

MÚLTBÓL JÖVŐT

KOZMA TAMÁS

Debreceni Egyetem

Beérkezett: 2021. december 17., elfogadva: 2022. január 20.

Hogyan határozzák meg az eddig történtek az új oktatáspolitikát? a) Folytatódik-e a demográfiai csökkenés, vagy bekövetkezik az immigráció? b) A járványveszély szétzilálta a hagyományos iskolai rendet. Minél hamarabb térjünk vissza a megszokott iskolai rendhez, vagy el kell térnünk ettől a jövőben? c) Az új tulajdonosi viszonyok a felsőoktatásban szorosabb állami ellenőrzést jelentenek, vagy nagyobb mozgásszabadságot hoznak az intézményeknek? d) A kormányzat továbbra is a nemzetközi monopóliumokat támogatja a szakképzésben, vagy sikerül a szakszervezeteknek is befolyáshoz jutni? Végző soron ezek ugyanazok a dilemmák. Folytatódik-e a centralizáció, vagy lehet-e erősíteni az önkormányzatiságot? A tanulmány ezt a dilemmát mérlegeli.

Kulcsszavak: oktatásdemográfia, járvány és oktatás, tulajdonosváltás, szakképzés

How would the past define the future of educational policy after the Parliamentary election? a) Will demographic decline continue, or will the new government apply an alternative immigration policy which would give new functions to education? b) The epidemic threat shattered the traditional school order. Would the new government return to the pre-epidemic order, or will it give way to more educational innovation? c) Does the changing institutional ownership mean tighter state control or more freedom for the universities? d) Does the government continue to support international monopolies in vocational education, or would the unions be able to gain more influence? Ultimately, these are the same dilemmas. Will centralization continue, or can local government be strengthened after the elections? The study considers this dilemma.

Keywords: educational demography, pandemic, institutional ownership, vocational education

Bevezetés

A 2022-es országgyűlési választások közeledtével sokak érzik úgy, hogy fordulóponthoz értünk. Új nemzedék követeli helyét a politikában, leszámolva az előző generáció rendszerváltásával. Az olvasót – a szerzőt is – jobban érdek-

Levelező szerző: Kozma Tamás, Debreceni Egyetem, 4002 Debrecen, Postafiók 4000.
E-mail: kozmat@iif.hu. ORCID: 000-0002-6971-8104

li, ami jön, mint ami elmúlt. Ezért nehéz mérleget vonni az elmúlt kormányzati ciklus oktatáspolitikájáról. Ma fordítva érdemes nézni, menni, gondolkodni: előbb a teendőket mérlegelve, s csak azután a megtett utat. Az útelágazásokat keressük tehát. Azokat a pontokat, ahol alternatívák nyílnak, amelyek közül a következő oktatási kormányzatnak választania lehet, sőt kell. Alább csupán mutatóban sorolunk föl néhányat, amelyek az előző ciklusokból következnek; kérdéseket, amelyekre a következő ciklusban föltétlenül válaszolni kell.

Járványveszély

Nem biztos, hogy a járvány a legfontosabb oktatáspolitikai kérdés egy hosszú távú stratégiában – de kétségtelenül a legsürgetőbb. A Covid-19-ről szóló tematikus számunkban (*Educatio*[®], Vol. 30. No. 1.) úgy beszéltünk róla, mint ami múltféltben van. Ma (2021. december) megint jelen időben kell írunk róla. Bár az újabb hírek szerint a világ egy sarkán egyik napról a másikra megszűnt (*Kovács 2021*), de ebben azért még senki sem biztos. Nálunk ismét tombol a járvány, emelkednek a fertőzési számok, sorra zárnak be az iskolák (*Élő 2021*). Mintha az újabb veszélyhelyzet megint paralizálná az oktatási kormányzatot, amint azt az első járványhullám kezdetén megfigyelhattük (*Forray–Kozma 2021*). Mi a teendő?

A szakértő – ismét van néhány – eléggé magabiztos abban, amit a politikusnak tennie kellene: kötelező oltás, az oltatlanok elkülönítése, nagyobb összejövetellek tiltása (az iskola is ilyen), az oltás kötelezővé tétele. Vajon miért nem teszik? Miért tartózkodik minden kormányzat az oktatási intézmények akárcsak ideiglenes bezárásától is? Részben a jelképesége miatt: ahol bezárják az iskolát, ott megszűnik az élet, még ha átmenetileg is. Az oktatáspolitikára számára ez nyílt beismerése annak, hogy a járvány győzött.

De nem csak ezért vonakodnak a politikusok. Még inkább azért, mert országgyűlési választásokra készülünk. És az óhatatlan, hogy a sikertelen járványkezelést a választók egyre többen a regnáló kormány nyakába varrják. Jó lenne kihúzni a tömeges járvány bevallását a választásokig. Márpedig az iskola bezárása egyenlő egy ilyen bevállalással.

Az oktatáspolitikára ma késélen táncol. Egyfelől jó lenne elnapolni, hogy az intézmények, a benne szereplők és a velük kapcsolatban állók látványosan föladják a járvánnyal szembeni küzdelmet, lassítsák a járvány terjedését. Másfelől a gazdaság érdekeit is figyelembe kell venni. Mind a politika, mind a gazdaság arra szorítja a kormányzatot, hogy tartsa nyitva az iskolákat. Miközben tudván tudja, hogy a gyermekintézmények a járvány terjedésének fő terepei.

Nem csoda, ha az oktatáspolitikára ebben a kettős szorításban tehetetlenné válik. Egyfelől ott van a lakosság – szülőktől az önkormányzatokig –, amely a járványveszélyre hivatkozva tiltakozik az iskolák nyitvatartása ellen; és ha hivatalosan nem zár is be az iskola, egyszerűen otthon tartja a gyerekeit. Másfelől ott van a kormányzat, amely viszont igényli, hogy az intézmények minél tovább és minél teljesebben nyitva tartsanak. Ebben a helyzetben a szakpolitika hátrább sorolódik, a nagypolitika pedig egyre fontosabbá válik.

Az első hullám idején ebből két dolog következett. Az egyik az iskolai innovációk váratlan föllángolása volt. A járvány első néhány hetében több újítás látott napvilágot, mint előtte hónapokig, évekig. Úgy tűnt, mintha egy olyan nagyszervezetet, mint amilyen az oktatásügy, alulról lehet megreformálni. Mintha a járványveszély épp kapóra jött volna, és számtalan szunnyadó erőt szabadítana föl a hivatalos oktatásirányítás számá-

ra, hogy kiteljesedve megújítsa az iskolát. Aztán lassan jöttek az adminisztratív problémák, amelyeket már nem lehetett alulról jövő innovációkkal megoldani (pl. az érettségi megszervezése). Ezekhez olyan koordinációk kellettek, amelyeket nem lehetett egy innovációs mozgalommal megteremteni, amelyekhez regionális vagy országos együttműködések kellettek. Az oktatásügyi adminisztráció ismét életre kelt, az adminisztratív szervezkedés pedig ismét visszafordult a bürokráciába. Kiderült, hogy az olyan nagyszervezeteket, mint az oktatásügy, mégsem lehet alulról megújítani; ahhoz az oktatásügyi adminisztráció mégis nélkülözhetetlen.

A jelenlegi járványhelyzet megint váratlanul érte az oktatásügyet. De mégsem teljesen fölkészületlenül. A lakosság az iskola körül jórészt be volt oltva. A résztvevők kimérhették mozgási szabadságukat: a felelősség jórészt az iskolaigazgatókon és a helyi közösségeken nyugszik. Az új járványhullám nem szabadított föl olyan innovációs kedvet, mint az első; viszont több tapasztalattal mentünk bele. Mind az iskolák, mind a szülők tudhatták, hogy pusztán felülről jövő utasításokra nem lehet hagyatkozni, a felelősség a helyiekre hárul.

Egy-egy járványhullám lecsengése után sokszor kérdeztük, vajon lesz-e tanulsága. És rendszerint azt válaszoltuk, hogy számos tapasztalat megmarad. Egy-egy hullám után mégis igyekeztünk mielőbb visszatérni a megszokott életmenethez. A járványveszély oktatásügyi tanulságait csak a következő járványhullám idején próbáltuk hasznosítani. Ebből a megfigyelésből két út következik.

Az egyik út az oktatásügy további központosítása. Talán ha még magasabb szintű adminisztráció irányítana, kevésbé lenne kitéve az oktatás irányítása annak, hogy ledermed. Talán ha a fölkészülést korábban kezdi el a központi adminisztráció, ki tudná védeni a sokkhatást. Talán ha a járványkommunikációt jobban tervezné, kivédhetné az aktuális zavarodottságot. Ez az eddigi út, javított változatban. Az az út, amelyet az oktatási kormányzat eddig is járt, csak fölkészültebben és kevesebb rögtönzéssel.

Az alternatív út, épp ellenkezőleg, az aktuális oktatási döntések áthelyezése alacsonyabb szintekre. A járványveszély mostani tapasztalata jól mutatja, hogy az érvényes és sikeres döntéseket mégiscsak alsóbb szinteken kell meghozni: a lokális közösségek, a települési önkormányzatok, a helyi intézmények, végső soron a családok szintjén. Amit az eddigiekből tanulhatunk, az nem – nem föltétlenül – a központosítás növelése; sokkal inkább az együttműködés fontossága különböző döntési szintek és oktatáspolitikai aktorok között. Nevezhetjük ezt a demokrácia növelésének vagy az öngazgatás erősítésének. Még nem vizsgáltuk a negyedik járványhullám idején tanúsított társadalmi magatartásokat, egybevetve őket az első hullám idején megfigyelttel. Az azonban jól látszik, hogy a helyi döntéseken mennyi minden múlik: a járványveszélyt leginkább a személyes és kisközösségi döntésekkel tudjuk kivédeni. Ez a járványveszély fő tanulsága.

Demográfiai szűkülés

A rendszerváltozás óta demográfiai lejtmenetben vagyunk. Sokáig úgy gondoltuk, hogy a csökkenő gyerekszámot az oktatás iránti igény ki tudja egyensúlyozni. Az *Educatio*[®] 2014. évi Mérleg-számában erről így írtunk:

„... vajon hogyan folytatódik a felsőoktatási expanzió? [...] Talán olyan intézményi struktúrák kellenek, amelyek újszerűen kapcsolódnak egy szélesebb értelemben vett, tágabb keretek között

folyó »társadalmi tanuláshoz« [...] Lehet, hogy a tanulás terjedése nem (nemcsak) a formális oktatási rendszerek expanzióját jelenti, hanem számos egyéb, ma még nem is egészen ismert középfok utáni tanulási utat?» (Híves–Kozma 2014: 245.)

Gyakorlatilag ez azt jelentette volna, hogy a kevesebb gyerek jobban befér az iskolákba, és kevésbé terheli a tanárokat. Korábbi tanulmányokból azt is tudhatjuk, hogy a tanulmányi teljesítmények is összefüggenek a demográfiai hullámheggyekkel-völgyekkel. A nagy létszámú korosztályok átlagos teljesítménye alacsonyabb, mint a kisebb létszámúaké (*Az oktatás* 2003). Ha a kormányzat nem tudja elegendően fejleszteni az iskolai infrastruktúrát, akkor ez az eredmény szinte törvényszerűen bekövetkezik.

Ma már tudjuk, hogy a föltételezés, miszerint az oktatás iránti növekvő társadalmi igény kiegyensúlyozza a demográfiai apályt, nem igaz. A 2000-es évek közepétől egyre érezhetőbb a demográfiai apály hatása az oktatásra. Számos területen nyilvánul meg, néha jól kiszámítható, néha váratlan és meghökkentő formában (*Polónyi–Timár 2006; Széll 2010*).

- Fokozatosan kiürülnek az iskolák. Ez már régebbi folyamat, de sokáig a lakosság térszerkezetének átrendeződésével *magyaráztuk* (Forray–Kozma 2011: 181–188, 241–258). Idetartoztak a tanyai iskolák, amelyek fölszámolódását az agrárpolitika számlájára volt szokás írni. Hasonlóan az általános iskolák megszüntetését, illetve összevonását, amely jellemzően az 1970-es évek politikájából következett, és amelyeket az ún. „visszakörzetesítés” (pl. Kozma 1989) eredményeképpen a rendszerváltás során megújult (visszaállított) települési önkormányzatok részben a helyi politika nyomására, részben fönmaradásuk zálogaképpen is megpróbálták visszaállítani.
- A népesség térszerkezetének megváltozásával új területi súlypontok alakultak ki, ami megváltoztatta az iskolarendszer szerkezetét (Kozma 2016a). Új gazdasági és kulturális központok emelkedtek ki, új „tanuló régiókat” alakítva ki. A tanuló régiókba tartozó települések intézményhálózata velük együtt bontakozott ki, és erősödött meg, miközben a régiókon kívül rekedtek fokozatosan gyöngültek, egyesek elnéptelenedtek. Ezt a folyamatot megfigyelhettük már az 1960–70-es években akkor is, amikor a gyereklétszám épp emelkedőben volt. Így könnyű volt lokális jelenségnek tulajdonítani. A 2010-es években azonban már kitűnt, hogy ezek nemcsak lokális fejlemények, hanem országosak.
- A demográfiai csökkenés hatásaira rásegített a gazdaság térszerkezetének átalakulása is. Az elmúlt két évtizedben olyan gazdasági hálózatok bontakoztak ki és kapcsolódtak rá nemzetközi hálózatokra, mint pl. a mezőgazdasági feldolgozóipar vagy a gépjárműgyártás bedolgozó ipara. Ezek a fejlemények a népesség országon belüli és régiókon keresztüli átrendeződését részben fölerősítették, részben ellene hatottak. Mindez befolyásolta a (szak)képzés területi átrendeződését, miközben elleplezte a demográfiai csökkenés hatásait. A demográfiai csökkenés hozzájárul a szakképzés szerkezetének átalakulásához is.
- A szakma tanulása mind későbbre helyeződik át, mivel az alapképzésben dolgozók abban érdekeltek, hogy minél tovább a falaik között tartásák a csökkenő létszámú korosztályokat.
- A demográfiai csökkenés hatását erősítette az oktatásirányítás 2010-ben bekövetkező központosítása és funkcióinak tisztítása, a kisvárosi gimnáziumok általános és

szakképző funkcióinak szétválasztása (Kozma 2015a). A nagy területű alföldi kisvárosok fokozatosan kiürültek – részben a születések csökkenése, részben a belső vándorlás miatt –, ami rákényszerítette a túlélni akaró középiskolákat, hogy multifunkcionálissá váljanak. Az új irányítási rendszerben ezt már nem tehetik, így megpróbálnak kibúvókat keresni a merev oktatásirányítási rendszerből.

- A pedagógusok élet- és munkakörülményeire is hatással van a gyereklétszám csökkenése, noha változatos formában. Kézenfekvővé vált a pedagógus létszámfelesleg, jóllehet nem egyenletesen, hanem szakmánként és területileg eltérően. Az intézményvezetők igyekeznek megtartani őket, ami fokozza a rivalizációt, sokszor nem kívánt formákban. A tanulók és iskoláik területi átrendeződése magával vonja a pedagógusok kénytelen területi átrendeződését is, ami – tekintetbe véve a pedagógus társadalom zömmel vidéki jellegét – nehéz, fájdalmas, sokszor személyes tragédiákba torkolló folyamat. Aki az ilyen rivalizációból minőségi emelkedést vár, az csalódik. A verseny idealizált eredményei helyett elvándorlást, pályaelhagyást és a pedagógus pálya társadalmi presztízisének hanyatlását kapja helyette.

Nem folytatjuk a demográfiai apály sokfelé ágazó következményeit. Egy új oktatási kormányzat egyik – ha ugyan nem a legfontosabb – problémája a csökkenő tanulói és hallgatói létszám. Vajon mit tudna tenni az oktatáspolitikai, amelynek a népesedéspolitika nem tartozik a kompetenciájába? Az eddigi reagálások alapján kétféle válasz rajzolódik ki. Az egyik megmarad az ágazati irányítás kompetenciáján belül. Vagyis megkísérelheti a saját eszközeivel (irányítás, finanszírozás, az intézmények megtartására törekvés, átcsoportosítások stb.) kivédeni a demográfiai hatásokat. Legfőlegbb tudatosabban és távlatosabban teheti, mint a jelenlegi oktatásügyi kormányzat, amelyből még mindig sajnálatosan hiányzik a távlatosság. Ez a kézenfekvő út, tegyük hozzá, küszködéssel, konfliktussal és lehet, hogy csak szerény eredménnyel jár.

A másik választ az országos demográfiai csökkenésre viszont már kipróbáltuk, amikor a kistelepülések kiürülésével néztünk szembe. Ez a többcélú oktatási-művelődési intézmények kialakítása volt olyan térségekben, amelyekben a tanulói és hallgatói létszám csökkenése már veszélyeztette az intézményfenntartást és az infrastruktúrát. Az ilyen több profilú intézmények létrehozása nem panacea – bár sokan hiszik annak –, de segítség ott, ahol az ágazati irányítás egymaga már nem tudja fönntartani az intézményeket. A demográfiai lejtmenet hatásainak csökkentésére használható a képzések kombinálása – szendvicsképzés, alapozó és elágazó képzések –, amit sokszor a benne részt vevők érdekütközései akadályoznak. Van még egyetlen nagy lélekszámú csoport, amellyel számolni lehet: ez a cigány, roma népesség. E népesség bevonása az iskolázásba még ma sem teljes.

De a legnagyobb segítség mégis a globalizáció. Ez azonban már távolabb visz az oktatásügytől: a stratégiaileg megtervezett és szakmailag előkészített immigráció felé. Az immigráció során az oktatásügy kulcságazattá válhat. Hatásai sokfelé ágaznak, és a példák nem csak biztatók. Mégis úgy gondoljuk, hogy a demográfiai trendek kikerülhetetlenül visznek ebbe az irányba.

Tulajdonosi viszonyok

Az előző kormányzati ciklus fontos fejleménye az állami fenntartású (felső)oktatási intézmények közalapítványivá tétele. A kezdeményezés régen lappang körülöttünk, külföldi mintára, de hazai oktatáspolitikai problémáink megoldásaként (lásd: *Kozma 2004: 78–90*). A rendszerváltozás sodrában a felsőoktatás állami monopóliumának lebontása jórészt elmaradt, noha az 1990–2004 közötti politikai válságok valamennyit már kikényszerítettek. Részben a dinamikusabb egyetemek, részben a nagyobb egyházak, részben az energikusabb helyi közösségek a rendszerváltozás viharában megkíséreltek kihelyezett képzéseket indítani, saját főiskolát-egyetemet alapítani és megtartani (lásd erről: *Kozma 2004: 78–90*) szerte a régióban. Időleges sikerrel. Mert az EU-csatlakozás nem a helyi erőket, hanem a kormányzatokat hozta ismét helyzetbe, ahogy az európai uniós logika követelte.

Az ún. Bologna-folyamat első évtizede az állami egyetemeknek kedvezett. Úgy tűnt, hogy az Európai Unióban az állami fenntartású egyetemeké a jövő, de a jelen mindenképp. Ezt erősítette az akkreditációs bizottságok hálózata Közép- és Kelet-Európában, amelyekről kiderült, hogy nem az oktatási kormányzattól független ügynökségekként fognak működni, hanem sokkal inkább az oktatási kormányzat kinyújtott karjaként (*Kozma–Rébay 2006*). A rendszerváltozás idején hitelvesztett kormányzatok szerepe a felsőoktatás irányításában megerősödött, a különböző magánalapítású egyetemek viszont kimaradtak a Bologna-folyamatból. Két útjuk maradt: vagy megpróbálták államilag akkreditáltatni magukat, ami kinek sikerült, kinek nem (Sztamárnémeti, Partiumi Keresztény Egyetem); vagy pedig kimaradtak az akkreditált felsőoktatás hálózatából és lassan elenyésztek. (A folyamatról lásd: *Kozma–Rébay 2005*).

A helyi alapítású és/vagy fenntartású intézmények („városi közösségi felsőoktatási képzési központ”) az elmúlt kormányzati ciklusban rohamosan, jóllehet szinte „fű alatt” terjedtek. Érveik ugyanazok, mint régebben: mihelyt a kormányzat megint engedélyezi, az önkormányzatok megkísérlik közelebb hozni a potenciális hallgatókhoz az oktatást, ezzel növelve egyfelől a beiskolázási esélyüket, másfelől pedig támogatva az önkormányzatok településfejlesztési törekvéseit.

A tulajdonosváltás tehát, eltérő formákban ugyan, de a rendszerváltozás óta napirenden volt. Jelentkezett mint az egyetem önkormányzati vagy vállalati modellje (*Hrubos 1998*), és föltűnt úgy is, mint az egyetemek harmadik (negyedik, ötödik) funkciója (lásd erről: *Sitku 2019*). Az egyetemek és vállalkozások együttműködéseiben – amelyekből a tanuló régiók és a tanuló városok gondolata a 2010-es években kinőtt (*Kozma 2015b*) – mindig ott rejlett a kérdés, hogy vajon ki kinek a tulajdonosa. A tulajdoni viszonyok nem tisztázódtak azzal, hogy a közoktatásban megjelentek az alternatív iskolák és az egyházi fenntartású intézmények. A felsőoktatás tulajdonviszonyainak átalakulása még hátra volt, mégpedig nem kormányzati elhatározásra, hanem a gazdasági és társadalmi körülmények kényszerítő hatására.

Magyarországon az a különleges, hogy a kormányzat lépett, mégpedig az elmúlt ciklusban; sokkolva ezzel a szakmai köröket és a közvéleményt. Úgy tűnt, mintha az érintett intézmények maguk kérték volna, hogy alapítványi formát ölthessenek („modellváltás”), azonban ez csak a látszat. Nem áll rendelkezésünkre még vizsgálat az intézmények döntési motívumairól, amikor igent mondtak a lehetőségre, amelyet a kormányzat fölkinált. A közvéleményben azonban az terjedt el, hogy a parlamenti

választások előtt, félelmében az esetleges vereségtől, a kormányzó elit akarja biztosítani magát.

Lehet, hogy így van, lehet, hogy nem. Az összehasonlító kutatások inkább azt mutatják, hogy az ilyesfajta felsőoktatási „privatizáció” a 2010-es években végigsöpört Európán, sőt az egész világon. Az *Educatio*[®] folyóirat tematikus száma változatos tulajdonviszonyokról ír a társadalmi vállalkozásoktól az alapítványi egyetemekig (Matolay–Révész 2020; Keczer 2020). (A *Hungarian Educational Research Journal* egy készülő száma ugyancsak azt jelzi, hogy a felsőoktatási „modellváltás” korántsem hazai, sokkal inkább nemzetközi probléma.) Lehet persze, hogy ideológiai alapja is van; a Világbank már az 1990-es években erőltette a fejlődő országok egyetemeinek magánosítását, később bevallva, hogy a privatizációs erőfeszítés téves alapokon nyugodott, vö. *The World Bank* 1994). A felsőoktatási tulajdonosváltás tehát távolról sem rövid távú választási célokat szolgál, hanem hosszabb távú stratégia.

Az érvek között legnyomatékosabb a „nemzetköziesedés”. A nemzeti intézmények hajlamosak az elzárkózásra, különösen, ha állami fönntartó áll mögöttük. A tulajdonosváltás azonban megnyithatja a rejtett potenciálokat. A fölzárkózás a nemzetközi sztenderdekhez jobb pozícióba helyezheti a magyarországi egyetemeket a nemzetközi rangsorokban; többek között azzal, hogy megnyitja a magyarországi felsőoktatást a nemzetközi hallgatók előtt. A nemzetközi tőke is érdeklődhet a magyarországi egyetemek iránt. A példák azonban egyelőre nem erre mutatnak. Sokkal inkább egyes nemzetközi vállalkozások felé, amelyek „birtokba veszik” a telephelyükön működő egyetemet, befolyásolva oktatásukat, fejlesztve infrastruktúrájukat és előbb-utóbb megszabva irányítási rendszerüket, sőt tulajdonosi viszonyaikat is.

A folyamat az elmúlt kormányzati ciklusban még csak elindult; az eredmények korántsem egyértelműek. Kilátásaival mindenesetre foglalkozni kell; egy új oktatáspolitikának számolnia kell vele. Az egyik teendőnek egy felsőoktatás-politikai konszolidáció látszik. Ami nem jelentheti azt, hogy a benne részt vevők elfordulnak az új fejleményektől, meg nem történtté téve a már megtörténteket. Az állami befolyást azonban vissza lehetne (kellene) állítani úgy, hogy az állami akarat a közalapítványi működés fölött megmaradhasson. Ez viszonylag egyszerűen megtehető, ezért eléggé valószínű fejleménynek látszik. A közalapítványok támogatásán keresztül az állami akarat érzékelhetővé válhat akkor is, ha nem tér vissza az állami irányítás. Ezt valószínűsítjük mint konzervatív utat.

