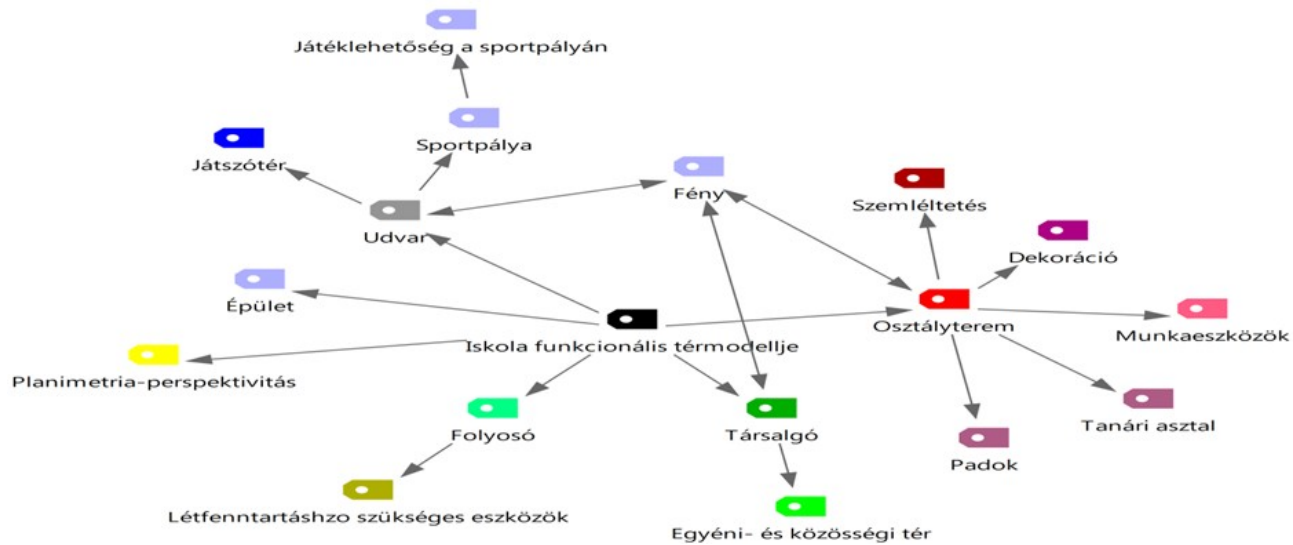
A kódlista fő kódjait hét kód alkotta úgy, hogy központi kódként az „iskola funkcionális térmodelljét” használtuk. A főképek a következők: planimetria-perspektivitás, folyosó, társalgó, osztályterem, épület, udvar. A főképek és a kódokhoz rendelhető, a kódjelentésekkel azonos tartalmú képszegmensek társítása párhuzamosan zajló folyamat, melyet a képszegmensek mélyrétegeinek induktív módon történő feltárása követett. Vagyis a fotórészletekből kerestünk a főképekhez jelentésben, vizualitásban megfelelő alkódokat. Ez a képinterpretáció összetett lépése, hiszen többek között a miért, a hogyan kérdésekre is fókuszál. Így többszintű rendszerezés vált lehetővé, hiszen több esetben az alkódokhoz is újabb alkódok hozzárendelése történt. A kategóriák közötti átfedések kiküszöbölése érdekében a fotókat három nap után újrakódoltuk annak érdekében, hogy a problémás részletek, kódok végső besorolását megtaláljuk (intrakódolást alkalmaztunk). Az intrakódolás után minimális változásokat végeztünk a kódoknál, csupán elnevezésbeli pontosítást tettünk (Sántha, 2013).

A kódolás eredménye a MAXQDA projektinformációja szerint 29 kódolt egység, ahol 18 különböző kóddal és 6 memóval dolgoztunk. A fotók és részleteik, valamint a kódok közötti kapcsolatok kimutatását a szoftver Code Matrix Browser funkciója segítette (4. táblázat):

Codesystem	udvar1	udvar2	osztál...	társalgó	érzés	SUMME
Iskola funkcionális térmodellje						0
Planimetria-perspektivitás	■			■		2
Folyosó				■		1
Létfenntartáshoz szükséges eszközök				■		1
Társalgó				■		1
Egyéni- és közösségi tér				■		1
Osztályterem			■			1
Fény	■		■	■	■	5
Munkaeszközök		■	■			1
Tanári asztal			■			1
Padok			■			1
Dekoráció			■	■		2
Szemléltetés			■			1
Épület	■	■			■	3
Udvar	■	■			■	3
Játszótér		■				1
Sportpálya	■				■	2
Játéklehetőség a sportpályán	■	■				2
SUMME	6	5	7	7	4	29

4. táblázat: Fő- és alkódok kapcsolata a fotókkal

A kvantitatív mutatók meghatározása mellett a fotóelemzést a kontextusfüggő elemek mélyrétegeinek feltárása érdekében kvalitatív módon, a fő- és alkódok függvényében végeztük (1. ábra). A kódok mögötti fotórészletek lehetővé tették az összehasonlító elemzést is. Terjedelmi korlátok miatt a továbbiakban a vázolt szempontsorból csupán a térelrendezés és a denotáció-konnotáció problémáját elemezzük két fotó alapján.



1. ábra: Főkód-alkód hierarchiája a fotók alapján

A fotók kódjai alapján a képeken az osztályterem és az udvar központi szerepet tölt be, a legtöbb alkód e fogalmakhoz köthető. Érdekes szempontra hívjuk fel a figyelmet: az osztályterem és az udvar (valamint a társalgó) közötti kapcsolatot a „Fény” kód biztosítja, azaz a képkészítő lényegesnek tartotta láttatni a fény szere-

pét a pedagógiai terekben. Mivel főködről van szó, így a fény kapcsolatba hozható több alkóddal is, vagyis minden fotó esetén relevánssá válik, ezt illusztrálja az 5. táblázat is:

Codesystem	udvar1	udvar2	osztál...	társalgó	érzés	SUMME
Osztályterem			■			1
Fény	■	■	■	■	■	5
Munkaeszközök			■			1
Tanári asztal			■			1
Padok			■			1
Dekoráció			■	■		2
Szemléltetés			■			1
<b>SUMME</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>12</b>

5. táblázat: A „fény” kód megjelenése a fotókon

Pusztán a kód megjelenésből messzemenő következtetések nem vonhatók le, hiszen a fény más perspektívából tűnik fel a képeken. Alább két egymástól alapvetően különböző megjelenést illusztrálunk:



1. kép: Folyosó és udvar

A folyosón természetes fény nem látható, ablak sincs az épületnek ezen a részén, ezért mesterséges fény biztosítja a saját- és interakciók teréhez szükséges világítást. Az iskolaudvar már más perspektívát mutat, kiemeli a fotók denotatív és konnotatív üzenetét, így betekintés nyerhető a fotókészítő érzelmi világába is. A pedagógus az iskolaépületből fotózott a sportpályára. A kép üzenete szomorú, a rácson keresztül történő képkészítés önmagában is sokat sejtet. Az udvar zárt térként ábrázolt, a fotó csak egy kis helyen enged bepillantást az igazi szabadság világába. A kép denotatív üzenete (rács, iskolaudvar, sportpálya) mellett beszédesebb a konnotatív üzenet, amely többek között bezártság, börtön, kellemetlen érzés vagy akár távolságtartásra utaló asszociáció is lehet.

Az elemzés során a naplózási technikával minden olyan mozzanat rögzíthető, amelyet az adott fotóval kapcsolatban fontosnak vélünk. Néhány gondolat, amit a MAXQDA segítségével rögzítettünk: „Az udvarról készített képek nem túlságosan vidámak (bár kétségtelen, hogy a perspektíva sokat jelent – lásd udvar 2 esetét. Ekkor más perspektívából még több fény látható, valamint a játszótér is vidám színű)”; „Természetes fénytől mentes folyosó, valamint egyéni- és közösségi tér. Első látszatra a személyes lélettértől távolinak tűnik”; „Miért

készített ilyen fotót? Rács, bezártság, börtön – az iskola funkcionális tereitől távolodunk [...] ha a kép dimenzióit nézzük, körülbelül fele-fele arányban látható a rácson keresztüli égbolt (szabadság) és az iskola épített terei.”

A VGT Mey és Dietrich-féle koncepciója alapján lényeges a memók elemzésnek történő alárendelése. A MAXQDA segítségével könnyen, típusaikkal együtt áttekinthetők a projekt során alkalmazott memók (6. táblázat). A kutatásban dokumentum- és kódmemók között tettünk különbséget. Többnyire kódmemókkal dolgoztunk, de az elemzett két képnél az udvarra történt utalásnál az „udvar2” memó már más perspektívából láttatja a fotókészítő által kissé lehangoló üzenetű képet. A memó szerint „Más perspektívából fotózva az iskolaudvar: barátságos környezet (ellentét az előzőekkel)” az udvar már barátságosabb képét mutatja, bár az első „udvar” memó szerint ez nem más, mint „Beton, töredezett sávokkal”. Ekkor a memók a vizsgálat pontosításához, a szubjektív tényezők minimalizálásához járultak hozzá.

Dokumentum	Kód	Cím	Memószöveg
	Udvar	Udvar	Beton, töredezett sávokkal
	Sportpálya	Sportpálya	Foci- és kosárpálya
	Épület	Épület	Mogorva színek, kis ablakok
	Osztályterem	Osztályterem	Multifunkciós osztályterem
	Játszótér	Játszótér	Vidám színekkel, többféle játékkal ellátott
Udvar2		Udvar2	Más perspektívából fotózva az iskolaudvar: barátságos környezet

6. táblázat: Memók összegző táblázata

A képek kétdimenziós ábrázolása, planimetrikus kompozíciója szigorúan vízszintes és függőleges vonalak által (például épületek, utak, fák helyzetének ábrázolása) meghatározott, továbbá a személyek elhelyezkedése, a nemek eloszlása, a ruházat, a tekintetek szintén elemzési támpontként szolgálnak. E szempont csak részlegesen vált alkalmazhatóvá. Mivel a fotók nem örökítették meg személyeket, ezért a függőleges és a vízszintes vonalak térstrukturáló szerepével foglalkozhattunk. A tételrendezés, planimetrikus kompozíció tekintetében a fotók nem túlságosan összetettek. Az iskola térszerkezete erőteljesen meghatározható függőleges és vízszintes vonalak által, nem tartalmaz különleges építészeti megoldásokat. A tanulás terei stabil falak által határoltak, a termek téglalap alakúak. A fotók nem mutatnak az iskola falain túlra, így az intézmény geometriai alakzatáról nincs tudomásunk, mint ahogy nem kaptunk információt az iskola makrokörnyezetéről sem.

A VGT szerint indokolt a trianguláció elemzési folyamatban betöltött szerepének tisztázása. A szubjektív hatások minimalizálásának érdekében a fotókódolás megbízhatóságát intrakódolással végeztük, ez a személyi trianguláció speciális elemének tekinthető abban az esetben, amikor nem áll rendelkezésre kutatói stáb a vizsgálatához. Az elméleti triangulációhoz Hercz & Sántha (2009) által megadott, a pedagógiai terek multifunkciós jellegét elemző koncepciók szolgálták, lásd az iskola funkcionális térmodellje, az egyéni és a közösségi terek, a személyes léttér, a tanulási, a rekreációs tér, a pedagógiai interakciók tere és a kommunikációs tér értelmezését. A módszertani triangulációnak önmagában eleget tesz a fotóinterjú bármely bázistechnikája – így az autofotográfia is –, mert interjúra, kommentárookra és fotóelemzésre alapozva dolgozik, vagyis ugyanazon módszer szöveges és képi adatok elemzését is lehetővé teszi. Így az eredmények kiegészíthetők vagy cáfolhatják egy-

mást. Az adatok triangulációját szintén biztosítja az autofotográfia, hiszen a pedagógus eltérő időpontban, az iskola tereiről készíthetett fotókat és kommentárokat. Mindezt segítette a memók alkalmazása is.

## Összegzés

A Vizuális Grounded Theory képi információk feldolgozásában betöltött szerepét illusztráló empirikus vizsgálat kvalitatív módszertani jelentőségű, hiszen túl azon, hogy eddig még nem alkalmazott módszertant vezet be a hazai neveléstudományba, ötvözi a kvalitatív módszertan alapvető tartalmi csomópontjait, rámutat a kódolás, a memók, a trianguláció és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés közötti kapcsolatokra is. A vizsgálat igazolta azt, hogy ugyanabban a témakörben, hasonló célok által vezérelve, a vizuális információk elemzése során többféle módszertani kultúra áll rendelkezésre. Álláspontunk szerint a VGT részletesebb, tágabb kontextus alapján történő összehasonlító elemzést biztosít, mint a fotóinterjú autofotográfia technikáját követő vizuális tartalomelemzés.

A VGT iskolai környezetben való alkalmazhatósága a pedagógiai terek értelmezésén túl számos területen elképzelhető. Például osztálytermi kutatásokban az emocionális faktorok tanítási-tanulási folyamatban betöltött szerepének vizsgálatakor, az érzelmek lehetséges indikátorainak feltárásakor (például meglepődés, méreg, utálat, öröm, félelem, szomorúság) is használható. Szintén az osztályteremben készített képek alapján vizsgálható a tanórai interakció is, amely a VGT segítségével teljesen más aspektusát adja az interakcióelemzésnek, mint például a Flanders-féle, vagy akár a Bales-féle interakcióelemzés, de eltér az osztálytermi interakció és az abdukció kapcsolatának vizsgálatától is (Gyészli & Sántha, 2015). Továbbá oktatási környezetben alkalmas lehet óvodások tevékenységének, alkotásainak sokrétű feldolgozására is.

A tanulmányban megfogalmazott problémafelvetés, leírt elemzési eljárásból látható, hogy a VGT eszköztára, alkalmazott eljárásai jelenleg képlékenyek, a technika korántsem nevezhető kiforrottnak, lezártnak. Ez a tény fejlesztési lehetőséget hordoz, mindez a Koneczki, valamint a Mey és Dietrich-féle elképzelés párhuzamba állítása mellett további irányok meghatározását is rejti. A VGT során Koneczki (2011) koncepciója szerint az elemzési kívánt képekről előbb szöveges leírás készül, amely majd alkalmas a GT alapján történő elemzésre. A képleírások készítése azonban számos kérdést vet fel, hiszen nem mindegy, hogy ki készíti ezeket és milyen perspektívából kíván vizsgálandni. A kutatói leírások a képek denotatív és konnotatív elemeire fókuszálhatnak, figyelembe vehetik a planimetrius kompozíció nyújtotta lehetőségeket is, míg a résztvevők (például tanárok, diákok, szülők stb.) által készített leírások másként interpretálhatók. Ez a probléma a fotóinterjúk esetében is releváns, ott viszont a különféle fotóinterjú-típusok megjelenésével árnyaltabbá vált a kérdés. A VGT során a trianguláció jegyében, a kutatói és/vagy résztvevői interpretációk kezelése, párhuzamba állítása módosíthat az elemzés menetén, segítheti a mélyrétegek feltárását.

## Megjegyzés

A kutatást az EFOP – 3.6.1. – 16 – 2016 – 00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázat támogatta.



## Irodalom

1. Babbie, E. (2003). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
2. Barabási, A.-L. (2008). *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Budapest: Helikon Kiadó.
3. Breuer, F., Dieris, B. & Lettau, A. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag.
4. Castells, M. (2005). *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra*. I. Budapest: Gondolat – Infonia.
5. Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
6. Cisneros Puebla, C. A. (2008). *Developing the convergence of CAQDAS and GIS*. Software Development Seminar ATLAS.ti 6 preview and the convergence of CAQDAS and GIS. University of Surrey UK, 12. november, 2008. Retrieved from [http://www.surrey.ac.uk/sociology/research/researchcentres/caqdas/trainingandevents/oneday/software\\_development\\_seminar\\_atlasti\\_6\\_preview\\_and\\_the\\_convergence\\_of\\_caqdas\\_and\\_gis.htm](http://www.surrey.ac.uk/sociology/research/researchcentres/caqdas/trainingandevents/oneday/software_development_seminar_atlasti_6_preview_and_the_convergence_of_caqdas_and_gis.htm) (2013.09.16.).
7. Clarke, A. (2005). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
8. Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
9. Denzin, N. (2007a). Grounded theory and the politics of interpretation. In Bryant, A. & Charmaz, K. (Ed.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 454–471). London: Sage.
10. Denzin, N. (2007b). Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. In Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (pp. 416–429). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
11. Döring, J. & Thielmann, T. (2008). Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das Geheime Wissen der Geographen. In Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (pp. 7–45). Bielefeld.
12. Dusek, T. (2013). *Tér és közgazdaságtan*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
13. Ehmann, B. (2003). *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
14. Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
15. Flick, U. (2005). Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In Mikos, L. & Wegener, C. (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (pp. 20–29). Konstanz: UVK.
16. Gelencsér, K. (2003). Grounded Theory. *Szociológiai Szemle*, 1, 143–154.
17. Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: ABC.
18. Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. California: Sociology Press.
19. Goodchild, M., Anselin, L., Appelbaum, R. & Harthorn, B. (2000). Towards patially integrated social science. *International Regional Science Review*, 23, 139–159.
20. Gyeszli, E. & Sántha, K. (2015). Abdukció az osztálytermi interakcióban. *Iskolakultúra*, 12, 19–27.
21. Hercz, M. & Sántha, K. (2009). Pedagógiai terek iskolai implementációja. Architektúra és funkcionális terek a mindennapok pedagógiai világában. *Iskolakultúra*, 9, 78–94.
22. Horváth, D. & Mitev, A. (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Budapest: Alinea Kiadó.

23. Jelic, F.-J. & Kemnitz, H. (2003, Hrsg.). *Die pädagogische Gestaltung des Raumes*. Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.
24. Kemnitz, H. (2003). Pedagógiai architektúra. A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 1, 119–128.
25. Knoblauch, H. (2004). Die Video-Interaktions-Analyse. *Sozialer Sinn*, 1, 123–138.
26. Konecki, K. T. (2011). Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work. *Revija za Sociologiju*, 2, 131–160.
27. Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*, 3, 92–108.
28. Lefebvre, H. (2006). Die Produktion des Raumes. In Dünne, J. & Güzel, S. (Hrsg.), *Raumtheorie, Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (pp. 330–343). Frankfurt am Main.
29. Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen”. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 5.3. 22. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:O114-fqs0403222>. (2010.02.11.)
30. Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (pp. 11–51). Wiesbaden: VS Verlag.
31. Mey, G. & Dietrich, M. (2016). From Text to Image – Shaping a Visual Grounded Theory Methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 17. 2. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2535>. (2017.08.18).
32. Mietzner, U. & Pilarczyk, U. (2008). Bilder als Quellen in der erziehungshistorischen Forschung. In Pukánszky, B. (szerk.), *A neveléstörténet-írás új útjai* (pp. 194–213). Budapest: Gondolat Kiadó.
33. Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*, 1, 17–30.
34. Morse, J., Stern, P.N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K. & Clarke, A. (2009). *Developing grounded theory. The second generation*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
35. Pléh, Cs. (2014). Az ént körülvevő hálózatok meghatározói. Kognitív, evolúciós és szociálpszichológiai mozzanatok. In Bárdos, J., Kis-Tóth, L. & Racsco, R. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2013* (pp. 193–205). Eger: Líceum Kiadó.
36. Raab, J. (2008). *Visuelle Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
37. Rácz, J. (2006). *Kvalitatív droggutatók*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
38. Sanda, I. D. (2012). A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*, 1–2, 144–158.
39. Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
40. Sántha, K. (2011). A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. *Iskolakultúra*, 4–5, 55–66.
41. Sántha, K. (2012). Geo-információk a kvalitatív pedagógiai vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 11, 57–65.
42. Sántha, K. (2013). *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
43. Sántha, K. (2015). Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban. *Iskolakultúra*, 3, 3–14.
44. Sántha, K. (2016). A neveléstudományi vizsgálatok új eleme: téri információk számítógépes feldolgozása. *Eruditio-Educatio*, 1, 31–38.
45. Sántha, K. (2017a). Vizuális Grounded Theory a pedagógiai térstruktúrák elemzésében. In Kerülő, J., Jenei, T. & Gyarmati, I. (szerk.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és absztraktkötet* (pp. 263). Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.

46. Sántha, K. (2017b). Network cards as a way of discovering the reflective thinking of teacher trainees: the relevancies of a qualitative analysis. *PedActa*, 1, 13–18.
47. Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
48. Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink Verlag.
49. Vámos, T. (2013). *Funkcionális terek vizsgálata egy kispesti szakközépiskolában. Iskolám, ahogy a diákok látják*. Székesfehérvár: Szakdolgozat, Kodolányi János Főiskola.
50. Verd, J. M. & Porcel, S. (2012). An Application of Qualitative Geographic Information System (GIS) in the Field of Urban Sociology Using ATLAS.ti: Uses and Reflections. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 13.2. Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202144>. (2012. 06.01.).
51. Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó.
52. Yates, S. (2010, szerk.). *A tér költészete. Fotókritikai antológia*. Budapest: Typotex Kiadó.

### *Visual Grounded Theory in analysis of pedagogical spaces*

---

The main objective of this study is to give an insight into the multifunctional nature of pedagogical space types and to point to the applicability of Visual Grounded Theory (VGT) in educational research. The analysis is based on Mey and Dietrich's Visual Grounded Theory hence it applies contextualization, description, segmentation, memo-writing, coding, establishing categories and integration of photo and text categories with photo-documents created with autophotography. Results show the appearance of the functional space-model of schools including individual and public space, personal space, learning space, recreational space, that of pedagogical interactions and communication.

**Keywords:** autophotography, pedagogical space, Visual Grounded Theory

# A Nemzeti alaptanterv fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálata

*Gulya Nikoletta\**

*Az inkluzív pedagógia egyik feladata olyan tananyagok megtervezése és bevezetése a közoktatásba, amelyek tükrözik a társadalom diverzitását, elősegítve ez által a fogyatékossgal élő személyeket befogadó, az emberi sokszínűséget elfogadó, tisztelő társadalom alapjainak megteremtését. A fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmak közoktatási intézményekben való megjelenése tantervi tényezők függvénye is. A tanulmányban bemutatott kutatás célja a fogyatékossgal mint tananyagtartalom jelenlétének feltárása és kritikai elemzése a 2012-es Nemzeti alaptantervben, a tartalomelemzés módszerével. A tartalomelemzés alapját a fogyatékossgal explicit megnevezéséhez, illetve az implicit (a fogyatékossgal kapcsolatba hozható) tartalmakhoz kapcsolódó kulcsszavak megjelenésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa képezte. A kutatás eredményei rávilágítottak, hogy bár a fogyatékossgal mint tananyagtartalom jelen van a Nat-ban, eltérő arányokban jelenik meg a nevelési feladatokban és célokban, kulcskompetenciákban, a műveltségi területeken, illetve a képzési szakaszokban. A Nat nevelési céljainak fontos részét képezi az elfogadás, az emberi jogok tisztelete, és a fogyatékossgal élő emberek iránti segítő magatartás kialakítása. Ezeket a nevelési célokat számos műveltségi terület magába foglalja. A fogyatékossgal mint tananyagtartalom legjelentősebb mértékben négy műveltségterületen (Ember és társadalom, Ember és természet, Életvitel és Informatika) jelenik meg, míg három műveltségterület, a Matematika, az Idegen nyelvek és a Földünk és környezetünk nem tartalmaz fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmat. A Nat fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálatából született eredmények arra engednek következtetni, hogy a tantervben szükséges lenne a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmak egyértelműbb és hangsúlyosabb megjelenésére a műveltségi területek, illetve a képzési szakaszok vonatkozásában is.*

**Kulcsszavak:** fogyatékossgal mint tananyagtartalom, fogyatékossgal-felfogás, Nemzeti alaptanterv, tartalomelemzés

A társadalmi befogadás és a társadalom minden tagjának aktív részvétele létfontosságú az emberi jogok gyakorlásához és az emberi méltóság megőrzéséhez. Napjainkban meghatározó az a szemlélet, mely szerint törekednünk kell a sokféleség elfogadására. A 20. század második felében kibontakozó emberi és polgári jogi küzdelmek hatásaként (Kálmán & Könczei, 2002) az elmúlt harminc év társadalompolitikája egyre inkább az integrációt és a részvételt támogatta a kirekesztéssel szemben. Ez a szemléletváltás érvényesült az oktatás-nevelés terén is. A fogyatékossgal élő tanulók előtt megnyílt a lehetőség, hogy többségi társaikkal együtt integrált intézményekben tanuljanak. A többségi közoktatási intézményekben megjelenő sajátos nevelési igényű tanulók, élve ezzel a lehetőséggel, számos kihívás elé állították az oktatás szereplőit (Bánfalvy, 2009; Baglieri, Valle, Connor & Gallagher, 2011). A fogyatékossgal pedagógiai fogalomköre megváltozott (Schaffhauser, 2004), többé nem korlátozódott a gyógypedagógia tárgykörére (Flamich & Hoffman, 2014).

Az integráció számos előnyt nyújthat mind a fogyatékossgal élő tanulók, mind pedig többségi társak számára. A fogyatékossgal élő tanulók napjuk nagy részét többségi társaik körében tölthetik, így kölcsönös társas kapcsolatok kialakítására, egymás jobb megismerésére is számos lehetőség nyílik. Ez nagyban hozzájárul-

\* Kelenvölgyi Általános Iskola, Budapest, földrajz-angol szakos tanár, EKE NTDI doktorandusz, e-mail: nigu00@gmail.com

hat a többségi tanulók fogyatékos társaikról alkotott pozitív szemléletmódjának kialakulásához, amelyet még inkább meg támogathat a pedagógusok segítő, támogató hozzáállása (Hodkinson, Ghajarieh & Salami, 2018).