A másik utat inkább szabadversenyeknek nevezhetnénk: a „virágozzék minden virág” útjának, amelybe – egyelőre legalább – nem szól bele a korábbi irányító. Inkább hagyja kibontakozni a különféle kísérleteket, arra számítva, hogy az idő s a gyakorlat majd meghozza a megoldásokat. Ha így történne, az remek lenne; bár őszintén szólva eléggé valószínűtlen. Nemcsak a kontinentális rendszerű oktatáspolitikánk miatt, hanem mert nyers piaci erők jelennének meg a felsőoktatásban (Altbach 2007). Hasonlóan például az egészségügyhöz, az oktatásban is nagy pénzek foognak, ráadásul nemzetközi méretekben. Amikor az USA alapító atyái kimondták – s ennek mintájára az EU alapítói is (Széll 2016) –, hogy az oktatás tagállami ügy, akkor nemcsak a szövetségi hatáskörből akarták kivonni, hanem a piaci hatások alól is. Kormányzati védelem nélkül a magyar felsőoktatás betagozódná a globális gazdaságba. Egy nemzeti piacot védelem nélkül hagyni, már megtanulhattuk, mivel jár. Csak azt nem tudjuk még, mennyire lehet és kell aktívnak lenni a piacvédelemben; a nemzeti felsőoktatás védelmében is.

Kié a felnőttképzés?

A felnőttképzés – az egyszerűség kedvéért nevezzük most annak – a való világba, a gazdasági és társadalmi változások, átalakulások és küzdelmek világába vezet. Izgalmasabb és kézzel fogható világ ez, nincs úgy elzárva a mindennapok eseményeitől, mint az iskola vagy a felsőoktatás. Aki a felnőttek képzését uralja, az jó nagy darabot hasít ki az oktatáspolitikából, amelyben pénz kereng, munkaadók és munkavállalók feszülnek egymásnak, és egyéni vagy kisközösségi (családi) sorsok forognak kockán.

Ezért a felnőttképzés/szakképzés politikája bonyolult, szinte áttekinthetetlen politikai játszmák terepe. Keretei és föltételei folyamatosan változnak, szereplői pedig csaknem összemérhetetlenek egymással. Munkaadói oldalon mikrovállalkozásoktól vállalatbirodalmakig, munkavállalói oldalon családoktól és egyszerű munkavállalóktól a topmenedzserekig magukba foglalják a társadalom teljes hierarchiáját. A játszma a társadalmi hierarchia szinte valamennyi szintjén folyik műhelyektől laboratóriumig, piactól kormányzati tárgyalókig.

Ebbe a szinte mindent és mindenkit magába foglaló politikai játszmába érkezett új szereplőként az elmúlt kormányzati ciklusban az ITM (Információs és Technológia Minisztérium, 2018), és vele újabb kísérlet arra, hogy a kormányzat ezt a bonyolult játszmát újra szabályozza. Az elmúlt ciklusnak ez talán a leglátványosabb fejleménye. (A szakképzésről mint az oktatáspolitikai színteréről lásd: *Kozma 2006: 90–107*).

Az ITM az egykori Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság kései utóda. Az egykori OMFB az 1970-es évek tudományos-technikai forradalmára (később, szelídebben, tudományos-technikai haladás, vö. *Rubcov 1978*) hivatkozva jött létre. Újabb változata, az innovációs minisztérium az „innováció” időszerű jelszavát hangoztatja. Az innováció fontosságára hivatkozva nőtt meg a hatásköre egyfelől a tudomány fölött (lásd az MTA alá tartozó kutatások átszervezését); másfelől a munkaerő képzése fölött. Ezzel a változással az ITM a szakképzés kormányzati irányítója lett.

Azzal, hogy a szakképzést besorolták az innovációs tárca feladatkörébe, konfrontálódott a ciklusban amúgy is meggyöngyült oktatásügyi tárccal. Az oktatási tárca feladatköre jórészt az alap- és középfokú általános képzésre szűkül; míg a felsőoktatás és a szakképzés kikerült onnan. E kormányzati átalakulások – amelyek látszólag nem tartoznak a ciklus értékeléséhez – új meg új jelszavakat vetettek be az adminisztratív küzdelmekbe, további irányítási szinteket szerveztek az iskolarendszerű szakképzésben, és további frontokat nyitottak a felnőttoktatásért/szakképzésért folytatott adminisztratív versengésben.

Az elmúlt kormányzati ciklus fontos fejleménye az új szakképzési törvény (*2019. évi törvény*), amelyre hivatkozva az ún. duális képzést szervezik. Sokszor hivatkoznak ennek szakmai előnyeire, kevésbé válik nyilvánvalóvá, hogy a leendő munkavállaló jogállásáról (is) van szó. A ciklus küzdelmeiben a munkavállalók érdeke fokozatosan háttérbe szorult, holott ők a szakképzési politika kikerülhetetlen aktorai.

Úgy tűnik, mintha a munkaadók fokozatosan és sikeresen magukhoz ragadnák a képzés irányítását, idejét múltnak tekintve az állami (részben iskolarendszerű) szakképzést, önmagukat pedig a munkapiac hiteles képviselőinek tüntetve föl. Holott az államilag hitelesített képzés a munkavállaló érdeke a munkaadóval való konfrontációban. Azért, hogy „rugalmasan” ne helyezhessék ide-oda, hanem hogy az államilag hitelesített képzés és garantált képzettség védelmet nyújthasson a munkaadó átszervezési hullámai

ellen. Ebben a játszmában a munkavállaló inkább az állam, mint a munkaadó oldalán állna, ha az állam a munkavállaló érdekeit is képviselni tudná, és nem csak a munkaadókat (akikre mint „munkaerőpiacra” oly sokszor hivatkozik). Az elmúlt kormányzati ciklusban folytatódott az a tendencia, hogy a kormányzat mint a szakképzési politika egyik játékos a munkaadó és a munkavállalók között egyensúlyozva próbálja pozícióját erősíteni és játékerét bővíteni az oktatáspolitikai játszmában.

Egy következő kormányzat – bárhogyan álljon is föl az országgyűlési választások után – két lehetséges úttal szembesül. Az egyik továbbvisz arra, amerre a 2018–21-es fejlemények mutatnak. Azaz a felnőttoktatás/szakképzés politikájába való nagyobb és határozottabb kormányzati beleszólásba; törekvés arra, hogy a kormányzat – akárcsak más ágazatokban – egyenrangú partnerré váljék a legnagyobb játékosokkal, a nemzetközi vállalatbirodalmakkal szemben. E tekintetben a kormányzat maga mögött tudhatja a játékosok meghatározó részét: a kis- és középvállalatokat, a leendő munkavállalókat és társadalmi háttérüket, valamint azokat a finanszírozókat, akiket egy kormányzat meg tud nyerni. Az úti cél jól körvonalazható: a kormányzati befolyással működő gazdasági partnerek helyzetbe hozása és az eredmények tervezhető megosztása úgy, hogy egy nemzeti kormányzat lehetőleg kézben tarthassa. Értékelendő cél, amelynek bizonyos eredményeivel a lakosság széles körei egyet tudnak érteni; politikailag tehát sikeresnek ígérkezik.

Egy másik lehetséges út a kormányzati visszavonulás útja lehet, amelynek során a felnőttoktatásban/szakképzésben is a „piac” hatása fokozottabban érvényesülhetne. Kockázatos út, talán mégis érdemes kipróbálni. Az innovációk történetéből tudjuk, hogy a szervezeti korlátok lebontása innovációs hullámmal járhat együtt (a szabályozatlanság hatásait megéltük már a rendszerváltozástól az uniós csatlakozásig terjedő időszakban). Azt is tudjuk azonban, hogy a korlátozatlan piac milyen társadalmi katasztrófákhoz vezethet. Ennek a második útnak tehát nem is annyira az adminisztratív korlátozások lebontása lehetne a célja, mint inkább a megfelelő mennyiségű korlátozás eltávolítása. Az előző út a szakképzésben a kormányzati beleszólás növelése – a második út pedig a szakképzési kezdeményezések szabadabbá tétele. Az egyik út kiszámíthatóbb, tegyük hozzá, előkészítettebb. A második ígéretesebb, de kockázatosabb is egyben, sokat nyerhetünk, de nagyot lehet veszíteni is rajta.

Múltból jövőt

Mindezek csupán mozaikok az elmúlt ciklus oktatáspolitikájából; korántsem törekedtünk teljességre. Inkább csak illusztrálni kívántuk, hogy a múltban gyökerezik a jövő, és hogy jövőképünk határozza meg, ahogy a múltat látjuk. Mint minden kormányzati ciklus végén, most is fordulópontot érzékelünk; s mint minden fordulópontonál, most is útelágazásokat vélünk látni. A járványhelyzet szinte valamennyi lehetőségünket behatárolja és megmerevíti. De ha feladatokban gondolkodunk, két út rajzolódik ki: egy központosító és egy öngazgató. Ami az oktatásdemográfiát illeti, egy „proteccionista” ágazati politikával egy új immigrációra főkészülő oktatáspolitikát jelöltünk meg. Az új tulajdonosi viszonyok tekintetében egy tudatosabban irányító és egy inkább a piacra támaszkodó lehetőséget látunk. A felnőttoktatás/szakképzés politikájában egy konzerváló jövőt állítottunk szembe egy liberalizáló jövővel. Egyik a kormányzati beleszólást

növelné, míg a másik a visszavonulást addig a határig, amíg a szakpolitika aktorainak az érdekei nem korlátozzák egymást.

Mit mutat ez? Látnivaló, hogy e sorok írója számára meghatározó a múlt. Nemcsak az elmúlt kormányzati ciklus, hanem a múlt, amelyet már megélt. Megtapasztalta a Kádár-rendszert, amelyből egy szélsőséges liberalizmusban kereste a jövőt (*Inkei et al. 1979: 231–292*). Egy pillanatra úgy tetszett, csakugyan ez a jövő (*Kozma 2016b: 24–60*), ám, szerencsére, nem következett be. Valami hasonló azonban mégis bekövetkezett: az öngazgatás az oktatásügyben. És ebbe a múltba mintha visszavágyna.

Tegyük hozzá: jövőképünket nemcsak múltbeli tapasztalataink határozzák meg, hanem a munkamegosztásban elfoglalt pillanatnyi helyünk is (szakértő vagy politikus). A tanácsadás kockázatos. Aki politizál, az másfajta logikában kezd gondolkodni, mint aki a tanácsot adja. Egy politikai kudarc nyomán pedig könnyen egymás ellen fordulhatnak. S mivel a politikus kezében van a hatalom, nem kétséges, melyikőjük húzza a rövidebbet.

Végül: a szakértő társadalmi hovatartozása is meghatározza, milyennek látja a jövőt. Amit a fentiekben vázoltunk, nemcsak a rendszerváltozás tapasztalataiból származik, hanem középosztályba tartozásunkból is. A fent vázolt lehetséges utak – központosítás vagy ráhagyóbb kormányzás (az eszünk az egyikhez, a szívünk a másikhoz húz) – nem is annyira az oktatáspolitikai jövőt tükrözik, mint inkább középosztályi értékrendszerünket. Szeretnénk hangosabban beleszólni a jövő alakításába, miközben nem akarunk/tudunk felelősséget vállalni érte. Vagyis mindaz, amit fent leírtunk, nem is annyira az oktatáspolitikai alternatív jövőképe, mint inkább a középosztályé.

Mégis közzéteesszük. Minden jóssal előfordult már, hogy igaza lett. Megjósolva a tétutat, abban reménykedik, hogy nem következik be; ami viszont bekövetkezik, azt a Sors számlájára írja. Ezzel bocsátjuk útjára ezt a Mérleg-számot.

Köszönet

Köszönetet mondok *Forray R. Katalinnak* tartalmi és szerkesztési javaslataiért.

IRODALOM

2019. évi törvény: 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
- ALTBACH, P. G. (2007) Globalization and the University. In: J. J. F. Forest & P. G. Altbach (eds) *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, Springer. pp. 121–139.
- Az oktatás (2003) Az oktatás társadalmi-gazdasági háttere. In: *Jelentés a magyar közoktatásról, 2003*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi>
- ÉLŐ A. (2021) A Válasz Online rendkívüli járványhíradója. *Válasz Online*, 2021. november 25.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2021) Közösségi tanulás járvány idején. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 36–49. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.3
- HÍVES T. & KOZMA T. (2014) Az expanzió vége? *Educatio*, Vol. 23. No. 2. pp. 239–252.
- HRUBOS I. (1998) A felsőoktatási intézményrendszerek átalakulása a fejlett országokban. *Európa Fórum*, Vol. 8. No. 1. pp. 1–34.

- INKEI P., KOZMA T., NAGY J. & RITOÓK P. (1979) *Az ezredforduló iskolája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KECZER G. (2020) Felsőoktatás-irányítási és egyetemi kormányzási trendek Európában. *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 48–63.
- KOZMA T. (1989) Iskola és önállóság: a visszakörzetesítés. *Élet és Tudomány*, Vol. 44. pp. 1355–1356.
- KOZMA T. (2004) *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- KOZMA T. (2006) *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- KOZMA T. (2015a) Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 65. Nos 1–2. pp. 23–29.
- KOZMA T. (2015b, ed.) *Tanuló régiók Magyarországon – az elmélettől a valóságig*. Debrecen, CHERD.
- KOZMA T. (2016a) A tanulás térformáló ereje. *Educatio*, Vol. 25. No. 2. pp. 161–169.
- KOZMA T. (2016b) *A pillanat*. Budapest: HTSART – Új Mandátum Kiadó.
- KOZMA T. & RÉBAY M. (2005, eds) *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- KOZMA T. & RÉBAY M. (2006, eds) *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- MATOLAY R. & RÉVÉSZ É. E. (2020) Mit adhatnak a társadalmi vállalkozások a felsőoktatásnak? *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 33–47.
- POLÓNYI I. & TIMÁR J. (2006) *Oktatáspolitikai és demográfia*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- RUBCOV I. J. (1978) *Tudományos-technikai haladás a fejlett szocialista társadalomban*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- SITKU K. (2019) Vidéki egyetemek harmadik missziós tevékenysége: a társadalmi tudásmegosztás hatásai. *Iskolakultúra*, Vol. 29. No. 8. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.8.1
- SZÉLL K. (2010) Idősödő társadalom és az oktatási rendszer. *Statistikai Szemle*, Vol. 88. No. 3. pp. 274–304.
- SZÉLL K. (2016, ed.) *Az Európai Unió az oktatásról*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- The World Bank (1994) *Higher Education: The Lessons of Experience*. Washington, The World Bank.

KÖZOKTATÁS-POLITIKA 2018–2022

NAHALKA ISTVÁN

Béérkezett: 2021. december 27., elfogadva: 2022. január 23.

A tanulmány a magyar közoktatásban 2018 és 2022 között bekövetkezett változásokat és az oktatáspolitikai alakulását meghatározó fontosabb tényezőket vizsgálja. Kiemeli az iskolai esélyegyenlőtlenségek növekedését, az intézmények szelekciójával összefüggő folyamatok negatív tendenciáit, megvizsgálja a Digitális Oktatási Stratégia végrehajtásának alakulását, a COVID-járvány okozta súlyos helyzetet, foglalkozik a pedagógushiánnyal, az oktatásban dolgozók bérhelyzetének romlásával. A 2018–2022 közötti kormányzati időszakot a közoktatás tekintetében a tanulmány a szélsőségesen centralizált szisztéma „finomhangolásaként” jellemzi, példaként bemutatva a viszonyok változatlanóságát a központi tartalomszabályozás, valamint az innovációs folyamatok terén.

Kulcsszavak: közoktatás, esélyegyenlőtlenség, szelekció, Digitális Oktatási Stratégia, COVID–19, pedagógushiány, az oktatási dolgozók bérhelyzete, tartalmi szabályozás, oktatási innováció

The paper examines the main changes and important factors affecting educational policy in the Hungarian public education between 2018 and 2022. It emphasizes the increase of inequality of chances, the negative tendencies of formation of school selection processes, examines the story of implementation of Digital Educational Strategy, the oppressive educational situation caused by COVID–19, deals with the lack of teachers, and the deterioration of wages of employees working at educational institutions. The paper characterizes the governmental public educational policy between 2018 and 2022 as a „fine tuning” of an extremist centralized system, presenting the unchangingness of relations in the central regulation of curriculum content and innovation processes as examples.

Keywords: public education, inequality of chances, educational selection, Digital Educational Strategy, COVID–19, lack of teachers, wages of educational employees, regulation of curricular content, educational innovation

Levelező szerző: Nahalka István oktatáskutató, 2141 Csömör, Hunyadi u. 14.
E-mail: nahalkai@gmail.com

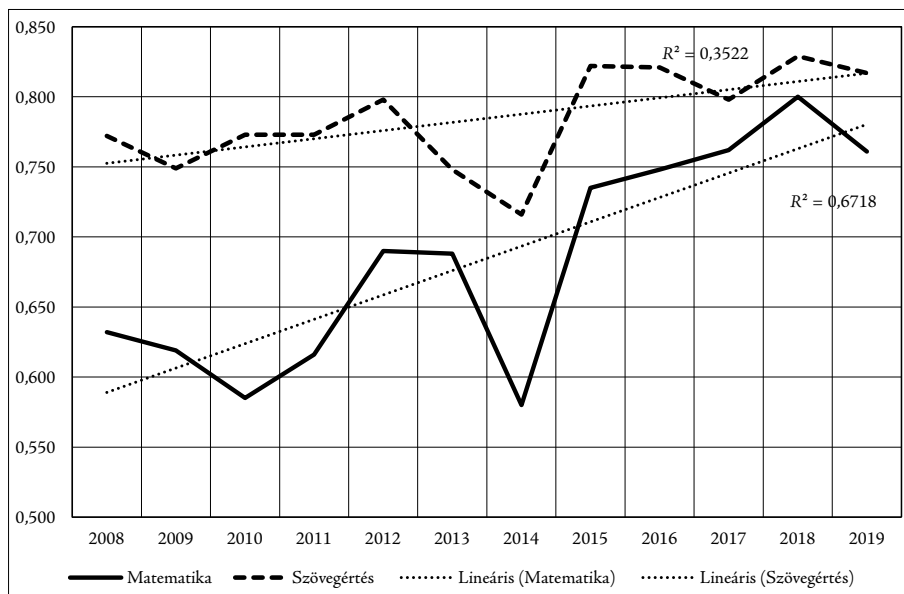
A Fidesz–KDNP-kormány 2018 és 2022 közötti regnálása nem úgy vonul majd be az oktatás történetébe, hogy a közoktatás jelentős átalakításának időszaka volt. Voltak fontos események (új NAT, COVID-válság, a pedagógusok helyzetével összefüggő feszültségek éleződése, az oktatás területén szokatlanul magas támogatási összegek elköltése bizonyos fejlesztési feladatokra), azonban mindezek során az intézkedések legfőlegb meg erősítették a még a 2010-es évtized elején kialakult struktúrákat és működésmódokat. Az oktatáspolitikai irányítás mindenekelőtt kudarcokat könyvelhetett el: Nem teljesült az Európa 2020 stratégia (*Európai Bizottság 2010*) keretében a korai iskolaelhagyók arányának leszorítására tett vállalásunk. Tovább növekedett az iskolai esélyegyenlőtlenség és a szelekció is. A Digitális Oktatási Stratégiában (DOS) rögzített feladatok nagy része nem lett végrehajtva. A COVID-járvány ideje alatt bevezetett távolléti oktatás során – szemben a „kötelező” sikerpropagandával – a köznevelési intézmények, a pedagógusok magukra maradtak gondjaik megoldásában. Már ma jelentős pedagógushiány van az országban, illetve ez a helyzet az elkövetkező években lényegesen rosszabbá válhat. Az oktatásban foglalkoztatottak nettó átlagbére a nemzetgazdasági átlag alá csúszott ismét, ahogyan ott volt 2012-ben is.

A negatív jelenségek, folyamatok sorolása e ponton csak megszakítható. Az alábbiakban bemutatom, mivel lehet alátámasztani, hogy az előző bekezdésben sorolt állapotok valóban fennállnak. Ezzel láttatni szeretném, hogy az oktatásigazgatás lényegében tehetetlen volt számos súlyos probléma kezelésében, és hogy oktatásigazgatásról szinte nem is beszélhetünk. Emögött pedig az áll – sokak meggyőződése szerint –, hogy a közoktatást érintő szakpolitika a hatalmi törekvésekkel összefüggő politizálás foglyává vált. A szakpolitikai irányítást nem az oktatás szakmai jellemzői, igényei befolyásolják elsősorban, hanem attól idegen érdekek, megfontolások és törekvések.

A bajok

Nő az esélyegyenlőtlenség

Nem sikerült megállítani az iskolai esélyegyenlőtlenségek növekedését. A helyzet romlásának egyik bizonyítéka, hogy a diákok tanulási eredményei és szociális helyzetük egyre szorosabban összefüggnek egymással. Vizsgálhatók például az Országos kompetenciamérés (OKM) eredményei. Kiszámíthatjuk a teszteredmények és a tanulók szociális helyzetét jellemző családháttér-index (CSHI) korrelációját együtthatóját. Ezt elvégezve azonban egy-egy évre, az adatok alig mondanak valamit. Egyik évről a másikra viszonylag jelentős lehet a változás szinte véletlenszerűen, két egymás utáni év adatainak összehasonlításával nem megyünk sokra. Viszont, ha több egymást követő év adatait vetjük össze, és az eredmények alapján megkísérlünk valamilyen trendet megállapítani, az már sokkal több sikerrel kecsegtet. Az OKM-ben e sorok írásakor még nem rendelkezünk a 2021. évi adatokkal, 2020-ban pedig a járvány miatt nem volt mérés, így a ciklusnak csak két évére, 2018-ra és 2019-re, illetve természetesen a megelőző egész évtizedre végezhetjük el a számítást. A tendencia, amit be is mutat az 1. ábrán, igencsak egyértelmű, és mivel nem ismerünk jelentős beavatkozást az iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkentése érdekében, erősen feltételezhetjük, hogy a tendencia 2019-et követően is érvényesült.

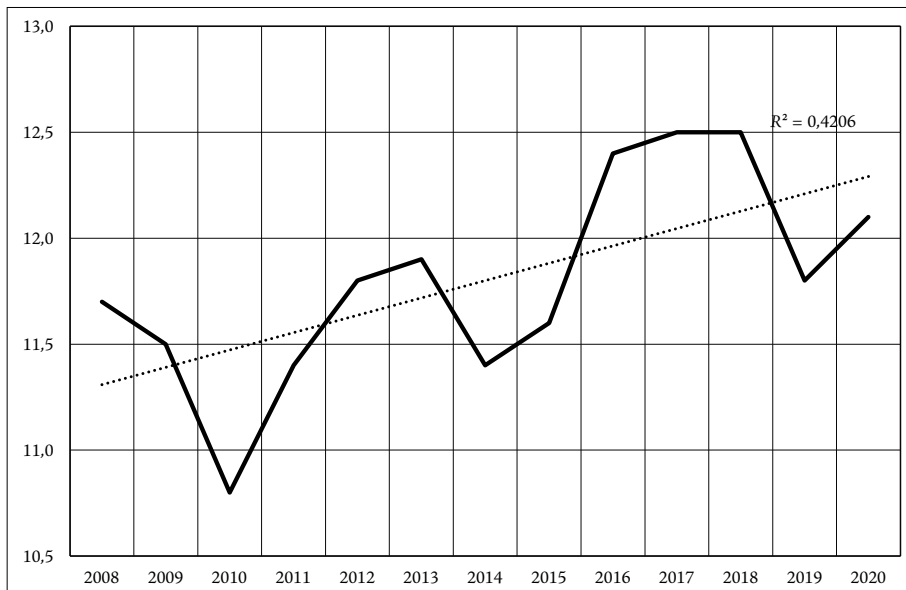


1. ábra: A CSHI, valamint a matematika és szövegértés teszteredményátlagok feladatellátási helyeken mért értékeinek lineáris korrelációs együtthatói az OKM-ben, a 8. évfolyamokon 2008 és 2019 között a trendvonalal. *Forrás:* a szerző számításai az OKM telephelyi adatbázisainak felhasználásával

Az 1. ábrán látható, hogy a matematikateszt feladatellátási helyekre kiszámítható átlagainak az adott helyen kialakuló átlagos CSHI értékekkel a korrelációs együtthatói jelentősebb mértékben növekedtek a 2020-at megelőző 12 évben. A szövegértés esetében az értékek már eleve jóval magasabbak voltak, nagy valószínűséggel ez az oka az emelkedés kisebb voltának, miközben ezt is jelentősnek kell ítélnünk. Ezen adatok szerint tehát az esélyegyenlőtlenség az elmúlt egy-másfél évtizedben egyértelműen nőtt.