Az integrációs szemléletmód társadalmi tudatosulása, illetve a pedagógusok szemléletváltása azonban az elmúlt 25 évben nem járt áttörő sikerrel (Pető & Ceglédi, 2012; Szabó, 2016). Az integrált tanulók oldaláról is megkérdőjelezhető a sikeresség. Hazai és nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy az integrált intézménybe járó fogyatékosággal élő tanulók több mint fele társas kapcsolatok hiányában magányos, nem tud beilleszkedni az osztályokba (Szekeres, 2012; Schiemer, 2017). A befogadó oktatás társadalmi feltételeit a fogyatékosággal élő emberek társadalmi elfogadása, az inkluzív szemlélet kiterjesztése teremtheti meg (Lüke & Grosche, 2018).

### *Miért tanítsunk a fogyatékos emberekről az iskolákban?*

A fogyatékoság kulturális megítélése nem magától keletkezik; számos tényező hatására fokozatosan alakul ki és hosszú időn keresztül formálódik. Ehhez a folyamathoz hozzájárulnak többek között a fogyatékosággal kapcsolatos hiedelmek és téves nézetek, amelyek az (oktatási) intézmények által megerősítést nyernek azáltal, hogy nem kapnak kellő figyelmet és hangsúlyt a tananyagban, így tisztázásukra nincs lehetőség (Ware, 2001). Az oktatási-nevelési folyamatokat tekintve a kutatások sokkal kevesebbet foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy milyen módon beszéljünk a gyerekekkel a fogyatékos emberek társadalmi helyzetéről, szerepéről, részvételéről, mint azzal, hogyan tanítsuk a sajátos nevelési igényű tanulókat az osztálytermen belül (Ferguson, 2006). A téma mellőzése és a tudatlanság a sztereotípiákat és a diszkriminációt táplálja. A szociálpolitika fejlődése, illetve az emberi jogi törvények megjelenése ellenére a fogyatékosággal élő személyek csoportja számos életminőségi mutatóban elmarad a társadalom többségi tagjaihoz képest (munkanélküliségi rátájuk magasabb, alacsonyabban képzettek, alacsonyabb a jövedelmük és alacsonyabb a társadalmi aktivitásuk). A tanulók nem ismerik a kialakult helyzet okát, történelmi hátterét. Akit szintén nem ismernek, és ez lényegesen fontosabb az előbbinél, az a fogyatékosággal élő ember maga.

Az inkluzív pedagógia egyik alapvető feladata olyan tananyagok megtervezése és bevezetése a közoktatásba, amelyek a kritikai gondolkodást (Ekanem, 2013) helyezik a nevelési folyamatok középpontjába, illetve tükrözik a társadalom diverzitását, elősegítve ezáltal a fogyatékosággal élő személyeket befogadó, az emberi sokszínűséget elfogadó, tisztelő társadalom alapjainak megteremtését (Browning & Cagle, 2017; Knoll, Woiak, Lang, Goering & Cory, 2017). A befogadó szemléletmódot megalapozó tananyagok segíthetik a tanulók fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiáinak feltárását, megvitatását, átértelmezését (Erevelles, 2011; Symeonidou, 2018). A tananyagok bevezetése nemcsak az oktatás-nevelés terén tudná előmozdítani az integrációt, hanem a közélet valamennyi területén (Flamich & Hoffmann, 2015).

### *A fogyatékoság témájának megjelenése a Nat-ban*

Jelen kutatás célja annak feltérképezése, hogy a fogyatékoság-fogalom mint tananyagtartalom hogyan jelenik meg a 2012-es Nat köznevelési feladataiban és értékeiben, a kulcskompetenciákban, valamint az egyes műveltségi területek alapelveiben, céljaiban, fejlesztési feladataiban és közműveltségi tartalmaiban. A Nemzeti alaptantervben fellelhető fogyatékoság mint tananyagtartalom vizsgálata és kritikai elemzése a következő kutatási kérdések mentén történt:

1. Hogyan jelenik meg a fogyatékoság mint tananyagtartalom a Nat köznevelési feladatainak és értékeinek, a kulcskompetenciáknak, illetve az egyes műveltségi területek alapelveinek, céljainak, fejlesztési feladatainak és közműveltségi tartalmainak vonatkozásában?
2. Milyen arányban jelenik meg a fogyatékosággal kapcsolatos tananyag a három képzési szakasz – alsó tagozat (1-4. évfolyam), felső tagozat (5-8. évfolyam), középfokú nevelés-oktatás (9-12. évfolyam) tananyagtartalmaiban?
3. Mi jellemzi a Nat fogyatékosággal kapcsolatos tananyagtartalmát a fogyatékoság explicit megnevezésének helye, gyakorisága és szemantikai kontextusa alapján?
4. Melyek azok a tartalmak, amelyek látens módon utalhatnak fogyatékosággal kapcsolatos tananyag-tartalmakra?
5. Mi jellemzi ezeket az implicit tartalmakat helyük, gyakoriságuk és szemantikai kontextusuk alapján?

## Módszer

A Nat által közvetített fogyatékoság mint tananyagtartalom megismeréséhez a 2012-es Nemzeti alaptantervet vizsgáltam meg tartalomelemzés módszerével az NVivo 12 Pro tartalomelemző szoftver alkalmazásával. Neuendorf (2017) szerint a tartalomelemzés egy olyan kutatási technika, amely során a szövegben található üzenetek jellemzőit objektíven, szisztematikusan, kvantitatív és kvalitatív módszerekkel elemezzük. A tartalomelemzés segítségével a szövegből megismételhető és fennálló konklúziókat lehet levonni a kontextusaira vonatkozóan (Krippendorff, 1995). A kvantitatív tartalomelemzés során a szöveget mérhetővé, elemezhetővé kell tenni azáltal, hogy a speciális állításokat, témákat kigyűjtve vizsgálati kategóriákat hozunk létre, amelyek előfordulásának gyakorisága már mérhető és elemezhető (Majoros, 2004). McQuail (2003) értelmezése szerint a korszerű tartalomelemzés során a látens jelentések a legjelentősebbek, és ezeket nem lehet közvetlenül kiolvasni egy kvantitatív elemzés számadatiból. Feltevése szerint nem elég a szövegbeli elemeknek csak a gyakoriságával számolni, hanem vizsgálni kell kapcsolataikat, összefüggéseiket is. Sokatmondó lehet az elemzés szempontjából az is, ha valami hiányzik.

A Nat fogyatékoság-fogalom tanítására vonatkozó tartalmainak elemzése folyamán a fogyatékosággal kapcsolatos manifeszt és látens fogalmak megnevezési analízisét végeztem el, ennek során vizsgáltam a fogalmak megjelenésének számát, gyakoriságát, helyét és szöveggörnyezetét Wyse és Ferrari (2014), illetve Bereczki (2016) nyomán.

## Minta

A tartalomelemzés során a Nat teljes szövegéből kiválasztott, a fogyatékoság-felfogás megjelenése szempontjából lényeges szövegrészek kerültek vizsgálatra. Az elemzés nem foglalja magában „A Nat, kerettantervek és helyi szintű szabályozás”, „A köznevelési rendszer egyes feladataira és intézményeire vonatkozó külön szabályok”, illetve a „Glosszárium” című tartalmi részeket. Az első és a második szövegrész a köznevelési rendszer intézményeire és egyes feladataira vonatkozó külön szabályokat tartalmazza, így – bár kitér a sajátos nevelési igényű tanulók oktatására is – a tananyag fogyatékoság-felfogásának szempontjából nem releváns. A Glosszárium című fejezetrész pedig a tartalmi szabályozással összefüggő kifejezéseket, definíciókat tartalmazza, így szintén nem része a tananyagtartalom elemzésének. A Nat szövegének fejezetei adták a tartalomelemzés egy-egyét. Ezek a következők voltak:

1. A köznevelés feladatai és értékei – ezen belül a fejlesztési területek, nevelési célok

2. A kulcskompetenciák
3. A 10 műveltségterület: Magyar nyelv és irodalom, Idegen nyelvek, Matematika, Ember és társadalom, Ember és természet, Földünk-környezetünk, Művészetek, Informatika, Életvitel gyakorlat, Testnevelés és sport alapelveit és céljait, illetve fejlesztési feladatait tartalmazó fejezetek
4. A „Fejlesztési feladatok”, illetve a „Közművelődési tartalmak” című fejezetrészek képzési szakaszonként is elemzésre kerültek abból a szempontból, hogy a fogyatékossgal kapcsolatos tananyag milyen arányban jelenik meg a három képzési szakasz – alsó tagozat (1-4. évfolyam), felső tagozat (5-8. évfolyam), középfokú nevelés-oktatás (9-12. évfolyam) – tananyagtartalmaiban.

## *Adatgyűjtési és adatfeldolgozási eljárás*

A Nat fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálatához először a tanterv kiválasztott szövegrészeiben a fogyatékossgal manifeszt megnevezéséhez kapcsolódó kulcsszavak keresését végeztem el az NVivo 12 Pro tartalomelemző szoftver segítségével. A manifeszt tartalmak keresési kulcsszavai a következők voltak: „fogyatékossgal”, „fogyatékos”, „fogyatékkal élő”, „fogyatékossgal élő”, „megváltozott munkaképességű” illetve a „sajátos nevelési igényű”. A keresési kódokat a vizsgálat során a „fogyatékos” és a „munkakép” és a „sajátos” szavak alkották. A látens tartalmak keresési kulcsszavait azok a kifejezések adták, amelyek gyakran kapcsolatba hozhatók a fogyatékossgal témájával. Így ezek a kulcsszavak a következők voltak: „integráció”, „elfogadás”, „empátia”, „tisztélet”, „sokféleség”, „másság”, „megkülönböztetés”, „társadalmi”, „előítélet”. Elemzési kódoként a szavak szótöveit szerepeltek. A találatok érvényességi kritériumaként azt a feltételt szabtam, hogy az adott találatok a fogyatékossgal vonatkozzanak. Ez a manifeszt tartalmaknál egyértelmű volt, a látens tartalmaknál figyelembe vettem a szöveggörnyezetet abból a szempontból, hogy a talált kifejezés fogalmi szinten kapcsolatba hozható legyen a fogyatékossgal jelentéstartalmával.

A keresés találatait az érvényesség szempontjai szerint egyenként ellenőriztem. A folyamat során kiszekeláltam az érvénytelen találatokat. A találatok számát, illetve a kritériumoknak megfelelő találati elemeket tartalmazó szövegrészeket elemzési egységként exportáltam ki a tartalomelemző szoftverből.

A kvantitatív adatelemzési eljárás során a találatok számát leíró statisztikai eljárással elemeztem. Az adatok feldolgozásának folyamán a fogyatékossgal és a hozzá kapcsolható fogalmak megjelenésének abszolút gyakoriságát, illetve relatív gyakoriságát vizsgáltam. A relatív gyakorisági vizsgálat megmutatta a találatoknak egy adott elemzési egységhez viszonyított 100 szavankénti gyakoriságát. Így a különböző hosszúságú szövegrészek összehasonlíthatóvá váltak. A kvalitatív adatelemzés során a találatok szöveggörnyezetét vizsgáltam abból a szempontból, hogy milyen formában vonatkoztathatók fogyatékossgal témájú tananyagtartalmakra, melyek a fő fogalmi és tartalmi elemei.

## *Eredmények és következtetések*

A Nemzeti alaptanterv fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának gyakorisági vizsgálata kimutatta, hogy a fogyatékossgal-fogalom, illetve a hozzá kapcsolható jelentéstartalmak jelen vannak a jelenleg hatályos dokumentumban (54 találat, relatív gyakoriság 0,096). Az explicit módon megjelenő fogyatékossgal-fogalom jóval kevesebb ennél (19 találat, relatív gyakoriság 0,033).

A látens tartalmak (36 találat, relatív gyakoriság 0,066) esetében fontosnak tartom kiemelni, hogy a kutatásban kiválasztott kulcsszavak mint megnevezések nem utalnak kizárólagosan fogyatékossgal kapcsolatos

tartalomra a tananyagban, de a fogalmak, témák mindegyikéhez kapcsolható a fogyatékoság tárgyköre, így az adott tananyag feldolgozásának folyamatában benne rejlik a fogyatékoság kérdéskör tanulmányozásának lehetősége is.

Az elemzett egységek eltérő megoszlásban tartalmaznak fogyatékosággal kapcsolatos tartalmakat. A kulcsszavak abszolút előfordulását, valamint relatív gyakoriságát az 1. táblázat szemlélteti.

Elemzési egység	Szavak száma	Manifeszt tartalmak abszolút gyakorisága	Manifeszt tartalmak relatív gyakorisága	Látens tartalmak abszolút gyakorisága	Látens tartalmak relatív gyakorisága	Összes tartalom abszolút gyakorisága	Összes tartalom relatív gyakorisága
<b>Nat összesen</b>	<b>56 183</b>	<b>20</b>	<b>0,035</b>	<b>35</b>	<b>0,062</b>	<b>55</b>	<b>0,098</b>
A köznevelés feladatai és értékei	2734	1	0,037	5	0,256	8	0,182
A kulcskompetenciák	2579	0	0	7	0,271	7	0,271
<b>Műveltségi területek összesen</b>	<b>50 870</b>	<b>18</b>	<b>0,035</b>	<b>23</b>	<b>0,045</b>	<b>41</b>	<b>0,081</b>
Ember és természet	16 079	11	0,068	4	0,024	15	0,093
Informatika	2791	4	0,143	0	0	4	0,143
Életvitel és gyakorlat	1729	1	0,058	2	0,104	3	0,173
Ember és társadalom	5114	1	0,020	9	0,176	10	0,195
Magyar nyelv és irodalom	5768	0	0	4	0,069	4	0,069
Matematika	4759	0	0	0	0	0	0
Földünk, környezetünk	2865	0	0	0	0	0	0
Művészetek	8114	0	0	3	0,037	3	0,037
Idegen nyelvek	1467	0	0	0	0	0	0
Testnevelés és sport	2184	1	0,045	1	0,046	1	0,046

1. táblázat: A fogyatékoság mint tananyagtartalom megjelenésének abszolút és relatív gyakorisága a Nat szerkezeti elemeiben



### *A fogyatékossg mint tananyagtartalom a Nat köznevelési feladatai és értékei között*

A köznevelés feladatai és értékei fejezet részben a fogyatékossg mint tananyagtartalom explicit módon egy alkalommal került megnevezésre (r: 0,037). „A Nat [...] célul tűzi ki [...] a fogyatékkal élő emberek iránti szociális érzékenység, segítő magatartás kialakítását a tanulóknak úgy, hogy saját élményű tanuláson keresztül ismerik meg ezeknek a csoportoknak a sajátos igényeit, élethelyzetét” (Nat, 2012. p.11., szerzői kiemelés). Ötször jelenik meg ebben a fejezetben olyan tartalom, amelynek jelentése magában hordozza a fogyatékos személyekkel kapcsolatos üzenetet (r:0,062). Ezek között szerepel a tanulók kölcsönös elfogadásra való nevelése, mások megértése és tiszteletben tartása, illetve az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete.

### *A fogyatékossg mint tananyagtartalom a Nat kulcskompetenciáiban*

A kulcskompetenciák között manifeszt módon nem jelenik meg a fogyatékossgal kapcsolatos oktatási-nevelési igény, de látens módon jelen van a téma ebben a szerkezeti egységben is (a: 7; r: 0,271).

A szociális és állampolgári kompetencia foglalja magában azokat a fogalmakat, amelyek kapcsolatba hozhatók ezzel a témakörrel. Ennek a képességterületnek a fejlesztése segíti a tanulókat abban, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudást felhasználva képesek legyenek aktívan részt venni a közügyekben. A társadalmi szerkezetéről, folyamatokról szóló tudásanyag pedig természetesen magában kell, hogy foglalja a fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos ismereteket is, hiszen ők is aktív, egyenjogú tagjai a társadalomnak.

Szintén ennek a kompetenciaterületnek a témakörébe tartozik a társadalmi sokféleség és kohézió, a fenntarthatóság támogatása, mások értékeinek, magánéletének tisztelete, illetve a személyes és szociális jólét fogalmköre is. Ez a terület fontos célként tűzi ki a megkülönböztetésmentességgel és a társadalommal kapcsolatos meghatározások ismeretét is. Végezetül hangsúlyozza, hogy „a pozitív attitűdök az emberi jogok teljes körű tiszteletén alapulnak” [...] és hogy „az attitűdök vonatkozásában az együttműködés, a magabiztosság és az integritás a legfontosabb” (Nat, 2012. p. 23–24., szerzői kiemelés). A kompetenciaterület kiemeli, hogy a tanulók esetében az attitűd fontos részét kell, hogy képezze a személyes előítéletek leküzdése.

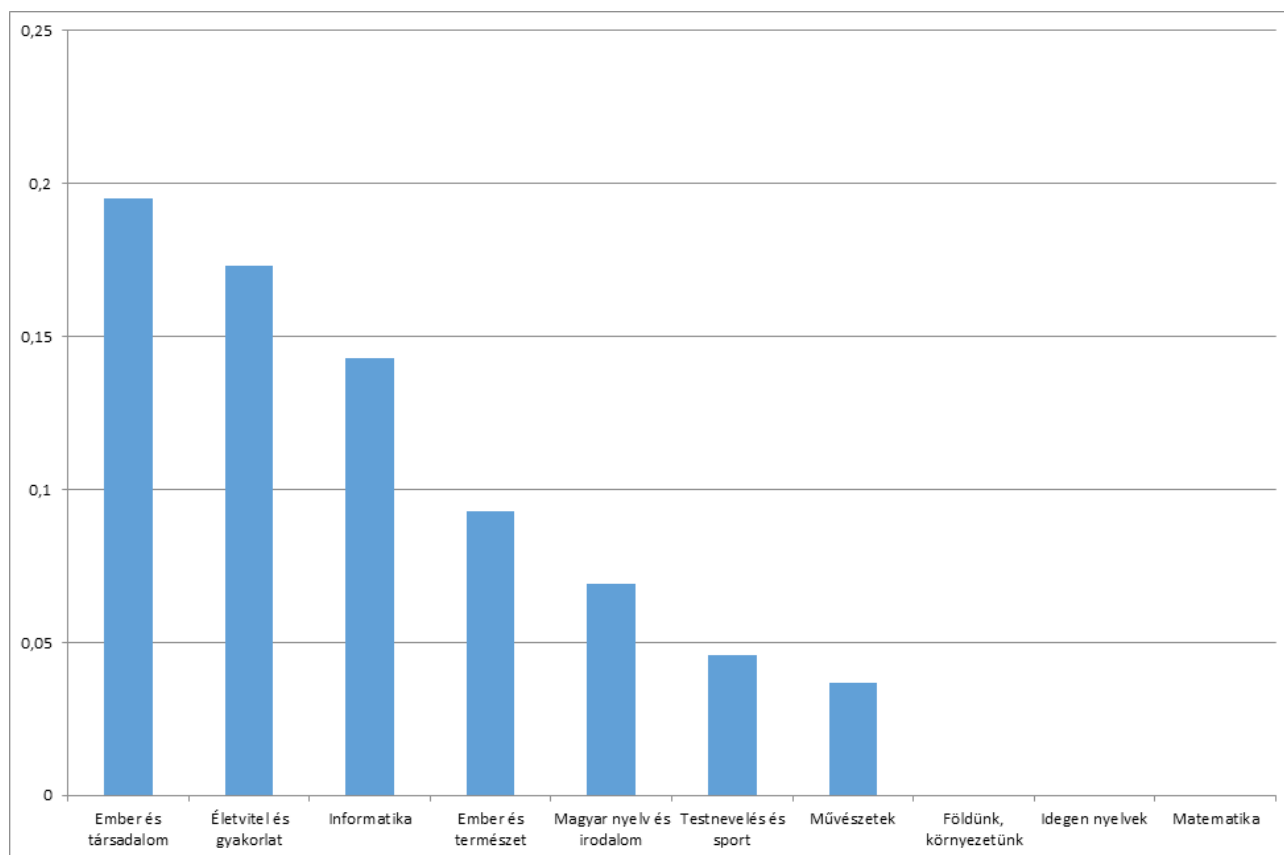
Ezen fogalmak mindegyike lényeges komponensként szerepel a tanulók fogyatékossg-felfogásának alakításában. Az állampolgári és szociális kompetencia fejlesztése tehát közelebb viheti a tanulókat ahhoz, hogy fogyatékossgal élő társaikra a társadalom teljes értékű tagjaként tekintsenek.

### *A fogyatékossg mint tananyagtartalom a Nat műveltségi területein*

A Nat műveltségi területeit tekintve a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalom legnagyobb arányban az Ember és társadalom műveltségi területen jelenik meg (r: 0,195). Ezt követi az Életvitel és gyakorlat (r: 0,173), majd az Informatika (r: 0,143). Kis mértékben, de jelen van az Ember és természet (r: 0,093), illetve a Magyar nyelv és irodalom (0,069), a Testnevelés és sport (r: 0, 046), valamint a Művészetek (r: 0,037) tananyagtartalmaiban. Három műveltségterület, a Földünk és környezetünk, az Idegen nyelvek és a Matematika egyáltalán nem tartalmaz fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmat (lásd 1. ábra).

A fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalom explicit megjelenésének legmagasabb relatív gyakorisága az Informatika (r: 0,143) műveltségterületen figyelhető meg. Ezt követik az Ember és természet (r:0,068), az Életvitel és gyakorlat (r:0,058), a Testnevelés és sport (r:0,045), valamint az Ember és társadalom (r:0,020) műveltségterületek. A Nat többi műveltségterületén egyáltalán nem jelenik meg explicit módon a fogyatékossg-

gal kapcsolatos tananyagtartalom: Földünk-környezetünk, Idegen nyelvek, Művészetek, Magyar nyelv és irodalom, Matematika.



1. ábra: A fogyatékoság tartalom előfordulásának relatív gyakorisága műveltségterületenként

Habár a relatív előfordulási arány az Informatika műveltségi területen a legnagyobb, a fogyatékoság fogalmának megjelenése jelentős az Ember és természet műveltségi területen is, hiszen itt több tantárgy keretén belül (környezetismeret, természetismeret, biológia) van mód a téma tárgyalására és a tananyag jellege is tágabb értelmezést tesz lehetővé. Az Informatika műveltségterület tananyagtartalma elsősorban a fogyatékosággal élő emberek közötti, illetve a fogyatékosággal élő emberekkel folytatott információcserét megkönnyítő kommunikációs eszközök megismerését célozza. Az Ember és természet műveltségterületen a fogyatékosággal élő emberek megismerése, elfogadása, segítése, állapotuk megértése, illetve a megváltozott munkaképesség témakörök biztosítják a tárgyköri fogalmak elsajátításának lehetőségeit, illetve a témával kapcsolatos beszélgetéseket, filmek megtekintését és elemzését, esetleg személyes találkozók szervezését fogyatékosággal élő személyekkel.

Az Életvitel és gyakorlat műveltségi területen belül a fogyatékosággal élők segítségének témaköre adja a tananyag tartalmát.

Az Ember és társadalom műveltségterület tekintetében az Erkölcstan tantárgy Közműveltségi tartalmak részében találtam utalást a fogyatékoság témára: „Egészség, betegség, fogyatékoság, egészség”. Felmerülhet a kérdés, hogy az egészség fogalmak közé ágyazott, betegséggel akaratlanul is párba állított fogyatékoság milyen képet sugall a fogyatékosággal élő emberekről. Fontos a fogalmak tisztázása, hogy a tanulók a betegség

és a fogyatékos fogalmát ne tekintsek szinonim fogalmakként, illetve fogyatékossgal élő embertársaikra ne csak fogyatékossguk szemszögéből tekintsenek.

A Testnevelés és sport műveltségterület alapelvei között szerepel az a megfogalmazás, amely az egész Nation belül az egyik legfontosabb mondanivalóval bíró rész a fogyatékossg mint tananyagtartalom szempontjából. E szerint a Testnevelés és sport műveltségterület kiemelt célja a tanulók személyiségfejlesztése, az esélyegyenlőség tudatosítása, a társadalmi sokszínűség felismertetése és elfogadása, illetve a társadalmi integráció elősegítése. Ez a fogyatékossgal élő emberek társadalmi integrációját nagyban segítő célrendszer ilyen egyértelműen és világosan kevésbé fogalmazódik meg a többi műveltségterület alapelvei és céljai között.

*„A testnevelés és sport műveltségterület kitüntetett területe a tanulóközpontú személyiségfejlesztés. Az esélyegyenlőséget biztosító elv annak figyelembevétele, hogy a gyermekek egyéni testi, lelki és szociális állapota természetesen különbözik, illetve eltérően fejlődik. A testnevelés és sport a tanulási nehézségek kezelésében – a sajátos nevelési igényű, a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett gyermekek fejlesztésében – és a társadalmi integrációban betöltött szerepe hangsúlyos”* (Nat, 2012. p. 200., szerzői kiemelés).

A látens megjelenés tekintetében a legnagyobb relatív gyakoriság az Ember és társadalom műveltségi területen jelentkezik (0,176). Ezt követi az Életvitel és gyakorlat (0,104), majd a Magyar nyelv és irodalom (0,069). A fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalom implicit módon jelen van még a Testnevelés és sport (0,046) a Művészetek (0,037) és az Ember és természet (0,024) műveltségi területeken. Nem jelenik meg látens módon sem a Földünk-környezetünk, Idegen nyelvek, Informatika, illetve a Matematika műveltségterületeken.

Az Ember és társadalom műveltségi terület fogyatékossg tananyagtartalmára vonatkozó kulcsszavai mind a „társadalom” szó köré csoportosíthatóak. A műveltségterület alapelvei és céljai között hangsúlyos szerepet kap a társadalomismeret és az állampolgári ismeretek tartalmainak feldolgozása, amely szoros kapcsolatban áll a szociális és állampolgári kompetencia fogalomrendszerével. E műveltségterület *„jó alapot ad a tudatos közéleti részvételhez és a kulcskompetenciák kialakításán keresztül erősíti [...] a társadalmi igazságosság, [...] a tolerancia, a szolidaritás, az együttélés tiszteletét.”* (Nat, 2012. p. 75., szerzői kiemelés). Az Ember és társadalom műveltségi terület legfontosabb általános fejlesztési feladatai között az alábbiak relevánsak a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalom szempontjából:

- a személyiségi és emberi jogok tiszteletére, az erkölcsi értékekre nevelés;
- a társadalmi igazságosság, méltányosság és szolidaritás értékeinek tudatosítása;
- a társadalmi, gazdasági problémák iránti érzékenység megteremtése;
- az egyenlő bánásmóddal és esélyegyenlőséggel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése

A műveltségterületen belül a Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek tantárgy keretei között jelentős szereppel bír az a felfogás, miszerint *„az ismeretkör legfőbb feladata, hogy reflektáljon a diákok társadalmi tapasztalataira”* [...], illetve [...] *fejlessze a diákok szociális, erkölcsi és jogi érzékét* [...] (Nat, 2012. p. 77., szerzői kiemelés). A tantárgy célja, hogy különböző társadalomtudományok (a fogyatékossg tananyag szempontjából a szociológiának, a szociálpszichológiának illetve a jogtudománynak lehet jelentős szerepe) aspektusából mutasson be különböző jelenségeket és problémákat, segítse a tanulókat azok értelmezésében, illetve segítse őket következtetéseik megfogalmazásában. A társadalomismereti közműveltségi tartalmak között szerepel a hátrányos társadalmi helyzetek, társadalmi felelősségvállalás és szolidaritás témakör is.

Az Életvitel és gyakorlat műveltségterület közműveltségi tartalmain belül a fogyatékossg témája a település közlekedési viszonyainak személyes életvitelre gyakorolt befolyása, illetve a tömegközlekedési lehetőségek

társadalmi hatásai szempontjából kerülhet fókuszba, elsősorban a fizikai és mentális akadálymentesítés témakörének feldolgozásával.

A Művészetek műveltségterület fontos nézőpontból enged betekintést a fogyatékoság témakörébe, hiszen a különböző társadalmi csoportok ábrázolását, illetve megjelenítését vizsgálja a médiában. Elsősorban a sztereotípiákkal, a reprezentációval foglalkozik. Szintén tárgyalja a média társadalmi szerepét, működés módját, emellett ismereteket nyújt a normaszegések megjelenéséről. Ha a fogyatékoság kérdéskört ebből a látószög-ből értelmezzük a tanulókkal, eljuthatunk a normalitás, illetve a kirekesztés fogalmakig. Szociológusok kimutatták, hogy a testi megjelenés („hexisz”) könnyörtelenül elhatárol egy társadalmi réteget a másiktól. A modern társadalmak tagjai számára számottevő érték az egészség, a fiatalság, a produktivitás, a szépség és a függetlenség. Ezeket a tartalmakat a média, a reklámok is kiemelten fontosnak tartják, így az „ami szép, az jó is” sztereotípiák működik a társadalom tagjainak mindennapi gondolkodásában (Kálmán & Könczei, 2002). Az előbbieken említett értékek nem kedveznek a fogyatékos személyek pozitív társadalmi megítélésének. Ezért manapság ritka, hogy egy fogyatékossgal élő embert elismerés, megbecsülés övez. Fontos annak tudatosítása a tanulóknál, hogy nemcsak a média által sugallt tulajdonságok lehetnek értékesek. A médiatartalmak kritikus elemzése, az ezzel kapcsolatos véleménycsere és vita közelebb viheti a tanulókat a fogyatékos személyek reális megítéléséhez, segítheti őket az ezt övező sztereotípiák leküzdésében.

A Magyar nyelv és irodalom műveltségterület alapelvei és céljai tartalmazzák azt a felfogást, miszerint az irodalmi művek feldolgozása segíthet megérteni és átélni a társadalmi problémákat, illetve támogatja az emberi sokszínűség tiszteletben tartását: „A jelentős művek szembesítik a befogadót az élet alapvető kérdéseivel, biztosítva a kultúra folytonosságát, folyamatos megújulását. Segítenek az emberi és társadalmi problémák megértésében, átélésében, a saját és más kultúrák megismerésében, az én és a másik közötti különbség megfogalmazásában, tisztelésében” (Nat 2012. p. 28., szerzői kiemelés). A fogyatékossgal irodalmi ábrázolásainak kritikai elemzése lehetőséget ad a közoktatási intézményeken belül bizonyos szépirodalmi művek olyan meghatározott szempontok szerinti elemzésére, amelyek bevezethetik a többségi tanulók számára a diverzitás fogalmát, elősegíthetik egymás megismerését, a fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák újragondolását, valamint azt, hogy megismerhessék a fogyatékossgal élő személyek sokszínűségét (Flamich & Hoffmann, 2015).

Az Ember és társadalom műveltségi területen biológia tantárgy keretein belül a magatartás és lelki egészség kapcsán jelenik meg az empátia mint az emberi csoportokra jellemző társas viszonyok egyik alkotóeleme. A műveltségterületnek a társadalom felépítésével, csoportnormákkal foglalkozó tananyaga szintén releváns mint fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalom.

Megállapítható, hogy a Nat tartalmaz a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmakat, bár explicit előfordulása nagyon csekély, a meghatározott kulcsszavak találati aránya húsz (r: 0,035). Vannak azonban olyan fogalomkörök, témák, amelyekkel összefüggésbe hozható fogyatékossgal foglalkozó, erről a témáról ismereteket nyújtó tananyag. Az explicit, illetve az implicit előfordulásokat összegezve még mindig az a megállapítás igaz, hogy a Nat tartalomelemzése során a fogyatékossgal mint tananyagtartalomra (és annak lehetőségeire) kapott találatok száma alacsony (55, r: 0,098). Ugyanakkor számos műveltségi területben megtalálható annak lehetősége, hogy a fogyatékossgal kapcsolatos fogalmak, ismeretek beépüljenek a tananyagba.

### *A fogyatékossgal mint tananyagtartalom a Nat képzési szakaszaiban*

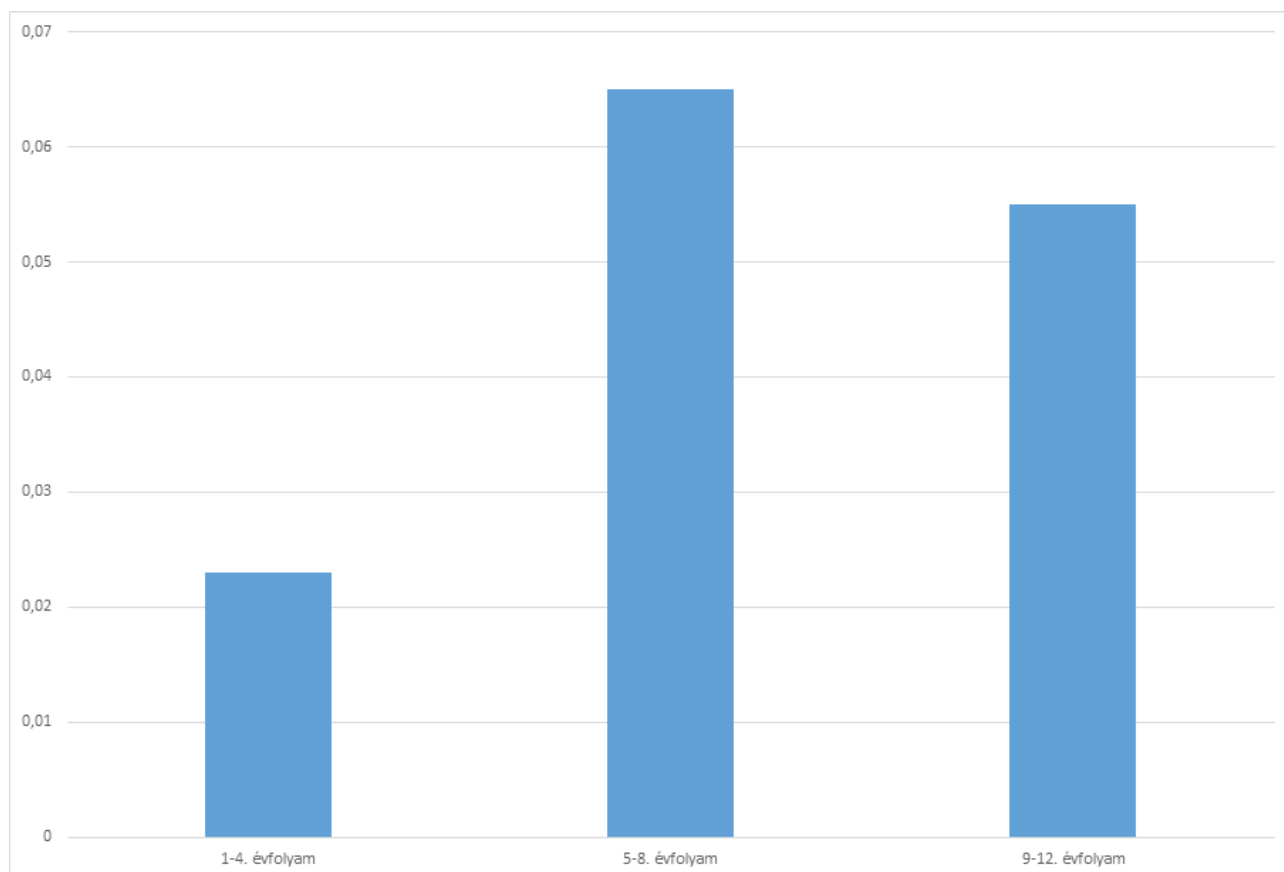
A fogyatékossgal mint tananyagtartalom leggyakrabban az 5-8. évfolyamon jelenik meg, relatív gyakorisága 0,065. Legkevésbé a 1-4. évfolyamon volt megfigyelhető, relatív gyakorisága 0,023. A 9-12. évfolyam tan-

anyagtartalmának vizsgálata a fogyatékossg mint tananyagtartalom szempontjából 0,050 relatív gyakoriságot mutatott (lásd: 2. ábra). Ezt a sorrendet mutatják az összes találatok abszolút értékei, illetve az explicit tartalmak abszolút értékei is. Az implicit tartalmakat tekintve a legtöbb találat a 9-12. évfolyamon detektálható (a: 8), az 5-8. évfolyamon hat találat volt, az 1-4. évfolyamon pedig nem találtam implicit utalást fogyatékossgra mint tananyagtartalomra (lásd: 2. táblázat).

Elemzési egység	Szavak száma	Explicit tartalmak abszolút gyakorisága	Explicit tartalmak relatív gyakorisága	Implicit tartalmak abszolút gyakorisága	Implicit tartalmak relatív gyakorisága	Összes tartalom abszolút gyakorisága	Összes tartalom relatív gyakorisága
<b>Fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak összesen</b>	<b>51103</b>	<b>14</b>	<b>0,027</b>	<b>14</b>	<b>0,027</b>	<b>28</b>	<b>0,055</b>
1-4. évfolyam	8440	2	0,023	0	0	2	0,023
5-8. évfolyam	23011	9	0,039	6	0,026	15	0,065
9-12. évfolyam	19652	3	0,015	8	0,040	11	0,055

2. táblázat: A fogyatékossg mint tananyagtartalom megjelenésének abszolút és relatív gyakorisága a Nat képzési szakaszaiban (fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak)

A fejlesztési feladatok fejezetrészre jellemző, hogy találunk benne olyan tananyagtartalmakat, amelyek az összes évfolyamon átívelnek. Az Ember és természet műveltségi területen például „A fogyatékkal élő emberek megismerése, elfogadása, segítése” témakör átível az összes évfolyamon, majd 7-8. évfolyamon kiegészül az [...] „állapotuk megértése” (Nat, 2012. p.106., szerzői kiemelés) résszel és ez a téma jelen van a 9-12. évfolyamokon is.



2. ábra: A fogyatékoság tartalom előfordulásának relatív gyakorisága képzési szakaszonként

A fogyatékosághoz köthető kulcsszavak abszolút és relatív gyakoriságának képzési szakaszonként történő vizsgálatából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a Nat-ban a fogyatékoság mint tananyagtartalom nagyobb hangsúllyal van jelen az általános iskolai képzésben, mint a középiskolaiban. Az általános iskolai képzési szakaszokat vizsgálva megállapítható, hogy az 1-4. évfolyamon a téma rendkívül kis mértékben jelenik meg, pedig a befogadó szemlélet alapjainak megteremtése ebben az életkorban kiemelkedő jelentőséggel bírna. A szemléletformálás szempontjából fontos lenne, hogy a téma egyenlő mértékben jelenjen meg mindhárom képzési szakaszban az életkori sajátosságoknak megfelelően.

## Összegzés és javaslatok

A tanulmányban bemutatott kutatás célja az volt, hogy feltárja a Nat-ban a fogyatékoságra mint tananyagtartalomra vonatkozó manifeszt és látens tartalmakat, és ezeket kritikai elemzésnek vesse alá. Az elemzés a fogyatékosághoz mint tananyagtartalomhoz kapcsolódó kulcsszavak gyakoriságának, helyének és szemantikai kontextusának elemzése szempontjából valósult meg. A Nat-ban, bár kismértékben ( $r: 0,096$ ), de koncepciózusan jelen van a fogyatékoság-fogalom mint tananyagtartalom. Az explicit megjelenés kisebb mértékű, a tananyagtartalmak jelentős része az emberi egészség témakörében kerül tárgyalásra. Ez magában hordozza annak veszélyét, hogy az „egészséges” emberrel összehasonlítva a fogyatékosággal élő embereket deficitességük, a normálistól való eltérésük alapján ítélik meg a tanulók. Ezeknél a tananyagtartalmaknál még inkább hangsúlyt kell helyezni a kritikai gondolkodásmód kialakítására, a nézetek, előítéletek feltárására, megvitatására, esetle-

ges formálására. A tanulókat segíteni kell abban, hogy felismerhessék a társadalom sokszínűségét és azt, hogy annak minden ember egyenlő értékű és jogú tagja. A látens módon megjelenő tartalmak lehetőséget nyújtanak a fogyatékossgal kapcsolatos kérdéskör feldolgozására a tananyagban belül. Mivel ezek a tágabb értelmezésű témakörök nem kizárólagosan a fogyatékossgal fogalmkörét tartalmazzák, így a fogyatékossgal tartalom tananyagban való konkrét megjelenésének valószínűsége kisebb ezekben az esetekben, mint a nyilvánvaló tartalmak esetében.

A köznevelés fejlesztési feladataira és nevelési céljaira vonatkozó általános részekben leginkább implicit módon tükröződik a fogyatékossgal a tananyagtartalomban való megjelenési lehetősége. A főbb fogalmkörök, mint az előítélet-mentesség, a társadalmi igazságosság, az emberi jogok teljes körű tisztelete elsősorban a fogyatékossgal társadalmi, emberi jogi aspektusaira vonatkoztathatók. Fontos lenne a fogyatékossgal fogalmkörét ezekben az egységekben konkrétan megjelölni, hiszen a társadalmi befogadás szempontjából elengedhetetlen az, hogy a tanulók tisztában legyenek a fogyatékossgal élő emberek társadalmi helyzetével és azzal, hogy – mint a társadalom teljes jogú tagjainak – nekik is ugyanolyan jogaik vannak, mint a népesség többségi részének. Az egyenlő bánásmód fogalmkörének bevezetése, elsajátítása és gyakorlása megteremtheti annak a társadalomnak az alapjait, amelyben – ideális esetben – senki nem kerülhet hátrányba vélt vagy valós egyéni adottságai, vagy valamilyen csoporthoz tartozása miatt (Varga, 2013).

A kompetenciaterületeket tekintve elmondható, hogy a fogyatékossgal-fogalom itt kizárólag implicit módon jelenik meg. Elsősorban a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztése teszi képessé a tanulókat arra, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakulhasson az a tudástípusuk, amellyel képesek lesznek aktívan részt venni a közügyekben. Ez a kompetenciaterület hangsúlyt fektet a megkülönböztetés-mentesség témakörének feldolgozására, illetve a tanulók személyes előítéleteinek leküzdését segítő pozitív attitűdök kialakítására. A sztereotípiák megváltoztatásának és az előítéletek csökkentésének leghatékonyabb formája az, ha a hétköznapi diskurzusba olyan jelentéstartalmakat sikerül beépíteni, amelyek alternatív értelmezési keretet kínálva megváltoztatják az adott csoportról alkotott sztereotíp tartalmakat (Bigazzi, 2013). A szociális és állampolgári kompetenciaterületnek tehát fontos szerepe lehet a tanulók fogyatékossgal kapcsolatos felfogásának alakításában és segítheti bennük annak a szemléletmódnak a kialakulását, amely a fogyatékossgal élő embereket a társadalom teljes értékű tagjainak tekinti.

A fogyatékossgal mint tananyagtartalom különböző mértékben van jelen a Nat közműveltségi területein. Ezek közül legjelentősebb potenciállal az Ember és természet műveltségi terület bír, amely lehetőséget biztosít a tanulóknak arra, hogy a fogyatékossgal élő személyt a saját emberi mivoltában ismerhessék meg.

Kiemelt jelentőségű explicit tartalmakkal találkozhatunk az Ember és társadalom műveltségterületen is, amely a korábban tárgyalt szociális és állampolgári ismeretek kompetenciaterület tartalmát öleli fel. Az Életvitel és gyakorlat, illetve Informatika műveltségterületek elsősorban az akadálymentesítés szempontjából közelítik a fogyatékossgal témakörét. A Művészetek műveltségi terület pedig lehetőséget teremthet a fogyatékossgal mint médiatartalom kritikai elemzésére, amely segítheti a tanulókat abban, hogy saját, sztereotípiákkal átitott viszonyukat tisztázzák a sokszor lenézett, félelmet keltő fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatban.

A fogyatékossgal mint tananyagtartalom megjelenésének megoszlása képzési szakaszonként is eltérő. Legnagyobb relatív gyakorisággal az 5–8. évfolyamon jelenik meg, ezt követi a 9–12. évfolyam, a legkevésbé az 1–4. évfolyam tananyagtartalmában jelenik meg, pedig a szemléletformálásnak már ennél a korosztálynál is fontos szerepe lenne.

A Nat fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmának vizsgálatából született eredmények arra engednek következtetni, hogy a tantervben szükséges lenne a fogyatékossgal kapcsolatos tananyagtartalmak egy-

értelműbb és hangsúlyosabb megjelenítésére a műveltségi területek, illetve a képzési szakaszok vonatkozásában is. Amennyiben ez megvalósulna, az növelhetné annak az esélyét, hogy a magyar iskolákban tanuló diákok fogyatékossgal élő emberekkel kapcsolatos szemlélete formálódjon, sztereotípiáik tudatosodjanak, leépüljenek. Így az oktatás-nevelés nagymértékben hozzá tudna járulni a fogyatékossgal élő emberek társadalmi elfogadásához.

A kutatás jelentős mértékű korlátját képezte, hogy a fogyatékossgal mint tananyagtartalom megjelenését a közoktatásban kizárólag a tanterv szövege alapján vizsgálta. A fogyatékossgal mint tananyagtartalom közoktatásban való jelenlétének szempontjából további vizsgálatokra van szükség. Egyrészt szükséges a tankönyvek tananyagtartalmának fogyatékossgal-tartalom szempontjából történő vizsgálata, másrészt pedig fontos a pedagógusok fogyatékossgalról vallott nézeteinek feltérképezése, illetve a fogyatékossgal kapcsolatos tananyag-tartalmak iskolai gyakorlatban való vizsgálata a magyar közoktatási intézményekben.

A fogyatékossgal mindenki – közvetve vagy közvetlenül – találkozik élete során. A fogyatékossgal élő személyek immár láthatóak a társadalomban, így a fogyatékossgal semmiféle formája nem maradhat tabutéma a közoktatási intézmények tananyagaiban, illetve nevelési feladataiban és céljaiban sem.



## Irodalom

1. Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. & Gallagher, D. J. (2011). The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Disability Studies in Education*, 32.4, 267–278.
2. Bánfalvy, Cs. (2009). A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról. *Esély* 2. 3–16.
3. Bereczki, E. O. (2016). Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, 3. 5–20.
4. Bigazzi, S. (2013). Előítéletek. In Varga Aranka (Ed.), *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 15–36). Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
5. Browning, E. & Cagle, L. (2017). Teaching a “Critical Accessibility Case Study”: Developing Disability Studies Curricula for the Technical Communication Classroom. *Journal of Technical Writing and Communication*, 47.4., 440–463.
6. Ekanem, F. E. (2013). Parallelism in Teaching and Indoctrination. *Higher Education of Social Science*, 4.2., 37–40.
7. Erevelles, N. (2011). Crippin’ curriculum at the intersections. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 8.1., 31–34.
8. Ferguson, P. M. (2006). *Infusing Disability Studies into the General Curriculum*. NIUSI.
9. Flamich, M. & Hoffmann, R. (2014). Fogyatékos hősök mesékben és a mindennapokban – a kulturális fogyatékossgtudomány szerepe a pedagógusképzésben. In Koós I. & Molnár B. (Ed.). *A tanítóképzés múltja, jelene. III.* (pp. 56–67). Sopron: Nyugat-Magyarországi Egyetem Kiadó.
10. Flamich, M. & Hoffmann, R. (2015). Meddig kísért még a múlt? A kulturális fogyatékossgtudomány szerepe, perspektívái a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tiszteletében. In Hernádi Ilona & Könczei György (Ed.), *A felelet kérdései között. Fogyatékossgtudomány Magyarországon* (pp. 48–67). Budapest: ELTE BGGYK.
11. Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39.4., 254–268.
12. Hodkinson, A., Ghajarieh, A. & Salami, A. (2018). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. *Journal of Education* 3–13, 46.1., 27–36.
13. Kálmán, Zs. & Könczei, Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.
14. Knoll, K., Woiak, J., Lang, D., Goering, S. & Cory, R. (2017). Disability Studies Curriculum Transformation: Building a Program and Cultivating a Community. *Journal of Disability and Religion*, 21.4., 360–380.
15. Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.
16. Lüke, T. & Grosche, M. (2018). What Do I Think about Inclusive Education? It Depends on Who Is Asking. Experimental Evidence for a Social Desirability Bias in Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22.1, 38–53.
17. Majoros, P. (2004). *A kutatómódszertan alapjai*. Budapest: Perfekt Kiadó.
18. McQuail, D. (2003). *A tömegkommunikáció elmélete*. Budapest: Osiris Kiadó.
19. Neuendorf, K. A. (2017). *The Content Analysis Guidebook*. Second Edition. SAGE Publications.
20. Pető, I. & Ceglédi, T. (2012). A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. *Iskolakultúra*, 22.11. 66–82.
21. Schaffhauser, F. (2004). „...Az ember mindig több, mint a fogyatékossgai...” A Fogyatékossg jelensége a neveléstudományban. In Zászkaliczky P. & Verdes T. (Ed.), *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia* (pp. 209–231). ELTE BGGYFK és Kölcsey Ferenc Protestáns Szakkollégium.

22. Schiemer, M. (2017). Reality Bites: Listening to Children, Parents, Teachers and Other Experts. Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia. *Inclusive Learning and Educational Equity*, 4. 87–136.
23. Symeonidou, S. (2018). Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground? *European Journals of Special Needs Education*, 1–16.
24. Szabó D. (2016). Láttelek a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26.4. 21–36.
25. Szekeres, Á. (2012). Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, 22.11. 3–23.
26. Varga, A. (2013). Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In Varga, A. (Ed), *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon* (pp. 11–14). Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
27. Ware, L. (2001). Writing, identity, and the other. Dare we do disability studies? *Journal of Teacher Education*, 52.2., 107–123.
28. Wyse, D. & Ferrari, A. (2014). Creativity and education: comparing the national curricula of the states of the European Union and the United Kingdom. *British Educational Research Journal*, 41.1., 30–47.

### *Mapping Disability Content in the Hungarian National Core Curriculum*

Creating and introducing syllabi in formal schools to educate young people into an entire and unprejudiced understanding of the real world of people with disabilities is an important task of the inclusive educational studies. Preamble these syllabi into formal education strongly depends on the curriculum factors. The research aimed at identifying and critically analysing the presence of disability as curriculum content in the Hungarian National Core Curriculum (HNCC) using content analysis. The content analysis was based on the location, frequency, and semantic context of the keywords connected to the explicit description of disability and the implicit content (related to disability). Findings revealed that disability as curriculum content is presented in HNCC, but it appears in different proportions in curricular areas and education levels. Acceptance, respect for human rights and the development of helping behaviour for people with disabilities are important educational goals in HNCC. These educational goals are included in a number of cultural areas of the curriculum. The results of examining Nat's disability-related curriculum content suggest that the curriculum would require a clearer and more pronounced disability-related curriculum content in the fields of educational areas and age-stages as well.

**Keywords:** disability-related curriculum content., disability concept, Hungary, National Core Curriculum

# Érzelemszabályozás és figyelemkontroll középiskolások körében

*Kriston Pálma\* és Pikó Bettina\*\**

*A serdülőkorú fiatalok körében megjelenő internalizáló és externalizáló zavarok gyakorisága egyre növekszik. A pszichikai rendellenességek összefüggésben állhatnak az érzelmek, a figyelem és a magatartás szabályozásának deficitével. Kutatásunk célja volt megvizsgálni az internalizáló és externalizáló tünetek előfordulását az érzelem- és figyelemszabályozással összefüggésben. Ifjúságkutatásunkra 2016 tavaszán került sor Makón. Véletlenszerű kiválasztással összesen 1245 fő került a mintába, az átlagéletkor 16,15 (szórás=1,85). Az adatfelvétel önkitöltős kérdőívvel történt. Eredményeink szerint mind az internalizáló és externalizáló problémák magasabb előfordulása összefüggést mutat az érzelem- és figyelemkontroll nehézségeivel. Különösen a lányok körében jellemzőbb a szabályozás deficitje, és az internalizáló tünetek nagyobb gyakorisága. Kutatásunk a fiatalok érzelmi és kognitív készségeinek fejlesztésére hívja fel a figyelmet, ami kulcsfontosságú lépést jelenthet a mentális egészség megőrzéséhez.*

**Kulcsszavak:** érzelem- és figyelemszabályozás, internalizáló, externalizáló tünetek

## Bevezetés

A serdülőkor különösen nehéz, normatív krízisként is definiálható életperiódus, melyet számos biológiai-hormonális, pszichés és szociális változás kísér (Cole & Cole, 2001). A testkép átalakulása, az énkép és identitás formálódása, a szülőkről való érzelmi leválás és kortárskapcsolatok felértékelődése jellemzi főként ezt az időszakot (Hajduska, 2008). A változásokhoz való alkalmazkodás nem ritkán stresszes állapotot idéz elő, melynek következtében a gyermekek lelki egyensúlyukból kibillenhetnek. Főként a serdülőkor kezdeti és középső szakaszában figyelhetők meg a szélsőséges érzelmi megnyilvánulások, a hangulati labilitás és a kockázatvállalási kedv fokozódása, melyek a magatartási döntéseket is negatív irányban befolyásolhatják (Garfenski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Steinberg, 2005; Ahmed-Bittencourt-Hewitt & Sebastian, 2015). Az érzelmi és viselkedés-problémák előfordulása a későbbi életperiódusban manifesztálódó mentális rendellenességek fontos előrejelzői, ezért vizsgálatuk kiemelten fontos (Kadosh, Hathcote & Lau, 2011; Symeou & Georgiou, 2017).