Ugyanezt az eredményt kapjuk akkor is, ha a korai iskolaelhagyók arányát vizsgáljuk. Bár azt szokás megállapítani, hogy ezen adat tekintetében inkább a stagnálás jellemzi Magyarország helyzetét, ám ha hosszabb távon figyeljük a tendenciát, akkor a helyzet romlása láthatóvá válik. A 2. ábra mutatja a folyamatot.

A 2. ábra azt mutatja, hogy 2008 és 2020 között tendenciaszerűen mintegy 1 százalékponttal nőtt a korai iskolaelhagyók aránya. Ez nem tűnik nagy változásnak, azonban értékeléséhez érdemes figyelembe venni, hogy az Európai Unió egészében mintegy két évtizeddel ezelőtt ez az arányszám még jóval nagyobb volt. A mi akkori adatainkat is lényegesen felülmúlva (kb. 15–18% körüli értékek voltak jellemzők az EU-ban), ám mára az európai arányszám több mint 2 százalékponttal lett alacsonyabb, mint a Magyarországra jellemző adat. A nálunk tapasztalható tendencia éppen ellentétes azzal, ami Európában jellemző. A magyar állam az Európa 2020 stratégia (*Európai Bizottság 2010*) keretében azt vállalta, hogy a korai iskolaelhagyók arányát 10% alá csökkenti 2020-ig. Ezt a célt nem értük el, miközben az Európa nagy részén megvalósult folyamatok azt mutatják, hogy lett volna lehetőség a teljesítésére.



2. ábra: A korai iskolaelhagyók aránya (%) (a 18–24 éves korosztályból nem tanuló és középfokú végzettséggel nem rendelkezők aránya) 2008 és 2020 között. Forrás: a szerző szerkesztése a KSH adatai alapján

Az iskolai szelekció növekedése

Az OKM adatbázisokból a tanulónkénti eredmények sajnos 2017 óta nem állnak rendelkezésünkre (a kormányzat vitatott módon a GDPR szabályokra hivatkozva kutatóknak sem szolgáltatja ki az adatbázisokat). Finomabb kvantitatív elemzésekre így nincs lehetőségünk, azonban a szelekció növekedésének kimutatására rendelkezésünkre áll egy igencsak egyszerű módszer is. Megvizsgálhatjuk, hogy 2008 és 2019 között miképpen alakultak az iskolai feladatellátási helyek 8. évfolyamos tanulójának CSHI átlagai, pontosabban ezen adatok szórása. Az 1. és a 2. ábrán látható trendvonalakat mutathatnánk ebben az esetben is, helykímélés céljából csak a két szélső értéket mutatom meg: 2008-ban a feladatellátási helyeken mérhető CSHI átlagok szórása az országban 0,573 volt, 2019-ben 0,720. Közben a növekedés igen jó közelítéssel lineáris volt, és csak egyetlen alkalommal fordult elő, hogy egy évben (2016-ban) magasabb volt a szórás, mint a rá következő évben.¹ Egyre inkább eltérő tehát az iskolák „átlagos” szociális helyzete, polarizálódási folyamat jellemzi a magyar oktatási rendszert e szempontból.

A szelekciós helyzet súlyos voltát mutatja az általános iskolai feladatellátási helyek között azok számarányának növekedése, amelyeken a roma származású tanulók aránya 50% vagy annál nagyobb. Az ilyeneket hívjuk gettóiskoláknak. 2008-ban számarányuk még csak 10,5% volt, 2019-re (amikor az eddigi legnagyobb értéket mérhettük) 15,1%-ra nőtt.² Itt azonban meg kell jegyezni, hogy 2017-ben, 2018-ban és 2019-ben inkább

¹ A szerző saját számításai az OKM adatbázisok felhasználásával.

² A szerző számításai az OKM adatbázisok felhasználásával.

stagnálást kell mondanunk, vagyis az e tanulmányban „mérlegre tett” időszakban (legalábbis az elején) nem volt lényeges növekedés. A kívánatos csökkenés azonban még így sem következett be, illetve az is lehetséges, hogy egyfajta „telítődés” is szerepet játszhat a stagnálásban (már kevés olyan iskola van, amely nem túl nagy változásokat produkálva gertóiskolává válhat).

A DOS sorsa

A Digitális Oktatási Stratégia (DOS, 2016-ban elkészült, a digitális oktatás fejlesztésének feladatait tartalmazó stratégia³) általános megítélés szerint az elmúlt időszak leginkább kiforrott, leginkább korszerűnek tekinthető, rendkívül ígéretes terve. A dokumentum számos előremutató feladatot fogalmaz meg a digitális kultúrának a köznevelés terén történő fejlesztésével kapcsolatban. E feladatok végrehajtása határidőkhöz kötött. Általános tapasztalat, hogy a kormányzat e feladatoknak csak egy kis hányadát hajtotta végre vagy hajtotta végre időben. Ez a hiányosság rányomta a bélyegét a COVID-19-járvánnyal való megküzdésre a köznevelési intézményekben: a DOS feladatainak időarányos végrehajtása – általánosan elfogadott megítélés szerint – lényegesen csökkentette volna a távolléti oktatással összefüggésben felmerült problémákat.

Nem sikerült minden iskolát időben ellátni szupergyors interneteléréssel, pedig a határozatban 2018. december 31. volt a határidő. A tervekkel ellentétben az iskolákba nem kerültek digitális pedagógiai asszisztensek. 2018. január 1-re már meg kellett volna teremteni a feltételeket a pedagógusok ingyenes digitális pedagógiai képzéséhez. A pedagógus alapképzés megfelelő kiegészítését, a kimeneti kompetenciák mérését is meg kellett volna valósítani, ezek egyike sem történt meg. A kormányhatározat 2018. december 31-i határidővel elrendelte a Nemzeti Köznevelési Portál továbbfejlesztését, azonban a portál már sok éve lényegében változatlan a rajta megtalálható tartalmak típusát tekintve. Nem történt meg a stratégia megvalósulásának figyelemmel kísérése, a végrehajtással kapcsolatos folyamatos társadalmi egyeztetés, nincs tudomásom a stratégia végrehajtásának évenkénti értékeléséről, pedig a kormányhatározat ezeket a feladatokat is kitézte. A stratégia megvalósulásával kapcsolatos problémákat még az Állami Számvevőszék is megállapította (*Czifra–Nagy–Tegzesné 2021*). Az ÁSZ a COVID-járvány miatt bevezetett távolléti oktatás megvalósulását elemezte, és e jelentésben kritizálta a DOS-sal kapcsolatban, hogy sok feladathoz a kormány nem rendelt célértéket és eszközöket, a megvalósítás nyomon követése nem valósult meg.

Tudható, hogy maga a stratégia elsősorban azért lehetett szakmailag alapos, színvonalas, mert számos jól felkészült, független szakember, illetve a területen dolgozó jelentős tapasztalatokra szert tett szakmai szervezet vett részt a létrehozásában. A példa „lehetne ragadós”, vagyis a kormánynak (mindenfajta kormánynak) az eddiginél nagyságrendekkel jobban meg kellene bíznia a szakemberekben. Más területeken egyáltalán nem ezt tapasztaltuk a 2018–2022-es ciklusban a közoktatásban.

³ Két alapvető forrás: maga a kormányhatározat: 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozat és annak részleteket tartalmazó melléklete: *DJP 2016*.

A COVID okozta kettős tragédia

Nem elég, hogy a COVID–19-vírus tombolása tragikus következményekkel járt nagyon sok család számára, az iskolás gyermekeket nevelő családok többségének meg kellett tapasztalnia, hogy oktatási rendszerünk és benne az oktatásigazgatás nem felkészült az ilyen különleges helyzetek kezelésére. Nincs itt hely részletesen elemezni azt, ami történt, és ami nem történt meg, pedig meg kellett volna történnie. Számos szakértő, kutató és civil szervezet igyekezett feltárni az eseményeket, illetve az azok mögött meghúzódó mélyebb összefüggéseket. (Lásd például *Kende–Messing–Fejes 2021*; *Czirfus–Misley–Horváth 2020*; *Fekete–Porkoláb 2020*; *Fodor et al. 2020*; *Holle 2020*; *Huawei Technologies Hungary 2020*; *Osváth–Papp Z. 2020*). Mára már elég általánosan elfogadott becslés szerint a tanulók 15–20%-a nem tudott bekapcsolódni a digitális eszközökkel megszervezett távolléti oktatásba, mert vagy széles sávú interneteléréssel nem rendelkezik a családjuk, vagy digitális eszközük nincs, esetleg nem megfelelő az online oktatásba való bekapcsolódáshoz. A magyar háztartások kb. 24%-ának nem volt 2019-ben helyhez kötött széles sávú internetkapcsolata. Ezt tudhatjuk a KSH által közölt adatokból.⁴ Az Európai Unió által létrehozott *Digital Economy and Society Index* (DESI) honlapon megtalálható publikációban (*European Commission 2021*) is az az adat szerepel, hogy 2020-ban ez az arány kb. 19% lehetett. Reális tehát feltételezni a feltételek hiányát az érintett családok 15–20%-ában.

A pedagógusok egy része nem volt felkészült a különleges helyzetre, amit megelőzhetett volna, ha a DOS megfelelő feladatait az illetékesek határidőre végrehajtják. Világos, hogy a digitális, online oktatás során nem másolhatók az osztályterekben megszokott módszerek, eljárások, márpedig a pedagógusok többsége csak ezeket ismeri.

Valójában még a digitális oktatásra való jó felkészítéssel sem lehetett volna kellő színvonalon megoldani a problémákat. Ugyanis a digitális oktatás másfajta pedagógiai szemléletet igényel, másfajta pedagógiai kultúrát, amit a magyar pedagógusok többsége nem birtokol. Az oktatáspolitikai felelőssége ezért nemcsak az, hogy képtelen volt az adott időben kellő segítséget nyújtani az intézményeknek és a pedagógusoknak, hanem az is, hogy évek, sőt, évtizedek óta késik a magyar oktatási rendszer alapvető modernizációja (*Nahalka 2021b*).

Pedagógushiány

Van vagy nincs? A kormány makacsul állítja, hogy nincs pedagógushiány, a szakszervezetek, számos szakértő, civil szervezetek pedig váltig állítják, és mindenféle számításokkal igazolni is igyekeznek, hogy igenis van. A kérdésre a válasz viszonylag egyszerűen megadható lenne. Az oktatásirányítás kezében megvannak azok a statisztikai eszközök, amelyekkel láthatóvá lehetne tenni egészen pontosan a pedagógusellátottság tényeit. A KIR adatbázis is megfelelő eszköz erre, de az oktatás irányítói által oly sokra tartott

⁴ Ld. https://www.ksh.hu/stadat_files/ikt/hu/ikt0028.html, a KSH az 1000 lakosra jutó helyhez kötött széles sávú internetkapcsolatok számát adja meg, azonban ebből az adatból (329) és abból, hogy egy háztartásban 2019-ben átlagosan 2,3 volt a létszám. (<https://www.statista.com/statistics/1231406/average-household-size-in-europe/>), könnyen kiszámolható, hogy a helyhez kötött, szélessávú internetkapcsolattal rendelkező háztartások aránya 76% körüli lehetett.

Kréta rendszer adatainak használatával is sikert lehetne elérni. Az olvasóra bízom hipotézisek megfogalmazását azzal kapcsolatban, hogy ez miért nem történik meg.

Az adatokhoz kellő hozzáféréssel sem és anyagi eszközökkel sem rendelkező szakemberek, szakszervezetek és civil szervezetek azt teszik, amit minden ilyen helyzetben: barkácsolnak, vagyis nem kellően megbízható vagy nem kellően teljes adatbázisokból számolnak, nem reprezentatív mintákat használó minikutatásokat folytatnak (lásd például *MÓE 2021*; *Nahalka 2021a*). Arra jók az ilyen vizsgálatok, hogy jelezzék a problémát és felhívják a figyelmet átfogó, tudományos igényű, módszertani szempontból kifogástalan kutatások elvégzésének szükségességére.

A pedagógushiányt létrehozó okok lényegében a következők: 1) évről évre egyre nagyobb létszámban mennek nyugdíjba pedagógusok, 2) vannak olyan pályaelhagyók, akik jobb munkakörülmények és magasabb jövedelmek reményében vagy kiábrándultan, kiegészítő, túlerhelten távoznak, 3) pályakezdés után 1–3 évvel olyan fiatalok távoznak, akik rájönnek, hogy nem így képzelik el az életüket, 4) pályaelhagyás a pedagógus II. minősítési fokozat feltételeinek szándékos nem teljesítése miatt, 5) bizonyos szakos tanárok számára nincs oktatási feladat az új központi tartalmi szabályozás szerint (pl. középiskolai etikatanárok, filozófiatanárok), 6) fizetés nélküli szabadságra küldés a COVID elleni oltás nem fölvétele miatt. A sokféle ok akár jelentős létszámú pályaelhagyót eredményezhet. Ezzel szemben áll a pályára kerülők száma: évek óta csökken a pedagógus végzettek száma a felsőoktatási intézményekben, még akkor is, ha időnként az ilyen szakokra felvettek száma nő is (de van, amikor jelentősen csökken ez is). Sok a pályaelhagyó, kevés az új tanár és tanító.

Nemrég az óvodapedagógusok fújtak vészriadót. Az óvodákban is csökken a pedagógusok száma, nem véletlen, hogy a kormányzat rákényszerült, hogy jogszabállyal szentesítse szakirányú végzettséggel, de akár még felsőfokú végzettséggel sem rendelkezők pedagógiai jellegű munkáját az óvodákban. A Magyar Óvodapedagógiai Egyesület egy felmérésének eredménye, hogy a magyar óvodákból legalább 3 574 pedagógus hiányzik (*MÓE 2021*). Ez igen jelentős szám, tekintve, hogy a magyar óvodákban mintegy 15 000 gyermekcsoport működik.

A kormány általában úgy érvel, hogy az iskolák sokszor mesterségesen fenntartják igényeiket több pedagógus iránt, elsősorban azért, hogy több tantárgyban is megtarthassák a csoportbontást. Ez indokolatlan nagyon sok esetben – vélik az oktatás irányítói – és akadályozza a pedagógusok intézményekben való racionálisabb elosztását. Addig, amíg ez a vélekedés nem támasztható alá vagy nem kérdőjelezhető meg kemény adatokkal, a vita eldönthetetlen. Barkácsolással itt már nem mennek semmire a független szakértők, e kérdést tekintve csakis a szélesebb közönség számára nem hozzáférhető adatbázisok felhasználásával lehetne dűlőre jutni.

Mindenesetre a médiában szaporodnak a furcsa hírek: jelennek meg álláshirdetések, melyekben már a felsőoktatási diploma meglétét sem említik a hirdetők igényként. Az „akármilyen szakos pedagógus” keresése már régóta megszokott. A KSH adataira támaszkodva informált 2019-ben több internetes portál, hogy 4 543 üres oktatói állás van az oktatási rendszerben,⁵ majd 2021-ben már ugyancsak a KSH-ra hivatkozva 6 600 be-

⁵ Ld. pl.: <https://24.hu/belfold/2019/09/18/oktatas-ksh-ures-allashelyek/> [Letöltve: 2021. 12. 22.]

töltetlen pedagógus álláshelyről tudósítottak.⁶ De felhasználhatók az OKM-ben gyűjtött adatok is, 6 700 fős hiányt kimutatva az általános iskolai és a középfokú képzésben (Nahalka 2021a).

Az intézmények által az OKM-ben kitöltött kérdőívek adatai is érdekes következtetésekre adnak lehetőséget. Megtudhatjuk, hogy az általános iskolákban hány olyan pedagógus volt, akinek nem volt 2010-ben, illetve 2019-ben pedagógusi végzettsége (csak néhány intézményből hiányoznak adatok, az értékek alsó becslést jelentenek): 2010-ben ez a szám 293 volt, 2019-ben 1 282. Azt is megvizsgálhatjuk, hogy hány olyan pedagógus dolgozott az általános iskolákban, akinek vagy egyáltalán nem volt pedagógus végzettsége, vagy tanított olyan tantárgyat, amihez nem volt képesítése. 2010-ben ezek száma 1 975 volt, 2019-re 2 309-re nőtt.⁷ Kétségtelen, hogy ezek a számok nem különösebben nagyok a kb. 70 000-es általános iskolai pedagógus létszámhoz képest. Ami igazán aggasztó, az a növekedés.

Bizonyos értelemben közömbös, hogy jelenleg a 2021. év végén mekkora a pedagógushiány. Az igazi probléma az, hogy a pedagógustársadalom annyira előregedett, hogy az elkövetkező néhány évben jelentős számban mennek tanárok és tanítók nyugdíjba (valójában a tanítók körében valamivel jobb a helyzet, az átlagéletkor kisebb), hogy ha valaki nem is fogadja el, hogy ma komoly pedagógushiány van az országban, a veszélyeket akkor is látnia kell.

A megoldás nem lehet csak tűzoltás (talán arra is szükség lesz, de még fontosabb a megnyugtató, hosszú távú megoldások megkeresése). A pedagógus szakma presztízse a fiatalok körében, de általában is a társadalomban alacsony, tehetséges fiatalok nem szívesen jönnek pedagógusnak. Hogy ez megváltozzék, ahhoz egyáltalán nemcsak jelentős béremelkedésre van szükség (az emelés szükségességét úgy tűnik, már a kormányzat is belátta), hanem arra, hogy a pedagógus munka váljék igazán értelmiségi tevékenységgé. Kapják meg a pedagógusok azt az önállóságot, amelynek birtokában kreatív módon láthatják el alapvető feladatukat, a gyermekek és a fiatalok személyre szóló, differenciált, magas színvonalú fejlesztését. Ma ez csak jelentős kompromisszumok árán, töredékesen sikerülhet. A központi, részletes, merev előírások alóli felszabadulás érdekesebbé, vonzóbbá teheti a pályát éppen azon fiatalok számára, akik a pedagógus munkát alkotásnak és nem parancsok követésének gondolják. Vagyis a pedagógushiány problémájának generális megoldása csakis az oktatási rendszer jelentős mértékű átalakításával, reformjával lehetséges. Természetesen lehet átmeneti könnyebbséget hozó megoldásokat találni: biztosan át kell gondolni, hogy jó-e az, hogy Magyarországon nagyon sok az igen kicsi létszámú osztály, lehet, hogy az oktatáspolitikai irányítóinak is van igazuk abban, hogy túl sok lehet az indokolatlan csoportbontás, sokat nyerhetnénk azzal, ha jelentős mértékben csökkentenénk a tantervekben rögzített óraszámokat. Ezek a lépések több más probléma megoldásához is hozzájárulnának, már csak ezért sem elvetendő, de a tartós, a megnyugtató megoldáshoz jelentős oktatási reformokra van szükség.

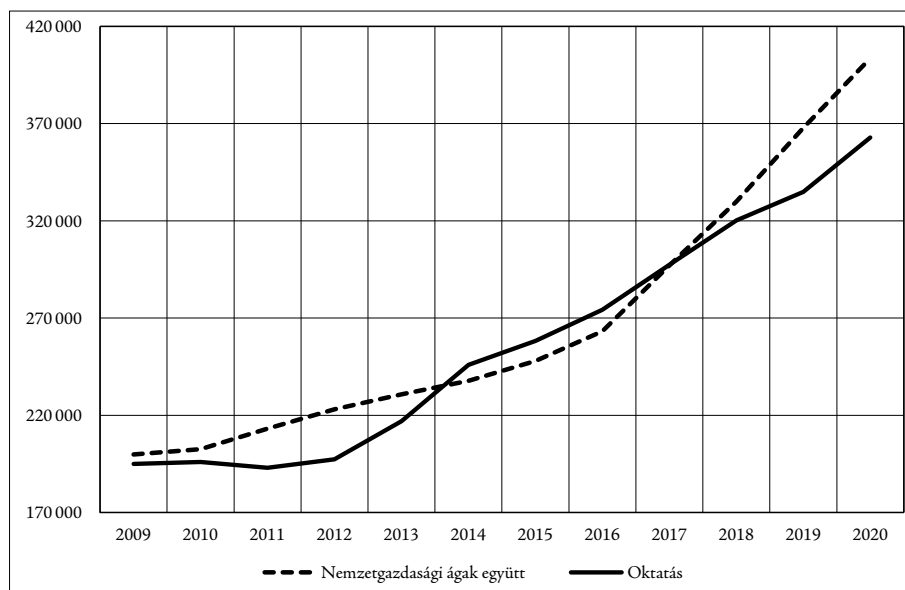
⁶ Ld. pl.: https://eduline.hu/kozoktatas/20210917_hatezer_betoltetlen_allashely_az_okratasban [Letöltve: 2021. 12. 22.]

⁷ A szerző saját számításai az OKM adatbázisok felhasználásával.

A bérek

Az elmúlt 20 évben a pedagógustársadalom két ciklust élt meg a következő változásokból: a bérek a pályán tarthatatlanul alacsonyak voltak, az oktatásban dolgozók béreinek átlaga nem érte el a nemzetgazdasági átlagot sem, amire reakcióként az éppen regnáló kormányok megemelték a fizetéseket, mindkét alkalommal (2003-ban, majd 2013 és 2017 között) 50%-kal, ezzel sikerült az ágazatot az országos átlag fölé emelni, majd néhány év alatt a fizetésemelés hatása elveszett, az oktatásban dolgozók bére ismét a nemzetgazdasági átlag alá esett. Vajon a pedagógusoknak be kell rendezkedniük erre a furcsa libikókára? Most, 2021 végén éppen az aktuális mélyponton vagyunk. Ígéretetek most is vannak, 2022 elejére egy 10%-os, majd 2023-ban egy nagyobb mértékű emelésre. Akkor majd talán megint az országos átlag fölé kerülhet az oktatási ágazat, s folytatódhat az örömtelen libikókázás.

A 3. ábrán bemutatom, hogyan változott az oktatásban dolgozók bruttó havi átlagkeresete a nemzetgazdaság egészében jellemző keretekhez képest.



3. ábra: Az oktatásban dolgozók bruttó havi átlagkeresete (Ft) a nemzetgazdaság egészéhez viszonyítva 2009 és 2020 között. *Forrás:* a szerző szerkesztése a KSH adatai alapján: https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0054.html [Letöltve: 2021. 12. 01.]

A 3. ábrán jól látszik a fentebb leírt „alacsony bér – béremelés – az eredeti viszony visszaállása” ciklus (a jelzett kettőből a második).

Statisztikai adatokkal szívesen dolgozók számára ujjgyakorlat megtalálni a hálón azokat az adatokat, amelyek a magyar pedagógusok bérhelyzetét összehasonlíthatóvá teszik más országokban dolgozó kollégáikéval. *Steklács János (é. n.)* ezt megtette, és kimutatta, hogy Magyarország az OECD országai között minden közoktatási kategóriában (tanító, általános iskolai és középfokon tanító tanár, és minden ilyen beosztásban a kezdőket és a már 15 éve pályán lévőket is külön vizsgálva) az utolsó előtti helyen vagyunk az átlag-

fizetéseket tekintve, ha az összegeket vásárlóerő paritáson, vagyis egymással összevethető módon vesszük számításba. Egyes esetekben Szlovákia, máskor Brazília található csak mögöttünk.

A nemzetközi összehasonlításban is különösen rossz helyzet megváltoztatása jelentős béremelést igényel. Ahhoz azonban, hogy egyrészt a fiatalok számára is vonzók legyenek a bérek, illetve, hogy a szakma ne élje át újra és újra a megemelt fizetések elértéktelenedését, nem csak egy „egyszerű” bérrendezésre van szükség. Egyrészt meg kell változtatni a bérek és a pályán eltöltött évek közötti összefüggést, a fiataloknak magasabb kezdőfizetést kell adni, és természetesen ennek eredményeként a tapasztalati időtől való lineáris függés meredekségén csökkenteni kell. Másrészt a pedagógusok bérszínvonalát megfelelő technikával valami olyan mutatóhoz kell hozzákapcsolni, amely az általános, nemzetgazdasági bérek változását követi. Egyik lehetőségként szóba jön az a megoldás, hogy a pedagógusbéreket minden évben úgy kell emelni, hogy e bérek átlaga elérje vagy haladja meg a felsőfokú diplomával rendelkező dolgozók átlagbérét. Ahhoz is kell némi politikai bátorság, hogy egy éppen hatalmon lévő kormány jelentősebb pedagógus-béremelést hajtson végre. Ahhoz azonban még nagyobb politikai bátorság kellene, de az oktatáspolitikában – csak kis túlzással élve – történelmi tett lenne, ha a bérnövelés a leírt két változtatással egyidőben történne meg.

Változatlan viszonyok

E tanulmány első részében több, a kormányzati oktatáspolitikára súlyos kudarcot jelentő, a 2018–2022-ig tartó választási ciklusban jellemző oktatáspolitikai folyamatot tekintettem át. A tanulmány második, rövidebb részében csak két, a Fidesz–KDNP oktatáspolitikáját a mérlegre tett időszakban meghatározó mozzanatot elemzek: a tartalmi szabályozás közoktatást megfojtó, részletesen előíró jellegét, valamint az oktatásfejlesztési folyamatok centralizált voltát és technicista kivitelezését.