A mentális eredetű zavarokat tanulmányozva a szakértők rendszerint két csoportot különítenek el. Az egyiket az internalizáló (befelé irányuló) zavarok alkotják, melyek közé sorolhatók az egyén érzelmi életében bekövetkező zavarok. Ilyen a szorongásos zavar, disztímia, depresszió. A másik csoportba az externalizáló (külvilág felé irányuló) zavarokat sorolják, melyek a figyelem és a magatartás rendellenességeit érintik. Ezek a gyermek- és serdülőkorban előforduló viselkedészavarok, a figyelem- és hiperaktivitás zavar és az oppozíciós zavar (Achenbach, 1978; Frances & Ross, 2004; DSM V: American Psychiatric Association, 2013). A hazai és nemzetközi kutatások az internalizáló és az externalizáló zavarokra utaló tünetek növekvő gyakoriságára hívják fel a figyelmet ennél a korosztálynál (Pikó & Keresztes, 2006; Lee et al., 2014). A fiatalok számára nehézséget jelenthet stresszes szituációban a negatív érzelmek, például a szorongás csökkentése vagy a kifelé irányuló agresszió gátlása. Emellett figyelmi problémáik lehetnek, melyek megmutatkozhatnak egyrészt a koncentrációban, a fókusz megtartásakor, például mentális erőfeszítést igénylő helyzetekben, másrészt a figyelmük felszínességében is, vagyis nehézséget jelenthet számukra a részletekre figyelés. Ehhez számos esetben társulhat impulzi-

\* Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, e-mail: palma.kriston@gmail.com

\*\* Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet, Szeged, e-mail: fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

vitás is, ami többek között a várakozás nehézségével, nyugtalansággal, türelmetlenséggel és a csendes, nyugodt elfoglaltságra való képtelenséggel jellemezhető (Frances & Ross, 2004).

A pszichoszociális kihívásokra adott maladaptív érzelmi, kognitív és viselkedéses válaszreakciók rendszerint az önszabályozó képesség deficites működésének következményeként jelennek meg (Eisenberg, 2009). Zimmerman (2000) szerint az önszabályozás olyan viselkedés, melynek során az egyén képes érzelmeit, gondolatait és cselekedeteit az adott környezeti kontextushoz adaptálni (D. Molnár, 2009). A sikeres alkalmazkodás kulcsa tehát az érzelmek, a kogníció és a magatartás erőfeszítésen alapuló kontrollja (Eisenberg, Spinrad, Eggum, 2010). A neuro-kognitív szemléletű kutatások szerint az önszabályozás képessége a prefrontális kéreg érésehez, a végrehajtó funkciók fejlődéséhez köthető, melynek révén kivitelezhető a figyelemkontroll: az érzelmi és szociális ingerek monitorozása, szelektálása, egy adott viselkedés vagy stratégia megtervezése és alkalmazása, valamint a viselkedéses válaszok gátlása is (Steinberg, 2005). Az idegrendszerben bekövetkező strukturális és funkcionális változások időben elhúzódó folyamata szerepet játszhat a serdülők internalizáló és externalizáló tüneteinek megjelenésében, az önszabályozó folyamatok elégtelen működésén keresztül (Silk, Steinberg & Morris, 2003).

Az önszabályozás irodalmán belül az érzelmek vizsgálata külön részét képezte a kutatásoknak, mivel a mentális zavarok jelentős részét az érzelmek szabályozásának elégtelenségével hozták összefüggésbe (Silk, Steinberg & Morris, 2003; Garfenski, Kraaij & Etten, 2005; Öngen, 2010). Az affektív jelenségeket vizsgáló tudományos irodalom meghatározása szerint: *„Az érzelem egymással kölcsönösen összefüggő és összehangolt – szubjektív, vegetatív, kifejezésben, kognitív kiértékelésben, gondolkodási és cselekvési tendenciáiban, valamint nyílt vagy kognitív aktivitásban bekövetkező – változások viszonylag rövid lefutású komplex rendszere, ami elősegíti, hogy a szervezet a számára jelentős külső vagy belső eseményekre adaptív módon reagáljon. Az érzelmet kiváltó életesemény mellett hat rá a bejövő és tárolt információ, valamint a társas, kulturális kontextus is. Összetevői kölcsönösen hatnak egymásra, és az érzelem e komplex egymásra hatások eredője”* (Bányai, 2013, p. 51). A definíció magában foglalja az érzelem komponensrendszerét, melynek elemei a szubjektív élmény: az érzelem átélése során keletkezett szubjektív tapasztalat; a vegetatív arousal: az érzelem során keletkezett fiziológiás változások; az érzelemkifejezés: gesztusok, mimika, testtartás. Az érzelem további összetevőikhez sorolják a kognitív kiértékelést, vagyis az érzelmet kiváltó esemény személyes jelentőségének mérlegelését, amit adott helyzetben gondolkodási és cselekvési tendenciák követnek (Lazarus, 1991). A definíció utal adaptív értékük jelentőségére is, mivel az érzelmek az evolúció során lehetővé tették a környezeti kihívásokhoz való rugalmasabb alkalmazkodást (Lazarus, 1991). A hangulattal szemben rövid időbeli lefutás jellemzi az érzelmeket, és leírja az érzelmeket kiváltó életesemények, egyéni predispozíciók és a szociális-kulturális kontextus befolyását az érzelmekre, valamint azok kölcsönös visszahatását is. Az érzelem meghatározásának összetettségéhez hasonlóan az érzelmszabályozást is komplex módon értelmezték. Mayer és Salovey (1997) az érzelmi intelligencia meghatározó összetevőjeként tekint az érzelmszabályozásra (Kun & Demetrovics, 2010). Gratz és Roemer (2004) szerint az érzelmszabályozás olyan összetett képesség, mely kiterjed egy adott szituációnak megfelelő érzelmszabályozó stratégia alkalmazására és a viselkedés szándékos kontrolljára, amely révén módosítható az érzelmi válasz. Garfenski, Kraaij és Spinhoven (2001) különbséget tesz a viselkedéses szabályozás és a gondolkodási és figyelmi folyamatok felölölő szabályozás között, utóbbit kognitív érzelmszabályozásként/copingként definiálja. Ilyen kognitív szabályozási stratégia lehet például a tudatos figyelemkontroll, a fókusz megváltoztatása: a figyelem elterelése, a tudatos jelenlét és olyan gondolkodási stratégiák, amelyek például a helyzet elfogadását vagy kognitív újrasztruktúrázást (átkeretezést) teszik lehetővé.

Számos nemzetközi vizsgálat fókuszában az internalizáló zavarok és az érzelmek szabályozására alkalmazott stratégiák közötti kapcsolat elemzése állt. Garfenski, Kraaij és Etten (2005) serdülők körében végzett kutatásukban megállapították, hogy a kognitív stratégiák közül az önvád, a negatív történéseken való folytonos rágódás (rumináció), a helyzet negatív aspektusaira való túlzott figyelmi fókusz (katasztrofizálás), valamint a pozitív átkeretezés hiánya vagy csökkent használata előre jelezte az internalizáló zavarok előfordulását. Nemi különbséget is nézve megállapították, hogy a lányok körében sokkal gyakoribbak voltak az internalizáló zavarok és a szabályozás deficitje. Öngén (2010) a serdülőkori depressziót vizsgálva ugyancsak arra az eredményre jutott, hogy a stresszkeltő szituáció hatására jelentkező önvád, rumináció, katasztrofizálás és mások hibáztatása szignifikánsan előre jelezte a hangulatzavar fennállását, főként a lányoknál, míg azoknál, akik a perspektívába helyezést, szemléletváltást alkalmazták, kevésbé volt tetten érhető mentális zavarra utaló jel.

Az externalizáló zavarok és érzelemszabályozás kapcsolatára fókuszáló kutatások többsége arról számolt be, hogy a negatív történésekre adott agresszív viselkedéses válasz gyermekeknél és serdülőknél szorosan összefügg a gyenge érzelmi kontrollal (Eisenberg et al., 2010). Mobini és munkatársai (2006) kutatásában a katasztrofizálás, a rumináció és az önvád vagy mások hibáztatása jelentős együttjárást mutatott az impulzív viselkedéssel, a késleltetett kielégülés alacsony tűrésével. Silk és munkatársai (2003) serdülők körében végzett vizsgálatukban szintén megerősítették a mentális zavarok és az érzelemszabályozás közötti szoros kapcsolatot. Kimutatták, hogy az intenzív, labilis érzelmek, a magas szorongásszint, és a depresszív hangulat összefüggést mutatott az érzelmi agresszió nagyobb mértékével és maladaptív szabályozási formákkal. A rumináció pozitív, a kognitív átértékelés negatív együttjárást mutatott a viselkedésproblémákkal.

A figyelemkontroll érzelmekre gyakorolt hatásával foglalkozó vizsgálatok szerint a serdülőkor kezdeti szakaszában az érzelmi stimulusok (félelemkeltő ingerek) kontrollja nagyobb nehézségbe ütközik, mint az idősebb fiataloknál (Kadosh, Heathcote & Lau, 2014). Sportel és munkatársai (2011) kutatásukban arra hívták fel a figyelmet, hogy a figyelemkontroll elégtelensége az internalizáló zavarok magas szintjével áll kapcsolatban. A zavarok közül a depresszió esetében tudták a legerősebb összefüggést kimutatni a figyelemkontrollal. Úgy vélik, hogy a depressziós személyek nem tudják figyelmüket elterelni a negatív gondolataikról, ezért kiemelten fontos a figyelemkontroll fejlesztése, ami által csökkenthető és megelőzhető az internalizáló tünetek és zavarok fennállása.

Kutatásunkban elsődlegesen arra kerestük a választ, hogy a hazai serdülő populációt milyen mentális egészség jellemzi, előfordulnak-e nemek közötti eltérések az egészségi állapot tekintetében. A másik fő kérdésünk az érzelemszabályozás és a figyelemkontroll jellemzői voltak. Mi jellemzi a magyar fiatalokat ebben a tekintetben, van-e különbség a kontroll mértékében a nemek között? Nem utolsósorban igazolható-e az összefüggés a szabályozási folyamatok és a mentális egészség között? A külföldi kutatások eredményeihez hasonló együttjárások mutathatóak-e ki? Célunk volt tehát elsőként felmérni a 12-18 éves korosztály mentális egészségi állapotát, az internalizáló és externalizáló tünetek gyakoriságát, majd tovább elemezni az érzelemszabályozással és a figyelemkontrollal összefüggésben. A korábbi vizsgálatok eredményei alapján feltételeztük, hogy a magasabb tüneti pontszám az érzelem- és figyelemkontroll nehézségeivel mutatnak kapcsolatot, valamint hogy nemi eltérések kimutathatóak a pszichés tünetek előfordulásában és az érzelmi, valamint figyelemkontroll mértékében.

## Minta és módszerek

Ifjúságkutatásunkra 2016 tavaszán került sor egy dél-alföldi kisvárosban, Makón. Összesen 1245 tanuló került a mintába 5 középiskolából és 3 általános iskolából véletlenszerű kiválasztással. A véletlenszerű kiválasztás alapegységei az osztályok voltak. Az iskolatípus szerint a következő volt a megoszlás: gimnáziumi tanulók: 442 fő (35,5%), szakközépiskolai tanulók: 510 fő (41%), szakmunkásképzőbe járó tanulók: 114 fő (9%), általános iskola felső tagozatára járó tanulók: 179 fő (14,4%). A nemek megoszlását tekintve 606 fő (48,7%) lány és 638 fő (51,2%) fiú alkotta a mintát. Életkor szempontjából a diákok 12–21 év közöttiek, az átlagéletkor 16,15 (szórás=1,85). Az adatfelvételt önkitöltős kérdőíves módszerrel végeztük. A válaszadási arány 83%-os volt (1500 kérdőívből). Az intézményi etikai engedély megszerzését követően tájékoztattuk a tanulókat a kutatás céljáról. A 18 éven aluli diákoktól szülői engedélyt kértünk szülői értekezlet keretében. Hasonlóképp tájékoztattuk a szülőket a kutatás céljáról, menetéről, megválasztuk az esetleges kérdéseket. A kérdőív kiosztását megelőzően ismertettük az osztályok tanulóival a kitöltésre vonatkozó instrukciókat, hangsúlyoztuk a részvétel önkéntességét és az anonimitást. A kérdőívek kitöltése előzetes tesztelésre alapozva kb. 30 percet vett igénybe.

Az érzelemszabályozás méréséhez felhasználtuk a magyar nyelvre is adaptált *Érzelemszabályozás Nehézségei Kérdőívet* (Difficulties in Emotion Regulation Scale - DERS; Gratz & Roemer, 2004; Kökönyei et al., 2014). Az érzelmi diszreguláció mértékét ötfokozatú Likert-skálán értékelhetik a válaszadók. A kérdőív összesen 36 tételből áll, mely az alábbi faktorokat tartalmazza:

- érzelmi reakciók elfogadhatatlansága: a személy az átélt negatív érzelmekre intenzív negatív érzelmekkel reagál (például: „Amikor zaklatott vagyok, az érzelmeim nyomasztanak”);
- impulzuskontroll nehézségek: a viselkedés szabályozásának nehézsége negatív érzelmek fennállásakor (például: „Amikor zaklatott vagyok, nehezen tudok uralkodni magamon”);
- a célvezérelt viselkedés fenntartásának nehézsége: a célirányos viselkedésre, feladatra való összpontosítás nehézsége negatív emóciók esetén (például: hozzá: „Amikor zaklatott vagyok, nehezen tudok koncentrálni”);
- érzelemszabályozó stratégiákhoz való korlátozott hozzáférés (például: „Amikor zaklatott vagyok hosszú ideig tart, hogy újra jól érezzem magam”);
- az érzelmi tudatosság hiánya: érzelmi reakciókra figyelés nehézsége (például: „Odafigyelek arra amit érzek”);
- az érzelmi tisztaság hiánya: a megélt érzelmek azonosításának nehézsége (például: „Nehezen tudok értelmet tulajdonítani az érzelmeimnek”).

A pontértékek 36–180 között változhattak. A magasabb pontszám a szabályozás nagyobb nehézségét mutatja. A kérdőív belső konzisztenciája megfelelő volt mintánkon: Cronbach alfa=0,90.

A figyelemkontrollt a 7 tételes, négyfokozatú (1=egyáltalán nem igaz; 4=teljes mértékben igaz) *Önkontroll Skálával* (Self Regulation Scale – SRS) mértük (Luszczynska et al., 2004). A skálát fordítással és visszafordítással adaptáltuk magyarra. A pontértékek 7–28 között változhattak. A nagyobb pontszám a kontroll magasabb mértékét jelenti. Példa a skálára: „Ha szükséges, képes vagyok egy tevékenységre hosszú ideig összpontosítani”. Megbízhatósági mutatója jelen mintánkon megfelelő volt: Cronbach alfa= 0,73.

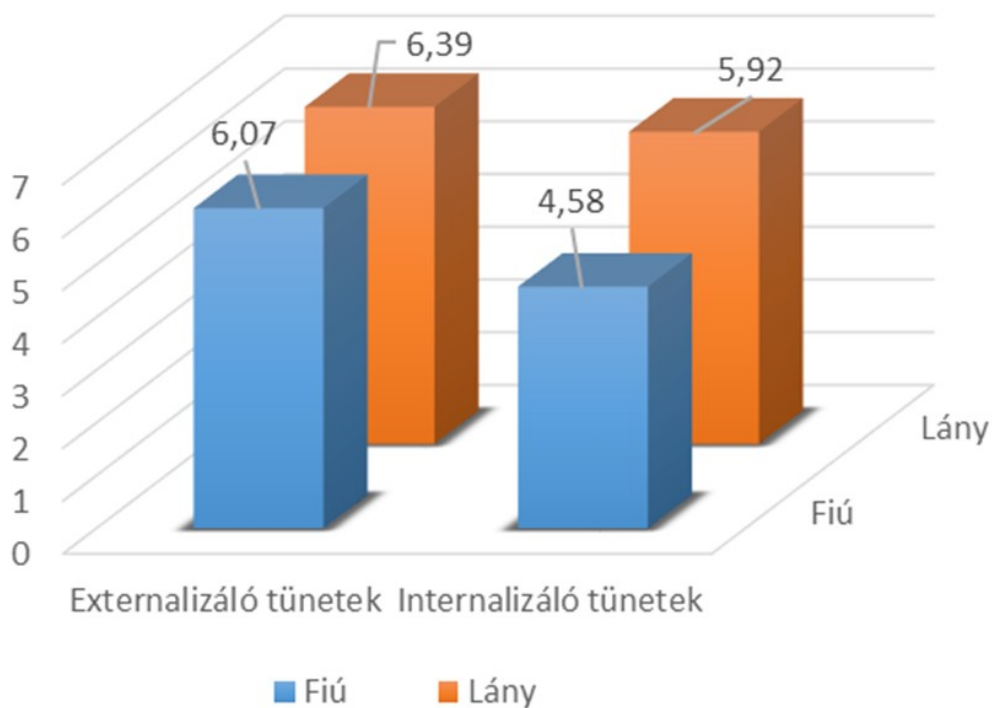
A gyermekkori viselkedési problémák és pszichés zavarok felméréséhez a *Képességek és Nehézségek Kérdőív* (The Strength and Difficult Questionnaire - SDQ) magyarra adaptált változatát alkalmaztuk (Goodman, 1998; Turi et al., 2013). A kérdőív 25 tételből áll, melyekre 0-tól 2-ig terjedő pontérték adható a nem igaz=0,

valamennyire igaz=1, illetve határozottan igaz=2 válaszok alapján. A kérdőív 5 skálát tartalmaz: *érzelmi tünetek, viselkedési problémák, hiperaktivitás, kortárskapcsolati problémák és proszociális viselkedés*, amelyeknek pontértékei 0–10-ig terjedhetnek. A kérdőív pszichometriai tulajdonságát számos nemzetközi és hazai kutatás vizsgálta, melyek változatos eredményről számoltak be a kérdőív reliabilitását tekintve (Turi, Tóth & Gervai, 2011; Turi et al., 2013). Bizonyos vizsgálatok kísérletet tettek arra, hogy az alskálákat háromfaktoros modellbe sűrítsék. Az átdolgozott modell tartalmazta az internalizáló tüneteket, melyet az érzelmi tünetek és kortárskapcsolati problémák alskálák összevonásával képeztek; az externalizáló tüneteket, mely a viselkedési problémák és kortárskapcsolati problémák tételeit tömörítette; valamint a proszociális viselkedést. Az új felosztás magasabb megbízhatósági mutatókat eredményezett számos nemzetközi vizsgálatban (Koskelainen, Sourander & Vauras, 2001; Dickey & Blumberg, 2004; Riso et al., 2010). Jelen kutatásunkban a háromfaktoros modellt alkalmazva magasabb pszichometriai mutatókat értünk el. Internalizáló tünetek: Cronbach alfa= 0,69; externalizáló tünetek: Cronbach alfa= 0,64; proszociális viselkedés: Cronbach alfa= 0,61. Példa az egyes alskálákra: Internalizáló tünetek: „Sokat aggódom; Jobban kijövök a felnőttekkel, mint a korombeliekkel”; Externalizáló tünetek: „Nyughatatlan vagyok, nem tudok sokáig nyugton maradni; Könnyen elterelődik a figyelmem, nehezemre esik koncentrálni”; Proszociális viselkedés: „Próbálok kedves lenni másokhoz, törődöm az érzéseikkel; Sokszor segíték önként is”. Utóbbi alskálát kutatási témánkhoz nem használtuk fel.

Az adatelemzést SPSS for MS Windows 17.0 statisztikai programcsomaggal végeztük, a maximum szignifikancia szint 0,05 volt. A statisztikai elemzés első lépéseként megvizsgáltuk az internalizáló és externalizáló tünetek előfordulásának gyakoriságát, majd az érzelemszabályozás és a figyelemkontroll mértékét mind a fiúk, mind pedig a lányok körében. Ezután Pearson-féle korrelációs elemzést végeztünk a pszichológiai változók közötti összefüggések tesztelése céljából.

## *Eredmények*

Az 1. ábra mutatja be az externalizáló és internalizáló tünetek gyakorisági mutatóit a nemek szempontjából. Az átlagértékekből és a hozzájuk tartozó szignifikancia értékek alapján megállapítható, hogy az externalizáló tünetek előfordulásában nincs számottevő eltérés a fiúk és a lányok között ( $p > 0,05$ ); az internalizáló szimptomák esetében viszont statisztikailag jelentős különbség mutatkozott a lányok javára ( $p < 0,001$ ).



1. ábra: Externalizáló és internalizáló tüneti pontszámok átlagainak összehasonlítása nemenként

Az 1. táblázat tartalmazza az érzelemszabályozás és a figyelemkontroll nemi különbségeit. Az adatokból megállapítható, hogy a negatív érzelmek szabályozásának nehézségei a lányoknál jellemzőbb, az érzelemszabályozó stratégiákhoz való korlátozott hozzáférés ( $p < 0,05$ ), a célirányos viselkedés fenntartásának nehézsége ( $p < 0,001$ ) statisztikailag jelentősen gyakoribb a fiúkhöz képest, ezen kívül a figyelemkontroll is szignifikánsan alacsonyabb körökben ( $p < 0,001$ ).



	Fiúk (átlag, szórás)	Lányok (átlag, szórás)	t-érték	szignifikancia (p érték)
Érzelmi tisztaság hiánya	9,97 3,83	10,32 4,09	-1,49	p>0,05
Érzelemszabályozó stratégiákhoz korlátozott hozzáférés	18,25 6,63	19,17 6,45	-2,33	p<0,05
Célirányos viselkedés fenntartásának nehézsége	12,42 4,01	13,43 4,35	-4,03	p<0,001
Impulzuskontroll nehézségek	13,95 4,82	14,07 4,80	-0,39	p>0,05
Érzelmi reakciók elfogadhatatlansága	13,44 4,77	13,35 4,89	0,34	p>0,05
Érzelmi tudatosság hiánya	16,09 4,02	15,69 4,14	1,64	p>0,05
Figyelemkontroll	14,47 2,46	13,86 2,82	4,01	p<0,001

1. táblázat: Az érzelmi szabályozás és figyelemkontroll alskáláinak átlagértékei nemi összehasonlításban \*p<0,05; \*\*p<0,01; \*\*\*p<0,001

A 2. táblázat jeleníti meg a pszichológiai mutatók (az externalizáló, internalizáló tünetek, az érzelemszabályozás és a figyelemkontroll) korrelációs mátrixát a nemi különbségekre is fókuszálva. A táblázat értékeiből kiolvasható, hogy mind a fiúk, mind pedig a lányok esetében szignifikáns pozitív irányú korrelációs kapcsolat rajzolódott ki az érzelemszabályozás nehézségei és az externalizáló tünetek között. Főként az impulzuskontroll nehézségekkel, az érzelmi tisztaság hiányával és az érzelemszabályozó stratégiákhoz való korlátozott hozzáféréssel mutatkozott jelentős összefüggés. Az internalizáló tünetek esetében hasonló eredményeket kaptunk. A szabályozás nehézségeinek pozitív kapcsolata – az érzelmi tudatosság hiányának kivételével – a tünetekkel kiutatható volt mindkét nem esetében. Lányoknál az érzelmi reakció elfogadhatatlansága, az érzelemszabályozó stratégiákhoz való korlátozott hozzáférés volt kiemelt jelentőségű, fiúknál is az utóbbi. Ezenkívül megfigyelhető, hogy az externalizáló és az internalizáló tünetek pozitív irányú együttjárást mutatnak mindkét nemnél.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Externalizáló tünetek	-	0,32***	0,34***	0,31***	0,29***	0,39***	0,25***	0,14***	-0,39***
Internalizáló tünetek	0,28***	-	0,38***	0,45***	0,38***	0,38***	0,35***	0,03	-0,21***
Érzelmi tisztaság hiánya	0,37***	0,35***	-	0,50***	0,40***	0,51***	0,50***	0,23***	-0,29***
Érzelem szabályozó stratégiák hiánya	0,37***	0,41***	0,50***	-	0,71***	0,70***	0,71***	-0,12**	-0,24***
Célirányos viselkedés nehézsége	0,32***	0,38***	0,36***	0,67***	-	0,67***	0,56***	-0,11*	-0,25***
Impulzus-kontroll nehézségek	0,48***	0,37***	0,48***	0,63***	0,60***	-	0,63***	-0,06	-0,29***
Érzelmi reakciók elfogadhatatlansága	0,21***	0,43***	0,43***	0,64***	0,43***	0,49***	-	-0,20***	-0,08
Érzelmi tudatosság hiánya	0,21***	0,09	0,48***	-0,01	-0,03	0,05	-0,09	-	-0,28***
Figyelem- kontroll	-0,46***	-0,28***	-0,38***	-0,36***	-0,37***	-0,43***	-0,13**	-0,26***	-

2. táblázat: A változók közötti kapcsolatok korrelációs mátrixa nemként. Korrelációs együttható: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . Az átló felett a fiúk, az átló alatt a lányok eredményei.

## Következtetések

Kutatásunk fókuszában a serdülőkori érzelmszabályozás és a figyelemkontroll megismerése állt az externalizáló és internalizáló tünetekkel összefüggésben. Ebben az életperiódusban a pszichikai és magatartásproblémák előfordulása igen gyakori, melyek kapcsolatba hozhatók az érzelmi intelligencia egyes elemeinek, azon belül is az érzelmszabályozás elégtelenségével, valamint a figyelemkontroll deficitjével (Garfenski, Kraaij & Etten, 2005; Ochsner & Gross, 2008). Vizsgálatunkban a nemzetközi szakirodalmakkal egybecsengő eredményeket kaptunk, sikerült kimutatnunk az érzelmszabályozás, a figyelemkontroll és az internalizáló, externalizáló tünetek közötti szoros, pozitív irányú kapcsolatot (Silk, Steinberg & Morris, 2003; Garfenski, Kraaij & Etten, 2005). Azoknál a személyeknél, akiknél jelentős mértékben fennállnak ezek a tünetek, jellemzően nagyobb nehézséget élnek meg a figyelmük és érzelmeik kontrollálásában. A nemi különbségeket is elemezve rámutattunk arra, hogy a lányoknál az internalizáló tünetek előfordulása gyakoribb, valamint hogy alacsonyabb figyelmi és érzelmi kontroll képességről számoltak be a fiúkhöz képest, különösen a célirányos viselkedés fenntartása és az érzelmi reakciók elfogadhatatlansága terén. A nemek közötti eltérésekre korábbi kutatások is rávilágítottak (Garfenski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Öngen, 2010).

A neuro-kognitív szemléletű kutatások szerint az adaptív szabályozás kialakulásának egyik lényeges feltétele az érzelmi és kognitív kontrollért felelős agyterületek érése, strukturális és funkcionális fejlődése, amely a serdülőkor időszakát kiemelten érinti (Ahmed, Bittencourt-Hewitt & Sebastian, 2015). Ezzel magyarázható, hogy szociális és emocionális befolyás alatt a tudatos kontroll és a racionális gondolkodás, döntéshozatal háttérbe kerülhet, különösen a serdülőkor kezdeti és középső szakaszában (Steinberg, 2005). Ebből adódóan lényeges lehet hangsúlyt fektetni a serdülőkorú fiatalok önszabályozásának a fejlesztésére családi és iskolai környezetben egyaránt. Ennek egyik lehetséges eszköze a pedagógusok által alkalmazott drámapedagógia módszere, melynek segítségével a fiatalok biztonságos környezetben gyakorolhatják a verbális önkifejezést, a véleménynyilvánítást, a konfliktusok alternatív eszközökkel való megoldását (Moneta & Rousseau, 2008). A dráma mint műfaj kiváló lehetőséget nyújt az érzelmek kifejezésére, ezáltal hozzájárulhat az érzelmi tünetek enyhítéséhez és az érzelemszabályozás és tudatosság fejlődéséhez is (Emmunah, 1990). Moneta és Rousseau (2008) 13–16 éves tanulók körében végzett kvalitatív kutatásukban megerősítették, hogy a dráma folyamata (személyes történetek elmesélése, eljátszása, érzelmek megosztása) elősegíti a saját és mások érzelmeinek alaposabb megértését, a dramatikus folyamat részeként a katartikus élmény segíti a résztvevőket érzelmeik modulálásában.

A figyelemkontroll és az érzelemszabályozás fejlesztésének másik hatékony eszköze lehet a Tudatos Jelenlét Tréning (Mindfulness Training) (Burke, 2009; Roemer, Williston & Rollins, 2015). Alapja egy meditációs technika, amelynek fókuszában az intencionált figyelem, a jelentudatosság és a gondolatok, érzelmek ítéletmentes elfogadása áll (Kabat-Zinn, 2003). A tréningen résztvevők gyakorolják az érzelmi állapotok tudatos figyelmét és elfogadását, amelyek révén képesek az érzéseken való rágódás tendenciáját megtörni (Brown, Goodman & Inzlicht, 2013). Goldin és Gross (2010) szerint az érzelmi stimulusok éber figyelése és ítéletmentes elfogadása lehetővé teszi az ingerek feldolgozását a szabályozás folyamatának kezdeti szakaszában, és segít megakadályozni vagy csökkenteni az érzelmi hatás negatív következményeit. Roemer és munkatársai (2015) eredményei alapján a tudatos jelenlét gyakorlatok csökkentették az érzelmi distressz intenzitását, a szelfre irányuló negatív folyamatokat, és növelték a célorientált viselkedést. Bögels (2008) az externalizáló problémákkal (viselkedéskontroll, hiperaktivitás, agresszió) összefüggésben vizsgálta a tudatos jelenlét tréning hatékonyságát 11-18 éves fiatalok körében. Az utánkövetéses vizsgálat eredményeként a serdülőknél lényegesen fejlődött a személyes célokra irányuló figyelem, a tudatosság szintje, és csökkentek az externalizáló tünetek.

## Irodalom

---

1. Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301.
2. Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A. & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 11–25.
3. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Vth ed.) doi: 10.1176/appi.books.9780890425596
4. Bányai, É. (2013). Az affektív pszichológia tárgya, szemlélete, alapfogalmai. In Bányai, É. és Varga K. (Ed.), *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Kiadó, 51.
5. Bögels, S. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36, 193–209.
6. Brown, K. W., Goodman, R. & Inzlicht, M. (2013). Dispositional mindfulness and the attenuation of neural responses to emotional stimuli. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8, 93–99.
7. Burke, C. A. (2009). Mindfulness-based approach with children and adolescents: a preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 133–144.
8. Cole, M. & Cole, C. R. (2001). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó, 588–660.
9. Dickey, W. C. & Blumberg, S. J. (2004). Revisiting the factor structure of the strengths and difficulties questionnaire: United States, 2001. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(9), 1159–1167.
10. Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion related self regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
11. Emmunah, R. (1990). Expression and expansion in adolescence: the significance of creative arts therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 17, 101–107.
12. Englund, M. M. & Sieberbruner, J. (2012). Developmental pathways linking externalizing symptoms, and academic competence to adolescent substance use. *Journal of Adolescence*, 3, 1123–1140.
13. Frances, A. & Ross, R. (2005). *DSM-IV-TR esettanulmányok – Klinikai útmutató a differenciál-diagnózishoz - Klinikai útmutató a differenciál diagnózishoz*. Budapest: Oriold és Társai, Kft., 12–13.
14. Garfenski, N., Kraaij, V. & Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619–631.
15. Garfenski N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotional regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
16. Goldin, P. & Gross, J. (2010). Effect of mindfulness meditation training on the neural bases of emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10, 83–91.
17. Goodman R, Meltzer H. & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Children & Adolescent Psychiatry*, 7, 125–130.
18. Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41–54.
19. Hajduska, M. (2008). *Krizislélektan*. Budapest: ELTE-Eötvös Kiadó, 45–70.
20. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10, 144–156.
21. Kadosh, C. K., Heathcote, L. C. & Lau, J. Y. F. (2014). Age-related changes in attentional control across adolescence: how does this impact emotion regulation capacities? *Frontiers in Psychology*, 5, 1–8.

22. Kökönyei Gy., Urbán R., Reinhardt, M., Józán, A., & Demetrovics Zs. (2014). The difficulties in emotion regulation scale: factor structure in chronic pain patients. *Journal of Clinical Psychology, 70*(6), 589–600.
23. Kun, B., Balázs, H., Kapitány-Fövény, M., Rózsa, S., Kő, N. & Demetrovics, Zs. (2011). Az érzelmi tudatosság szintjei skála (LEAS-A-HU) hazai adaptációja. *Pszichológia, 31*(4), 341–358.
24. Koskelainen, M., Sourander, A. & Vauras, M. (2001). Self-reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry, 10*(3), 180–185.
25. Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational. *American Psychologist, 46*(8) 819–834.
26. Lee, F. S., Heimer, H., Giedd, N., Lein, E. S., Sestan, N., Weinberger, D. R. & Casey, B. J. (2014). Adolescent mental health—opportunity and obligation. *Science, 346*(6209), 547–549.
27. Luszczynska, A., Diehl M., Gutierrez-Dona B., Kuusinen, P. & Schwarzer R. (2004). Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences, 37*, 555–566.
28. Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3–31). New York: Basic Books.
29. Mobini, S., Pearce, M., Grant, A., Mills, J. & Yeomans, M. R. (2006). The relationship between cognitive distortions, impulsivity and sensation seeking in a non-clinical population sample. *Personality Individual Differences, 40*, 1153–1163.
30. Molnár, É. (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia, 109*(4), 343–364.
31. Moneta, I. & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 35*, 329–340.
32. Ochsner, K. & Gross, J. (2008). Cognitive emotion regulation insights from socialcognitive and affective neuroscience. *Current Directions in Psychological Science, 17*, 153–158.
33. Öngen, D. E. (2010). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression and submissive behavior: gender and grade level differences in turkish adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 9*, 1516–1523.
34. Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9*(2), 69–74.
35. Silk, J. S., Steinberg, L. & Morris, A. S. (2003). Adolescent's emotional regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development, 74*(6), 1869–1880.
36. Symeou, M. & Georgiou, S. (2017). Externalizing and internalizing behaviours in adolescence, and the importance of parental behavioural and psychological control practices. *Journal of Adolescence, 60*, 104–113.
37. Pikó, B. & Keresztes, N. (2006). Pszichoszomatikus tünetképzés mint egészségindikátor a korai serdülőkorban: magatartás-epidemiológiai elemzés. *Orvosi Hetilap, 147*, 819–825.
38. Roemer, L., Williston, S. K. & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotional regulation. *Current Opinion in Psychology, 3*. 52–57.
39. Riso, D. D., Salcuni, S., Chessa, D., Raudino, A., Lis, A. & Altoè, G. (2010). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Early evidence of its reliability and validity in a community sample of Italian children. *Personality and Individual Differences, 49*(6), 570–575.
40. Sportel, B. E., Nauta, M. H., Hullu, E., Jong, P. J. & Hartman, C. A. (2011). Behavioral inhibition and attentional control in adolescents: robust relationships with anxiety and depression. *Journal of Child and Family Studies, 20*, 149–156.

41. Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(2) 69–74.
42. Turi, E., Gervai, J., Áspán, N., Halász, J., Nagy, P. & Gádoros, J. (2013). A képességek és nehézségek kérdőív (SDQ-MAGY) validálása serdülőkorú klinikai populációban. *Psychiatria Hungarica*, 28(2), 165–179.
43. Turi, E., Tóth, I. & Gervai, J. (2011). A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, 26, 415–426.
44. Wills, T., Pokhrel, P., Morehouse, E. & Fenster B. (2011). Behavioral and emotional regulation and adolescents substance use problems: A test of moderation effects in a dual process model. *Psychology of Addictive Behavior Journal*, 25(2), 279–292.

### *Emotional regulation and attention control among high school students*

The prevalence of internalized and externalized disorders is increasing among adolescents. The mental disorders may be related to the deficit of emotion, attention, and behavior control. The aim of our research was to examine the occurrence of internalizing and externalizing symptoms in relation to emotion and attention control. Our youth study was performed in the spring of 2016 in Makó. By random selection, a total of 1245 participants were included in the sample, with a mean age of 16.15 years (standard deviation = 1.85 years). Data collection was based on self-administrated questionnaires. According to our results, the higher prevalence of internalizing and externalizing symptoms correlates with the difficulties of emotion and attention control. Particularly among girls a significant lack of regulation and prevalence of internalization problems were more characteristic. Our research draws the attention to the need of developing emotional and cognitive skills of young people, which can be the key towards the maintenance of mental health.

**Keywords:** emotional regulation, attention control, internalization, externalization

# Az iskolai házárdjátékkal kapcsolatos vélekedések – Fegyelmi tárgyalás a 19. és 20. század fordulóján

Szűcs Katalin\*

*Tanulmányomban az iskolai fegyelem témakörét pedagógiatörténeti szemszögből vizsgálom egy 1899-es, I. Kerületi Magyar Királyi Állami Főgimnáziumban megtörtént fegyelmi kihágás esettanulmányának a bemutatásán keresztül. A fegyelmi vétséget elkövető diákok kávéházba jártak, és szerencsejátékot játszottak, ami súlyos szabályszegésnek minősült, és nem is maradt következmények nélkül. A tanulmány célja a fegyelmi vétség és az azt követő kivizsgálás részletes eseménytörténetének a feltárása; és ennek mentén az intézményben folyó erkölcsi nevelés gyakorlati sajátosságainak a bemutatása tágabb pedagógiai- és művelődéstörténeti kontextusba helyezve. Az esetfeldolgozás során a dokumentumelemzést használom feltáró módszerként, majd a minőségi elemzés különböző fajtáinak (leíró és értelmező elemzés) segítségével dolgozom fel a rendelkezésemre álló forrásokat; rekonstruálom az iskolai házárdjáték kialakulásának és felszámolásának a történetét. Az esettanulmány azt mutatja, hogy az iskolai büntető eljárás cél- és eszközrendszere az érvényes társadalmi szabályozó mechanizmusokat tükrözi. Az iskolai fegyelmi eljárásnak nem a megtorlás az elsődleges célja, hanem a korrekció, a tanulók viselkedésének az átalakítása, „megjavítása”. A büntetések a tanuló ellenőrzésének lehetőségeire fókuszálnak, illetve a kihágások jövőbeli ismétlődésének a megelőzésére. Az állandó felügyelet megvalósítását szorgalmazó iskolai fegyelmi szabályzat és a fegyelmi eljárás sajátosságai párhuzamba állíthatók a Foucault által leírt modern büntetési rendszer cél- és eszközrendszerével.*

**Kulcsszavak:** fegyelem, büntetés, tanárszerep, családkép

Az iskola belső világának sajátos területét alkotják a diákok magatartásával kapcsolatos jelenségeken belül azok a problémák, amelyek az iskolai fegyelemhez kötődnek, illetve a fegyelmi kihágások körébe esnek. Egy (az iskolai) fegyelemmel kapcsolatos fogalmi vagy gondolkodástérképre igen sok definíció, illetve kérdés és problémafelvetés kerülhetne fel; a téma rendkívül összetett, és szinte folyamatosan aktuális. A pedagógia egyes részterületei mélyrehatóan vizsgálják – többek között – a fegyelem definíciójával és a fegyelmezés intézményi és osztálytermi gyakorlatával kapcsolatos kihívásokat, a fegyelmi kihágások pszichológiai és pedagógiai okait, a fegyelmi vétségek olyan speciális eseteit, melyek a tanulótársak elleni erőszakban nyilvánulnak meg (ld. Kozéki, 1987; Nagy & Várkonyi, 1992; Kern, 2002; Katona & Szitó, 2005; Mihály, 2005; Sáska, 2008; Fehér, 2010; Vajda, 2010; Dóczy-Vámos, 2016, 2017); valamint a fegyelemről való gondolkodás és a fegyelmezési eljárások történeti változásait (ld. például Ugrai, 2001; Pukánszky, 2005; Vörös, 2013; Németh, 2015; Nagy, 2016).

A fegyelem kutatásánál kiemelten fontos a pedagógiatörténeti aspektus is, hiszen a fegyelem fogalma, úgy ahogyan a norma és szabály fogalma, illetve azok tartalma is az adott kor és az azt jellemző társadalmi és kulturális körülmények függvényében értelmezhető csak.

A fegyelemről való gondolkodáshoz jó kiindulópontot adhatnak a Pedagógiai Lexikon szócikkei, melyek az alábbi, általános definícióját adják: „Egyéneknek egymáshoz, a környezetükhöz, a feladataikhoz és a normákhoz való viszonyában megvalósuló cselekvés- és magatartás-szabályozó erő. Ennyiben a fegyelem a csoportra jellemző állapot, amelynek a csoporttevékenységek hatékonysága szempontjából meghatározó jelentősége van. A fegyelem annál dinamikusabb cselekvésszabályozó erő, mennél inkább az egyének belsővé vált (interiorizálódott) sajátja” (Loránd, 1997, p. 448); és a fegyelemre nevelésnek: „a nevelésnek arra irányuló törekvése, hogy a neveltekben kialakítsa a

\* doktorandusz, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Pedagógiatörténeti Program, e-mail: szucs.katalin@gmail.com

*fegyelem igényét és az önfegyelmet, annak belátását, hogy társas kapcsolataik harmóniájához, feladataik elvégzéséhez, az élet különféle megpróbáltatásainak elviseléséhez, az akadályok legyőzéséhez fegyelemre van szükség, amelynek megteremtése rajtuk is múlik*” (Loránd, 1997, p. 449). Az idézett definíciók – tanulmányom szempontjából – vezérfonalként értelmezett fő gondolatait röviden úgy foglalnám össze, hogy: a fegyelem azon szabályoknak, normáknak az összessége, amely egy közösség, egy szervezet zavartalan működését biztosítja.

Az iskolák esetében az érvényben lévő házirendek, rendtartások, fegyelmi szabályzatok azok a dokumentumok, melyek meghatározzák a hétköznapok rendjét, a követendő magatartási és viselkedési mintákat; melyek keretbe foglalják a közösség szokásait, hagyományait, rituáléit; egyfajta állandóságát adják az intézményben folyó életnek, végső soron kontrollálnak, fegyelmeznek. Az iskolai magatartási és fegyelmi előírások többnyire egy sajátos közegben, az adott intézményben fogalmazódnak meg, ugyanakkor tükrözik azokat a társadalmi és kulturális viszonyokat is, amelyekben megszületnek. A helyi szabályozók normái egyfajta vonatkoztatási keretként működnek, alapjai a társadalmi normákhoz, a társadalomban kialakult szabályozási formákhoz erőteljesen kötődnek (Nagy & Várkonyi, 1992). A társadalmi szabályozás kérdésköre, amely egyre inkább a szociológiai kutatások fókuszába kerül, szoros összefüggésbe hozható az iskolai fegyelemmel, tekintve, hogy az iskolai fegyelmezés gyakorlata a társadalom szabályozó funkciójának lenyomatait tükrözi. Nagy és Várkonyi szerint az iskolai szabályozás a társadalmi szabályozás egy speciális eseteként értelmezhető, *„amely egyéb formákhoz hasonlóan, klasszikus funkciókat tölt be oly módon, hogy formalizálja az egyént, itt a tanulót, életterét feldarabolja, cselekedeteit mérhetővé teszi és kijelöli a normális-abnormális határait*” (Nagy & Várkonyi, 1992, p. 19).

Jelen tanulmányban az iskolai fegyelem témakörét pedagógiatörténeti szemszögből vizsgálom egy konkrét, 1899-es fegyelmi kihágás részletes esettanulmányának a bemutatásán keresztül. A vizsgált intézmény mindennapi rendjét meghatározó Rendtartásnak, és az iskola fegyelmi intézkedéseinek az elemzésekor a társadalmi szabályozás szempontjait helyezem előtérbe, amelyhez értelmezési keretként a Michel Foucault Felügyelet és büntetés című munkájában tárgyalt hatalomelmélete szolgál. Az I. Kerületi Magyar Királyi Állami Főgimnázium egy 1899. évi fegyelmi tárgyalásának teljes ügyrendje került a birtokomba, ami dokumentálja a tantestület vizsgálati eljárását egészen a tanulók kihallgatásától a fegyelmi értekezletig, s a Wlassics Gyula által vezetett Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium állásfoglalását az iskolai, fegyelmi határozat kérdésében. Tanulmányom célja a dokumentumokból megelevenedő történet körülményeinek a felkutatása, a fegyelmi tárgyalás folyamatának a leírása és értelmező elemzése. Az értelmezést elősegítendő tanulmányomban röviden, összefoglaló jelleggel áttekintem a dualizmus középiskolai oktatásának a jellemzőit. Hogy minél inkább megérthessük, illetve differenciáltabban szemlélhessük a diákok elkövette vétség súlyát és a tanári kar fegyelmi kihágással kapcsolatos attitűdjét, körképet adok a budapesti, kávéházi kultúra virágzásáról a századfordulón, s a kártyajátékok, illetve a hazárdjátékok korabeli megítélésének problematikájáról is. A rendelkezésemre álló dokumentumok alapján rekonstruálom az iskolai hazárdjáték kialakulásának és felszámolásának a történetét. Az osztályfőnökök által feljegyzett tanulói kihallgatások és a tantestületi értekezlet jegyzőkönyvében leírtak elemzésekor olyan pedagógiai szempontokat tartok szem előtt, melyek nyomán közelebb juthatunk egy századfordulós gimnazista „tanulói élethelyzetének” leírásához és a gimnáziumi tanárok sajátos szerepértelmezéséhez is.

## *A gimnáziumi oktatás sajátosságairól*

A kiegyezést követően hivatalba lépő Eötvös József vallás- és közoktatásügyi minisztersége idején a gimnáziumi oktatást, a gimnáziumi diákok életét még azon szabályok határozták meg, melyeket 1849-ben vezettek be Ausztriában, majd Magyarországon. Az *Entwurf, az osztrák gimnáziumok és reáliskolák számára kidolgozott alap-*



*dokumentum* (szabályzat és tanterv)<sup>1</sup> a középfokú oktatás két iskolatípusát különítette el: a reáliskolát és a gimnáziumot. Az Entwurf a középiskolai oktatásunk megújulását eredményezte, s mind tartalmi, mind szervezeti és módszertani vonatkozásban előrelépést jelentett a korábbiakhoz képest. Idővel azonban megkezdődött a gimnáziumi képzés elszakadása a gyakorlati élet követelményeitől, ennek hátterében a főként a klasszikus műveltséget előtérbe helyező stúdiumok túlsúlya állt. Problémaként merült fel az is, hogy a két intézménytípus oktatási tartalmainak különbözősége okán a tanulóknak túl korán kellett döntést hozniuk pályaválasztásuk kapcsán, és későbbi pályamódosításra csak nagy nehézségek árán volt lehetőségük. A nyolcosztályos gimnáziumi tanulmányok érettségivel zárultak, mely a felsőoktatás összes intézményében való továbbtanulásra jogosított; a hat tanévet lezáró főreáliskolai záróvizsga viszont csak a műszaki felsőoktatásban való továbbtanulásra adott lehetőséget (Mészáros, 1988). Egyre sürgetőbbé vált a középiskolák reformja; többek között erősödött az igény a két intézményforma tantervének közelítése, és a gimnáziumi oktatási tartalmak túlterheltségének csökkentése kapcsán is. A kapitalista termelés igényei megkövetelték a középfokú oktatás átalakítását, egyre inkább előtérbe került azon elvárás, hogy a klasszikus műveltség mellett a polgárok használható tudást is a birtokukba vehessenek, ám ez a feladat komoly kihívás elé állította a dualizmus kultúrpolitikusait (Mann, 1993).

Trefort Ágoston nevéhez fűződik az első középiskolai törvényünk megalkotása, mely tulajdonképpen az Entwurf által meghonosított középiskola-struktúrát erősítette meg, illetve fejlesztette tovább (Mészáros, 1988). Az 1883. évi középiskolai törvény a középiskolákban – és a felekezeti gimnáziumokban is – biztosította az állam felügyeleti és ellenőrzési jogát, emellett a tanárképzésben is érvényesítette az állam vezető szerepét (Mann, 1993). A törvény egységesen szabályozta a középfokú oktatást, nyolcosztályúnak ismerte el az 1875-ben már azzá vált reáliskolát is, meghatározta a tanítási órák számát, segítette a gimnázium és a reáliskola közötti átjárást, s mindkét iskolatípus tanulmányait érettségi vizsgával zárta (Mészáros, 1988; Mann, 1993). A gimnázium és a reáliskola is fő feladatának azt tekintette, hogy az ifjúságot általános műveltséghez juttassa, és felkészítse a tanulókat a felsőbb tudományos képzésre. Ugyanakkor a gimnáziumi tananyag továbbra is a humanisztikus tanulmányokra fókuszált az ókori görög, latin nyelv és irodalom tanulmányozásán keresztül, míg a reáliskola a modern nyelvek, a természettudományos tárgyak és a matematika tanítását preferálta (Mészáros, 1988). Csáky Albin 1890-es középiskolákról szóló törvénye volt az, ami már erőteljesebben tudott reflektálni az érvényben lévő gimnáziumi tantervvel kapcsolatos problémákra. Ez a rendelet a klasszikus stúdiumok nagyságrendjének csökkentését vonta maga után, nem tette kötelezővé a görög nyelv és irodalom tanulását, helyette görögpótló tárgyak bevezetését írta elő (Mészáros, 1988). A korábbi tantervek módosítási tapasztalataira alapozva Wlassics Gyula miniszter 1899-ben új tantervet vezetett be, melynek célja a reáliskola és a gimnázium közelítése volt. Az 1899-i középiskolai tanterv – kisebb módosításokkal – 1924-ig érvényben volt. A tanterv alapján a középfokú tanulmányaikat végző tanulók a következő képzési struktúrával rendelkező intézmények közül választhattak: gimnáziumi intenzív humanisztikus képzés, latin-görög nyelvvel és irodalommal; gimnáziumi humanisztikus képzés, latin nyelvvel és irodalommal; reáliskolai képzés (Mészáros, 1988).