A NAT, a kerettantervek mint a pedagógiai kultúra megújításának legfőbb gátjai

Az *Educatio* folyóirat e számában egy teljes tanulmány részletesen foglalkozik a Nemzeti alaptanterv (NAT) átalakításának 2017 és 2020 között lezajlott folyamatával, ezért én e tanulmányban csak bizonyos általános szakpolitikai kérdéseket érintek a téma kapcsán, remélve, hogy a két írás jól kiegészíti egymást.

A NAT átalakítását célzó munka végeredménye egy olyan központi tartalmi szabályozás kialakítása lett, amely csak néhány ponton tér el a 2012. évi szabályozástól. Az eltérések (például: a tantárgyak és pontos heti óraszámok részletes kijelölése már a NAT-ban) a tartalmi szabályozás további központosítását eredményezték. Megmaradt a kerettantervek „intézménye”; megmaradt a kerettantervek kötelező jellege; megmaradt a célok, a követelmények és a tananyag részletekbe menő kijelölése; lényegében, még ha műveltségi területenként eltérően is, de megmaradt a tananyag óriási mennyisége. A dokumentumok világos választ jelentettek a NAT és a kerettantervek készítői részéről arra a kérdésre, amely a 2003-ban elfogadott NAT kialakítása óta ott lebeg a pedagógus szakma feje felett, hogy tudniillik a központi szabályozásnak részletesen előírónak

kell-e lenni. Olyan lett. Mint a 2012. évi. (A téma szakmai elemzésével, két nagyon eltérő tantervi paradigma összehasonlításával kapcsolatban lásd: *Nabalka 2020.*)

Valójában nem is ez a legérdekesebb ebben a folyamatban. Hiszen, ha léteznek kétfajta szakmai megközelítés, amelyek kölcsönösen kizárják egymást, akkor világos, hogy valamelyiket a gyakorlati fejlesztési folyamatban követni kell, és természetesen a kettő közül bármelyik út választása szakmailag legitim. A probléma akkor kezdődik, amikor nincs mód az eltérő koncepciók közötti, a szakma szabályai szerint zajló vitákra, egyeztetésekre. Márpedig a NAT-2020 előkészítése során erre egyáltalán nem nyílt lehetőség. És ebből a szempontból nem volt különbség a 2018-ra elkészült, Csépe Valéria akadémikus nevéhez fűződő, az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport által készített NAT változat⁸ és a végül is elfogadott alaptanterv⁹ között. A NAT készítése két fázisának egyikében sem volt módja megismerni a szakmának azokat, akik a munkát végezték, az elkészült első (2018-as) változat társadalmi véleményeztetésére még sor került, a végső változat – bár jelentősen eltért a megelőzőtől elsősorban szellemiségében – már egyáltalán nem lehetett társadalmi egyeztetési folyamatok tárgya. Az első változat úgymond „társadalmi vitája” is a Magyarországon szokásos, a társadalmi egyeztetési folyamatoktól igencsak távol álló „véleményeztetést” jelentette pusztán, a nagyközönség természetesen – ahogy általában – most sem tudhatott meg semmit arról, hogy milyen vélemények érkeztek és azokat a NAT végső változatának létrehozói miképpen vették figyelembe. Az oktatásért felelős miniszter nem végezte el egyik, törvényben előírt feladatát: nem értékeltette a 2012. évi NAT bevalását. A NAT körül 2017 és 2020 között semmi nem alakult úgy, hogy lehetővé váljék egy erőteljes, színvonalas szakmai diszkusszió a felmerült súlyos kérdésekben.

Már 2017-ben látható volt, hogy két élesen különböző elképzelés létezik a központi tartalomszabályozás formálására. A két elképzelés képviselői között párbeszéd azonban nem alakulhatott ki, a kormány által felkért szakemberek ettől való elzárkózása következtében. Az alternatív elképzelés sokkal „karcsúbb” NAT-ot szeretett volna, kiiktatta volna a kerettanterveket, a NAT-ban nem szerepeltetett volna részletes célokat, követelményeket és tananyagot, a NAT-ot a minden iskolatípusra közösen megfogalmazható fejlesztési feladatokra építette volna. Az eltérő elképzelések összevetésére, megvitatására soha nem nyílt lehetőség.

E kérdésben nem tudok hívós és mindkét paradigmától távolságot tartó maradni. A részletesen előíró, a legtöbb tanuló számára megtaníthatatlan mennyiségű tananyagot tartalmazó és a személyre szóló fejlesztést, a differenciálást gúzsba kötő központi tartalmi szabályozást elhibáztottnak, rendkívül károsnak tartom. Hibás elképzelés, hogy csak a tanítási módszerek variálásával megoldható a pedagógiai differenciálás. Egyrészt a tanulókra szabott célok, követelmények és tananyag nélkül nincs differenciálás, másrészt még a módszerek megválasztásával történő differenciálás is lehetetlen akkor, ha a legtöbb tantárgyban a megtanítandó tananyag mennyisége a pedagógust a leghagyományosabb, prelegáló jellegű módszerek alkalmazására kényszeríti. Ma úgy várnak el a pedagógusoktól korszerű, személyre szóló, differenciált oktató munkát, hogy közben an-

⁸ Az interneten: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf [Letöltve: 2021. 12. 25.]

⁹ Az interneten: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 25.]

nak a legfontosabb feltétele, a pedagógus szakmai autonómiája szinte teljes mértékben hiányzik.

A NAT-ot széles körű kritika fogadta. Érvek ütköztetésére alig került sor, a kritikának semmilyen hatása nem volt a NAT és a kerettantervek implementációjára. A tantervást már félálomban is gond nélkül megoldó, edzett pedagógusok most is megírták a helyi tanterveket, ha végképp kiábrándultak már a tervezés tartalmas kivitelezéséből, hiszen annyiszor kellett már fölöslegesen új dokumentumokat készíteniük, akkor jó-szerűen lemásolták a kerettantervet, kiegészítették egy-két helyi, már sokszor leírt, másolható tartalommal, és azt fogadták el. Közben a tantervek tartalmára is figyelő, érzékenyebb szakemberek hosszan vitatták a NAT jellegzetességeit, különösen a tananyag mennyisége került gyakran kereszttűz alá. A tantervi lehetőségeket, alternatívákat még szélesebben átlátni képes szakemberek pedig egyszer csak azt vették észre, hogy a NAT kritikusai is (a többségről, de nem mindenkiről van szó) a részletesen előíró paradigmában gondolkodnak, csak szeretnék, ha némileg kevesebb ismeret szerepelne a központi tantervekben. Ehhez jött még hozzá az „ideológiai harc”, amelyben értékvilágok csaptak össze egymással, közben elfeledve a nevelési alapkérdést. Ugyanis nem az a kérdés, hogy milyen ideológia jellemezze a központi tanterveket, hanem az, hogy akarjuk-e, hogy a tantervek az értékek, a normák, az erkölcs, a világnézet tekintetében is előíróak, normatívák legyenek. Az elkészült javaslat az volt, ez kétségtelen. De ezzel a legtöbb kritikus nem a normativitástól való eltávolodást állította szembe, hanem csak azt követelte, hogy a NAT durván egyoldalú ideológiai szövegrészletei maradjanak ki. A minden határon túlmenően részletező tantervek ellenzői is mélységesen megosztott csoportot alkotnak, ha nem pusztán felszínesen ragadjuk meg a kérdéseket.

Ezek a megfontolások azonban semmilyen szerephez nem jutottak a NAT-ról való döntésben és az implementációban. A tartalmi szabályozás esete világos példája annak, hogy a hazai pedagógiát (szakmástól, oktatáspolitikástól) jó néhány területen elszomorító sekélyesség jellemzi.

Tudjuk, hogy a jelenlegi kormányzati oktatáspolitikát egyáltalán nem csak a tartalmi szabályozás kérdésében jellemzi a „zsigerből való” központosítás, minden részlet felülről való meghatározása, a feladatokat ténylegesen végrehajtók, döntően a pedagógusok autonómiájának minimálisra szűkítése. Ez a jellemzője a Fidesz–KDNP-kormány oktatáspolitikájának 12 év óta változatlan. A központosított struktúrák már az első ciklusban, tehát 2010 és 2014 között kialakultak az irányítás, a fenntartás, a taneszközrendszer, a tartalmi szabályozás, a gazdálkodás, a szervezetek működtetése kérdéseiben végrehajtott nagymértékű és kíméletlen központosítással. A harmadik, 2018-tól 2022-ig tartó ciklusban már csak finomhangolás zajlott ezeken a területeken, a tartalmi szabályozást tekintve úgy, ahogy igyekeztem fentebb bemutatni.

Oktatásfejlesztés

Az e kötetben mérlegre tett időszakra esett számos jelentős anyagi forrást felhasználó oktatásfejlesztési program kivitelezése. Különösen kiemelkednek ezek közül a NAT fejlesztését is magába foglaló, a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésére felkészítő, a lemorzsolódás problémáját enyhíteni szándékozó programok (sorban az EFOP 3.2.15; 3.1.2; 3.1.5 operatív programokról van szó). A három projektre mintegy 30 milliárd Ft lett elköltsve.

Azt gondolhatnánk, hogy e folyamatokkal kapcsolatban igazán nem vehetők fel kritikák, hiszen itt az oktatás átalakítása egyik legfontosabb kérdéséről, a pedagógiai kultúra megújításáról van szó, a fejlesztési folyamatok közvetlenül a pedagógusok fejlődésére fejtik ki elsősorban a hatásukat, nagy hangsúlyt adnak a digitális pedagógiai kultúra terjesztésének, illetve megjelenik e programokban az, a pedagógiában egyre inkább sokra tartott elem is, hogy az iskolai szervezetfejlesztés is fontos része az innovációnak. Még a részleteket tekintve is a pedagógia legkorszerűbb fejlődési tendenciáihoz köthető kezdeményezéseket látunk e programokban. Így például az EFOP 3.1.2-ben, a Komplex Alapprogram keretei között az adaptív pedagógia (*Rapos et al. 2011*) egyik legfontosabb összetevője jelenik meg kiemelt szerepben: a tanulói kiscsoportok számára komplex feladatok adása, olyan feladatok kitűzése, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók számára is egyenrangúan lehetővé teszik a közös tevékenységbe való bekapcsolódást. A programokban kifejezetten erősen van jelen az iskolai esélyegyenlőtlenségek elleni küzdelem, több programnak a fókuszában a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás megelőzése szerepel.

Az eredeti célok tehát rendkívül fontosak, valójában régóta vártuk, hogy ilyen fejlesztések elinduljanak, illetve folytassák azt a jó hagyományt, amit az olyan korábbi fejlesztések teremtettek meg, mint az Országos Oktatási Integrációs Hálózat keretei között működő Integrációs Pedagógiai Program, a Loránd Ferenc által irányított szakmai közösség, a komprehenzív iskola gondolatának elterjesztését feladatául kitűző KOMP-Csoport működése, vagy mint a 2004 és 2008 között a kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok kidolgozása.

A projektek 2021-ben vagy már befejeződtek, vagy éppen e sorok írásakor történik meg a zárásuk. Bár még nem ismert minden fontos információ az eredményekkel kapcsolatban, de amit már tudni lehet, egyelőre nem igazolja, hogy a nemes célokat sikerült realizálni.

Az első és egyik legsúlyosabb probléma, hogy az EFOP programok mindegyike folytatta a FIDESZ–KDNP-kormányok által már korábban is követett hagyományt: erősen központosított innovációs folyamatokról van szó. A programokban alig jelenhetnek meg szakmai alternatívák, a pályázatok meghívásos jellegűek, alapvető szerepet az irányításukban az Oktatási Hivatal játszik. A pedagógiai kultúra alulról jövő szakmai kezdeményezésekkel történő formálása egyáltalán nem kap szerepet e programokban.

Az EFOP 3.1.2 projekt kivételével nem jöttek létre vagy csak részterületeken jelennek meg komoly megalapozó koncepciók. A tartalmi szabályozás átalakítására ugyan született koncepció (EFOP 3.2.15), azonban egyrészt annak szakmai színvonala komoly kívánivalókat hagyott maga után, másrészt a központi tantervek végső változataiban nem érvényesült, tehát olyan, mintha nem is lett volna. A 3.1.5 számú EFOP program esetén hosszas keresésre sem lehet találni semmilyen információt a feladatok alapelveivel, a program koncepciójával kapcsolatban, féltő, hogy ilyen nem is volt. A 3.1.2-es programnak, azon belül a hangsúlyos elemnek, a Komplex Alapprogramnak (KAP) ellenben volt, van koncepciója, ezt egy kötetben az innováció szakemberei közre is adták (*Révész – K. Nagy 2019*). Ez az alapvetés kiindulópontjait tekintve korszerű, a korai iskolaelhagyás ellen az iskolai esélyegyenlőtlenségek csökkentését kívánja megvalósítani, méghozzá azzal, hogy a hátrányos társadalmi helyzetű tanulók fejlesztésére is alkalmas módon kívánja átalakítani a pedagógiai kultúrát. Ehhez a korábban már a Hejőkeresztúri III. Béla Általános Iskolában K. Nagy Emese irányításával bevezetett Komplex Instrukciós Programot (KIP) igyekezett elterjeszteni, elsősorban pedagógus-

továbbképzéseket, vezetői és pedagógusmentorálást szervezve, sokféle tájékoztatóval, a konkrét tanítási folyamatokban segítségül szolgáló számos kiadvánnyal. A program alap gondolata, hogy a tanulás-tanítás során olyan kiscsoportos tevékenységeket kell szervezni, amelyek minden gyermek számára biztosítják a bekapcsolódást, az optimális fejlődés lehetőségét. Saját meggyőződésem is, hogy éppen ez a kulcskérdés, vagyis számomra a KAP kiindulópontjai maximálisan elfogadhatók.

Nyilván most jön a DE! Nem tekinthető megfelelő innovációs stratégiának egyetlen pedagógiai koncepció kiemelése (a neki megfelelő gyakorlat óriási összegekkel támogatott elterjesztése) és rákényszerítése az egész országra. A magyar oktatás van olyan nagy, hogy sokféle pedagógiai koncepciónak kellene párhuzamosan keresni a megfelelő utakat a pedagógiai kultúra átalakítására. Az EFOP 3.1.2 program meghirdetésekor egyértelműen az általam hibásnak tartott, monolit fejlesztési koncepció érvényesült. A helyzet a program végrehajtása közben csak annyiban változott, hogy kialakult és részben érvényesült egy másik koncepció is, ez az ELTE által szervezett „Mindenki iskolája” program.¹⁰ Ez azonban – ahogy az a projekt közben lezajlott, amúgy nem különösebben dokumentált átalakulási folyamatokról kiderült – nem volt eredetileg tervben, a program kiírói monolit projektben gondolkodtak.

A KAP jelentős problémája – de ez így van minden más, a pedagógiai kultúra megújításával kapcsolatos programmal –, hogy a központi tartalmi szabályozás jellemzőinek okán csak módszertani differenciálásban gondolkodhattak a szakemberek. Márpedig – és erről korábban már szoltam e tanulmányban – csak módszertani eszközökkel, a módszerek „variálásával” érdemi pedagógiai differenciálás nem alakítható ki. A pedagógiai kultúrát formálni igyekező EFOP programok tragédiája, hogy egy mesterségesen felállított – az én véleményem szerint értelmetlen – korláttal kellett, kell együtt élniük. Számos további probléma éppen ebből is adódik. A KAP koncepciója – ennek észrevételéhez elég elolvasni a már idézett kötet tanulmányait – eklektikus: hitet tesz a konstruktivista tanulás szemlélet mellett a nagy célok kijelölésében, és tökéletesen e szemlélettel szembe megy a konkrét részletek megfogalmazásában; a kiindulópontokat tekintve korszerű, adaptív esélyegyenlőtlenségi szemléletet vall, azonban a konkrét megfogalmazásokban már „vastagon visszaköszönnek” a ma már túlhaladott deficit- és szegregációelmélet részletei (*Nahalka–Zempléni 2014*); a differenciálásról az alapokat tekintve elfogadható szemlélet jellemzi a koncepciót, de amikor a részletek kifejtése következik, már csak a mennyiségi alapú, a tehetségnevelésre és felzárkóztatásra összpontosító differenciálásképpel találkozunk.

A KAP, tehát az EFOP 3.1.2 program kiemelt fejlesztése épp most fejeződik be, még várható, hogy a projekt eredményességének az értékelésével kapcsolatban megismerhetünk további információkat is. Ami azonban ezen írás elkészítésének időpontjáig rendelkezésre áll, az kiábrándító. A projekt bevéálásának értékelése szinte csak elégedettségmérésekkel történt. A 2018/19-es tanévben lebonyolított kipróbálás során, a tanév elején és végén töltötték ki a szervezők a részt vevő pedagógusokkal ugyanazt a kérdőívet, amely a programhoz való viszonyukat vizsgálta. A tanév végén jóval kevesebb volt már a kitöltő, a mindkét alkalommal válaszolók halmazát így aligha tekinthetjük reprezentatív mintának, de ráadásul a felmérés szakemberei nem is az egyes pedagógusok véle-

¹⁰ A program honlapja, ahol minden lényeges információ elérhető erről az innovációról: <http://mindenkiiskolaja.elte.hu/index.php/tudasbank/> [Letöltve: 2021. 12. 25.]

ményváltozásait tekintették alapadatoknak, hanem a két kitöltés adataiból számolható középértékeket hasonlították össze, amely eljárás semmilyen változás kimutatására nem alkalmas. Ebben a pillanatban (de nincs kizárva, hogy ez még megváltozhat) a kipróbálás eredményeivel kapcsolatban gyakorlatilag semmilyen komoly információval nem rendelkezünk. (E problémát csak nagyon kevésbé enyhíti, hogy a kipróbálásban részt vevő tanulók körében lefolytatott vizsgálódás kutatómódszertani szempontból korrekt volt, annak eredményei használhatók.)

Nem sorolom a leginkább koncepciózus programnak, az EFOP 3.1.2-nek a további problémáit, illusztrációként talán ennyi is elég volt annak érzékeltetésére, hogy egy „jobb sorsra érdemes” innovációs folyamat is vakvágányra futhat az oktatáspolitikai által létrehozott mai viszonyok között. Ugyanis valójában a mai magyar iskolarendszer alapvető strukturális és tartalmi változtatások hiányában nem reformálható, nem tűzhető ki feladatként a többi közül kiemelve a pedagógiai kultúra átalakítása. A pedagógusok autonómiájának hiánya, a párbeszédre való képtelenség, a tartalmi szabályozás minden határon túllépően részletező volta, a csak a központban kitalált innovációs programok megszervezése, az alulról jövő kezdeményezések teljes kizárása azt eredményezi, hogy szinte teljesen fölöslegesen költ el az ország sok-sok milliárd Ft-ot akár még jó kiindulópontokkal jellemezhető programokra is, ebből nem lehet megújulás.

Nincs kétségem afelől, hogy a záráskor, az EFOP programok eredményeinek megállapítása során a kommunikációban majd minden rendkívül sikeres lesz. Az Európai Unió sem fogja felülvizsgálni a teljesítést, az „EU-s pecsét is meglesz”. Mi pedig itt maradunk nagy valószínűséggel egy, a programok előttivel lényegében megegyező, vagy lehet, hogy már tovább romló eredményességet és hatékonyságot mutató közoktatási rendszerrel.

IRODALOM

- CZIFRA B., NAGY ZS. & TEGZESNÉ CZIGLER E. (2021) *Elemzés. A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése*. Állami Számvevőszék, Budapest.
- CZIRFUSZ D., MISLEY H. & HORVÁTH L. (2020) A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, Vol. 7. No. 3. pp. 220–229.
- DJP (2016) *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A kormány-előterjesztés melléklete*. Digitális Jólét Program, Budapest.
- Európai Bizottság (2010) *A Bizottság közleménye: Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*. Európai Bizottság, Brüsszel.
- European Commission (2021) *Digital Economy and Society Index (DESI) 2021. Thematic Chapters*. Interneten. Elérhető dokumentum: <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/80563> [Letöltve: 2021. 12. 23.]
- FEKETE T. & PORKOLÁB Á. (2020) Karanténpedagógia a magyar közoktatásban. – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No. 9. pp. 96–112.
- FODOR É., GREGOR A., KOLTAI J. & KOVÁTS E. (2020) *Az egyenlőtlenségek alakulása a koronavírus-járvány idején Magyarországon*. Fridrich-Ebert-Stiftung, Budapest.
- HOLLE A. (2020) *Oktatási rendszerek az új koronavírus járvány idején*. Országgyűlés Hivatala, Budapest.

- Huawei Technologies Hungary (2020) *A diákok tizede örökre online maradna suliba járás helyett*. Huawei Technologies Hungary, Budapest. <https://consumer.huawei.com/hu/press/news/2020/news-200430/> [Letöltve: 2020. 11. 13.]
- KENDE Á., MESSING V. & FEJES J. B. (2021) Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 2. pp. 76–97.
- MÓE (2021) *Valós helyzetkép az óvodákról*. Magyar Óvodapedagógus Egyesület, Budapest. Interneten: <https://m.facebook.com/magyarovodapedagogiai.egyesulet/posts/1890925991088040> [Letöltve: 2021. 12. 21.]
- NAHALKA I. (2020) A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 7–8. pp. 99–142.
- NAHALKA I. (2021a) A pedagógushiányról. *Pedagógusok Lapja*, Vol. 77. (szeptember) pp. 5–7.
- NAHALKA I. (2021b) Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 22–35.
- NAHALKA I. & ZEMPLÉNI A. (2014) Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (ed.) *Hatások és különbségek: Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest, Oktatási Hivatal. pp. 99–166.
- OSVÁTH A. & PAPP Z. A. (2020) Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. In: SZABÓ-TÓTH K. & SZPESSY P. (eds) *Látlet a járványhelyzetről*. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott társadalomtudományi Intézet, Miskolc. pp. 179–204.
- RAPOS N., GASKÓ K., KÁLMÁN O. & MÉSZÁROS GY. (2011) *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.
- RÉVÉSZ L. & K. NAGY E. (2019, eds) *A Komplex Alapprogram Koncepciója 2.0. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére*. Líceum Kiadó, Eger.
- STEKLÁCS J. (é. n.) *Pedagógus fizetések, innovatív szellem, társadalmi megbecsültség érzete (Az OECD 2018–2020-as eredményei alapján)*. Internetes dokumentum: <https://steklacs-janos.webnode.hu/news/pedagogus-fizetesek-innovativ-szellem-tarsadalmi-megbecsultseg-erzete-az-oecd-2018-2020-as-eredmenyei-alapjan/> [Letöltve: 2021. 12. 22.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerüljenek.

A NAT EVOLÚCIÓJA 2010–2021 KÖZÖTT

CHRAPPÁN MAGDOLNA

Debreceni Egyetem

Beérkezett: 2021. december 19., elfogadva: 2022. január 23.

2010 és 2021 között jelentős szerkezeti és tartalmi változások zajlottak a köznevelés területén. Ezek egyike a Nemzeti alaptantervek és a kerettantervek változása volt. 2020-ban jelent meg az új NAT, ami nemcsak a korábbi NAT módosítása volt, hanem komoly elvi változásokat is bevezetett. Mindezt úgy, hogy 2018-ban zajlott egy kísérlet egy korszerű tanulás- és tanulóközpontú NAT kialakítására, ami végül nem lépett hatályba, de bizonyos részei bekerültek a jelenlegi NAT-ba. Tanulmányunkban bemutatjuk a három NAT szabályozási jellemzőit, s arra a kérdésre keressük a választ, mekkora mozgásterük van a felhasználóknak, mennyire tekinthető ideologikus alapúnak, továbbá mit őrzött meg és mit vetett el a NAT 2020 a korábbiakból.

Kulcsszavak: Nemzeti alaptanterv, tartalmi szabályozás, tantervi evolúció, kerettanterv, jogi szabályozás

Between 2010 and 2021 significant structural and content changes took place in public education. One of these was the change in the national core curricula and framework curricula. In 2020, the new NAT was published, which was not only the modification of the previous NAT, but serious conceptual changes were introduced as well. Along with this, there was also an attempt in 2018 to develop a modern learning and pupil-centered NAT, which eventually did not come into force, but some parts appeared in the current NAT. In our study, we introduce the three NAT regulatory features and seek the answer to the question, how much leeway is provided for users, to what extent it can be regarded as an ideological-based curriculum, and what has been kept in NAT 2020 and what it has taken from the previous ones.