## *A középiskolai rendtartások és az iskolai fegyelem*

A gimnáziumok működéséhez kötődően az oktatással kapcsolatos nézőpontok és az intézményi struktúra elemzése mellett fontos szólni azokról a rendtartásokról is, melyek a középiskolák (gimnáziumok és reáliskolák) külső és belső rendjét határozták meg az intézményvezetés (például, tanulók felvétele, tanári tanácskozások),

1. Részletesen lásd Mészáros (1988).

az oktatási folyamatok (pl. osztályvizsgálatok és osztályozás) és a nevelőmunka (pl. a tanulók fegyelme) minden fontosabb szegmensét érintve. Az iskolai élet általános menetét meghatározó rendtartást a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium először az 1869. évi 6020. számú rendelettel adta közre a *Gimnáziumi Rendtartás és Fegyelem* című füzetben, majd ezt követte az 1876. évi 12, 787. rendelettel megjelent *Középiszkolai rendtartás*. Az általam vizsgált eset megtörténtekor az 1890. évi 23, 583. számú rendelettel kiadott *A középiszkolák (gimnáziumok és realiskolák) rendtartása* című munka volt érvényben (Pirchala, 1905), melynek – az ügy szempontjából fontos – fegyelmi eljárásrenddel kapcsolatos irányelveit az alábbiakban ismertetem röviden. Részletesen elemzem továbbá az 1869. évi Rendtartás tanulóokra vonatkozó, 33 paragrafusból álló fegyelmi szabályzatát is, tekintve, hogy mint arra Pirchala is felhívja a figyelmet, e korábbi szabályzat képezte hosszú időn keresztül az alapját az intézményi fegyelmi szabályzatok összeállításának (Pirchala, 1905). Forrásaim<sup>2</sup> körét gazdagítják még emellett olyan, a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kiadott utasítások is, melyek a rendtartások fegyelmi esetkezelésre vonatkozó irányelveit részletezték, illetve egészítették ki.

Az 1890. évi Rendtartás *Fegyelmi intézkedések* című alfejezete írásba foglalta, hogy az iskolai nevelőmunka fontos részét képezi az erkölcsi nevelés és az iskolai fegyelem biztosítása. A tanulók számára elérendő célként fogalmazódott meg az iskolán belül és kívül tanúsított engedelmes, illedelmes, becsületes, tisztelettudó és segítőkész magatartás. E cél elérése érdekében komoly felelősség hárult a gyereket körülvevő felnőttekre, a személyes példaadás módszere és a tanulók felett gyakorolt állandó kontroll a mindennapok részévé vált. Míg a tanárnak az iskolán belül kellett a tanítványok időbeosztását és tevékenységét kontrollálnia (beleértve a tanórai és óraközi szünetek idejét is), addig a szülőnek a gyermek iskolán kívül eltöltött idejét és tevékenységeit volt szükséges felügyelnie. A Rendtartás az alábbi módon definiálta a szülők feladatait az erkölcsi neveléssel kapcsolatban: „15. § A szülőknek vagy helyettesöknek is kötelességük a tanulóknak az iskolán kívül való erkölcsös magaviselete fölött őrködni.(-) Kívánatos, hogy valamint az iskola, úgy a házi felügyelet is törekedjék arra, hogy a tanulók mindent elkerüljenek magukviselésében, ami korukkal, tanuló pályájukkal meg nem fér, ami a iskola jó szellemének árt, ami botrányt okoz, vagy a tanulók erkölcsiségét veszélyezteti” (Pirchala, 1905, p. 5). Az iskolán belüli folyamatok monitorozása nem pusztán az osztályfőnök kötelessége volt, a Rendtartás kimondta, hogy „16. § Az ifjúság erkölcsi, vallásos és hazafias érzületének ápolása, az iskola jó szellemének megőrzése az egész tanári testületnek hivatása” (Pirchala, 1905, p. 5). Az alábbi, 1897. évi 37.560. számú rendelettel életbe lépett miniszteri utasítást idéző szövegrészlet pedig rávilágít arra, hogy kiemelt felelőssége volt az iskolaigazgatóknak, akik nem csak a tanulók tanulmányi és magatartási előmenetelét voltak kötelesek ellenőrizni; a tantestület fegyelmező gyakorlatát is felügyelniük és értékelniük kellett: „22. § A legnagyobb gonddal őrizkedjék az igazgató, hogy az ifjúság fegyelme helyes alapon nyugodjék. Legyen rajta, hogy a növendékekben az iskolában és azon kívül a tisztesség és kötelességtudás, az őszinteség és kegyelet erényei mentől jobban kifejlődhessenek. Tartsa szemmel a növendékek lakásviszonyait és szállásadóit. Ügyeljen, hogy a tanárok egyrésztől valóban nemes eszközöket alkalmazzanak a tanulók fegyelmezésében, másrészt túlságos engedékenységgel meg ne lazítsák a fegyelmet. Tartsa számon, hogy fegyelmező eljárásuk egységes és összehangzó-e, s megfelel-e – különösen a fegyelmi büntetéseket illetően – a Rendtartás idevágó rendelkezéseinek? Kíváló gondja legyen, hogy erkölcsi baj meg ne fészkelje magát az intézetben s hogy kívülről káros befolyások ne veszélyeztessék az iskola jó szellemét” (Pirchala, 1905, p. 158).

A rendtartások azon fegyelmi szabályokat és büntetéseket gyűjtötték össze, melyeknek az volt a céljuk, hogy az iskolai mindennapokat biztonságos, kontrollált mederben tartsák. A szabályok irányadó jellegűek voltak az iskolákra nézve, az intézményeknek megvolt a lehetősége arra, hogy saját tapasztalataik által e szabá-

2. A felhasznált forrásokból szó szerint idézett szövegrészleteket a korabeli helyesírási állapotoknak megfelelően közlöm.

lyokat kiegészítsék, árnyalják, illetve a helyi viszonyoknak megfelelően adaptálják. Az intézmények kötelesek voltak a rendtartásokban közölt irányelveken alapuló saját maguk által megfogalmazott fegyelmi szabályzatukat jóváhagyásra a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez elküldeni (Pirchala, 1905). Kutatásom során nem táltam meg az I. Kerületi Magyar Királyi Állami Főgimnázium saját, intézményi fegyelmezi szabályzatát; ezért a fegyelmi eljárás folyamatának elemzésekor az 1869. évi Rendtartás fegyelmi szabályaira támaszkodtam, tekintettel arra, hogy – mint Pirchala is rámutatott – megjelenésétől fogva ez a szabálygyűjtemény adta az alapját a középiskolai gyakorlatnak.

Az 1869. évi Rendtartásban megjelent fegyelmi szabályok 33 paragrafusában az alábbi területeken írta elő a tanulók számára a követendő, illetve határozta meg a kerüendő magatartás- és tevékenységformákat:

- 1) vallásgyakorlással kapcsolatos kötelességek,
- 2) felnőttekkel szembeni tisztelet kifejezésének formái,
- 3) tanulók fizikai megjelenése,
- 4) az iskolai jelenléttel kapcsolatos alapvető elvárások: szorgalom és jó magaviselet,
- 5) a hiányzások és óramulasztások kezelése,
- 6) iskolai környezet védelme (pl. épület, tanszer óvása),
- 7) konfliktuskezelés gyakorlata,
- 8) iskolai terek használata,
- 9) az iskolán kívüli térhasználat kulturált módja,
- 10) tanulók számára tiltott helyek és tevékenységek,
- 11) az otthoni kulturált és erkölcsös élettér biztosítása.

A fegyelmi szabályok főbb területeit és hatókörét vizsgálva jól látható, hogy a Rendtartásban megfogalmazott tiltások és ajánlott, követendő minták átlépik a tér és idő határait, s az iskolán belül töltött időn túl jogot formálnak arra, hogy a gyermekek szabadidejét és az otthonukban családjukkal eltöltött idejét is kontrollálják és fegyelmezzék. Kontroll alá esnek maguk a szülők, gondviselők is.

A tér- és időszervezés, s ennek eredményeképpen a tevékenységek szigorú felügyelete a fegyelmezés eszközeként funkcionál, ez jól párhuzamba állítható Foucault azon elméletével, amely a fegyelmet mint a hatalom egy formáját értelmezi; s ez lehetőséget ad arra is, hogy a Foucault-i elméletet értelmezési keretként használva, mélyebb elemzését, értelmezését adjam a fegyelmi szabályok korabeli alkalmazásának.

Foucault a modern büntetési rendszer kialakulását a 18. század végéhez köti, úgy gondolja, hogy egy hosszú folyamat eredményeként ekkor születik meg a törvény és a bűn új elmélete, a büntetés jogának új morális és politikai igazolása. Az átalakulás lényegét a büntető hatalom személyességének az elvesztésében látja, már nem az uralkodó, hanem a közhatalom bünteti a normasértő viselkedést. A fegyelmezés alapja nem az uralkodó állandó, valóságos vagy szimbolikus jelenléte, hanem az alattvalók folyamatos megfigyelése, láthatóvá tételé lesz. Olyan intézmények születnek meg ebben az időszakban, melyek építészeti megoldásaikkal és belső működési rendjükkel a hierarchizált megfigyelhetőséget szolgálják. Foucault szerint a modern fegyelmezés egy olyan mesterséges szabályrendszer, ami tüzetes ellenőrzés alá veszi a testet, „ami a legszorosabb hálóba foglalja az időt, a teret és a mozgást” (Foucault, 1990, p. 187), vagyis részletesen megszabja az emberi viselkedés terét, idejét és módját. Az egyén tevékenységét apró elemekre bontja és normákat rendel melléjük, majd egy átfogó normarendszerhez viszonyítva méri az egyén működésének hasznosságát. Változik a büntetés cél- és eszközrendszere, az új típusú büntetések nem a törvénysértés megtorlására fókuszálnak, hanem az egyén ellenőrzésére, veszélyes mivoltának megváltoztatására, a vétség ismétlődésének megelőzésére, és az egyén társadalom

szempontjából hasznos működésének biztosítására. A felügyelet és büntetés rendszere konformitáskényszerrel gyakorol az egyénre, kijelöli a normalitás-abnormalitás határait, formalizálja az egyént (Foucault, 1990). Úgy gondolom, hogy a Foucault által leírt fegyelmező hatalom technikai és módszerei jól tetten érhetők az iskolai gyakorlatban, ezért a továbbiakban ezen eljárásokat az iskolai életre vonatkoztatva mutatom be részletesebben.

Foucault szerint a fegyelem a felosztás művészete, a fegyelem felosztja, vagy inkább elosztja az egyéneket a térben. Az iskola intézménye is – akár csak a kaszárnyák, kórházak, börtönök – ezt a folyamatot reprezentálja (Foucault, 1990). Az iskola egy helyre koncentrálna a tanulóifjúságot, melynek tagjait azután sajátos rendszerében helyezi el. Sajátos kritériumai szerint vizsgálja, szétosztja, csoportosítja a tanulókat, létrehozva így az iskolai évfolyamokat, osztályokat, a tanulmányi eredmények alapján rangsort képez a diákok között. Meghatározza a tanév rendjét is, ennek keretében szigorúan szabályozza az iskolai idő- és térhasználatot. Az iskola a rendtartása által írásba foglalt szabályok alapján működik, belső rendjének fenntartása érdekében állandó felügyeletet valósít meg a tanulók felett, törekszik az egyén viselkedésének ellenőrzésére, minősítésére, s szükség esetén a javító beavatkozásra.

A továbbiakban a fegyelmi szabályzat által közvetített, tanulók tevékenységeit érintő tér- és időszervezés főbb sajátosságait mutatom be röviden, rávilágítva ezzel arra, hogy az egyes szabályok egymásra épülve hogyan eredményezik egyfajta állandó kontroll megteremtését a lehetőségét.

A Rendtartás fegyelmi szabályzatának több pontja is a kvadrálás elvét valósítja meg, ami Foucault értelmezésében az egyének pontos helyének kijelölését jelenti (Foucault, 1990). Az egyes paragrafusok pontos utasításokat adnak arra vonatkozóan, hogy a tanulók a nap folyamán adott időintervallumokban hol tartózkodhatnak az intézményen belül, pl.: „8. § A jó rend hozza magával, hogy a kiszabott időben mindenki saját osztálytermében kijelölt helyén legyen, s ott feladatait ismételve, várja be az előadás kezdetét” (Pirchala, 1905, p. 86). Az iskolai terek használatának szabályozása átláthatóvá teszi azt is, hogy adott időben a tanulók mivel foglalatostkodnak. A funkcionális elhelyezés alapján ugyanis a szabályzat sok esetben azt is meghatározza, hogy egy adott térnek mi a célja, a felszereltségével együtt milyen tevékenység végzésére szolgálhat. „14. § Szünetek alatt a folyosókon, az udvaron vagy iskolai épület előtt való ácsorgás, mely a jó renddel meg nem fér, és a tanuló szórakozottságát mozdítja elő – meg nem engedtetik. 15. § A második, harmadik és következő előadási óra közt engedélyezett 10 percnyi szünet alatt azonban a tanulók a tantermet elhagyhatják, hogy az igazgatóság által a helyi viszonyokhoz képest e célra kijelölt helyeken a szabad levegőt élvezhessék” (Pirchala, 1905, p. 87).

Az egyének pontos helyének kijelölése, illetve az adott tevékenységekhez rendelt szabályozott térhasználat segít abban, hogy a fennálló rendre veszélyes, nem kívánt magatartás- és tevékenységformákat megelőzze. Foucault rámutat arra, hogy a fegyelmezés gyakorlatára nézve veszélyesek lehetnek a nem szabályozott módon létrejövő csoportok, kollektív képződmények, törekedni kell ezek megelőzésére (Foucault, 1990). A fegyelmi szabályzat is igyekszik elejét venni a tanulók kontroll nélküli csoportosulásának, kiköti például, hogy: „25. § Egyleteket s társulatokat csak a tanári kar, illetőleg igazgatóság felügyelete és ellenőrzése mellett, ennek, vagy az egylet s társulat minőségéhez képest a felsőbb tanhatóság engedélyével lehet alakítani. 26. § Az iskola körén kívül levő egyletek vagy társulatok tagjai tanulók nem lehetnek” (Pirchala, 1905, p. 88). Emellett a különleges esetekben, problémaszituációkban is igyekszik megelőzni a tanulók váratlan összefogására épülő megmozdulásokat: „6. § Ha több tanulóknak van panasza, soha tömegesen, hanem csak egyenként jelenhetnek meg az illető tanár vagy igazgató előtt, szem előtt tartván azon tiszteletet, mellyel az igazgatónak s tanári karnak minden viszonyok és körülmények közt tartoznak” (Pirchala, 1905, p. 86).

A szabályzat törekszik az iskola hatáskörét kiterjesztve a tanulók szabadidejének konstruktív felhasználásáról is rendelkezni, és írásba foglalja a szülők vagy gondviselők által megvalósított felügyelettel kapcsolatos elvárásokat is. Szigorúan tiltja például a tanulók számára a kocsmák, kávéházak, színházak és táncmulatságok látogatását, leszámítva azt az esetet, ha a tanulók szülők vagy olyan gondviselőik kíséretében látogatják ezen helyeket „*kik a tanuló illő magaviseletéről kezeskedhetnek*” (Pirchala, 1905, p. 88). A szabályzat legitimálja a tanári kar szabad mozgásterét a különféle korlátozó intézkedések meghozatala kapcsán: „*jogában állván a tanári kar-nak e tekintetben a helyi viszonyokhoz képest korlátokat szabni, ahogy az oktatás és nevelés érdeke ezt kívánná*” (Pirchala, 1905, p. 88).

Szabályozás tárgyát képezik a tanulók kommunikációs aktusai is, és előtérbe kerül az iskolán kívüli illő magatartás szavatolásának igénye. A 20. paragrafus például kimondja, hogy: „*A tanintézetbe jövetel, és abból való kimenetel mindenkor illedelemmel, csend- és rendben történjék.*” (Pirchala, 1905, p. 88); a 21. paragrafus pedig részletesen taglalja a jó illemmel meg nem férő különböző magatartás- és tevékenységformákat: „*Az utcákon és a tanodai épület, valamint vásár- és ünnepnapokon a templom előtti csoportozás, céltalan időzés, futkározás, füttyölés, folyosókon ácsorgás, lépcsőkön veszélyes ugrándozás vagy taszigálás oly tettek, melyek az ifjúság irányában csak rossz ítéletekre nyújthatnak alkalmat*” (Pirchala, 1905, p. 88).

Végezetül érdemes szólni a szabályzat sajátos, bizonyos szempontból emelkedettnek nevezhető hangvételéről is. Mint láthattuk, a fegyelmi szabályok igényt formálnak arra, hogy szigorú felügyeletet valósítsanak meg a tanulók iskolai élete felett, és azon túl is, ugyanakkor a szabályzat mindezt úgy interpretálja, hogy a korlátozások célja nemes, a tanulók gyarapodásának, boldogságának az elősegítése a legfőbb cél. Az iskola hitvallását az alábbi módon fogalmazza meg: „*7. § A tanintézeti épület s tanterem azon hely, hol az ifjú saját jövő boldogságának alapját veti meg, ennél fogva mellőzendő benne minden, mi azon nagy cél méltóságával ellenkezik*” (Pirchala, 1905, p. 86).

Az 1890. évi Rendtartás *Fegyelmi intézkedések* című alfejezete a fent ismertetett fegyelmi szabályok megszegése esetén alkalmazható büntetésformákat is részletesen tárgyalta, az alábbiakban ezeket ismertetem.

Az intézményekben lefolytatott fegyelmi eljárásokra és a kiszabható büntetésekre részletes irányelvek vonatkoztak. „*18. § Az iskolai fegyelem gyakorlásában a tanári kar vegye figyelembe, hogy a gyermekies könnyelműséggel s pajzánsággal szemben a büntető hatalmát kellő mérséklettel gyakorolja*” (Pirchala, 1905, pp. 4–5). Fontos volt, hogy a kiszabott büntetések reflektáljanak a gyermekkori sajátosságokra, és az is, hogy az elkövetett vétséggel egyensúlyban legyen a kiszabott büntetés, aminek elsősorban nem a megtorlás a célja. Az alábbi fegyelmi büntetések voltak kiszabhatók a Rendtartás alapján:

1. „*a tanár által való magános figyelmeztetés és intés a tanuló hibájának kellő megvilágításával;*
2. *szigorú feddés az osztályfőnök által;*
3. *az osztály előtt való nyilvános megdorgálás;*
4. *az igazgató elé idézés, ki ez alkalommal, ha szükségét látja, tanácsolhatja a szülőknek a tanuló csendes eltávolítását az intézetből;*
5. *a tanári szék elé idézés azzal a figyelmeztetéssel, hogy nem javulás esetén kizárják az intézetből;*
6. *a tanuló kizárása a saját intézetéből, vagy a helybeli középiskolákból;*
7. *oly esetben, midőn félreérthetetlen erkölcsi romlás, s ez bármely intézet erkölcsiségét veszélyeztetné, az ország összes iskoláiból való kitiltás*” (Pirchala, 1905, pp. 4–5).

A kiszabható büntetések cél- és eszközrendszere lefedi a Nagy és Várkonyi (1992) által bemutatott büntető eljárások, módszerek három fokozatát. A büntetések első fokozata a *korrekció*, aminek célja a helytelen viselke-

dés kijavítása. A korrekcióhoz sorolható a tanár általi magános figyelmeztetés és az osztályfőnök általi szigorú feddés módszere. A második fokozat az *elíjesztés*, ami az elkövetett vétség megismétlésének akadályozását szolgálja, ide sorolható az osztály előtti nyilvános megdorgálás és az igazgató általi csendes eltávolítás lehetőségének a felvetése, illetve az iskolaszék általi figyelmeztetés. A büntetések harmadik fokozata a megtorlás, ami az iskolából való kizárással, illetve a középiskolákból való kitiltással valósult meg.

A büntetések fajtáit tanulmányozva jól látható, hogy valóban a fokozatosság elve érvényesült mind az eset nyilvánosságra hozatala, mind a tanuló iskolai státuszának megszüntetése kapcsán. Az elkövetett vétség súlyosságától, és az adott tanítvány hozzáállásától, magatartásától függött, hogy milyen nagy nyilvánosságot kapott az eset, illetve, hogy ki vett részt a felelősségre vonásban. Súlyos fegyelmi vétségek esetén már nem csak a tanár és az osztályfőnök, hanem az igazgató és a tantestületi tanács bevonásával tárgyalták a fegyelmi ügyet. A bezárás, a tanulók szabadidejének ilyenfajta korlátozása egyértelműen kizorult az alkalmazható büntetések köréből, és az intézményből való eltávolítást is többszöri figyelmeztetés előzte meg.

A Rendtartás által jóváhagyott büntető módszerek nem a fegyelmi kihágások megtorlására fókuszáltak elsősorban, hanem a korrekció, a tanulók viselkedésének a megváltoztatása, korabeli szóhasználatlál élve a „megjavítás”<sup>3</sup> került előtérbe; illetve a vétség ismétlődésének megakadályozása. Hangsúlyt fektettek a kihágást elkövető tanulók ellenőrzésére, a jövőbeli veszélyes magatartás kialakulásának megelőzésére, valamint arra, hogy kiküszöböljék a kortársak negatív viselkedésének hatását. Mindez a Foucault által leírt felügyelő és büntető hatalom működési elvét, sajátosságait tükrözi (Foucault, 1990).

A Rendtartás előírta a fegyelmi ügyek dokumentációra vonatkozó kötelezettségeit is. A kiszabott büntetéseket egy külön, erre szánt naplóba kellett feljegyezni. A fegyelmi eljárás alá vett tanuló gondviselőjét értesíteni kellett a folyamatról, és szükség esetén kérni az együttműködését további, otthoni büntetések kiszabásához.

Ha a tantestület egy tanuló kizárása mellett döntött, akkor a teljes eljárásról készített részletes jegyzőkönyveket és a tanuló utolsó félévi Értesítőjét a tankerületi főigazgató útján a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez kellett elküldeni. A tanuló intézményből való tényleges kizárását a vallás- és közoktatásügyi miniszter hagyta jóvá (Pirchala, 1905).

Az általam kutatott fegyelmi ügy jól tükrözi a Rendtartás vonatkozó irányelveinek gyakorlatban való alkalmazását. A továbbiakban tágabb kultúrtörténeti kontextusba helyezve részletesen ismertetem az esetet; majd mélyebb értelmezését adom a történeteknek többek között a bűn és a büntetés, illetve a tanári szerepfelfogás szempontjából.

3. A kutatott fegyelmi ügy dokumentációjában gyakran megjelenő kifejezés.

## Egy kártyakompánia alakulásának történetéről és feloszlásáról: A hazárdjáték „bűne”

A rendelkezésre álló dokumentumok,<sup>4</sup> vagyis a diákok kihallgatási jegyzőkönyve, a tanári, fegyelmi tárgyalás jegyzőkönyve, az iskola Budapesti Fővárosi Tankerületi Főigazgatóság részére megküldött határozata, illetve az iskolai határozatot részben elfogadó, részben azt felülbíráló Tankerületi Főigazgatóság engedélye alapján igen jól rekonstruálhatók mind a kártyakompánia megalakulásának lépései, mind az annak feloszlására tett lépések a tantestület részéről.

A diákok nagyrészt egybehangzó vallomásából kitűnik, hogy történetünk az 1899-es év egy júniusi délutánján kezdődött, amikor Kováts Lajos (VIII. o.) és Schneider Sándor (VIII. o.) véletlenül összetalálkozott Gang Lajossal (VII. o.) az utcán, s bár nem játékos célokkal, de tíz percre beinvitálták egy kávéházba. Gangnak feltehetően ez volt az első látogatása ilyen helyen, ám hamar állandó vendég lett, két II. kerületi érettségizett gimnazista – Kováts és Mölhöf – volt az, aki bevezette a tiltott játékba. A szünidőben több diák is hazautazott, így feltehetően Gang egyedül kezdett el kávéházba járni, s már nem pusztán az ottlét motiválta, sokkal inkább a játék. Augusztus második felében Bauer Dezső (VIII. o.) is csatlakozott a körhöz (bár lényegesen kevesebbet játszott a többieknél), s mire eljött a szeptember és az iskolakezdés, a diákok nagy részét már egy kisebb kártyatársaság várta – Ganggal az élén – a Színkör Kávéházban. Még a tanév elején Kováts Lajos és Kiss György (VIII. o.) is becsatlakozott a kártyakompániához és rendszeressé váltak a közös játékok, legtöbbször sakkoztak és huszonegyeztek. Tóth Gyula (VI. o.) elmondása szerint ugyancsak szeptember-október táján csatlakozott, s mintegy 10-12 alkalommal járt csak a tiltott helyen, ám akkor nagyobb tételekkel játszott, s szivarozott, és sört is fogyasztott. Október 6-án névtelen levél érkezett Himpfner Béla igazgatóhoz és Zimányi doktorhoz, melyben azal vádolták az említett tanulókat, hogy *„tiltott helyen kávéházban, tiltott hazárd kártyajátékot játszottak rendszeresen”* (Jk1). Október 8-án rendelte el Himpfner Béla a szóbeli vizsgálatot, melyet Wirth dr. vezetett le. A diákok későbbi vallomásából kiderült, hogy a szóbeli vizsgálatot követően Kiss és Gang még október 9-én is visszatért kártyázni, illetve adósságát rendezni. Október 11-én újabb levél érkezett a tanári karhoz, melynek hatására a vezetőség írásbeli kihallgatást rendelt el még aznap Wirth dr. és Zimány dr. vezetésével, melyet október 13-án egy, Láng dr. által vezetett újbóli kihallgatás erősített meg, egészített ki. Mintegy három nappal a kivizsgálás után október 16-án a tanári kar fegyelmi tárgyalást tartott, ahol határozatot hoztak öt diák ügyében. A korábbi jó tanulmányi és magaviseleti osztályzatokra tekintettel Bauer Dezsőt és Kiss Györgyöt az iskolaszék elé idézték, és figyelmeztetésben részesítették, melynek értelmében egy újbóli panasz azonnali kizárást von magával. A nem kielégítő tanulmányi eredmények, valamint a kétes, züllött és hazárd magaviselet okán ki-

4. a. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. állami főgimnázium tanári karának f. évi október 16-án megtartott tanácskozásáról. A Budapesti I. Ker. M. Kir. Állami Főgymnasium Igazgatósága. 116/1899/00. Lejegyezte: Császár Elemér tr. Kézirat formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van. A továbbiakban (Jk1)

b. Jegyzőkönyv Schneider Sándor, Kováts Lajos, Kiss György és Bauer Dezső VIII.o.t., Gang Lajos és Nagy Emil VII.o.t., Tóth Gyula VI.o.t. fegyelmi ügyében. A Budapesti I. Ker. M. Kir. Állami Főgymnasium Igazgatósága. 116/1899/00. Lejegyezte: Wirth Gyula és Zimányi József tanárok a VIII. és VII. o. főnökei és Láng Nándor dr. a VI. o. főnöke. Kézirat formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van. A továbbiakban (Jk2)

c. Tanulók fegyelmi ügye. Himpfner Béla levele a Budapesti Fővárosi Tankerület Királyi Főigazgatóságára. A Budapesti I. Ker. M. Kir. Állami Főgymnasium Igazgatósága. 116/1899/00. Kézirat formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van. A továbbiakban (Lev1)

d. A Tankerületi főigazgató levele az I. Ker. Áll. Főgymn. Igazgatóságának a fegyelmi határozat tárgyában. Budapesti Fővárosi Tankerület Királyi Főigazgatóságára. 844/1899 Kézirat formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van. A továbbiakban (Lev2)

zárásra ítélte a tantestület Gang Lajost, Tóth Gyulát és Kováts Lajost. A gimnázium október 19-én küldte el határozatát a Tankerületi Főigazgatóságnak engedélyezésre, s közel egy hónap elteltével, november 15-én kapta meg az iskolai határozatot módosító választ a Főigazgatóság vezetőjétől. Az engedély felülbíráta a tantestület határozatát, Gang Lajos kizárását – magas fokú „romlottsága” okán – engedélyezte, Tóth Gyulára és Kováts Lajosra azonban a Bauerékre is vonatkozó közvetlen kizárást nem jelentő enyhébb büntetést szabta ki.