Keywords: National Core Curriculum, content regulation, evolution of the curriculum, framework curriculum, legal regulation

Levelező szerző: Chrappán Magdolna, 4028 Debrecen, Vasvári Pál u. 1.
E-mail: chrappan.magdolna@arts.unideb.hu

26 éve, 1995-ben született meg a Nemzeti alaptanterv. Amikor az első NAT készült, gondolhattuk, egy-két évtized múltán társadalmi és politikai konszenzus alakul ki a NAT-tal kapcsolatban. Ha visszatekintünk az elmúlt majd három évtizedre, konszenzust kevésbé, politikai ciklusokhoz igazodó nyugalmi időszakokat találunk csupán. Külső szemlélő számára a 2012-es NAT óta viszonylagos tantervi nyugalom volt mindaddig, amíg 2018 augusztusának végén meg nem jelent a NAT-tervezet, majd 2020 januárjában hatályba nem lépett a NAT 2020. Úgy véljük, tanulságos áttekinteni azokat a folyamatokat, amelyek a tervezet és a végleges NAT körül zajlottak, s különösen érdemes közelebbről megvizsgálni, miféle genetikus kapcsolat van e három alaptanterv között.

Tanulmányunk témája a NAT-ok elemzése, ám a tartalmi szabályozás komplex rendszer, amiben a NAT csak az egyik, bár kétségtől domináns (legalábbis annak látszó) eleme. A közvetlen intézményi gyakorlat számára azonban nem a NAT-nak van mondanivalója, sőt parancsa, hanem a NAT – kerettantervek – tankönyvek – vizsgarendszer kombónak, de ennél is fontosabbak azok a jogszabályi keretek, amelyek a tényleges tantervi szabadságfokot eldöntik. Ha a vizsgálódást az intézményi implementációra is kiterjesztenénk, akkor még több olyan szerkezeti-szervezeti elemet és feltételt kellene áttekintenünk, amelyek meghatározzák a teljes szabályozórendszer sikerét, úgymint a pedagógusok szakmai támogató rendszere, szakmai kiadványok, taneszköz- és programpiac (Setényi 1998; Vass–Horváth 2019; Nabalka 2006; Halász é. n.).

A Nemzeti alaptanterv leválasztása a többi szabályozó elemről, s így önmagában álló vizsgálata jelen tanulmányban három okkal indokolható: 1. elvileg a NAT áll a tartalmi szabályozás középpontjában, a kerettanterveket, a tankönyveket (s voltaképp a vizsgarendszert is) az alaptanterv determinálja; 2. a 2010–2021 közötti időszak NAT-tal kapcsolatos eseményei a 2010 óta uralkodó szabályozási paradigma változásairól is szólnak; 3. a NAT 2020 tanulságos annak szemléltetésére, milyen az, amikor egy erősen, egyesek szerint szélsőségesen centralizált indoktrinációs tanterv¹ olyan pedagógiai-pszichológiai kategóriákat is inkorporál, amelyek nem összehétközhetők saját szabályozási paradigmájával.

Tanulmányunkban megvizsgáljuk a NAT jogszabályi hátterét és a felülvizsgálati ciklusokat, majd bemutatjuk a vizsgált időszak három alaptantervét, és a legfontosabb koncepcionális elemek összehasonlításával megkísérelünk trendmegállapításokat tenni a jelenlegi és a jövőbeli helyzettel kapcsolatban. Mindezt úgy tesszük, hogy noha nem vizsgáljuk részletesen a tartalmi szabályozás többi eszközét s a lehetséges implementációs folyamatot sem, végig tekintettel s kitekintéssel leszünk a végfelhasználók, azaz az iskolák lehetőségeire. Forrásként ez alkalommal elsősorban a NAT-ok szövegére támaszkodunk, kevésbé azok recepciójára.

A NAT szabályozó szerepe

A NAT 1995-ös színrelépésekor, ahogy azt a folyamatban részt vevő szakemberek sokszor megírták,² leginkább az angolszász típusú tartalmi szabályozás volt a minta (konkrétan az angol National Core Curriculum: NCC). A mintakövetés eredményeként a magyar

¹ A tantervi indoktrináció témakörében lásd: Nabalka 2020.

² Lásd többek között Báthory 2000; Horváth 2019; Vass 2000; Sáska 2007.

alaptanterv a kétpólusú szabályozást követte (központi és helyi tanterv), az implementáció peremfeltételeként az intézmények és a pedagógusok tantervezési szabadságát és döntéshozatali jogát feltételezték, facilitálva a fentebb már említett támogatórendszerrel. Ám az angol rendszerben az NCC egy teljesen az intézményekre és pedagógusokra alapozott decentralizált tantervi szisztéma centralizálását jelentette, a magyar verzió egy centralizált, a tervezési szabadságra és döntési felelősségre nem kész iskolarendszert próbált decentralizálni. (Sáska 2007; Horváth 2019.)

Az oktatáspolitikai implementációk egyik kulcstényezője a benne részt vevők szakmai attitűdjei, meggyőződései (belief), (Viennet—Pont 2017), de a magyar közoktatási rendszer kultúrájából hiányzott az a decentralizációs szabályozási paradigma, amire az első NAT épített. Ennek híján egyfajta kényszerinnovációs folyamat indult meg (Chrappán—Bencze 2020), aminek törvényszerű velejárója volt az innovációs fáradtság. Az iskolák túlnyomó többsége nem tudott élni a NAT adta szakmai szabadsággal, az elkészült helyi tantervek többnyire a 78-as tanterv klónjai voltak (Trencsényi 1996).

Horváth Zsuzsa szerint a pedagógiai innovációval „megfertőződött” intézmények aránya, amelyek számára tehát a kétszintű tartalmi szabályozás nem kényszer, hanem lehetőség, nagyjából 20% körül mozog még ma is (Horváth 2019). Transzparens adatok híján a közelmúlt és a jelen helyzete nem pontosan ismert.

Ez a múltidézés azért fontos, mert a végletekig lecsupaszítva tetten érhető benne az, hogy a tantervi szabályozás 2000-es változása miért történhetett meg, illetve a 2010-ben bekövetkezett centralizációs fordulat a jogszabályi erőn túl miért válhatott sokkal erősebb hatásúvá, mint a 2007-ig tartó, egyre decentralizáltabb szabályozás. A lényeg a két szabályozási paradigma közötti különbségen túl ebben van: „*e dokumentumok csupán »papírra írt szavak«, amelyek akkor válnak valósággá, ha a kitűzött céloknak megfelelően, ténylegesen bekövetkezik az iskolák és pedagógusaik viselkedésének megváltozása*” (Halász é. n.: 4).

A két szabályozási paradigma: az autonóm és a normatív (Nahalka 2020) nemcsak a kodifikált jogi erőből származó kényszerben különbözik, hanem legfőképpen abban a pedagógiai meggyőződésrendszerben, amit tanulással, iskolával, a pedagógus szerepével, nem utolsósorban az oktatás célrendszerével kapcsolatban társadalmilag mélyen kódolt mintaként hordozunk.

Az első NAT bevezetésekor hiányoztak a modellkísérletek, amelyek ilyen nagy volumenű pedagógiai váltásoknál nélkülözhetetlenek lennének, s amelyeknek a tapasztalatait be lehetett volna csatornázni az országos bevezetés előtti rendszer módosításokba.³

Többek között ezért állt át a rendszer 2000 után zökkenőmentesen a kerettantervekre, amik ismerős, kiszámítható tantervi környezetet teremtettek a pedagógusok többségének.⁴ Ebből a korábbi rutin medrébe visszazökkent szabályozásból már a 2003-as és a 2007-es NAT sem tudta kimozdítani a pedagógiai közgondolkodást: mindegyik NAT-változás és a nyomában járó helyitanterv-változtatás formalitásnak tűnt. A 2000-es évek

³ A modellkísérletek minden átfogó rendszerinnovációnál alapvető jelentőségűek, s bár sok egyéb szervezetfejlesztéshez szükséges támogatás rendelkezésre állt, úgy látjuk, az előzetes konkrét tapasztalatok és a rendelkezésre álló idő, ami alatt nemcsak tantervkészítést kellett megtanulniuk a pedagógusoknak, hanem azonosulniuk kellett egy, a magyar közoktatástól idegen tantervi, sőt iskolaparadigmát, rövidnek bizonyult.

⁴ Báthory leírja, hogy az első NAT körüli kétségtelenül létező nehézségek mellett intenzív politikai kampány is zajlott a visszacentralizálás érdekében, s e két tényező az 1998-as kormányváltás után meg is peséltelte az eredeti szabályozási koncepció sorsát (Báthory 2001).

elejének innovációi (főképp EU-s pályázatokként) alapvetően nem a tantervi szabályozás által indukált változások voltak, bár a tantervek természetes hivatkozási alapot jelentenek minden oktatási innováció esetében.

Így érkezett el a 2010-es kormányváltás, s vele a tantervi szabályozás újabb, kiszámítható lépése: a NAT változtatása és új kerettantervek kiadása.

A 2012-es NAT, ahogy korábban bemutattuk (Chrappán 2014), az alapvető strukturális elemekben követi a korábbiakat (műveltségterületek óratervi arányokkal, kulcskompetencia-területek, fejlesztési területek, nevelési célok).

A NAT 2012-ben azonban több ponton megragadható a szabályozási változás: ezek részben a NAT-ban találhatóak, részben, s rendszerműködés szempontjából ezek fontosabbak is, a NAT-on kívül, egyéb jogszabályokban.

Kétségtelen, hogy a NAT 2012 a normatív szabályozási paradigma terméke: „Az új Nat a köznevelés feladatát az erkölcsi értékek hangsúlyozása mellett a műveltségkövetítésben, a tanuláshoz és a munkához szükséges készségek, képességek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztésében, a nemzeti és társadalmi összetartozás megerősítésében jelöli meg.” (Hoffmann 2012: 3.) Mindezt úgy teszi (a normativitás újabb jele), hogy a köznevelési törvény értelmében kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezésre vonatkozóan is, azaz a korábbi NAT-okkal ellentétben az intézményi pedagógiai folyamatok szintjén is beavatkozik.

A NAT-ban lévő különbségek a következők: határozott *tartalomszabályozás*, mert a közműveltségi tartalmak címszó alatt részletes, kötelező tartalmi leírásokat tartalmaz; a fejlesztési területek, *nevelési célok* az emblematikus hordozói a hazafias, nemzeti nevelés erősödésének s egyúttal az európai kontextus gyengülésének; az első NAT, amelynek jogszabályi szövegében lényegében átadja a tényleges szabályozó erőt a kerettanterveknek.

A NAT-on kívüli rendszerszabályozási elemek a tartalomszabályozás nem pusztán normatív, hanem az oktatáspolitikai és -irányítás hegemonisztikus törekvéseit jelentik.

Ilyen többek között

- a kerettantervek 2000 utáni ismételt kötelezővé tétele (Nkt. és NAT);
- a tankönyvpiac drasztikus szűkítése, a központilag kidolgozott tankönyvek kötelezővé tétele, amivel hivatalosan is a tankönyvek kezébe került a tartalmi irányítás,⁵ hisz azok használatától a jogszabály erejénél fogva nem lehetett eltérni;
- mindezeket keretbe foglalta a *tanfelügyeleti ellenőrzés komplex rendszere*, ami erős folyamat közbeni ellenőrzést, monitorozást jelentett, és az egyik célja a tanárok által közvetített tartalmak megfelelése a tankönyvi tartalmaknak.⁶

A NAT 2020 és az azt megelőző *törvénymódosítások* végképp megszüntették a tantervi monolitizmus kikerülésének lehetőségét néhány újabb szabályozási elemmel:

⁵ A tankönyvek eddig is dominálták a tantervezés helyi szintjét, a diverzív tankönyvpiac azonban mégse tette olyan monolitá a tanítási-tanulási folyamatokat, amilyenné a 2012-es kerettantervekhez készült tankönyvek.

⁶ A kötelező, ún. OFI-s tankönyvekhez mintatanmeneteket is készítettek, ami egy gazdag választékú tankönyvi piacon segítséget jelent, az egykönyvűség optikájából szemlélve sokkal inkább a napi tervezési folyamatok szelíd előírását jelenti. „A nevelési célok intézményi szintű tudatos követése, valamint a hozzájuk rendelt feladatok végrehajtása ... a pedagógiai szakmai ellenőrzés kritériuma.” (NAT 2012.)

- a *kerettantervi akkreditáció* gyakorlatilag ellehetetlenült az Nkt. módosításával, ami csak egyedi, a miniszter hatáskörébe tartozó s teljes pedagógiai programra vonatkozó intézményi engedélyezést ismer;
- a *magántanulói státusz megszüntetése* következtében az állami rendszerrel elégedetlen szülők számára bezárult a menekülés útja,⁷ a tankötelezettség kizárólag iskolába járással teljesíthető, a kivételes esetekben egyéni tanulói tanrend⁸ kérhető az Oktatási Hivataltól.

Ezek az intézkedések lényegében a monolit kormányzati akarat kikerülhetetlenségét garantálják.

A köznevelési törvény rigorózus jogszabályhelyein túl a NAT 2020 még egy folyamatszabályozási stratégiai elemet meghatároz: a *tantárgyakat*⁹ és a hozzájuk tartozó *kötelező tanóraszámokat*. Korábban ezeket a kerettanterv szabályozta, és többek között ennek köszönhetően volt mozgástere az alternatív iskoláknak a tantárgyak és óraszámok tekintetében, ha saját kerettantervet akkreditáltattak.

Azzal a lépéssel, hogy 2020-tól ezeket a részleteket is a NAT szabályozza, gyakorlatilag minden, a tartalmak tervezése szempontjából lényeges elem a NAT hatáskörébe került, olyanok is, amelyeknek a pedagógiai megfontolások alapján semmiképp sem ott a helye.

Mit írnak a jogszabályok?

A köznevelés tartalmi szabályozásáról több jogszabály is rendelkezik. A legmagasabb szintű ágazati jogszabály, a köznevelési (korábban közoktatási) törvény, valamint a NAT-ot létrehozó kormány-, illetve a kerettanterveket létrehozó miniszteri rendeletek. A részletes implementációs folyamatot segíti még a 20/2012. EMMI-rendelet [20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet], ami a kerettantervek bizonyos elemeinek a helyi tantervbe való beépítési módjáról rendelkezik, ez a jogszabály azonban nem meghatározó a szabályozás stratégiai kérdéseiben.

A Nemzeti alaptanterv az 1993. évi törvénnyel került be a magyar közoktatási rendszerbe:

„9. §. A nevelés és oktatás kötelező közös tartalmi követelményeit [...] a Nemzeti alaptanterv határozza meg. A Nemzeti alaptanterv a Tantervi alapelvekből és a Tantervi követelményekből áll. A Tantervi alapelveket a Kormány, a Tantervi követelményeket – az Országos Köznevelési Tanács javaslatára – a művelődési és közoktatási miniszter adja ki.”

A legelső NAT még önmagában állóan határozta meg az iskolák helyi tantervét, nem volt szó jogszabályi erővel létrehozott kerettantervekről, bár maga a NAT hatálybalépési fejezetében a szakmai feltételek mellett a tantervek, programok, tankönyvek és tanesz-

⁷ Ennek az egyik bevált módszere a *homeschooling*nak tekinthető tanulóközösségek létrehozása volt.

⁸ Ezt csak abban az esetben engedélyezik, ha a tanuló SNI-s /BTMN-es, tartós gyógykezelés alatt áll, versenysportoló, illetve, ha tartósan külföldön él, de itthon kívánja teljesíteni a tankötelezettséget (az OH hivatalos tájékoztatója szerint: https://www.oktatas.hu/koznevelés/egyeni_tanuloi_munkarend [Letöltve: 2021. 12. 05.]])

⁹ A tantárgyak a NAT 2012-ben is szerepeltek, hiszen a közműveltségi tartalmi tantárgyi keretek között szerepelnek, de nem évfolyamonkénti bontásban, és nem tartoztak hozzájuk óraszámok.

közök, vizsgarendszer és a pedagógusokat segítő szolgáltatás és továbbképzési rendszerrel beszél, mint amik a NAT implementációját segítő alapfeltételeket jelentik. Ezek a támogató elemek a későbbiekben is kulcselemei az implementációs folyamatoknak.

A NAT korai evolúciójának második jelentős lépése a közoktatási tv. 1999-es módosítása, ami beemelte a kerettanterveket a tartalmi szabályozásba. A törvény szerint „*az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettantervek biztosítják*” [1999. LXVIII. tv. 8. § (8)].

Ettől kezdve háromszintű tantervi szabályozás élt Magyarországon, még a 2002–2010 közötti időszakban is, a balliberális kormányok a kerettanterv kötelezősége helyett annak választhatóságát biztosítják: „*az iskola pedagógiai programot és annak részeként a Nemzeti alaptanterv alapján helyi tantervet készít [...] Az iskola az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét*” [243/2003. Korm. r. 2. § (1)]. Ekkorra azonban az iskolák döntő többsége már nem kívánta a korábbi kerettantervekre épülő helyi tantervét megváltoztatni.¹⁰

Közvetlenül a NAT-ból helyi tantervet készíteni a 2011-es Nemzeti köznevelési törvény óta nem lehetséges, a törvény egyértelműen fogalmaz ezzel kapcsolatban: „*Az iskola pedagógiai programjának részeként [...] a miniszter által kiadott kerettanterveket¹¹ kiegészítve helyi tantervet készít*” [2011. évi CXCV. tv. 26. § (2)].

Ezen a ponton a magyar Nemzeti alaptanterv törvényi erővel mondott le arról, hogy az iskolai helyi tanterveket közvetlenül meghatározza, átadva a tartalomszabályozás szintje minden stratégiai jelentőségű elemét a kerettanterveknek. Ez a megállapítás akkor is igaz, ha a kerettantervek „*értékrendszere tükrözi a Nat által meghatározott közös értékeket*” [110/2012. Korm. r. 5. § (2)], illetve „*a Nat-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják*” [2011. évi CXCV. tv. 5. § (5)].

1993 és 2019 között a tantervi szabályozásnak fontos része volt, hogy az iskolák nemcsak az úgynevezett minisztériumi, hanem más, a miniszter által engedélyezett, akkreditált kerettantervet is választhattak.

Ez a 2019. évi LXXX. törvénnyel megváltozott. Innentől a miniszter csak intézményenkénti egyedi eljárás keretében engedélyezi az alternatív kerettantervek alkalmazását, s ezt is csak abban az esetben, ha az legfeljebb 30%-kal tér el a minisztériumi kerettantervtől.¹²

Az iskolák és a fenntartó kezéből ezzel teljesen kikerült a tartalmi szabályozó eszköz szuverén megválasztása. Ezt a paradigmátikus problémát azonban jól elfedi a megengedő 30% eltérés, mert hacsak nem gyökeresen más, alternatív pedagógiai rendszerekről van szó (pl. egy teljes egészében integrált tárgyakkal dolgozó program), ez az eltérési arány vélhetően jól kezelhető és betartható. A szakmai döntési jog elvétele azonban olyan fokú

¹⁰ Nehéz pontos választ adni arra a kérdésre, vajon mekkora autonómiaigény munkált a tantestületekben, érezték-e a tantervi autonómia és a vele járó innovációs lehetőségek előnyeit. Feltehető, hogy ahol ezt érezték, ott éltek is a saját helyi tantervek készítésének lehetőségével. Ne feledjük, Horváth Zsuzsa 20% körüli innovációbecslését, s lehet, hogy ez az adat az ún. inkrementális, a stratégiai elemeket nem érintő innovációkat is tartalmazza.

¹¹ Egészen pontosan a miniszter által kiadott vagy általa engedélyezett, akkreditált kerettantervekről van szó.

¹² Az eredeti módosításban még az is szerepelt, hogy az egyedi engedélyű kerettantervekben „*a Nat-ban meghatározott tananyag tartalmakat tanévenként két félévre bontva kell megjeleníteni a kerettantervekben*” (2019. évi LXXX. tv. 8. §), ez azonban még abban az évben kikerült a törvényből, a 2019. évi CXII. tv. 77. § (11) kiiktatta.

tantervi szabadsághiányt eredményez, ami utoljára az 1985. évi oktatási törvényben szerepelt. Azzal a különbséggel, hogy akkor egy, a jelenlegivel ellentétes mozgásról volt szó: ott a teljesen monolit oktatási rendszerből haladtunk a szabadság irányába, most pedig a szabadság egyre erősödő elvételéről van szó.

2019-re a kerettantervek, pontosabban: a *minisztériumi* kerettantervek tökéletesen belakták a számukra jogszabályi erővel kialakított szakmai niche-t, új fajként a tantervi ökoszisztéma legnagyobb hatású, mondhatni, domináns fajaként határozzák meg a mai napig az iskolai tanterveket.

A NAT ciklikus felülvizsgálata

A legelső megjelenés óta (1995) az oktatási miniszter jogositványai között szerepel a NAT rendszeres, de minimum háromévenkénti felülvizsgálata [még az 1999-es Közoktatási törvényben is ez szerepel, 93. § (b)].

Jelenleg ötévenként szükséges a felülvizsgálat [Nkt., 77. § (a)], amik mindig megtörténtek, bár az időintervallumok nem azonosak: 1995, 2003, 2007, 2012, (2018, tervezet) 2020.

Az első felülvizsgálat csúszásának több oka is van: egyrészt a tényleges bevezetés 1998-ban történt, ami egybeesett a kormányváltással is. A Fidesz első kormányzati ciklusa alatt a fő tartalomszabályozási fókusz a *kerettantervek kidolgozására* és bevezetésére esett. A NAT felülvizsgálati munkák ezzel párhuzamosan folytak, de az új NAT-verzió csak a 2002-es kormányváltás után jelent meg.

A másik hosszabb „felülvizsgálatlan” időszak a 2012–2018 közötti időszak. A felülvizsgálat 2017-ben kezdődött, így elég kevés volt az esély a törvény által előírt ötéves határidő tartására. A társadalmi-szakmai vitára bocsátott tervezet 2018 augusztusában került nyilvánosságra, ám a kormány által elfogadott verzió csak 2020-ban jelent meg.

Az 1. táblázat mutatja be az eddigi NAT-ok jogszabályi rendjét.

1. táblázat: A Nemzeti alaptantervek jogszabályi geneológiája

	Eredeti jogszabály	A módosító jogszabály
NAT 1995	130/1995. (X. 26.) Korm.rendelet	–
NAT 2003	243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet	–
NAT 2007	243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet módosítása	202/2007 (VII. 31.) Korm.rendelet
NAT 2012	110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet	–
NAT 2020	110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet módosítása	5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet

A 2012-es NAT jellemzői

Összehasonlításunk bázisa a 2012-es NAT, amelynek szabályozási funkcióiról fentebb írtunk.

Ma már látjuk, hogy ez a NAT a 2007-es autonóm paradigmájú alaptantervet strukturális elemeiben követte ugyan, de nyitánya volt az erősen normatív NAT(ok) sorának.

A 2012-es a legelső olyan NAT, amelyik a tényleges tantervi „hatalmat” expressis verbis átadja a kerettanterveknek, s lényegében kivonul az iskolai tervezési folyamatok determinálásából. A NAT 2012 az értékelvű nevelő iskolát megteremtő alaptantervként definiálja magát: „középpontba került az értékelvű nevelő iskola megteremtésének szándéka. Ennek a célnak megfelelően új elemekkel kibővített fejlesztési feladatok, nevelési célok fogalmazódtak meg: erkölcsi nevelés, nemzeti öntudat, hazafias nevelés...” (Részletesen ld. 4. táblázat.) (Kaposi 2012.)

Tartalmazza az egyes évfolyamok maximális napi óraszámát (ami feleslegesnek tűnik, mert a Nkt. ezt szabályozza), de elődjéhez hasonlóan csak műveltségterületi óraszámarányokat szab meg, sőt ezt a korábbi NAT-ok szellemében a differenciálás egyik garanciájának tekinti, a konkrét óraszámokat pedig a kerettanterv-készítőkre bízta (még ha csekély is a mozgástér).

A műveltségterületek leírásában a 2012-es NAT bevezette a közműveltségi tartalmakat, ami egy tantervi mixfogalom: „Közösségi értékű elismert, lényeges (releváns) tudás, mely magában foglalja az együttműködéshez szükséges készségeket, képességeket és kompetenciákat is. Tartalmaz közösségi és személyes értéktudatot, nemzeti és európai azonosságtudatot, valamint ezek átéléséhez közös erkölcsi normákat. Jellemzője még a kritikai gondolkodás, szabadság, felelősségtudat, valamint a fenntarthatóságra, megőrzésre és megújulásra való törekvés is.” (NAT 2012.)

A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a közműveltségi tartalmak alá sorolták be az egyes tantárgyak *taxatív tartalmi* elemeit, amelyek legfeljebb a tantárgyi sajátosságoknak köszönhetően tartalmaznak nem kognitív elemeket (pl. a kommunikációs vagy a művészeti tárgyak esetében megjelennek bizonyos affektív tantárgyi tartalmi elemek is).

A műveltségtartalmak szerkezete az alapelvek → fejlesztési feladatok → közműveltségi tartalmak tagolódást követte, amiben semmilyen formában *nem jelentek meg kimeneti követelmények* (ezek megfogalmazása a kerettantervekre maradt). Ez a struktúra a korábbi NAT-okból származik.

A NAT 2012-ben a közműveltségi tartalmak bevezetésével minden műveltségterületen keletkezett egy tudáshalmaz is, aminek a fejlesztési feladatokhoz való illesztése esetleges volt, ez a két dimenzió egymástól függetlenül is létezhetett, ami komoly koherenciaproblémát jelent. (Ezt egyébként a NAT 2018 szerzői szóvá is teszik.¹³)

A NAT 2012 saját tanulásfelfogását Szentgyörgyi jól ismert idézetéhez közel állónak tételezte, miszerint az iskola dolga a tanulás megtanítása és az érdeklődés felkeltése (Kaposi 2012: 6). A megelőző alaptanterv (NAT 2007) tanulásértelmezését deklaráltnan is magáénak tekinti: az egységesség és differenciálás fejezet, amely a tanulásfelfogás ars poeticáját hordozza tanulás szervezési szempontok csokorba gyűjtésével, szövegszerűen is csaknem azonos. A konkrét tartalmi elemek szerepeltetésével sokkal inkább normatív tantervvé vált, mint elődje. Tulajdonképpen *visszalépett az 1995-ös NAT-hoz*, amelyben ugyancsak szerepeltek még tananyagtartalmak.

A NAT 2012 sokat megtartott a korábbi NAT-ból, leginkább azokon a pontokon lép tovább jelentősen (ami, persze, paradigmátikus különbséget jelent), ahol az aktuális oktatáspolitikai irányítás fő prioritásai ezt kikényszerítik. Nem véletlenül jegyzi meg Kaposi

¹³ Az „Elemzés a tanítás és tanulás megújításához szükséges tartalmi és szemléleti változásokról” című anyagban elemzik többek között a korábbi NAT-ok problémáit. Ez a mű a NAT 2018 egyik legfontosabb szakmai háttéranyaga.

József, a NAT 2012 kidolgozásának vezetője, hogy „a tantervektől a tantermi gyakorlatig vezető út sokkal inkább egy töredezett, bonyolult érdekviszonyok által meghatározott interpretációs lánc, mintsem egyfajta implementációs projekt algoritmusának logikája szerint működő hierarchikus lánc” (Kaposi 2012: 6).

Ez tökéletesen prognosztizálta a tartalmi szabályozás elkövetkezendő 5-6 évét, benne a kerettantervek és a tankönyvek karrierjét: inkább érdekviszonyok érvényesülését, mint az implementációs modellek által diktált szakmai konstruktumokat várhattunk, s valóban ezt is kaptuk.

Egy ígéretes evolúciós zsákutca? NAT 2018

A NAT soros felülvizsgálata 2017-ben vált esedékessé a törvényi előírás alapján. A munkálatokra az EMMI kormánybiztosként kérte fel Csépe Valériát, ő 2017 őszén mutatta be a csapatot, akik a leendő új NAT munkálatait irányítják.¹⁴

A kormánybiztos a 2012-es NAT-ról a következőképpen nyilatkozott:

„A jelenlegi NAT és a ráépülő kerettantervek túlzásfoltak, siettetett tanítást-tanulást követelnek. Ismerethalmazok, adatok, tények sokasága szerepel benne, amit a gyerekektől elvárunk. Ez nem jó. Életkorilag sincsenek jól elhelyezve benne bizonyos dolgok. [...] A NAT nem tananyag, nem kellene, hogy előírja, kell-e Jókait olvasni a gyerekeknek vagy nem. De ha elő is írja, a tantervi keretben meg kell adni, hogy milyen életkorban, milyen előzetes ismeretek birtokában lehet a gyerekek elé tenni ezt a szöveget, hogy be is tudják fogadni.”¹⁵

Ezek a mondatok hűen mutatják be a NAT 2018 irányát, s amihez képest a NAT 2012 korszerűtlenség tekinthető¹⁶: a tanulási folyamatra fókuszáló, a tételes tartalmi elemek részletezését elvető, főképp eredménycélokkal, kompetenciákkal és tevékenységekkel operáló alaptantervet szerettek volna, amely egyesíti magában a 21. századi modern neuropedagógiai ismeretekre épülő tanulásértelmezést és az azokkal adekvát pedagógiai módszereket és stratégiákat. Ennek a vízióknak a részletes leírása megtalálható a tervezet háttéranyagai között (*Elemzés 2020; A tanulás és tanítás súlypontjai 2020*).

A munkafolyamat erős csatazajban haladt előre: információk híján rendszeres kiszivárogtatások és feltételezések láttak napvilágot, az egész folyamat egy reménytelen politikai csatározássá alakult.¹⁷ A problémák azonban komolyak voltak, mert már 2018 elején arról folyt találgatás, tényleg ejti-e a kormányzat a NAT 2018 tervezetét.¹⁸ A tervezet nyilvánosságra kerülésével egyidőben arról nyilatkozott a kormányzóvivő, hogy komoly

¹⁴ Új Nemzeti alaptanterv: bemutatták a szakembereket. *Szakszervezetek.hu*, 2017. szeptember 28. https://szakszervezetek.hu/hirek/11796-uj-nemzeti-alaptanterv-bemutattak-a-szakembereket?fbclid=IwAR3q4DKwEa5NourhMpDN_SBbYkxhaH7JL4g8uTDgU3mboF5Bp7D2nSfr_24

¹⁵ Decemberig kiderül, jön-e a kilencosztályos általános iskola. *EduLine*, 2017. szeptember 5. https://eduline.hu/kozoktatasi/Csepe_Valeria_NAT_AY8W1J

¹⁶ Uo.

¹⁷ Ennek a villongássorozatnak hí lenyomata a kormány honlapján megjelent, többnyire impulzív közlemények sorozata a NAT témakörben. <https://2015-2019.kormany.hu/hu/kereses#category=all&search=Nat>

¹⁸ Jövő szeptemberben sem az új alaptantervvel kezdődik az év. *magyarnemzet.hu*, 2018. 03. 09. <https://magyarnemzet.hu/belfold-archivum/2018/03/jovo-szeptemberben-sem-az-uj-alaptantervvel-kezdodik-az-ev>

változtatásokra lesz szükség, a jelenlegi formájában biztosan nem lép életbe a tervezet.¹⁹ A nem hivatalos információk elsősorban ideológiai alapú vitákról szólnak, miszerint nem eléggé nemzeti és hazafias a tervezet.²⁰ A társadalmi vita intenzitásáról vagy a javaslatok kezeléséről nincs hivatalos információ, olvashatók azonban a különböző szakmai szervezeteknek az álláspontjai. Ezek nagyjából három elemben azonosak: mindenki üdvözlöi a megváltozó, korszerű tanulászempléteket és azok módszertani vonzatát; kéri a bevezetés elhalasztását;²¹ valamilyen tartalmi, esetleg szemléleti hiányt fogalmaznak meg.

A NAT 2018 még mindig él és olvasható a NAT-munkálatokat magába foglaló EU-s projekt honlapján (<https://www.oktatas2030.hu>). Ugyanitt megtalálhatók a NAT 2020 és a hozzá tartozó kerettantervek. Elvileg ezek egymással szoros evolúciós rokonságban lévő elemek, mert a NAT 2020-at nevezhetjük a NAT 2018 elfogadott verziójának, ám kevésbé kétséges, hogy ez – evolúciós metaforával – nem ugyanazon NAT-faj két alfaja.

A NAT 2018 nemcsak *tanulásfelfogásában és folyamat szemléletében* tér el a NAT 2012-től, hanem a korábbi NAT-ok *alappilléreit* (nevelési, fejlesztési célok; műveltségterületek; kompetenciaterületek) is átalakítja.

A NAT 2018 *emberképe* három nagy pillérré épül: alapvető emberi értékek, társadalmi értékek, környezeti fenntarthatóság. Az emberképből közvetlenül származnak az általános tanulási és nevelési célok, amelyek gyökeresen eltérnek a NAT 2012-től. Felismerhető benne az OECD Education 2030 anyaga (*The future of education and skills 2018*), amire a szerzők hivatkoznak is. Ebben kulcselem az is, hogy a tanulást a szűkebb és a tágabb társadalmi környezet közös feladatává és felelősségévé kell tenni: ezt implementálja a tervezet, amikor a 4. táblázatban szereplő tanulási és nevelési célok megvalósításába bevonja az iskolaközösséget, a tanulót, a pedagógust és a szülőket.

A műveltségterületeket *tanulási területeknek* nevezik, arra utalva, hogy nem a műveltség tartalmi elemei, hanem a tanulási folyamat áll a fókuszban.

A tanulási területek (ld. 3. táblázat) belső struktúrája állandó, kidolgozottságuk foka területenként eltérő, ahogyan lényeges elemek értelmezése sem azonos minden területen. A tervezet korszerű általános tanulási elveket, módszereket állít a középpontba (pl. tényalapú tanítás, adaptív tanulás, *blended learning* stb.), ezek egy része azonban a tanulásterületi szövegekben csak ritkán vagy egyáltalán nem fordul elő (különösen azok, amelyek a leginkább idegenek a pedagógiai gyakorlattól). Ez azt sugallja, hogy az általános elveket, mondhatni a NAT 2018 filozófiáját nem minden területen sikerült integrálni az anyagba, vélhetően a szakértők között is vita lehetett ezek „tantervesítéséről”.²² A tervezet több ilyen egyenetlenséget, következetlenséget tartalmaz, ezeket a kialakuló társadalmi és szakmai vita tudta volna jobbitani.

Minden tanulásterület általános alapelvekből és iskolaszakaszonkénti (1–4, 5–8, 9–10) leírásból áll.

Az általános alapelvek részei: célkitűzések; kapcsolódás az egyes kompetenciaterületekhez és a többi tanulási területhez és tantárgyhoz; értékelés. Az értékelés különösen érzékeny része az anyagnak, a tervezet és a háttéranyagok is a fejlesztő értékelést tekintik

¹⁹ Gulyás: „Így biztosan nem lép életbe a Nat.” *hvg.hu*, 2018. augusztus 31. https://hvg.hu/kultura/20180831_nat_gulyas_kasler_vitairat

²⁰ Nincs pontos információ arról, hogy ez csak a tananyag tartalmi elemeire vonatkozik-e, esetleg a tanulászempléteket sem megfelelő ideológiailag.

²¹ Ekkor még a 2019. szeptemberi bevezetés volt valószínű.

²² Ez csak feltételezés, amit csak az alkotók tudnának cáfolni, ilyen elemzések nem láttak napvilágot.

mérvadónak, konkrét metodikai segítséget is nyújtanak az értelmezéshez, ám a tanulás-területek leírásaiban ez a szemlélet kevésbé érzékelhető.

A szakaszonkénti leírás a tantárgy specifikus jellemzőit, fejlesztési területeket, fő témaköröket, átfogó eredménycélokat és a fejlesztési területhez tartozó specifikus eredménycélokat tartalmaz. Az eredménycélok a tanulási eredmények (learning outcomes) NAT-ban használt megfelelői, az aktív tanulás részeként definiálódnak: *„az eredménycélok szerint rendezve írja le a szükséges és elégséges tudás tartalmát, nevelési-oktatási szakaszonként, tantárgyak szerint, négyévenkénti bontásban.”* (A Nemzeti alaptanterv tervezete 2018: 6.)

A tervezetben a kompetenciaterületek generális átalakításon mentek át (ld. 2. táblázat), a háttéranyag szerint az EU-s kompetencialistához igazodva alakították ki azokat, középpontba állítva a transzverzális (generikus) kompetenciákat, amelyek alapkompétencia néven elsősorban a kezdő szakasz generikus kompetenciáit jelentik: beszéd, írás, szövegértés, mennyiségi, téri-vizuális és időbeli viszonyok (*Kiemelt kompetenciaterületek 2020*).

Szabályozási szempontból lényeges elemnek tekinthető, hogy a tervezet szakít a korábbi műveltségterületi óraarányokkal, és már konkrét, tantárgyakra lebontott óratervi hálót tartalmaz. A korábbi NAT-okban ez nem fordult elő,²³ az első változatok a tantestületek szakmai megítélésére bízták a döntést, a kerettanterveknél pedig a tantervkészítők határozták az óraszámokról.

A konkrét tantárgyi rendszer és az óraterv az egyik *legszenbetűnőbb kompromisszum*, mert egy ilyen merev szabályozási elem nyilvánvalóan ellentétes a tervezet pedagógiai-pszichológiai nézetével, ahogyan más szerkezeti elemekről is valamilyen (szakma)politikai kompromisszum döntött (pl. a különböző intézménytípusokra vonatkozó külön szabályok).

A 2020-as NAT

A 2020-as NAT 2020. január végén jelent meg. A hivatalos kommunikáció szerint ez a NAT 2018 hivatalosan megerősített, jogszabállyá nemesedett változata volt, ami jogilag a 2012-es NAT módosítása volt (ld. 1. táblázat).

A NAT 2020 furcsa, s kevésbé konzisztens keveréke a NAT 2012-nek és a NAT 2018-nak.

Tartalmaiban, szemléletében és szövegszerűen is inkább a 2012-es, Csépe által korszerűtlennek mondott NAT-nak a folytatása, és nem a 2018-as tervezet módosított verziója.

Az alapszerkezet megegyezik a NAT 2012-vel, a hármas céldimenzió-tagolás változatlan: nevelési célok, fejlesztési területek; műveltségterületek; kulcs-kompetenciaterületek.

Megtartja s meg is erősíti az erkölcsi nevelést középpontban tartó, a hazafias nevelést preferáló értékrendszert és szemléletet, amely a 2018-as tervezetben kisebb hangsúlyt kapott.

A NAT 2012 és a NAT 2020 szó szerint megegyezik a nevelési célok tekintetében, semmilyen változás nem volt ebben a stratégiai elemében (ld. 4. táblázat).

A NAT általános értékekkel foglalkozó részében azonban jelentősen kibővíti az egységesség és differenciális tanulássegítés leírását, és a NAT 2018-ban szereplő korszerűbb

²³ Az összfórást a mindenkori oktatási / köznevelési törvény szabályozza, a többi pedig kerettantervek, illetve az iskolák.

megközelítésekkel bővíti ki (pl. helyet kap a tanulási környezet fontossága, a pedagógiai értékelés különböző formái iránti érzékenyítés, és nagy hangsúlyt kap a tanulói tevékenység, ami az aktív tanulás alapja, az iskolai bizalomteli légkör, a változatos tanulászervezési munkaformák, az idegrendszeri érettségből fakadó eltérő fejlődési ütem s az ehhez való alkalmazkodás, továbbá a korszerű tanulási formák, módszertani megoldások).

Ez kétségkívül előrelépés a korábbiakhoz képest, a szövegeket olvasva azonban úgy érezzük, nem elég letisztult és következetes a szemlélet, ráadásul az egyes műveltségterületek leírásánál már csak sporadikusan találkozunk ezekkel a korszerűnek mondható elemekkel, inkább a hagyományos s manapság korszerűtlennek is mondható tanulász szemlélet és metodikai kánon jellemző az anyagra. Ezen azért nem lepődhetünk meg, mert ilyen rövid idő alatt lehetetlen nemcsak szövegszerűen következetesen végigvinni a változásokat, de olyan stabil szemléleti változást is kialakítani a műveltségterületeken, amitől hitelessé válna a változtatási szándék.

A NAT 2020 a *műveltségterületek szerkezetét* is megváltoztatta: kivezette a közműveltségi tartalmak kategóriát, helyette az alapelvek, célok → fő témakörök → tanulási eredmények hármasszerepel a műveltségterületi leírásokban. Ezzel nemcsak terminológiájában igazodik a NAT 2018-hoz, hanem átveszi annak kétrétegű eredménycél-megközelítését is: általános eredménycélokat és az adott fejlesztési területhez kapcsolódó sajátos eredménycélokat határoz meg.

A műveltségterületeket összevetve (ld. 3. táblázat) feltűnő, hogy az etika / hit- és erkölcstan önálló műveltségterület. Műveltségterületeket lehet átszabni, ebben az esetben azonban – főképp, hogy ugyanez a kérdéskör a nevelési célok között is extra hangsúllyal jelenik meg (ld. 4. táblázat) – csak erős ideológiai elemként és az iskolákra gyakorolt központi nyomásként értelmezhető.

A kulcskompetencia-területek tekintetében is *sok elemet megtart a NAT 2018-ból*, bár a társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciaterület teljesen kimaradt a végleges anyagból (ld. 2. táblázat). Nem világos az sem, hogy az alapkompenciák kategória miért nem volt vállalható a NAT 2020 számára, miközben az iskoláztatás kezdő szakaszának kiemelt jelentőségét minden hivatalos forrás – a NAT és a kerettantervek is – elismeri. Ennél is érdekesebb, sőt érthetetlen, hogy a korábbiakhoz képest új kulcskompetenciákat a NAT 2020 *nem tölti meg tartalommal*, csak felsorolja őket.

A NAT 2020 apróbb változtatásokkal átveszi a NAT 2018-ból a javasolt óraszám-táblázatokat is, ami a rendszer magasabb szintű merevítését jelenti. Eddig a műveltségterületi arányok valamelyest lehetővé tették a szabad mozgást, ezzel a javaslattal ez megszűnik.

A NAT 2020-at az illetékesek kevésbé túlterhelő, gyermekközpontú, korszerű szemléletű tantervként mutatták be, kiemelve a tantárgyi tartalmak változásait (integráció a természettudományokban, az állampolgári ismeretek önálló tantárgyi létét), külön kiemelve a magyart és a történelmet érintő tartalmi változásokat.²⁴

A tantárgyi óraszámok csökkenése önmagában nehezen megítélhető vívmány, mert a tanórai információsűrűség ennek következtében akár nőhet is. Nahalka István saját adatai azt mutatják, hogy természettudományi tantárgyakban az ismeretelemek száma nem csökken, sőt, néhány területen még nő is (*Nabalka 2020*). Ez kérdésessé teszi nemcsak

²⁴ Megújult a NAT, csökkennek az óraszámok. *Magyar Nemzet*, 2020. január 31. <https://magyarnemzet.hu/belfold/2020/01/megujult-a-nat-csokkennek-az-oraszamok>

az óraszám pozitívumként való promotálását, hanem a NAT-ban hangoztatott korszerű módszertan és tanulász szemlélet érvényesülésének az elvi esélyét is.

Az evolúció folyamatosan zajlik

Az evolúció nemcsak a természetben, a tantervek esetén is folyamatos, mert a környezeti viszonyokhoz való alkalmazkodásnak az élő szervezetek nem tudnak másképp megfelelni. A természetben a túlélés a tét. Az oktatásban a környezeti kihívásokra adott rossz válaszok csak évtizedek múlva jelentenek végzetes veszélyt. A természetben a környezeti változásokat nem az élőlények generálják, nincs proaktív evolúció. Ha végigtekintjük a NAT történetét, nem túlzás azt mondani, hogy több ponton inkább visszalépésnek tűnnek a változtatások. A kérdés az, mihez képest? Az oktatásirányítás által létrehozott jogszabályi környezet (amelyből kiolvasható a kormányzati oktatási vízió) kihívásaival a NAT 2020 teljesen adekvát.

A kérdés csak az, ez a vízió, mondhatni: mesterséges környezet azonos-e azokkal a környezeti kihívásokkal, amikkel a való világban találkozhatunk? Azokat a problémákat, amelyekre a jelenlegi NAT adhat választ, már legalább két évtizede érzékeljük. Ehhez képest a NAT-ok evolúciója 2020-ra egy olyan tantervi szabályozáshoz vezetett, amilyen az 1978-as tanterv idején létezett: mindent központilag határozunk meg, miközben a pedagógusoktól olyan rugalmas és tanuló(tanulás)központú professzionalitást várunk, joggal egyébként, amelyek a tantervi szabályok és a túlcentralizált oktatásirányítás együttes ölelésében megvalósíthatatlanok.

A nemzetközi és a hazai mérések is azt mutatják, iskolarendszerünk nem hatékony, egyre nagyobb tömegek kerülnek ki formálisan talán iskolázottan, de hatékony tudás nélkül a világba. Vannak minták, hozzánk hasonló fejlődéstörténetű országokból, lehetne követni a rendszerek példáit, az implementációs modelleket. Az oktatási implementációs folyamatokról a döntéshozók számára már hazai kutatások is rendelkezésre állnak (*Halász–Fazekas–Lukács 2020*).

Az elmúlt tíz év NAT-tal kapcsolatos tapasztalatai azt mutatják, hogy alig vannak kutatásalapú adatok, alig van szisztematikus monitorozás, ami a tantervi módosításokkal kapcsolatos központi döntéseket megalapozná (a tanulói teljesítményméréseken túl). A NAT hatékonyságát pedig nehéz mérni, mert a kerettantervek szabályozási hatása lényegében differenciálhatatlanná teszi a NAT-ok mérését. Kaposi József személyes megjegyzése erről: *„Mérések és kísérletek nélkül léptek érvénybe az elmúlt évtizedekben a terápiát jelentő döntések/intézkedések. Ami nemcsak azért veszélyes, mert elfogadott mintává válhat a tényeket és adatokat mellőző beavatkozások rendszere, ez pedig hosszú távon a tudományos kutatások szükségességét kérdőjelezi meg és a kulturális és társadalmi tőke leértékelődését eredményezi – hanem azért is, mert ez sufnituning és buhera, amely emberéleteket veszélyeztet.”* (Kaposi 2020.)

2. táblázat: Kompetenciaterületek a három NAT-ban és az aktuális EU-s anyagokban

EU 2006	NAT 2012	EU 2018	NAT 2018 tervezet	NAT 2020
			0. Alapkompetenciák	–
1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció	1. Anyanyelvi kommunikáció	1. Írás-olvasási kompetencia	1. A tanulás kompetenciái	1. A tanulás kompetenciái
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció	2. Idegen nyelvi kommunikáció	2. Többnyelvű-ségi kompetencia	2. Kommunikációs kompetenciák	2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén	3. Matematikai kompetencia	3. Matematikai kompetencia, valamint a természettudományokkal, a technológiával és a műszaki tudományokkal kapcsolatos kompetenciák	3. Digitális kompetenciák	3. A digitális kompetenciák
4. Digitális kompetencia	4. Természettudományos és technikai kompetencia	4. Digitális kompetencia	4. A gondolkodás kompetenciái	4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák
5. A tanulás elsajátítása	5. Digitális kompetencia	5. A személyes, a szociális és a tanulás elsajátítására vonatkozó kompetencia	5. Társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái	–
6. Szociális és állampolgári kompetenciák	6. Szociális és állampolgári kompetencia	6. Állampolgári kompetencia	6. Személyes és társas kompetenciák	5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
7. Kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia	7. Kezdeményező-készség és vállalkozói kompetencia	7. Vállalkozói kompetencia	7. A kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái	6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái

2. táblázat: (folyt.)

EU 2006	NAT 2012	EU 2018	NAT 2018 tervezet	NAT 2020
8. Kulturális tudatosság és kifejezőképesség	8. Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	8. Kulturális tudatosság és kifejezőképesség	8. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák	7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
	9. A hatékony, önálló tanulás			

(Forrás: Recommendation 2006; Council Recommendation 2018; a vonatkozó NAT-ok). A táblázat adatai oszloponként értelmezhetők, a felsorolás az adott dokumentumban található sorrendet követi.