### *Kávéházi kultúra a millenniumi Budapesten*

A fegyelmi tárgyalás dokumentációját tanulmányozva megállapítható, hogy a tanulókkal szembeni két legfontosabb vádpont a „tiltott helyen”, vagyis a kávéházban való megjelenés, és a hazárdjáték játszása volt. A tantestület érvényesítette tehát azon jogát, miszerint kontroll alá vonhatja a diákok iskolán kívül töltött idejét és tevékenységeit is. Az intézmény a fegyelmi eljárás elrendelésével a felügyelő és büntető hatalmát demonstrálta (Foucault, 1990), a teret, az időt és a cselekvést uralma alá hajtó fegyelmező eljárások iskolán kívüli alkalmazásának hatékonyságát szerette volna növelni.

A kávéházi kimaradás mint fegyelmi kihágás megítélése a tantestület részéről ugyanakkor differenciált képet mutatott: míg Bozóky doktor nem látott „*magába a kávéházba járásban – bár ez is tiltott cselekmény – olyan súlyos vétséget*”, addig Zimányi dr. a vétség súlyosságát hangsúlyozta, tekintve, hogy „*mindannyian tiltott helyen tiltott szerencse-játékot folytattak*” (Jk1). A tiltott helyen tartózkodásra reflektáló eltérő vélemények jól tükrözik a kávéházi létformával és a kávéház társadalomban betöltött szerepével kapcsolatos ambivalens viszonyulásokat a századfordulón. A tantestület nézőpontjának mélyebb értelmezését segítheti, ha ismerjük azt a kávéházak funkcióját „kutató” korabeli vitát, ami a róluk szóló diskurzus részét képezte. A kávéházat pártolók ezen vendéglátóegységek egyik legfontosabb funkciójának a kisszerű, átlagos, esetleges nyomorúságos létből való kiemelést tekintették; míg a kávéházat ellenzők úgy tartották, hogy az átlagember kábítószere az a márványvilág, ami elfedi a ténylegesen fontos dolgokat és a valószerű körülményeket.

A millennium évében Budapesten 249 kávéház és 426 kávémérés működött (Szentés & Hargittay, 1998); valóban nagy népszerűségnek örvendett ez a vendéglátási forma. Működésüket vizsgálva elmondható, hogy bizonyos szempontból a kávéházpártiak és -ellenzők álláspontja is bizonyítást nyert. Ezek a vendéglátóhelyek sok esetben az irodalmi és kulturális élet színterei voltak, sajátos hangulatukkal és szokásaikkal, szolgáltatásaikkal csalogatták látogatóikat. Kínálatuk nem csupán a kávéfogyasztásra szorítkozott, a szivar vagy a cigaretta magától értetődő kísérője volt a kis feketének, a kapucínernak, a habos kávénak, ahogyan az újságolvasás, a bőséges hírlapállomány, a hazai és a külföldi lapok széles választéka is. A kávéházak ideális helynek bizonyultak az íráshoz, az elmélkedéshez: lehetett beszélgetni és politizálni, zenét hallgatni, emellett pedig egyik fő funkciójuk a játék, a kikapcsolódás, a pihenés elősegítése volt. A kávéház mindennapjaihoz szorosan kötődött a játék is, a biliárd például kifejezetten kávé-s-jog volt. A kávéházak nagy látogatottsága azonban nem csak a széles kínálatnak és a szórakoztató társaságnak volt köszönhető. Egyesek szerint fontos egyéni és társadalmi „érdeket”, célokat is szolgáltak ezek a vendéglátóhelyek, tekintettel arra, hogy az alacsony életszínvonalból fakadó hiányérzetet tompították. A kávéház a „szegényes” pesti ember, a fényűzésre vágyó polgár igényeit elégítette ki oly módon, hogy az életszínvonal különbségeiből adódó feszültséget és rosszérzést oldotta. A kis pesti feketét a szerényebb megélhetésű polgárok is megengedhették maguknak, s míg a fekete kitartott, játékban, olvasásban, beszélgetésben, színes társadalmi létben volt részük egyenlő tagokként a márvánnyal és üveggel borított luxus közepette (Gundel, 1979). Más részről a kávéházak ellenzői a cifra nyomorúság jelképeinek tartották ezeket a helyeket, melyek nem változtatták meg az emberek életkörülményeit, mindössze eltompították igé-



nyeiket, elégedetlenségüket; hátráltatva, elodázva így tényleges kitörési kísérleteiket, melyek életük megváltoztatására irányultak volna (Gundel, 1979).

Problematikus volt az is, hogy a kávéfogyasztás elterjedésével párhuzamosan a látogatóközönség érdeklődése és igényei mentén ezen vendéglátóegységek szolgáltatásai erőteljesen differenciálódtak, s ennek nyomán megszülettek a különféle profilú és vendégkörű kávéházak,<sup>5</sup> köztük a kifejezetten destruktív magatartásformáknak helyet adó kávéházak is. Téves elképzelés az, hogy csak a pezsgő értelmiségi léttel összekovacsoló irodalmi, politikai, diák és művészkafeházak léteztek. Gundel arra is felhívja a figyelmet, hogy az irodalmi kávéház fogalmát sokan lejáratták, hiszen ezt a megtisztelő címet ténylegesen csak azok a kávéházak érdemelték ki, ahol egy lap szerkesztősége dolgozott, vagy az irodalmi élet jelentős képviselőinek huzamosabb időn keresztül volt a rendszeres találkahelye (Gundel, 1979). Voltak olyan kávéházak is, melyek kifejezetten rossz hírűkkel váltak a köztudat részévé. Már a 18. század második felében megjelentek az olyan mutatós és bútorozott kávéháznak nevezett lokálok, ahol a fekete mellett minden „más” mulatságban is része volt a betérő látogatónak, egyszóval ebben az időszakban olykor látványosabban, míg máskor rejtetten, de virágzott a hazárdjáték (Balla, 2008). A budapestiek nyelvhasználatukban külön kifejezéssel illették az olyan rossz hírű kávéházakat, ahol hazárdjáték és verekedés volt a jellemző, a „bunyókávéház” kifejezés jól visszaadja ezeknek a helyeknek az atmoszféráját (Saly, é.n.). A fogadásra játszott kártya és a hazárdjátékok könnyű elérhetősége a diákok erkölcsi formálódásának szempontjából reális veszélyt jelentettek mind a századforduló Budapestjének egyes kávéházaiban, mind más karakterű vendéglátó helyein (például mulatók, kaszinók, kocsmák).

### *Az „ördögtől való játék”<sup>6</sup>*

A fegyelmi ügy másik vádpontjával, a tiltott hazárdjáték játszásával kapcsolatban már sokkal egyöntetűbb volt a tárgyaláson résztvevő tanárok álláspontja. Mindannyian nehezményezték, hogy a tanulók szabadidejükben egy, az intézmény által szigorúan tiltott tevékenységet folytattak. Megállapították, hogy a játéktevékenység továbbá olyan cselekvéseket is generál (például pénzkölcsönzés, tanszerek eladása és elzálogosítása), melyek az iskola fegyelmi szabályaiba ütköztek.

A középiskolákra vonatkozó rendtartások és az iskola saját dokumentumai, az iskolai értesítők is szigorú kontroll szükségességét írták elő a tanulók szabadidős tevékenységei kapcsán, és kiemelt hangsúlyt fektettek arra, hogy a gyerekek iskolán kívüli tevékenységei is konstruktív irányt vegyenek. A Főgimnázium első, 1892–93-as tanévének iskolai értesítőjében az igazgató, Jancsó Benedek dr. igen közvetlen hangon szólítva meg olvasóit, fejt ki a gyermekek játéktevékenységével kapcsolatos észrevételeit, tapasztalatait. A *Játékról* című nyitótanulmányában az olvasó tudtára adja, hogy alapvető célja egy olyan neveléstani kérdésről gondolkodni, amelynek tárgyalása hasznára válhat a diákoknak, a szülőknek, s a tanártársainak egyaránt. A gyerekek jellemző játéktevékenységeiről a következőképpen gondolkodik: „Azok a tudós és okos emberek, kik az emberi társadalmat megszokták figyelni s a kik az egyes tüneményekből, melyeket az idők állapotaival össze szoktak hasonlítani, bizonyos következtetéseket vonnak el, a miatt panaszkodnak, hogy a mostani gyermekek nem szeretnek játszani; nem

5. A vendéglátóhelyek ezen jellegzetes fajtája életképességét és felvirágzását pontosan a rugalmas, alkalmazkodó mivoltának köszönhetette. A vendégkör és a szolgáltatások differenciálódásának köszönhetően idővel más-más kávéházban gyűltek össze az írók, a tudósok, az alkuszok, az ügynökök, a gyapjú- és nyúlborkereskedők, s egyéb más szakma képviselői (Gundel, 1979).

6. A parasztság a kártyában az „ördög bibliáját” látta. A parasztság a kártya Európába kerülését követően szinte azonnal átvette a játékot a felsőbb társadalmi osztályoktól, de a paraszti életmód és mentalitás alakította sajátos keretek között játszották a kártyát. A „paraszti erkölcs a nehéz élet, az anyagi nyomorúság szorításában szigorúan elítélte a kártyázást szenvedélyként űző, hazárdjátékokat játszó embereket” (Vasvári, 2008, p. 80).

szeretnek a szabadban mozogni, testök erejét és ügyességét fejleszteni, vagy ha játszanak is, oly játékokat keresnek, melyekben kevesebb alkalom kínálkozik a testi erő és ügyesség kifejlesztésére. Inkább oly szórakozást és játékokat szeretnek, melyek hasonlítanak a felnőttekéhez” (Jancsó, 1893, pp. 3–4). Jancsó fejtegetéséből kitűnik az az igen fontos megállapítás, amely szerint a gyerekek a korukhoz illő játéktevékenységek helyett egyre inkább a felnőtt lét szórakozási formái iránt érdeklődnek, ami súlyos következményekkel járhat erkölcsi fejlődésükre nézve. Ezt a szemléletet tükrözi a tantestület tiltása is a diákok kávéházi látogatása, illetve az ottani játéktevékenység kapcsán. Érdemes Jancsó játék-felfogását szem előtt tartva továbbvizsgálni a gyerekek és a hazardjáték kapcsolatának alakulását, illetve tágabb kontextusban szemlélni a hazardjáték problematikáját a századfordulós Budapesten.

A kávéházak terjedésével és más vendéglátóhelyek elszaporodásával együtt járó jelenség volt a hazardjáték virágzása a fővárosban. Számos forrás számol be arról a hazardjáték-lázzról, ami nem egyszer teljes anyagi csődhöz, öngyilkossághoz vezetete a nagy tétű játszmák veszteségeit (Szabó, 1996). Hazardjátéknak olyan játékok minősültek, melyekben alapvető jelentősége volt a szerencsének, a véletlennek, vagyis a tényleges játéktudás csak kis mértékben, vagy egyáltalán nem is számított. A leginkább a véletlenül alapuló hazardjátékok lényegi eleme volt a nagy nyereség reménye vagy a nagy veszteség réme. A játékosokat feltűzelte annak a ténynek az izgalma, hogy a nyerési esély és a nyereség összege egymással fordítottan arányos, vagyis minél kisebb volt az esély, annál nagyobb volt a várható nyereség (Berend, 1993). Már a 13. századtól kezdve – a kártya Európába kerülését követően – megjelentek az első tiltások a játékkal kapcsolatosan, s ezen rendeletek a 14. század második felétől egyre inkább sokasodni kezdtek.<sup>7</sup> Albert császár például megtiltotta, hogy bárki eljuttassa a gyermekeit, a feleségét vagy testétnek egyes részeit. Lőcse városvezetője pedig elrendelte, hogy mindenki csak annyi pénzt kártyázhat el, amennyi készpénz nála van, illetve a rajta lévő ruhát. Ezek a rendelkezések is jól példázják, hogy a kártyát a legkorábbi időktől kezdve is játszották már hazard módon (Szabó, 1996). Magyarországon 1768-ban született rendelet a szerencsejáték szabályozásáról, melynek értelmében a hazardjáték minden fajtája (például fárao-pharao, basset, passe-dieci<sup>8</sup> stb.) tiltva volt, szigorú büntetés terhe mellett. A rendelet célja a nagy veszedelem és az anyagi romlás elkerülése volt (Vasvári, 2008). A hazardjáték nem csak a kávéházakban és a kocsmákban virágzott, Mária Terézia 1770-ben hozott rendelete szerint súlyos pénzbüntetéssel sújthatók azok a hatósági személyek, akik hivatalukban üzik a tiltott szerencsejátékokat, s jutalmat kap az, aki a titkos kártya kompániákat feladja (Nagy, 1932). Ezt követően törvényileg is szabályozták a szerencsejátékokat 1780-ban.<sup>9</sup>

A Főgimnázium bevádolt diákjainak vallomásaiból kiderül, hogy valóban rendszeresen fogadásra játszottak különféle játékokat (sakk, kártya) kávéházi látogatásaik során, és kedvencük a klasszikus hazardjáték, a huszonegy volt. A diákok egymásnak is hiteleztek több esetben, s a kávéház, illetve annak személyzete is segítette tiltott játéktevékenységüket (Jk2). A kávéházi alkalmazottak játékra buzdító attitűdje sok esetben jellemző volt akkoriban, több helyütt külön szobákban, rejtett fülkékben folyt a hazardjáték. A 19. század elejétől sűrűsödtek a rendőrségi feljelentések, ám a fokozott felügyelet okán sem szűnt meg, vagy szorult vissza nagyságrendileg igazán a tiltott hazardjátékokat játszóké száma, inkább csak a játékhelelyszínek tevődtek át a magánházakba (Szabó, 1996). A főgimnázium diákjai a Bittner Alajos és Follner Jakab üzemeltette (Saly, 1996), az iskolájuk közvetlen közelében elhelyezkedő Színkör Kávéházban találkoztak rendszeresen kártyakompániájukkal.

7. A kártya Európába kerülésének történetét és a szerencsejátékkal kapcsolatos tiltásokat részletesen ld. Vasvári, 2008; Kulcsár, 2013.

8. A hazardjátékok fajtáiról való részletes leírást ld. Kulcsár, 2013.

9. A szerencsejátékkal kapcsolatos törvényi szabályozás részleteit ld. Vasvári, 2008; Kulcsár, 2013.

## *A tanári kar családképéről és gyermekfelfogásáról<sup>10</sup>*

A tanulói vallomások és az azt követő fegyelmi tárgyaláson elhangzott tanári megnyilatkozások tartalmi jellemzőinek összevetése több szempontból lehet tanulságos számunkra. A gimnázium igazgatójának és tanárainak – a tárgyalás kényes kérdéseivel kapcsolatosan megjelenő – attitűdjei, konkrét megnyilatkozásai, az egymásnak feszülő vélemények és ellenvélemények alapján jól felfejthető az a mód, ahogyan a tanulóikról gondolkodnak, illetve azon alapvető elvek és értékek, amelyek mentén az esethez kötődő megoldási stratégiáikat kialakítják. A gyermekfelfogással szorosan összefonódva kidomborodni látszanak a család és az iskola kapcsolatáról való gondolkodás sajátosságai is; a problematikus helyzet kapcsán előtérbe kerülnek a szülői és a gyermeki szerepek, a hozzájuk tartozó jogok és kötelességek. Mindemellett képet kapunk a tanárok nevelési folyamathoz kötődő hitvallásáról is.

A tanári megnyilatkozások elemzése során az egyik legszembetűnőbb észrevételünk az lehet, hogy a vétség súlyosságának megítélése a családi kontextus figyelembevételével történik. A tanárok egyértelműen „enyhítő körülményként” tekintenek a tanuló rendezett családi körülményeire. A nyugodt és biztonságot nyújtó családi élet felértékelődése, s annak a későbbi, iskolai vétségeket is megelőző garanciaként való kezelése szorosan kötődik ahhoz a 19. századi folyamathoz, mely során a polgári család a civil társadalom talpkövévé vált. Az Európában végbemenő társadalmi és gazdasági változások, és az azt követő felgyorsult urbanizációs fejlődés hatásaként a magánélet legfontosabb színterévé idővel a család vált, leválva a nagyobb rokoni, vagy helyi közösségekről (Németh, 2004). Az otthonközpontú kiscsalád segítette az iparosodás felgyorsulását, hiszen a nyugodt otthoni légkör támogatta a családfő munkában való jobb helytállását. A családtörténeti kutatások kiemelik, hogy ez idő tájt a család olyan társadalmi képződményként jelent meg, amelyet erős materiális és racionális kötelek tartottak egyben. A polgári társadalom láthatatlan szabályozójává alakult a polgári család, ami meghatározta az életkori és nemi szerepeket, a különböző szokásokat, rituálékat; ami erőteljes szövetségként segítette tagjainak fejlődését, s a társadalomba való beilleszkedését. A 19. századi kapitalizmus fejlődése során a polgári családnak kiemelkedő szerep jutott a tőkefelhalmozásban és a megszerzett vagyon megőrzésében, gyarapításában; emellett az egyik legfontosabb jellemzője az volt, hogy megkövetelte tagjaitól a polgári létmód kialakítását és a civilizált viselkedésmód elsajátítását (Németh, 2004; Pukánszky, 2005). Az intézményes nevelés szempontjából a család ez utóbbi funkciója igen fontossá vált, mint korábban már utaltam rá, az iskola komoly elvárásokkal fordult a szülők és gondviselők felé a tanulók erkölcsi nevelése és iskolán kívüli felügyelete kapcsán. A Rendtartás felhatalmazta a tanári kart arra, hogy a tanulók otthoni életkörülményeinek megváltoztatását követeljék szükség esetén: *„Azok a szülők vagy gyámok, kik nem laknak az intézet helyén, gyermekük vagy gyámfiuk felvételekor alkalmas helyettest tartoznak bejelenteni, kire a házi felügyelet és nevelés tekintetében kötelességüket és jogukat átruházzák”,* az igazgatónak viszont *„joga és kötelessége ott, hol alapos oknál fogva a gondviselést elégtelennek vagy a befolyást épen károsnak tartja, megkövetelni, hogy e tekintetben célszerű változás történjék”* (Pirchala, 1905, p. 4). A fegyelmi ügy jegyzőkönyveinek megállapításaiban is tükröződik a család mint „szabályozó közeg” fontossága. A tantestület tagjai a következőképpen gondolkodnak a későbbi kihágások megelőzésével kapcsolatban: *„Ha az iskola a szülői háztól nem részesül a kellő támogatásban, ha a szülő a tanári kar nyújtotta módot és alkalmat nem ragadja meg az erkölcs megjavítására, akkor minden igyekezet kárba veszett”* (Jk1). Alapvető fontosságúvá vált tehát az iskolát támogató család megléte. A család jól szervezettségét, „jó működését” enyhítő körülményként értelmezték a pedagógusok a problematikus helyzetek kapcsán. Az „eny-

10. Gyermekfelfogás alatt a Pukánszky Béla által leírt fogalmat értem, részletesen ld. Pukánszky, 2005.

hító körülmények” ezen interpretációja azt eredményezte, hogy a kevésbé nyugodt és biztos családi háttérrel rendelkező, egyéb hátrányokkal küzdő tanuló kedvezőtlenebb elbírálást kapott, és kevesebb megelőlegezett bizalmat javulásával kapcsolatban. *”A tanári karnak eddigi véleményéből nemcsak arról győződött meg, hogy Gangra, Kovátsra és Tóthra nézve hiányzik jellemükben a garancia, hanem arról is, hogy náluk a szülői ház javító befolyása nem érvényesülhet, Gangnál mivel nincs meg egyáltalán a javulás lehetősége, Kovátsnál és Tóthnál, mivel hiányzik az erős kéz. Fönntartja tehát reájuk nézve az előbbi véleményét és azt ajánlja, hogy hozzuk javaslatba a nagyméltóságú miniszter úrnak Gang Lajos VII. o. t., Tóth Gyula VI. o. t. és Kováts Lajos VIII. o. t. kizárását tanintézetünkéből”* (Jk1).

A jegyzőkönyvek családtörténeti vonatkozásainak kapcsán az igen erőteljesen megjelenő apa-dominanciát is érdemes részletesebben tárgyalni. Ez magyarázható azzal a ténnyel, hogy a 19. század polgári társadalmának felfogásához illeszkedő családi szereposztás szerint a család vezetője az apa volt, megkérdőjelezhetetlen tekintéllyel és hatalommal a birtokában.<sup>11</sup> A külvilágban tanúsított helytállása, az energia- és időigényes munkája okán kikezdetlen tiszteletre tett szert a családjában. Ezzel párhuzamosan az anya a család összetartó erejeként működött, fő tevékenységi köre túlnyomóan az otthonon belülről korlátozódott (Pukánszky, 2005). Pukánszky Béla Ludwig Fertig német történész azon tézisére hívja fel a figyelmet, mely szerint érdekes kettősség figyelhető meg az apai szerepvállaláshoz, az atyai feladatok teljesítéséhez kötődően a vizsgált időszakban. Fertig szerint a rend és fegyelem fogalma egyre inkább az apai szerephez kötődött, a családfő kötelessége volt, hogy nevelése révén segítse a gyermek zökkenőmentes, hasznos tagként való beilleszkedését a társadalomba. Ezzel szemben az apa a családfenntartáshoz kötődő gazdasági kötelezettségei nyomán fellépő időhiány miatt sok esetben inkább csak formális kapcsolatot ápolt gyermekeivel (Pukánszky, 2005).<sup>12</sup> Ennek a kettősségnek az „iskolapéldája” jelenik meg a jegyzőkönyvekben Kiss György tanuló esetében. Bozóky dr. rávilágít az apai felelősségre a probléma kapcsán: *„Fölemlíti, hogy Kiss Áron, Kiss György atyja személyesen járt nála, elmondván, hogy újabb időben nagyon fölhalmozódott hivatalos ügyei megakadályozták abban, hogy fiát avval a gonddal nevelje, amelylyel eddig tette, egyszersmind kijelentette, hogy fia töredelmes vallomást tévén, van reménye, hogy fia a javulás útjára tér”* (Jk1). A vizsgált jegyzőkönyvek is az apa családon belüli hatalomforrásként való megjelenésére, illetve dominanciájára engednek következtetni. A tanárok több esetben is hangot adtak aggodalmuknak, hogy a növendékek magaviselete tévútra futhat az apai szigor, nevelés háttérbe szorulása esetén.

Az anyakép nehezen megragadható a dokumentumok alapján, tekintve, hogy az édesanya nevéen kívül szinte semmilyen információ nem jelenik meg. A századforduló időszakára már az anyaszerep is újabb dimenziókkal gazdagodott, fokozott figyelem helyeződött a gyerekek érzelmi és fizikai szükségleteire, melyeknek kielégítése elsősorban a polgári lakást biztonságos otthonná formáló anyára hárult, aki bensőséges kapcsolatot ápolt a gyermekeivel (Pukánszky, 2005). Az édesanyák esettel kapcsolatos álláspontjáról, lehetséges felelősségéről, és a családi nevelés kapcsán tőlük elvárt feladatokról azonban nem esett szó a tanári értekezleten. A polgári család kialakulásának és működésének ismerete azért is különösen fontos, mert mint láthattuk, a gyermekszemlélet sok tekintetben a családi viszonyokba ágyazottan jelenik meg, ami egyébként a korabeli pedagógiai szaksajtóra is jellemző volt (Szabolcs, 1999).