3. táblázat: Műveltségterületek a három NAT-ban

NAT 2012	NAT 2018 tervezet (Tanulásterületek)	NAT 2020
Magyar nyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom)	Anyanyelvi kommunikáció és irodalmi műveltség (irodalom, magyar nyelv)	Magyar nyelv és irodalom (magyar nyelv és irodalom)
Idegen nyelv	Matematika (matematika)	Idegen nyelv (első és második idegen nyelv)
Matematika (matematika)	Történelem és társadalmi ismeretek (történelem, társadalmi ismeretek), erkölcsstan (erkölcs és etika; hit- és erkölcsstan)	Matematika (matematika)
Ember és társadalom (történelem; erkölcsstan, etika; hon- és népismeret; társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek; filozófia)	Természettudomány és földrajz (környezetismeret, természettudomány, biológia, kémia, fizika), (földrajz)	Történelem és állampolgári ismeretek (történelem, állampolgári ismeretek, hon- és népismeret)
Ember a természetben (környezetismeret, természetismeret, biológia, fizika, kémia)	Idegen nyelv (első és második idegen nyelv)	Etika / hit- és erkölcsstan
Földünk – környezetünk	Művészetek (ének-zene, vizuális kultúra)	Természettudomány és földrajz (környezetismeret, természettudomány, integrált természettudomány, biológia, kémia, fizika, földrajz)
Művészetek (ének-zene; dráma és tánc; vizuális kultúra; mozgókép-kultúra és médiaismeret)	Technológia (technológia és tervezés, digitális technológia és kultúra)	Művészetek (ének-zene, dráma és színház, vizuális kultúra, mozgókép-kultúra és médiaismeret)
Informatika	Testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés)	Technológia (technika és tervezés, digitális kultúra)
Életvitel és gyakorlati ismeretek	+ osztályfőnöki	Testnevelés és egészségfejlesztés (testnevelés)
Testnevelés és sport		+ közösségi nevelés (osztályfőnöki)

4. táblázat: Nevelési célok, fejlesztési területek a három NAT-ban

NAT 2012	NAT 2018 tervezet	NAT 2020
Az erkölcsi nevelés	Testi-lelki egészségre nevelés	Az erkölcsi nevelés
Nemzeti öntudat, hazafias nevelés	Önismeretre, emberismeretre nevelés	Nemzeti öntudat, hazafias nevelés
Állampolgárságra, demokráci-ára nevelés	Együttműködésre és kölcsönös tiszteletadásra nevelés a társas kapcsolatokban	Állampolgárságra, demokráci-ára nevelés
Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése	Kommunikációs kultúrára és médiahasználatra nevelés	Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése
A családi életre nevelés	Autonóm tanulásra és tudatos életpályaépítésre nevelés	A családi életre nevelés
A testi és lelki egészségre nevelés	Nemzeti és európai azonosság tudatra, hazaszeretetre és aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés	A testi és lelki egészségre nevelés
Felelősségvállalás másokért, önkéntesség	A fenntartható jelen és jövő iránti elkötelezettség	Felelősségvállalás másokért, önkéntesség
Fenntarthatóság, környezet-tudatosság		Fenntarthatóság, környezet-tudatosság
Pályaorientáció		Pályaorientáció
Gazdasági és pénzügyi nevelés		Gazdasági és pénzügyi nevelés
Médiatudatosságra nevelés		Médiatudatosságra nevelés
A tanulás tanítása		A tanulás tanítása

IRODALOM

- A *Nemzeti alaptanterv tervezete* (2018) Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- A *tanulás és tanítás súlypontjai* (2020) Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- BÁTHORY Z. (2001) *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000.* Budapest, Önkönet Kft.

- CHRAPPÁN M. (2014) Tantervi szabályozás és intézményi implementáció. *Educatio*, Vol. 23. No. 1. pp. 26–35.
- CHRAPPÁN, M. & BENCZE, R. (2020) Curriculum changes in Hungary: Centralisation and decentralisation in the curriculum policy. In: T. JANIK, S. PORUBSKY, M. CHRAPPÁN & K. KUSZAK (eds) *Curriculum changes in the Visegrad Four. Three decades after the fall of communism*. Münster – New York, Waxmann Verlag GmbH. pp. 31–62.
- Council Recommendation (2018) Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Office Journal of the European Union*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)ésfrom=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)ésfrom=EN) [Letöltve: 2019. 05. 20.]
- Elemzés (2020) *Elemzés a tanítás és tanulás megújításához szükséges tartalmi és szemléleti változásokról*. Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/elemzes-a-tanitas-s-tanulas-megujitasahoz-szukseges-tartalmi-es-szemleleti-valtozasokrol.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- HALÁSZ G. (é. n.) *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 „A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása” című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje. (Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE.)
- HALÁSZ G., FAZEKAS Á. & LUKÁCS T. (2020) *Az innovációs folyamatok dinamikája az oktatási ágazatban*. Budapest, Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634545613
- HOFFMANN R. (2012) Amit meg kell valósítanunk... *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. Nos 1–3. pp. 3–4.
- HORVÁTH Zs. (2019) Színe és visszája. A nemzeti alaptantervet ért hatások és az alaptanterv hatásai. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 121–134. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.9
- KAPOSI J. (2012) Értékek és tartalmak. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 62. Nos 1–3. pp. 5–22.
- KAPOSI J. (2013) A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 63. Nos 9–10. pp. 14–37.
- KAPOSI J. (2020) Szerkesztői jegyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 7–8. pp. 160–161.
- Kiemelt kompetenciaterületek* (2020) Készült az EFOP - 3.2.15 VEKOP - 17-2017-00001 A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása c. projekt Tartalomfejlesztési alprojektje keretében. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/05/kiemelt-kompetenciateruletek.pdf> [Letöltve: 2021. 11. 10.]
- NAHALKA I. (2006) A közoktatás tartalmi szabályozása. *Educatio*, Vol. 15. No. 1. pp. 77–90.
- NAHALKA I. (2020) A közoktatás központi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 70. Nos 7–8. pp. 99–142.
- Recommendation (2006) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* (2006/962/EC) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962ésfrom=EN> [Letöltve: 2019. 05. 20.]
- SÁSKA G. (2007) A brit Core Curriculum és a magyar Nemzeti alaptanterv. In: SÁSKA G. (ed.) *Rendszerek és váltások*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet, Új Mandátum Könyvkiadó. pp. 109–136.

- SETÉNYI J. (1998) Nat-fordítási kísérletek. *Educatio*, Vol. 7. No. 4. pp. 631–640.
- The future of education and skills* (2018) Education 2030. OECD [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [Letöltve: 2019. 05. 20.]
- TRENCSENYI L. (1996) A Nat kritikája és apológiája. *Embernevelés*, Nos 3–4. pp. 19–27.
- VASS V. (2000) Az oktatás tartalmi szabályozása. Nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra*, Vol. 10. Nos 6–7. pp. 48–57.
- VIENNET, R. & PONT, B. (2017) *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Paper No. 162. Paris, OECD. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2017\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2017)11&docLanguage=En) [Letöltve: 2019. 03. 12.]

Jogszabályok

1993. évi LXXIX törvény A közoktatásról
2011. évi CXC. törvény A nemzeti köznevelésről
2019. évi CXII. törvény – a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény hatálybalépésével összefüggő módosító és hatályon kívül helyező rendelkezésekről
2019. évi LXX. törvény a közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről
- 130/1995. (X. 26.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. In: Nemzeti alaptanterv. Budapest, Művelődési és Közoktatási Minisztérium. (NAT 1995)
- 243/2003 (XII. 17.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (NAT 2003)
- 202/2007. (VII. 31.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm.rendelet módosításáról. (NAT 2007)
- 110/2012. (VI. 4.) Korm.rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (NAT 2012)
- 5/2020. (I. 31.) Korm.rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról (NAT 2020)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

A ROMA/CIGÁNY TÁRSADALOM ÁTALAKULÁSA

FORRAY R. KATALIN

Pécsi Tudományegyetem

Béérkezett: 2021. november 16., *elfogadva:* 2022. január 20.

Az elmúlt kormányzati ciklusban (2018–2022) a roma/cigány társadalom átalakulása felgyorsult. A középosztályosodásnak Magyarországon is különböző útjai vannak, amelyeket a roma/cigány társadalom különböző etnikai csoportjai eltérően használnak. A tanulmány az iskolázottság és az azt támogató programok szerepét vizsgálja. A támogató programokat rendszerint a kormányzat kezdeményezte, de „kiszereződte” civil (egyházi) szervezeteknek. A támogató programok csak akkor voltak sikeresek, ha a civil társadalom együtt tudott és akart működni a kormányzattal. A roma/cigány felemelkedésnek is ez a kulcsa.

Kulcsszavak: roma/cigány társadalom, fejlesztő programok, középosztály

The transformation of Romani society in Hungary accelerated in the last term of government (2018–2020). The Romani middle class emerged in various ways according to the different ethnic origins and cultures. The author examines the role of schooling in developing the Romani middle class and the programmes that support it. The government usually initiated supporting programmes but ‘outsourced’ to non-governmental organisations like foundations, associations, and churches. Supporting programmes proved to be successful only if civil society was able and willing to cooperate with the government. It is the key to the emergence of the Romani middle class in Hungary.

Keywords: Romani society, supporting programmes, middle class

2011-ben a kormány életre hívta a Roma Koordinációs Tanács nevű szervezetet, amelynek munkája a roma/cigány lakosság gazdasági és civil életének figyelemmel kísérése és támogatása. Az elmúlt négy évben az RKT a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Alapítványra bízta egy hallatlanul nagy összeg (300 milliárd forint) célzott felhasználását. Mindez abban a reményben történt-történik, hogy a roma/cigány lakosság felzárkóztatása gyorsulni fog.

Levelező szerző: Forray R. Katalin, 1025 Budapest, Nagybányai út 56. E-mail: forrayrk@gmail.com

Ki a cigány?

A cigányság az ország legjobban ismert, leggyakrabban emlegetett etnikai csoportja. Az országban kelettől nyugatig, északról délig, falvaktól a nagyvárosokig aligha találunk olyan embert, aki számára ismeretlen lenne ez az etnikai csoport, ne lenne globális vagy részletező véleménye róla. Sokan már a megjelenésük alapján felismerni vélik, ki a cigány. És itt nemcsak a ruházatkódásra gondolnak, hanem antropológiai jegyekre is. De főleg a társadalom peremére szorult életre.

Az újabb nemzetközi megállapodásokhoz (Forray–Orsós 2016) alkalmazkodva a „roma” népnév használata elterjedtebb. Ám eredeti értelmében ez a kifejezés nálunk a cigányságnak csak egyetlen, Magyarországon nem is a legnépesebb csoportjára, az oláh-cigányokra vonatkozik. Ezért az írásban a hazai szociológiai irodalomban relevánsabb roma/cigány fogalmat használom.

A roma/cigány népesség nagy részének periferiális helyzete régóta emlegetett jelenség. A hazai roma/cigány társadalom helyzetéről – különösen a kétezres évek elejétől – főként lehangoló információkat olvashattunk: iskolázatlanság, munkanélküliség, szélsőséges nyomor.

Hadd emlékeztessék a hatvanas évek drámai filmjeire: Sára Sándor *Cigányok* (1962) és *Feldobott kő* (1968) című alkotásaira. A bennük ábrázolt megalázó bánásmód nemcsak a cigányokat sújtotta az 1950-es években, de magukra hagyatottságuk miatt a velük való bánás még torokszorítóbb. Kemény István egykori cigányvizsgálata (1971) szinte hihetetlen képet festett minderről; a teljes kutatási anyag hozzáférhetővé tételére évtizedekig kellett várni (Márfi 2009).

Fejlesztési elképzelések meg-megjelentek, lépések is történtek. Például „cigányházak” létesítése – amelyek jó részében valójában nem otthontalan cigányok, hanem pl. fiatal pedagógusok laktak –, de határozott cselekvés csak a rendszerváltás után kezdődött. Előszörban a magára találó civil szférában, amelyben a kilencvenes évek elejétől meghatározó volt a cigányság helyzetének megismerése és a javítására törekvés. Az ilyen projektek azonban mára jobbára megszűntek. Hiszen önkéntes kezdeményezéseket nem lehet évtizedeken át fenntartani; ehhez kormányzati támogatás kell.

Lehetséges a kitérés ebből a helyzetből? Ebben az írásban összegyűjtöttem néhány olyan kormányzati és társadalmi kezdeményezést az elmúlt ciklusból, amelyek ebbe az irányba mutatnak. Van már több mint egy évtizedes európai uniós program, van olyan hazai program, amely már közel két évtizedes múltra tekint vissza (pl. Arany János Tehetséggondozó Program), van évtizedes múltú (egyházi kezdeményezések), és vannak újabbak (pl. az említett Magyar Máltai Szeretetszolgálat programja). Emellett egyre nő a hasonló célú civil kezdeményezések száma is.

Miért az iskola?

A kezdeményezések jelentős hányada – részben vagy egészben – az iskolázásra irányult. Természetesen nemcsak iskolázást fejlesztő programokkal találkozhattunk. De az iskolai programok alapvetők. Egyrészt, mert az iskola olyan szervezet, amelyben a gyerekeket és a szülőket kormányzatilag (önkormányzatilag) könnyebb kézben tartani és irányítani. Másrészt mert legalább alapfokú (általános iskolai) végzettség kell bármilyen munkakörhöz, munkába való bekapcsolódáshoz. A cigányság egy részét – még a fiata-

labb korosztályokban is – gyakran épp az alapiskolai végzettség hiánya sújtja, magasabb végzettségről (szakmunkás bizonyítvány, érettségi, diploma) nem is szólva. Ezért indokolt a roma/cigány iskolázottság változásáról gondolkodni, ha az elmúlt kormányzati ciklus változásait vagy a belátható jövőt mérlegeljük.

Egy bővülő kisebbségükre ugyanaz az iskolázás dinamikus terjedése jellemző: egyre többen jelennek meg a középiskolában és a felsőoktatásban. Mind többen vannak jelen az oktatás középső és felső szakaszában, és nő a magasabban iskolázottak aránya közöttük. Mindez azonban nem megy konfliktusok nélkül. Néhány drámai eseményre emlékeztek, melyekben az iskolának központi szerepe volt.

A riasztó – egyúttal tanulságos – esemény a legszegényebb térség, az északkeleti országrész egyik olyan településén történt, ahol az új építésű iskolában elkülönítették a roma/cigány tanulókat, „cigányosztályba” jártak, a kapcsolatok egyre feszültebbek lettek. A szikrát egy helyi gazda öngyilkossága jelentette, aki elszegényedése okát a helyi cigányságban látta. Az akkor még nagyon is virulens Magyar Gárda (látványosan tervezett egyenruhában) megjelent, és végigmasírozott a főutcán; ezzel – mint panasztolták – megfélemlítve a helyi cigányságot. Bár az eset megoldódott, a cigány és nem cigány lakosság között a szélsőségesen ellenséges viszony fennmaradt. Az ombudsmanni vizsgálat során lassanként fény derült a cigány tanulók iskolai elkülönítésére is. Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) többéves bírósági eljárás révén elérte, hogy az elkülönített roma/cigánygyerekek családjai jelentős kártérítést kapjanak. (További hasonló esetekhez lásd *Forray–Kozma 2021*.)

A roma/cigány tanulók elkülönítése volt az alapja egy alföldi községben történeteknek. Itt a volt polgármester az állami iskola mellé magániskolát szervezett. A község roma/cigány tanulói az állami iskolában maradtak, mások pedig beiratkoztak a magániskolába. Az éveken át tartó pereskedést azzal sikerült feloldani, hogy a magániskolát egyháznak adták, amely most már felekezeti iskolaként működte.

A hasonló peres ügyek komoly figyelmeztetést jelentenek. A konfliktusok megelőzéséhez vagy megoldásához az iskolák és a helyi hatóságok nem kaptak elegendő segítséget (*Forray–Kozma 2021*). Az elmúlt néhány évben nem hallottunk hasonló új esetekről (a fentieket lezáró bírósági végzések az elmúlt években születtek). Feltételezzük, hogy a támogató programok – amelyek az elmúlt kormányzati ciklusban mind nagyobb szerepet kaptak – egyfajta pufferként működnek.

Európai roma stratégia

Az új évszázad első jelentős programja ezen a területen a 2005–2014 között zajló Roma Integráció Évtizede program volt. A program központi eleme az ún. Roma Oktatási Alap (Roma Education Fund, tizenöt éve az unióban REF), amelyet 2005-ben hoztak létre azzal a céllal, hogy szélesítse a roma emberek oktatási lehetőségeit Közép-Kelet-Európában (*Cserti Csapó 2016: 7*). Bár a program a számítások szerint jelentős eredményeket hozott, a roma kisebbség valós felzárkóztatása nem történt meg. Erről *Cserti Csapó* későbbi (2019) elemzése némileg pozitívabb képet nyújt, de *Polónyi* (2016a, 2016b) drámai adatai meggyőznek arról – ami magától értetődő –, hogy egy évtized támogatása nem elegendő ahhoz, hogy nemzedékek során át felhalmozott hátrányokat le lehessen küzdeni. Hasonló eredményre jutottak a *HERJ* folyóirat romológiával foglalkozó kutatói is (*Forray 2013*).

Az Európai Bizottság összegezte a tagállamok terveit, amelyek a romák társadalmi befogadásának feltételeit, célját, módszereit dolgozták ki. Mindezek alapján a 2020–2030 közötti időszakra új tervezetet dolgozott ki. Ennek célja az egyenlőség, inklúzió és részvétel megteremtése az EU-ban a roma népesség számára. A források között hivatkozott anyag a magyar elképzeléseket összegezi e célok megvalósítására.

Civil vagy kormányzati: az Arany János Tehetséggondozó Program példája

A „civil szervezet” intézményesült önszerveződés. Nemzetközileg nevezik nem kormányzati (non-governmental organisation, NGO), önkéntes vagy nonprofit szervezetnek is. A kormányzati és a civil szervezetek elvileg könnyen megkülönböztethetők, a valóságban gyakran nehézségekbe ütközik a pontosabb definiálás. Ennek az az oka, hogy a civil szerveződések – legalábbis Magyarországon – többnyire kormányzati támogatással tudnak tartósan működni; a kormányzati támogatás pedig egyben kormányzati befolyásolást is jelent.

Az *Arany János Tehetséggondozó Program* (AJTP) eredetileg civil szerveződés, amely azonban kormányzati döntésre és kormányzati finanszírozással indult 2000-ben 13 középiskola és 352 tanuló részvételével. A támogatott tanulók száma az évtized végére (2018) 3200 fölé növekedett a programot működtető 23 településen. A program nem kifejezetten roma/cigány tanulókat céloz meg, hanem általában hátrányos helyzetűeket; de a roma/cigány tanulók aránya kiemelkedően magas. *Fehérvári–Varga (2018)* adatai szerint a kollégiumi-szakközépiskolai programban arányuk 37%, a kollégiumi programban 42%, a tehetséggondozó programban 10%.

„A roma, cigány származású fiatalok szignifikánsan nagyobb hatást tulajdonítanak a programnak és a kollégium szerepének is továbbtanulásukban, mint nem roma társaik. A roma fiatalok 69%-a gondolja úgy, hogy a kollégiumban jobb eredményeket tudott elérni, és 80%-uk szerint a program nélkül nem tanult volna tovább, vagy az legalábbis javította tanulási esélyeiket. Szintén az AJP hatásának tekinthetjük, hogy e program nélkül az AJKP-tanulók 24%-a nem érettségit adó képzésbe került volna, hanem szakiskolában tanult volna tovább. Vagyis az ő esélyeiket mindenképpen javította már az tény is, hogy érettségit adó képzésbe kerültek. Ugyancsak így értékelhetjük azt, hogy az AJTP-tanulóknak 23%-a nem gimnáziumi képzésbe került volna e program nélkül, ami felsőfokú továbbtanulási esélyeiket nagyban csökkenti.” (*Fehérvári 2018: 44.*)

Az Arany János Tehetséggondozó Program nem része az iskolarendszernek – a programot indítani kívánó iskolák pályázaton nyerik el a program támogatását –, de kormányzati támogatással működik. A diákotthoni elhelyezés és a külön foglalkozások mellett a kormány még ösztöndíjjal is támogatja a programban részt vevő több mint 3000 tanulót (2022–23-as tanévtől 20–40 ezer forint; az ösztöndíjat nem az oktatási tárca, hanem az Emberi Erőforrások Minisztériuma biztosítja). Az AJTP főleg középiskolai programokat biztosít, de több helyen az általános iskolások felső tagozatán is bevezették – sőt az interneten óvodai AJTP is bemutatkozott már. A sikeresség része a mentorálás. A támogatást igénybe vevő tanulók tanári mentorsegítséget kapnak tanulmányaik elvégzéséhez (*Kállai 2015*).

Ez a támogatás annak példája, hogy a civil szervezet – kormányzati támogatással – képes évtizedes működésre. Az Arany János Tehetséggondozó Program létezése azt is

példázza, hogy a kormányváltás nem feltétlenül sorvasztja el a civil kezdeményezéseket, ha létjogosultságukat kormányzati támogatás legitimálja.

Mentorprogramok

Ha az interneten rákeresünk, oldalakon át sorakoznak a különböző gazdasági, kulturális területen működő mentorprogramok jellemzői. Lafferthon és munkatársai már két évtizede felhívták a figyelmet a roma/cigány tanulók mentorálásának fontosságára. Bár kevés elemzés fejeződött be erről a támogatási formáról, a kormányzati ciklus végén úgy látjuk, hogy a mentorálás egyik legfőbb jellemzője a lemaradó diákok támogatásának. (Lafferthon–Mendi–Szira 2002.) Ez ma már mind az oktatásban, mind a vállalkozói szférában gyakran alkalmazott módszer akár az új belépők támogatására, akár a sikeresség vagy a belépés nehézségeinek megoldására. A mentorálással találkozunk az Arany János Tehetséggondozó Programban éppen úgy, mint az oktatásban óvodáskortól a felsőoktatásig. Mentorált lehet bárki – kezdők (pl. gyakornokok), nők vagy éppen roma/cigány fiatalok –, aki nehézségekkel küzd az oktatás vagy a munkavállalás területén. Például a Tanítsunk Magyarorszáért nevű, kormányzati támogatással működő önkéntes kezdeményezés halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolásokat mentorál, amihez egyetemi hallgatók részvételét kéri. Jelenleg (2021–22-ben) 1200 mentorált és félezer mentor vesz részt a programban.

A mentorprogram arra példa, hogyan fonódott össze az elmúlt kormányzati ciklusban a felülről induló kezdeményezés az alulról jövő önkénteskedéssel. A kormányzati kezdeményezés halott, ha nem áll mögé a civil társadalom. Egymást támogatva viszont nagy dolgokra képesek.

Kormányzat, egyházak, civilek

A 2011. évi CXCV. törvénycikk (köznevelési törvény) tartalmaz irányelveket arról, hogyan működtetendők az egyházi (és más) szervezetek tulajdonába került iskolák. 2017-ben a fenntartói jog átadásával kapcsolatos tudnivalók jelentek meg jogszabályban. A kormányhatározat „az egyházak szociális és gyermekvédelmi ellátások terén betöltött szerepének megerősítéséről” hozott törvényre hivatkozva mondja ki, hogy az „állami vagyonba tartozó, a fenntartó változással érintett engedélyes feladatellátáshoz kifejezetten és nevesítetten kapcsolódó ingatlanokat, valamint ingó vagyont és vagyoni értékű jogokat ingyenesen” adják át. Néhány példa a kormány szociális és kulturális (oktatási) tennivalóinak civil kiszervezésére.

– *Jelenlét program.* A Magyar Máltai Szeretetszolgálat Alapítványnak fontos szerepe van a pusztuló falusi térségek felkarolásában részben az iskolák rendbetételével, részben munkahelyteremtéssel, a dolgozni kívánók támogatásával. Az alapítványnak hét óvodája-iskolája van; 14 programot működtet. A *Jelenlét* elnevezésű programja a mindentől elzárt aprófalvakban hiánypótló szolgáltatásokat nyújt. Tiszabó és Tiszabura az ország leginkább elmaradott térségei közé tartoznak. Drámaian mutatják mindazokat a problémákat, amelyek évtizedek során felhalmozódtak (Forray–Varga 2021). Egyúttal annak is példái, hogyan lehet civil erőfeszítéssel és kormányzati összefogással előbbre lépni. (És most hagyjuk a gyanakvó megjegyzéseket, hogy mindez burkoltan a katolikus egyház támogatása.)

- *Gandhi Gimnázium.* A három évtizedes pécsi Gandhi Gimnázium azok közé a civil kezdeményezések közé tartozik, amelyek a cigányság nyelvi-kulturális felemelését tartják céljuknak. E hosszú történetű, változó kormányzati támogatással működő iskola napjainkig sikeres (Dezső 2013; Forray 2017).
- *Szakkollégiumok.* Az elmúlt kormányzati ciklusban számos magyarországi egyház indított segítő szolgálatot kisebb-nagyobb gyerekek számára óvodáskortól ifjúkorig azzal a céllal, hogy sikeresebb legyen az iskolázásuk és a munkavállalásuk (egyúttal a vallási szervezetek társadalmi elfogadottságáért is). Mondhatni divatossá vált a roma/cigány szakkollégiumok szervezése és fenntartása. (Például a pécsi Wlislócki Henrik Szakkollégium néhány éve az evangélikus gyülekezet és az egyetem összefogásával működik.)
- *Szociális lakások.* Bár nem tartozik szorosan ide, de azért itt említjük a szociális lakáskezelés új fejleményét. A kormány a Magyar Máltai Szeretetszolgálatra és a Magyar Református Szeretetszolgálatra bízta a Nemzeti Eszközkezelő Programba bekerült, majd onnan részletfizetéssel kivásárolt lakások lebonyolítói és követeléskezelői feladatait is. (2022. januártól ez a lakásalap szedi be a lakbéreket is.) Az összetett feladatot nem ingyen végzik majd. (Fónagy János államtitkár éppen azzal utasította vissza az ellenzéki vádat – miszerint a kormány a kiszervezéssel egyszerűen szabadulni akar a szociális lakhatás problémájától –, hogy az állam ezért a tevékenységért költségtérítést fizet a lakásalapnak egy később kötetendő közszolgáltatási szerződés alapján.)