A jegyzőkönyvek megmutatják azt is, hogy a tanulókkal kapcsolatos megállapítások a családi helyzet értékelésén, vagyis az iskolán kívüli felügyelhetőség lehetőségének mérlegelésén túl, a gyermekek olyan pozitív és negatív tulajdonságainak összegyűjtésére is összpontosítottak, melyek az erkölcsös viselkedést, a társadalom-

11. A politikai jogok és a nyilvános életben való részvétel lehetősége is az apáé volt (Pukánszky, 2001).

12. Pukánszky emellett azonban rámutat arra is, hogy Fertig tézise differenciálásra, kiegészítésre szorul, tekintettel arra, hogy a társadalmi átalakulások függvényében többféle apaszerep is kialakulhatott a 19. század folyamán. Részletesen ld. Pukánszky, 2005.

ban való „helyes funkcionálást” segíthették, vagy hátráltathatták. A tantestület egyik kiemelt feladata az volt, hogy megállapítsa a tanulók „bűnösségének mértékét, az erkölcsi romlottság fokát, illetve az erkölcsi megjavulás” (Jk1) útját, módját. A tanulók jövőbeni sorsának elbírálásakor fontos szempontként jelent meg a közösséghez való viszonyuk, lehetséges káros hatásuk a közösségre nézve. Elérendő célként lebegett a tanárok és a szülők szeme előtt is, hogy gyermeküket a polgári társadalom hasznos tagjává tegyék. Kiss György apjának Kiss Áronnak már fentebb idézett gondolatai jól rámutatnak arra a törekvésére, hogy fiát erkölcsös útra térítse, s a gimnázium intézményében tarthassa. A 19. századi családi gondolkodás egyik központi eleme volt a gyermek helyes oktatásának és nevelésének a biztosítása, s ezzel jövőbeli előmenetelének a segítése.<sup>13</sup> Ennek a magatartásformának ihletője az a gyermekről alkotott kép, aminek értelmében a gyermek a család egzisztenciális létének a záloga, és a jövő biztosítója (Pukánszky, 2001). A család tehát érzelmi és anyagi javakat investált a gyermek nevelésébe, bízva abban, hogy a zárt kiscsalád szimbolikus és anyagi javainak továbbvivője lesz majd a gyermek a jövőben (Pukánszky, 2001). A közösségi érdekek beteljesítéséhez erőteljesen kötődik a folyamatos erkölcsi fejlődés és tökéletesedés követelménye. A tantestület ez irányú elvárásait a későbbiekben még részletesen tárgyalom.

A fegyelmi tárgyalás ügyiratai által tükrözött gyermekfelfogást vizsgálva érdemes kitérni a gimnáziumi diákok korosztályával kapcsolatos vélekedésekre is. Pukánszky rámutat, hogy a század gyermekszemléletére egyfajta kettősség volt jellemző, míg a kisgyermek jóval nagyobb figyelemben részesültek, addig a serdülőkkel szemben egyfajta gyanakvás jelent meg. Az ifjúkor potenciális veszélyeket rejtett magában a köznévelés szerint, a serdülő fiúk és lányok rossz szokásaival sokat foglalkozott a korabeli szaksajtó is (Pukánszky, 2001). Vizsgált forrásomban ez az elképzelés nem jelenik meg ilyen nyíltan és erőteljesen, viszont a tantestület valóban nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy az elkövetett bűnök kortársakra gyakorolt hatását tompítsák; kizárással és eltanácsolással igyekeztek megelőzni a tanulók egymásra gyakorolt negatív befolyását.

### A pedagógusi szerepértelmezés és a bűn fogalmának sajátos interpretációi

Mint utaltam már rá, a jegyzőkönyvekből kirajzolódó gyermekfelfogásnak fontos eleme az, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak az erkölcsös viselkedéshez, magatartáshoz. A tantestület hosszan vitatta meg azt a kérdést, hogy a tanulók milyen kihágásban, s milyen mértékben vétkesek. Ugyanakkor megállapítható, hogy a tanárok igen egyoldalúan, elvi síkon közelítették meg a problémát, annak szinte minden gyakorlati vonatkozását vizsgálaton kívül hagyva. A pedagógiai viszonyulás erőteljes tekintélyelvű jellegét tükrözi az iskolai szabályszegés bűnként való definiálása és a helyzet pusztán tanári szempontokat szem előtt tartó megítélése. A kihallgatások jegyzőkönyveiből kiderül, hogy a vizsgálat csak a tényadatok felderítésére szorítkozott (a pontos események ismeretére és a kihágások időbeli vonatkozására), nem jelent meg igyekezet a tanulói cselekedetek háttérében meghúzódó motivációk feltárására. A tanárok a háttérokok felderítése helyett a gyerekekhez kötődő személyes tapasztalataikkal és meggyőződéseikkel igazolták a történelekről kialakított véleményüket, ítéletüket.

Az értekezleten használt terminológia igen informatív, a tanulók szabályszegése „bűnként”, míg annak eredménye „erkölcsi kárként” definiált. A tanulói szabályszegés bűnként való felfogása az eljárás egészén végigvonul, a következő gyakran használt kulcskifejezések kíséretében: „erkölcsi kár”, „erkölcsileg romlott”, „erkölcsi megjavítás”(Jk1). A vizsgálatban részt vevő tanárok a „bűn” táptalajának a tanulók egyes személyiségjellemzőit, s a nem kellőképpen odafigyelő családi háttérrel neveztek meg. Az enyhítő körülmények feltárásánál a tanári kar

13. Ezt a szemléletet igyekezett erősíteni a dualizmus kori pedagógia szaksajtó is vö. Szabolcs Éva e tárgyban végzett kutatásaival (Szabolcs, 2011).

számba vette a tanulók korábbi iskolai előmenetelét és magaviseletét. Enyhítő körülményként kezelték a jó tanulmányi eredményt és az iskolai, illetve szabadidőben tanúsított szabálykövető magatartást, míg súlyosbító körülményként értékelték a szigorú felügyeletől mentes szülői házat: „*Láng dr. megerősíti Tóth dr. szavait [...] Tóthon többször látszottak átdorbézolt éjjelek nyomai, Kovátsot szintén olyannak tartja, a ki visszaélvén avval a helyzettel, hogy atyja távol lakik a fővárostól, a rendelkezésre álló pénzt rosszra fordítja*” (Jk1). Szintén súlyosbító körülményként definiálták a kihágások elkövetésére sarkalló személyiségjellemzőket: „*Gang gyöngé, ingatag jelleme, könnyelmű természete, a mely által minden rosszra könnyen rávehető, Kováts és Tóth felől nézve az atyai fegyelem hiánya, mindketten idegen helyen lévén szálláson*” (Jk1).

Érdekes a tanárok sajátos szerepértelmezését és ennek mentén a problémahelyzet kapcsán maguknak tulajdonított feladatokat is alaposabban vizsgálni. A jegyzőkönyvben foglaltak szerint egyik fő feladatuknak a bűnösség mértékének megállapítását, másoknak a büntetés kiszabását gondolták. Annak ellenére, hogy a fegyelmi ügy feltárásakor saját, a gyerekekről alkotott narratívájuk került előtérbe, mégis megjelent egyfajta differenciált látásmód, hiszen enyhítő és súlyosbító körülményeket egyaránt figyelembe vettek az egyes tanulóknál, s igyekeztek a büntetés eltérő módozatait alkalmazni. Egyedül Zimány doktor képviselt egyfajta radikálisabbnak mondható álláspontot: „*Zimány dr. nem ért egyet Bozóky dr. ral, szerinte mindannyian egyenlően részesek a bűnben. Mindannyian tiltott helyen tiltott szerencse-játékot folytattak, s a pincérekkel is összeköttetésbe léptek. Ő tehát egyformán szabná ki mindannyiukra a büntetést: a tanári szék elé idézést és a csendes eltávolítást (eltanácsolást)*” (Jk1). A tantestület nagy része egyedi elbírálást előtérbe helyező, konstruktívabb megoldást kereső attitűdöt képviselt. A következőképpen fogalmazták meg ülésük célját: „*A tanári kar ezután kimondja, hogy elsősorban javítani s csak másod sorban kíván büntetni, ezért a büntetés kiszabásánál tekintettel lesz arra, hogy sujtsa ugyan az erkölcsileg romlottat, de módot nyújtson a javulásra a megtévedtnek*” (Jk1). Az iratok tanúsága szerint a büntetés célja nem a megtorlás, hanem a korrekció, a tanuló viselkedésének átalakítása, megjavítása volt. A büntetések a tanuló ellenőrzésének lehetőségeire fókuszáltak, illetve a kihágások jövőbeli ismétlődésének a megelőzésére. Emellett hangsúlyt fektettek arra is, hogy a büntetések a kívülálló diákokra is hatással legyenek. Az iskolai fegyelmi büntetőeljárás fentiekben vázolt sajátosságai jól párhuzamba állíthatók a Foucault által leírt büntetőhatalom cél- és eszközrendszerével.

## Irodalom

1. Balla, V. (2008). *A kávéforrás*. Debrecen: Szó Kiadó.
2. Berend, M. (1993). *Kártyalexikon A-Z*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
3. Dóczi-Vámos, G. (2016). *Iskolai agresszió és az iskola belső világa*. Doktori (PhD) Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Pedagógiai és Pszichológiai Kar. Neveléstudományi Doktori Iskola. Retrieved from <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=17506> (2018. 09. 15.)
4. Dóczi-Vámos, G. (2017). *Az iskolai agresszió fogalmi köre – egy lehetséges rendszerezés*. *Neveléstudomány*, 4, 68–80. Retrieved from [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany\\_2017\\_4\\_68-80.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_4_68-80.pdf) (2018. 09. 15.)
5. Foucault, M. (1990). *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest: Gondolat Kiadó.
6. Fehér, M. (Ed. 2010). *Szabályok az iskolában. Magatartáskezelés, fegyelem, biztonságos tanulási környezet*. SZIA-könyvek. Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.
7. Gundel, I. (1979). *A vendéglátás emlékei. A pesti, budai, óbudai fogadók, vendéglők, korcsmák, serházak, kávéházak, mulatók, cukrászdák és egyéb vendéglátóhelyek életéből*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
8. Himpfner, B. (1900). *I. ker. kir. Kath. Gymn. Értesítője. Az 1899/1900 tanévről*. Budapest: Mezei Antal Könyvnyomdája, OPKM.
9. Jancsó, B. (1893). *I. ker. kir. Kath. Gymn. Értesítője. Az 1892/1893 tanévről*. Budapest: Mezei Antal Könyvnyomdája, OPKM.
10. Katona, N. & Szitó, I. (2005). *Az iskolai fegyelem pszichológiai kérdései*. In Balogh, L. & Tóth, L. (Ed.). *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. (pp.n) Budapest: Neumann Kht. Retrieved from <http://mek.niif.hu/04600/04669/html/index.htm> (2019. 09. 10.)
11. Kern, É. (2002). *Minőségi kör az iskolai fegyelemért. Új pedagógiai szemle*, 7–8, 135–138.
12. Kozéki, B. (1987). *A fegyelmezett személyiség kialakítása*. Budapest: Tankönyvkiadó.
13. Kulcsár, K. (2013). „...azt gondoltam, hogy ez nem Hazard Spiel.” *Tiltott és engedélyezett szerencsejátékok a 18. században*. *Sic Itur Ad Astra*, 63, 127–154. Retrieved from [http://www.academia.edu/12933039/\\_azt\\_gondoltam\\_hogy\\_ez\\_nem\\_Hazard\\_Spiel\\_.Tiltott\\_%C3%A9s\\_enged%C3%A9lyezett\\_szerencsej%C3%A1t%C3%A9kok\\_a\\_18.\\_sz%C3%A1zadban](http://www.academia.edu/12933039/_azt_gondoltam_hogy_ez_nem_Hazard_Spiel_.Tiltott_%C3%A9s_enged%C3%A9lyezett_szerencsej%C3%A1t%C3%A9kok_a_18._sz%C3%A1zadban) (2018. 05. 21.)
14. Loránd, F. (1997). *Fegyelem, Fegyelemre nevelés* szócikk. In Báthory, Z.; Falus, I. (Eds.). *Pedagógiai Lexikon I.* (pp. 448–449) Budapest: Keraban Kiadó.
15. Mann, M. (1993). *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában*. Budapest: OPKM.
16. Mészáros, I. (1988). *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 1916–1948. (Általánosan képző középiskolák)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
17. Mihály, I. (2005). *Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolában régen és ma*. *Új pedagógiai szemle*, 10, 103–109. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/index.htm> (2018. 05. 22.)
18. Nagy, A. (2016). *A fegyelmező tér és idő megjelenése a soproni katonaiskola fegyelmi ügyeiben*. *Pedagógiatörténeti Szemle*, 3–4, 1–19. Retrieved from <http://pedagogiatorteniszemle.hu/index.php/ptszemle/article/view/56> (2018. 08. 11.)
19. Nagy, L. (1932). *Régi pesti és budai játékkártyák*. In *Tanulmányok Budapest múltjából. Digitalizált időszaki kiadvány. 1. kötet (1932)* (pp. 134–140). Budapest: Budapesti Történeti Múzeum. Retrieved from <http://epa.oszk.hu/02100/02120/00001/pdf/> (2018. 04.02.)

20. Nagy, M. & Várkonyi, Gy. (1992). *Tessék megnevelni! Fegyelmi ügyek az iskolában*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
21. Németh, A. (2004). Az európai család változásai. In Németh, A. & Pukánszky, B. (Ed.). *A pedagógiai problémátörténete*. (pp. 241–259). Budapest: Gondolat Kiadó.
22. Németh, F. (2015). Polgári értékrend – iskolai fegyelem – viselkedéskultúra. Egy 19. század végi s egy 20. század eleji nagybecskereki iskolai fegyelmi szabályzat példáján, valamint két Torontál megyei szabályrendeleten keresztül. In Lapes, J. és mtsai. (Ed.), *Elfelejtett arcok, történetek, események. Vajdasági művelődéstörténeti olvasókönyv* (pp. 31–53). Szabadka: Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
23. Pirchala, I. (1905). *A magyarországi középiskolák rendje. Törvényeink, szabályzataink, utasításaink és rendeleteink alapján. II. kötet*. Budapest: Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársulat.
24. Pukánszky, B. (2001). *A gyermekkor története*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
25. Pukánszky, B. (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Pécs: Iskolakultúra. Retrieved from <http://mek.oszk.hu/03200/03256/03256.pdf> (2018. 04. 22.)
26. Saly, N. (é. n.). *Kávéházi Kisszótár*. Retrieved from <https://pim.hu/archivum/puf/object.67c5f1a6-76fd-4829-9bd0-fd1b5efa0646.ivy.html>
27. Saly, N. (1996). A Krisztinaváros és a Philadelphia. *Budapesti Negyed*, (12–13.) 215–242.
28. Sáska, G. (2008). A veszélyes iskola. *Educatio*, 3, 331–345.
29. Szabolcs, É. (1999). *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásban. Gyermekkép Magyarországon 1868–1890*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
30. Szabolcs, É. (2011). *A gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868–1906*. Budapest: Gondolat Kiadó.
31. Szabó, M. (1996). Biliárd és szerencsejátékok a kávéházban. *Budapesti Negyed*, (12–13), 261–278.
32. Szentes, É. & Hargittay, E. (1998). *Irodalmi kávéházak Pesten és Budán*. Budapest: Universitas.
33. Ugrai, J. (2001). Fegyelmi vétségek Sárospatakon, a felvilágosodás korában. *Magyar Pedagógia*, 3, 285–300. Retrieved from [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Ugrai\\_MP1013.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Ugrai_MP1013.pdf) (2018. 05. 20.)
34. Vajda, Zs. (2010). Fegyelemhiány az iskolában. *Új Katedra*, 3, 9–15.
35. Vasvári, Z. (2008). *Bolond, aki nem kártyázik*. Budapest: Fekete Sas Kiadó.
36. Vörös, K. (2013). „Kié a tanonc?” A kettős felügyeleti rendszer a 19. század második felének tanoncoktatásában. In Méreg, M., Somodi, I. & Vörös, K. (Ed.). *Tanulmányok a neveléstörténet pécsi műhelyéből* (pp. 55–63). Pécs: PTE-BTK.

## Források

- Jk1: Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. állami főgimnázium tanári karának f. évi október 16-án megtartott tanácskozásáról. A Budapesti I. Ker. M. Kir. Állami Főgymnasium Igazgatósága. 116/1899/00. Lejegyezte: Császár Elemér tr. Kézírtos formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van.
- Jk2: Jegyzőkönyv Schneider Sándor, Kováts Lajos, Kiss György és Bauer Dezső VIII.o.t., Gang Lajos és Nagy Emil VII.o.t., Tóth Gyula VI.o.t. fegyelmi ügyében. A Budapesti I. Ker. M. Kir. Állami Főgymnasium Igazgatósága. 116/1899/00. Lejegyezte: Wirth Gyula és Zimányi József tanárok a VIII. és VII. o. főnökei és Láng Nándor dr. a VI. o. főnöke. Kézírtos formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van.
- Lev1: Tanulók fegyelmi ügye. Himpfner Béla levele a Budapesti Fővárosi Tankerület Királyi Főigazgatóságára. A Budapesti I. Ker. M. Kir. Állami Főgymnasium Igazgatósága. 116/1899/00. Kézírtos formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van.
- Lev2: A Tankerületi főigazgató levele az I. Ker. Áll. Főgymn. Igazgatóságának a fegyelmi határozat tárgyában. Budapesti Fővárosi Tankerület Királyi Főigazgatóságára. 844/1899 Kézírtos formátum. A dokumentum Szűcs Katalin tulajdonában van.



## *Opinions on school gambling. A disciplinary hearing at the end of the nineteenth century*

---

The subject of the present paper is school discipline as represented from the perspective of the history of pedagogy, by describing an actual case of disciplinary misconduct taken place in 1899 at the Hungarian Royal State College of the 1st district. The students who were found to have misconducted went regularly to coffee houses and gambled, which qualified as a serious offence, thus, did not pass without consequences. The aim of the paper is to reveal the events leading to the disciplinary misconduct and the procedure following it, as well as describing the practical features of the moral education taking place in the given institution, put in a broad context pedagogical and cultural history. During case analysis, document analysis serves as my surveillance method; then I use different types of quality analysis (descriptive and interpreting analysis) to process the available sources; I reconstruct the history of the evolution and the elimination of school gambling. The case study illustrates that the aims and actions of school criminal procedures reflect those of the effective social regulative mechanisms. The primary goal of a school disciplinary procedure is correction, the alteration of student behavior, rather than punishment or retaliation. The penalties focus on the possibilities of controlling the students as well as preventing the recurrence of future offenses. The disciplinary regulations urging the establishment of permanent monitoring and the peculiarities of the disciplinary procedure can be paralleled with the aims and actions of the modern discipline and punishment described by Foucault.

**Keywords:** discipline, punishment, teacher's role interpretation, family image

## Szerzőink

*Bárány V. Fanny*

2016 májusában szerzett diplomát a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Karán. Az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Főosztályának osztályvezetője, a Pécsi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar Doktori Iskolájának harmadéves doktorandusza. A Kriszbacher Ildikó Ösztöndíj, a Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj, az Igazságügyi Minisztérium Nemzeti Kiválósági Jogászösztöndíj és a László János Doktorandusz Kutatói Ösztöndíj kitüntette. Kutatási területe az oktatáshoz való jog, készülő értekezésének témája a felsőoktatás igazgatás.

*Pusa Nastase*

a Yehuda Elkana Felsőoktatási Centrum programmenedzsere. Kutatási témái: felsőoktatás-politika, egyetemirányítás és menedzsment, kooperáció az üzleti szférával, élethosszig tartó tanulási programok és egyetemi alapítványok. Jogi BA diplomáját a Bukaresti Egyetemen, Emberi Jogok mester diplomáját (MA) a CEU-n (Budapesten), végül PhD fokozatát a Bristol Egyetemen szerezte.

*Fleck Zoltán*

1990-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen jogi, 1994-ben pedig szociológus oklevelet szerzett. 2003-tól a Jogsociológia majd a Jog- és társadalomelméleti tanszék vezetője. 2011-ben egyetemi tanár lett. Kutatási témái a jogalkalmazó intézmények, a jogász hivatás, a jogi kultúra és a normák társadalmi érvényesülésének kérdései. Foglalkozik a bírói jogérvényesítéssel, de közzétett tanulmányokat a társadalmi előítéletekről, és kutatta a jogállam működésének kérdéseit is, a jogászok társadalmi összetételével, a jogalkalmazás szociológiájával és az előítéletek működésének mechanizmusával is foglalkozik.

*Rónay Zoltán*

az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet egyetemi docense, a Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport tagja. Érdeklődési területe a felsőoktatási és köznevelési jog és jogtörténet; az oktatásra vonatkozó munkajogi, közigazgatási, polgári eljárásjogi szabályok, felelősségi viszonyok a felsőoktatásban. Új kutatási és oktatási területként jelentkezik munkásságában a jog és jogtudatosság oktatása a pedagógusképzésben. Ezen belül kiemelten foglalkozik a tanulói jogismeret fejlesztésének támogatásával a tanárképzésen belül, valamint ebben az emberi méltóság tiszteletének szerepével.

*Sántha Kálmán*

egyetemi docens, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Kutatási területe a kvalitatív kutatómódszertan, a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, abdukció a kvalitatív kutatásban és a pedagógusok tevékenységének, gondolkodásának vizsgálata.

*Gulya Nikoletta*

az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának első éves hallgatója. Gyakorló pedagógusként 17 éve dolgozom a köznevelésben idegen nyelv és földrajz szakos tanárként. Elköteleződésem erős a fogyatékos emberek társadalmi integrálódásának elősegítésében, számos szemléletformáló projektet valósítottam meg tanulóim körében, és aktív közreműködője voltam, illetve jelenleg is vagyok a Down Alapítvány, az Anthropolis Egyesület, Nem Adom Fel Alapítvány, Kézenfogva Alapítvány, Magyar Környezeti Nevelési Egyesület programjainak.

*Kriston Pálma*

szociológus, pszichológus, jelenleg PhD hallgató a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Tagja az SZTE Magatartástudományi Intézet Ifjúságkutató munkacsoportjának. Doktori kutatási témája az érzelmi reguláció szerepe a serdülők problémaviselkedésében. Kutatási területe felöleli a serdülők egészségmagatartását és problémaviselkedését, az ezekkel összefüggő

pszichológiai készségek és az egészségi állapot vizsgálatát, a szerfogyasztás védő és kockázati tényezőinek elemzését, az agresszív viselkedést, az étellel való elégedettséget és az egészség önértékelését.

*Pikó Bettina*

az MTA doktora, orvos, szociológus, egyetemi tanár, magatartáskutató, a Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézetének munkatársa. Az Ifjúságkutató munkacsoport vezetője. Kutatásai felölelik a pozitív pszichológia, a társadalom-lélektan, az egészségzociológia és népegészségtan különböző területeit. Jelenlegi kutatási témái: internet- és okostelefon-függőség, sport, táplálkozás, egészségműveltség, a média szerepe az egészséghez való viszonyulásban. Oktatási tevékenysége kiterjed a neveléstudomány és a megelőző orvostan, valamint az egészségfejlesztés területére.

*Szűcs Katalin*

magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár. Kilenc évig a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány önkéntese és szakmai munkatársa volt. Jelenleg a Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási és szakmai érdeklődési területei: gyermekkor-kutatás, gyermekvédelem, iskolai prevenciós programok, kortárs segítség.

## Authors

*Fanny BÁRÁNY V.*

graduated from the University of Pécs Faculty of Law in May 2016. She is the head of department of the Higher Education Department of the Educational Authority and a third year PhD student at the Doctoral School of the University of Pécs Faculty of Law. She has been awarded with the Ildikó Kriszbacher Scholarship, For the Young Talents of the Nation Scholarship, the Ministry of Justice's National Excellence Scholarship for Lawyers and the János László PhD Student Research Scholarship. The field of her research is the right to education and the topic of her dissertation (in progress) is the higher education administration.

*Nastase PUSA*

senior manager at the Yehuda Elkana Center for Higher Education. Her research interests include higher education policies, university governance and management, cooperation with the business sector, life-long learning programs and university fundraising. She holds a Ph. D in Education from Bristol University, an MA in Human Rights from the Central European University, Hungary and BA in Law from University of Bucharest, Romania.

*Zoltán FLECK*

graduated as lawyer in 1990, and as sociologist in 1994 from Eötvös Loránd University. From 2003 he is head of department of sociology of law, later of Center for Theory of Law and Society. Professor from 2011. His research field is institutes of judicature, law profession, legal culture, effectiveness of norms of society. Moreover, he handles with due process of court, function of rule of law, social structure of legal profession, sociology of judiciary, prejudice in society, and mechanism of prejudice.

*Zoltán RÓNAY*

associate professor in Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology Institute of Education Research Group for Higher Education and Innovation. His research field includes the followings: law and history of the law of education, labor law, administrative law, and civil process law, and responsibility in higher education. He also handles with the topic "teaching law as well as knowledge and opinion about the law in teacher's training. Within this theme, he researches the development of legal knowledge of students and the role of respect for human dignity.

*Kálmán SÁNTHA*

associate professor, University of Pannonia, Faculty of Modern Philology and Social Sciences, Institute of Education. His research area is qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in the qualitative research and analysis of teacher's activities and thinking.

*Nikoletta GULYA*

a first year student at Eszterházy Károly University's Doctoral School of Educational Sciences. I have been working as a foreign language and geography teacher at public education for 17 years. My commitment is strong in helping the social integration of people with disabilities. I have implemented a number of awareness-raising projects among my students, and I am an active contributor to the programs of the Down Foundation, Anthropolis Association, Nem Adom Fel Foundation, Kézenfogva Foundation, and the Hungarian Environmental Education Association.

*Pálma KRISTON*

Doctor of the Hungarian Academy of Sciences, sociologist, medical doctor, full professor at the University of Szeged, Department of Behavioral Sciences. Head of the Youth Study Research Group. Her research studies include different topics in the fields of positive psychology, societal psychology, medical sociology and public health. Current research topics: internet and smartphone addiction, sport,

nutrition, health literacy and the role of the media in health attitudes. Her education activities include courses in the fields of education science, preventive medicine and health education.

*Bettina Pirkó*

is currently a Social Policy Ph.D. fellow at Eötvös Loránd University in Budapest, she holds a Master's degree in Social Policy from Eötvös Loránd University Hungary. Her Ph.D. research is about access & inclusion of people with disabilities in Higher Education. She has gained a great knowledge of European social/disability, education, youth policy and international mobility has a broad list of skills through her invaluable international professional experiences. She has been a Member of the EAIE Expert Community Access and Diversity since 2013.

*Katalin Szűcs*

has a degree of Master of Arts in Hungarian grammar and literature. In the last 9 years, she worked as a volunteer and a professional staff member at Blue Line Child Crisis Foundation. Currently, she studies pedagogy (at Ph.D. level) at the ELTE Doctoral School of Education. Her professional areas of interest include childhood research, child protection, school-based prevention programmes, and peer support.