A felsoroltak egy markánsan növekvő kormányzati „kiszervezés” példái. A civilek – főleg az egyházi szervezetek – szerepvállalása nem csak a köz- és felsőoktatásban növekedett az elmúlt kormányzati ciklusban. Egyre gyakoribbá vált a roma/cigány társadalmat érintő valamennyi területen.

Félelem a vakcinától

Az elmúlt kormányzati ciklusban a járvány mintegy plasztikussá tette a társadalmi egyenlőtlenségeket, benne a roma/cigány társadalom mély megosztottságát is. A veszély és a kár annál nagyobb, minél rosszabb helyzetben van az egyén, a család, a lakóhely. Azok a kis települések – falvak, tanyás vidékek –, amelyekben nincs könnyen elérhető egészségügyi szolgáltatás, magukra hagyatva küzdenek (Forray–Kozma 2021); a „járványlejtő” legaljára csúsznak. Hátrányuk a fővárostól és a vidéki centrumoktól való földrajzi távolsággal mérhető. Az országban Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye lakosságának van a legkevesebb védettségi igazolványa (egyres helyeken nem több mint 5-10 százalék, 2021 szeptemberében, lásd: HVG).

Eddig pozitív példákat hoztunk kormányzati és civil együttműködésre. A járványhelyzetben tükröződő egyenlőtlenségek az együtt nem működés hatását tükrözik. Nem meglepő, hogy azokon a településeken sem jobb a helyzet, ahol támogató szakszolgálat dolgozik: egyes roma/cigány közösségek „szervezetten” tiltakoznak az oltás ellen (HVG). Nem véletlen, hogy ebben a tekintetben Csenyétén a legrosszabb a helyzet; abban a faluban, ahol az 1990-es évek végén a legnagyobb hírverést kapott szociológiai kutatások folytak, éppen tradicionális társadalomszerveződése miatt (Ladányi–Szelényi 2004). A hagyományos közösségekből felbomlásukon át vezet az út a roma/cigány

társadalom átalakulása felé. A járványhelyzet nemcsak a társadalmi egyenlőtlenségeket mutatja, hanem a tradicionális közösségek visszatartó erejét is. A kormányzat oktatási kampánya igazi középosztályi kampány. Csak azokat sikerül felvilágosítani az oltás fontosságáról, akik már fel vannak világosodva.

Összefoglalás

2018–2022 között a kormány egyre inkább arra törekedett, hogy a civil kezdeményezésű roma/cigány programokat kormányzati irányítás alá terelje. Ennek példája a Magyar Máltai Szeretetszolgálat Alapítvány településfejlesztési megbízása csakúgy, mint a szociális lakások kezelésének átadása az egyházi szeretetszolgálatoknak. (A köz- és felsőoktatás egyházi „kiszervezéséről” itt most nem beszélünk.). A jelenlegi kormányzat olyan döntései ezek, amelyekről információkat csak az új kormányzati periódusban tudunk majd.

Kérdés, hogy ezek a kezdeményezések mennyiben érintik a roma/cigány lakosságot. Úgy gondolom, hogy e társadalom hagyományos közösségei úgy bomlanak fel, ahogy az első világháborút követően a paraszti társadalom bomlott fel Magyarországon, kibocsátva magából a népi értelmiséget. Az ő útjuk az iskolázáson keresztül vezetett – számtalan buktatóval és egyéni tragédiával –, míg el nem érkeztek a liberális demokrácia helyett a kollektív szocializmusba. Vajon a mai roma/cigány középosztály fiataljainak hely- és identitáskeresése hová vezet? Ezt ma még nem látjuk. Azt azonban tudjuk, hogy kormányzat és civilek felelőssége nem dominálni, hanem támogatni ezt az átalakulást.

Köszönet

Köszönöm Kozma Tamásnak, hogy segített az anyag összeállításában és megszerkesztésében.

IRODALOM

- CSERTI Cs. T. (2016) Elillant évtized? A cigány, roma csoportok társadalmi integrációjának alakulása a kelet-közép-európai régió országaiban az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében. *Romológia*, No. 11. pp. 10–28. http://romologiafolyoirat.pte.hu/wp-content/uploads/2018/01/romologia_11_BELIV_PRINT_FULL.pdf [Letöltve: 2018. 12. 01.]
- CSERTI Cs. T. (2019) Az uniós roma oktatáspolitikai – magyar tanulságok. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 58–74. DOI: 10.1556/2063.28.2019.1.5
- DEZSŐ, R. (2013) Twenty years after: The Gandhi School and beyond. *DigitalPaper.hu* – Virágmandula Kft.
- FEHÉRVÁRI A. (2018). Méltányosságot támogató programok értékelése. Az Arany János Program esete. *Educatio*, Vol. 27. No. 2. pp 265–277.
- FEHÉRVÁRI A. & VARGA A. (2018) Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban. PTE BTK WHS, Pécs.
- FORRAY R. K. (2013, ed.) Romology, 3. *HERJ*, Vol. 3. No. 3.
- FORRAY R. K. (2017) Resilience and disadvantage in education – A sociological view. *HERJ*, Vol. 7. No. 1. pp. 112–120. DOI: 10.14413/herj.2017.01.09.

- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2021) Befogadók vagy jogvédők? A roma/cigány oktatáspolitikai dilemmái. Inclusion or civic rights? The dilemmas of the Romani educational policy. *Educatio*, Vol. 29. No. 3. pp. 339–349.
- FORRAY R. K. & ORSÓS A. (2016) Roma jövő Magyarországon. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 516–526.
- FORRAY R. K. & VARGA A. (2021) From poverty to community. In: BOROS, J., KOZMA T. & MÁRKUS E. (eds) *Community building and social innovation*. Debrecen. pp. 124–139.
- KÁLLAI G. (2015, ed.) *Iffúsági mentorálás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- LADÁNYI J. & SZELÉNYI I. (2004) *A kirekesztettség változó formái*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- LAFFERTON J., MENDI R. & SZIRA J. (2002) Mentor-program roma diákoknak. *Iskolakultúra*, Vol. 12. No. 11. pp. 24–38.
- MÁRFI A. (2009, ed.) *Cigánysors. A cigánység történeti múltja és jelene II*. Palatia Nyomda, Pécs. 2009. 311 o. https://mult-kor.hu/20090903_felmeresek_es_kenyszermosdatasok?fbrkMR=desktop&pIdx=4
- POLÓNYSI I. (2016a) *Emberi erőforrásaink 21. százada*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- POLÓNYSI I. (2016b) A hazai emberi erőforrások ma és holnap. *Educatio*, Vol. 25. No. 4. pp. 81–495. http://epa.oszk.hu/01500/01551/00098/pdf/EPA01551_educatio_2016_4_481-495.pdf

Internetes források

[Letöltve: 2022. március 10.]

http://romagov.hu/wp-content/uploads/2020/12/MNTFS2030_1201-tervezet.pdf
https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/combating-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_en
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aem0049>
<https://jelenlet.maltai.hu/helyszinek/>
<https://www.maltai.hu/>
<https://tmo.gov.hu/> – Tanítsunk Magyarorszáért
https://hvg.hu/elet/20210813_vedettsegi_igazolvany_adatok

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A NEGYEDIK IPARI FORRADALOM ÉS A HAZAI SZAKKÉPZÉS

GYÖRGYI ZOLTÁN

Bérelkezett: 2021. december 12., elfogadva: 2022. január 19.

A 2018-as választások után a Kormány jóváhagyta a Szakképzés 4.0 koncepciót, amely a későbbi jogszabályi változások alapja. Tanulmányunkban ez alapján elemezzük a 2018–2022-es kormányzati ciklus szakképzés-politikáját.

A koncepció – felvezetése szerint – a negyedik ipari forradalom kihívásaira igyekszik választ adni, de a tapasztalatok szerint ez a megközelítés háttérbe szorul. Továbbra is a középfokú szakképzésben tanulók számát helyezi előtérbe. Előrelépést a szakmaszerkezettel és a hátrányos helyzetűek oktatásával kapcsolatban tapasztalunk, de ezek eredményessége egyelőre nem látható. A tanulmány megállapítja, hogy olyan, önmagába forduló rendszer rajzolódik ki, ami alig reagál a társadalom igényeire, nem képes feltárni a rendszeranomáliákat, ugyanakkor a rendszer működésére vonatkozó információk mások számára történő átadását nem tartja fontosnak.

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, középfokú szakképzés, munkahelyi gyakorlat

After the 2018 elections, the Hungarian Government approved the Vocational Training 4.0 concept, which has formed the basis for legislative changes. In this study, we analyse the Hungarian vocational education policy for the 2018–2022 government cycle.

The concept seeks to respond to the challenges of the fourth industrial revolution, but experience shows that this approach is being overshadowed. It continues to focus on the number of students in upper secondary vocational education. Progress is being made on the structure of professions and on education for disadvantaged people, but their effectiveness is not yet visible. The study concludes that education policy focuses mainly on the short-term needs of the economy but does not take into account the needs of the wider society.

Keywords: education policy, vocational secondary education, vocational training in the workplace

Levelező szerző: Györgyi Zoltán. E-mail: gyorgyiz@ella.hu

Bevezetés

A mindenkori kormányok által képviselt oktatáspolitikai elsősorban akkor változik, ha változnak az oktatást érintő különböző feltételek, illetve ha az oktatási kormányzat politikai célkitűzései módosulnak. Mivel Magyarországot 2010 óta változatlan összetételű pártkoalíció irányítja, így az oktatáspolitikára ebben az időszakban elsősorban az előbbi gyakorolt hatást. Igaz ez természetesen a szakképzés-politikára is. A külső tényezők ugyan nem igazodnak a választási ciklusokhoz, de egy kormányváltás alkalmas lehet arra, hogy a különböző szakpolitikai koncepciókat az előző ciklus idején megváltozott feltételekhez igazítsák.

A 2018-as választások idején (ugyanúgy, ahogy 2014-ben) nem jelent meg részletes kormányprogram, ami a korábbi elképzelések folytatását ígérte, ugyanakkor mind a két újabb kormányzati ciklus elején megfogalmazódott egy-egy szakképzési koncepció, amelyek egyben kiindulópontot jelentettek a szakképzés jogszabályi feltételeinek ezt követő átírásához. Tanulmányunkban ez utóbbi koncepciót előtérbe helyezve igyekszünk elemezni az utolsó kormányzati ciklus szakképzéspolitikáját, felhasználva a statisztikák és publikációk adatait – mint majd látni fogjuk – igencsak korlátozott lehetőségeket. Elemzésünk nézőpontját a szakképzés általunk fontosnak tartott problémái, valamint a szakpolitika által korábban megfogalmazott célkitűzései adják.

Az előzmények

A 2010-ben megalakult kormány nagy, a korábbi rendszer kereteit sok tekintetben felborító elszántsággal fogott bele az oktatási rendszer, s ezen belül a szakképzés átalakításába. A 2011-ben megjelent koncepciónak már a címe – *Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására* – is utal annak fő irányvonalára, vagyis a képzésnek a gazdaság igényeihez történő igazítására. Ebben a folyamatban kezdeményező szerepet játszott a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, amelyik 2010 után egyre több feladatot is átvett az államtól a szakképzés területén (Mártonfi 2019). Az új szakpolitika a középfokú szakképzés presztízsének és vonzerejének emelésére, vagy ahogy sok esetben kirajzolódik, *visszaállítására* törekedett, egy két évtizeddel korábban megszűnt hazai és a német duális szakképzés mintáját szem előtt tartva. Az előbbit szolgálták az évtized elején bevezetett intézkedések: a szakmunkásképzés¹ lerövidítése a korábban jellemző három évre, a közismereti elemek háttérbe szorításával, valamint a leggyengébb tanulók kiszorítására vonatkozó törekvés (egyebek mellett a tankötelezettségi korhatár leszállításával, a Híd programok erősítésével, de legalábbis ennek kommunikálásával). A duális képzés tekintetében markáns beavatkozás nem történt, az iskolai gyakorlati képzés lehetősége – minden bizonnyal számolva a realitásokkal – továbbra is megmaradt. Az Országos Képzési Jegyzék érdemben változott, a szakmák száma a felére csökkent, a sokat bírált, szétaprózott szakmarendszer

¹ Mivel a szakmai képzési programok nevei az évtized során többször is változtak, ezért ebben a tanulmányban – hacsak nem a jelenlegi iskolatípusokról van szó – az érettségit nem adó szakképzést *szakmunkásképzésnek*, az érettségit adó képzést pedig *középfokú szakképzésnek* nevezzük.

így valamelyest átláthatóbb, tartalmuk pedig átfogóbb lett. Ehhez igazodtak a képzés tartalmát és a vizsgáztatást befolyásoló dokumentumok is. A hiányszakmák tanulását tanulói ösztöndíjak igyekeztek segíteni.

A 2015. évi koncepció (*Szakképzés a gazdaság szolgálatában 2015*) helyzetelemzése a megtett intézkedéseket hangsúlyozza, de ismételten rámutat a négy évvel korábbi, s azóta is megoldatlan problémákra. Megállapítja, hogy a végzettnél több szakmunkásra, technikusra lenne szüksége a gazdaságnak, „hiányzik a modern termelésbe bevonható, jól képzett és megbízható, széles körű alapismeretekkel rendelkező munkavállaló” (i. m.: 2), a szakiskolások száma kevés, s a végzettek szakmai tudása bizonytalan. Ez az addigi szakképzéspolitikai kudarcára utalt, talán ezért sem vált nyilvánossá a koncepció azóta sem.² A jövőre vonatkozó koncepcionális elemei a 2011. évi dokumentumot nem haladják meg: a szakképzés infrastrukturális fejlesztése és a duális képzés erősítése révén igyekeznek a szakképzésnek nagyobb presztízst adva vonzóbbá tenni azt a középiskolát választó fiatalok számára, s ezzel növelni a (középfokú, iskolarendszerű) szakképzésben részt vevő tanulók számát. Megfogalmazódott benne a Híd programok átszervezése annak érdekében, hogy ezeket elvégezve minél több tanuló jusson el a szakmai végzettséghez, illetve a középiskolai szakképzés szakmai tartalmának bővítése. A koncepciót követő intézkedések eredményezték a szakképzés közoktatásról történő leválását és a középiskolai szakképzés átszervezését.

Mint arra egy korábbi tanulmányunkban (Györgyi 2019) rámutattunk, a 2010-et követő két kormányzati ciklus során a kitűzött célkitűzéseket nem sikerült megvalósítani: a középfokú iskolai szakképzés mindkét programjában folyamatosan csökkent a tanulók létszáma, s a tanulószerszámmal tanulók száma is inkább stagnált, mint emelkedett. Az időszak során – nem feltétlenül, s nem kizárólag – a fenti törekvésekkel összefüggésben megnőtt a középiskolai lemorzsolódás, ami ekkor még nem okozott nagy feszültséget a munkaerőpiacon a viszonylag magas munkanélküliség mellett. A problémák hátterét említett cikkünkben abban láttuk, hogy a szakképzést a korábbiánál is erőteljesebben a rövid távú gazdasági célok szolgálatába állították, s nem vették figyelembe a társadalom magasabb iskolai végzettség elérésére vonatkozó mind tömegebb igényeit. Ehelyett ezeket az igényeket a szakképző képzési programok kreatív – s a szóhasználatban máig kavargást eredményező – átnevezésével igyekezett a kormányzat kielégíteni, s ennek révén a szakképzést vonzóbbá tenni, miközben a szakmunkás-képzést egyre inkább a kontraszelekció jellemezte. A ténylegesen megtett intézkedések, vagyis a korai pályaválasztási kényszer fennmaradása, a szakválasztás előbbre hozatala, a pályamódosítási lehetőségek szűkítése inkább elriasztotta a tanulókat a szakképzési programoktól. Hiába tekintette a szakpolitika a német rendszert mintának, nem vette figyelembe annak a hazaitól eltérő szerkezetét és a német vállalkozások tradicionálisan erős szerepét a szakképzésben, ami szinte társadalmi normaként épül be a rendszerbe.

Európai uniós tagságunk a szakképzési rendszerünket érdemben nem érintette, mert az Unió nem fogalmaz meg ezzel kapcsolatban szigorú elvárásokat, a szakképzés területén nagy önállóságot biztosít tagországainak. Nem is nagyon tehet másként, mert az egyes országok szakképzési rendszere oly mértékben eltér, s olyannyira eltérő közoktatási rendbe épül be, hogy egységes irány aligha valósítható meg. A rendszer sokszínűségét

² Mártonfi (2019) tanulmányából tudjuk, hogy ellenzéki képviselői indítványt követően került rövid kivonata a Pénzügyminisztérium honlapjára, amelyen azóta is csak ez található meg.

így inkább erénynek tekintik (*Bruges Communiqué 2010*). A különböző uniós dokumentumok azonban – szemben az utóbbi időszak hazai megközelítésével – nem annyira a szakképzés gazdasági szerepét hangsúlyozzák, mint inkább annak az egyénre gyakorolt hatását: a lemorzsolódás csökkentésében betöltött szerepét, illetve a végzettség megszerzése révén javuló foglalkoztatottsági kondíciók, s ezek révén az egyén társadalmi integrációját javító szerepét. Egy a CEDEFOP (2020) keretén belül készült átfogó elemzésben, amely az uniós országok szakképzési rendszerének alapjait mutatja be, a kutatók a távolabbi jövőre vonatkozóan sem látnak egységes tendenciát. A tapasztalatok alapján három lehetséges alapvető (s ezeken belül hat részletesebb) scenáriót vázolnak fel a 2035-ig tartó időszakra. Ezek:

- *plurális szakképzés*: középpontjában az egész életen át tartó tanulás áll, s ebben a szakképzés és a közismereti oktatás közötti különbségek egyre inkább elmosódnak;
- *disztinktív szakképzés*: a foglalkozási és szakmai kompetenciákra koncentrál, a szakképzés dominálja az oktatást, így „szakképzési hegemoniáról” beszélhetünk;
- *marginalizált szakképzés*: ebben a rendszerben a szakképzés lényegében kiszorul az oktatási rendszerből, amelyben az általános és a felsőoktatás dominál, a szakképzés pedig csupán munkaorientált képzést jelent.

Elemzési lehetőségek – kutatási korlátok

Egy-egy időszak szakképzéspolitikáját – mint ahogy bármely más szakpolitikát – a szándékok és az eredmények felől megközelítve, s ezeket egymással egybevetve is elemezhetjük. A közelmúltbeli események értékelése ugyanakkor mindig nehéz. Részben a megfelelő távlat hiánya miatt, ami nemcsak a folyamatok értékelésénél jelent problémát, hanem a tények megragadásában is, tekintettel a tények, adatok összegyűjtésének, rendszerezésének időigényére. Ezt tudomásul véve is rá kell mutatnunk arra, hogy a hazai oktatás, s kiváltképp a szakképzés vizsgálata ma különösen nehéz, s lényegesen nehezebb is, mint a korábbi években, évtizedekben volt. Ennek üzenetértéket tulajdonítunk, ezért részletesen is kitérünk erre, számba véve a korábbi és a jelenlegi adatforrásokat, azok használhatóságát.

A hazai oktatási statisztikák fő adatgazdája hagyományosan az oktatási tárca. Ezt tesztítették meg az évenként – változó névvel – kiadott oktatási évkönyvek, amelyek egymásfél éves késéssel dokumentálták a folyamatokat. E tanulmány írásakor (2022 elején) a legfrissebb köznevelési statisztikai évkönyv azonban már elavult: a 2018/19-es tanévre, tehát a jelenlegi kormányzati ciklus első évére vonatkozik, pénzügyi adatokat pedig már évek óta nem közöl.

Az Oktatási Hivatal honlapján friss, a 2021/22-es tanévre vonatkozó középfokú felvételi adatok szerepelnek, ugyanakkor ezek statisztikai célra alig-alig használhatók, hozzáférésük évtizedes technológiai lemaradást tükröz, a háttérben meglévő, a tanulmányi területre vonatkozó információk pedig kimásolhatatlanok. Az időbeni összehasonlítást korlátozza, hogy a szakképző rendszer adatait a 2016 és 2020 közötti időszakra vonatkozóan nem tartalmazza a rendszer.

A KSH adatai többnyire viszonylag frissek, egy-másfél évvel követik az oktatási rendszer változásait, ugyanakkor hagyományosan erősen szelektívek, mélyebb elemzésre nem igazán alkalmasak.

A szakképzést felügyelő minisztérium és annak szakképzési hivatala (NSZFH) nem tartotta szükségesnek az általuk felügyelt intézményrendszerre vonatkozó adatok közreadását. Mennyiségileg lényegesen több, minőségében azonban változó színvonalú adatokat találunk a duális képzésben érdekelt Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, illetve annak kutatóintézete (GVI) honlapján. Az előbbi ISZIIR-adatbázisából évekre visszamenően – bár nem felhasználóbarát módon, de – fontos adatok nyerhetők ki, leginkább a tanulószerveződésekkel kapcsolatban. Hiányzik azonban ugyanez a tanulószerveződést felváltó szakképzési munkaszerveződések tekintetében.

Meg kell említenünk, hogy korábban elérhető volt a Közoktatási Információs Rendszer (KIR) adataira épülő EDUMAP rendszer, amely ugyan nem kifejezetten a szakképzésre fókuszálva, de a felhasználók számára kifejezetten jól használhatóan tartalmazott tanulókra vonatkozó adatokat. A rendszer az OFI megszűnését követően nem frissült, majd elérhetetlenné vált.

A nemzetközi statisztikák hazai felhasználásra korlátozottan alkalmasak. Értelemszerűen a feldolgozási idő is lassabb, a kategóriarendszer adta korlátok a közölhető adatok mennyiségét is csökkentik, s tartalmuk sem feltétlenül igazodik a hazai terminushoz.

Bár az eddig írtak ismeretében másodlagosnak tűnik, de meg kell említenünk, hogy a korszerűbben működő adatgazdák ma már egyre kevésbé kész adattáblákban gondolkodnak, sokkal inkább a külső felhasználók által is használható adatbázisokban, s természetesen ezt kezelő rendszerekben. Ennek nyomai Magyarországon is fellelhetők (például a KSH *tájékoztatósi adatbázisa*, a felnőttképzési statisztikákat tartalmazó, bár ma már elavultnak tekinthető OSAP 1665, s a már említett, s nem elérhető EDUMAP, amely azt igazolja, hogy ilyen rendszert kisebb intézmények is létre tudnak hozni). Ehhez képest a korábban említett statisztikák túlnyomó többsége csak hagyományos, az adatgazdák által összeállított táblázatok formájában vannak a neten. Úgy tűnik, a statisztikai adatok közreadásának szükségességét, az erre vonatkozó lakossági és szakértői igényt az adatokat kezelő szervezetek nem ismerték fel (vagy talán nem is akarták felismerni – tekintettel arra, hogy a jelenlegi helyzet a korábbi időszak szintjét sem éri el).

Az adott szakpolitika következményeinek leírását segíthetik a különböző egyedi felmérések-kutatások. A szakképzés területén ezeknek alig látjuk nyomát az utóbbi évek publikációiban. A tudományos igényű cikkeket tartalmazó folyóiratokban, még az oktatással foglalkozókban is, inkább csak esetlegesen jelentek meg a szakképzést érintő tanulmányok, s ha igen, komolyabb háttérkutatásra ezek sem támaszkodtak, inkább dokumentumokra, belső információkra, statisztikai adatokra. A kormányzati dokumentumokban sem látni utalást arra, hogy ezeket komolyabb felmérések, elemzések előzték volna meg. Kivételt a Kamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézete jelent, amely évi rendszerességgel méri a középfokú továbbtanulás iránti tanulói elképzeléseket, valamint a szakképzésben végzett tanulók pályafutását. Az előbbi kutatói szemmel is értékes elemzéssorozat, az utóbbi kevésbé használható. A Kamara honlapján néhány további szakmai anyag is megtalálható, szemben a Nemzeti Szak- és Felnőttképzési Hivatallal, amelyik kutatóintézeti előzményekkel is rendelkezik, de mára már tudományos információk megosztására sem vállalkozik.

Bár leginkább a szakképzést érintő folyamatokat, s ezek társadalmi-gazdasági hátterét érintő kutatások hiánya jelenti a legnagyobb problémát, de meg kell említenünk,

hogy megszűntek azok a folyóiratok is (*Szakoktatás, Szakképzési Szemle, Szak- és Felnőttképzés*), amelyek az ilyen témájú publikációknak teret adtak. Igaz, ez nem a legutolsó kormányzati ciklus alatt történt, de e folyóiratok újjáélesztését a 2018 utáni kormányzat intézményrendszere sem tartotta fontosnak.

Mindezen okokból tanulmányunk a lehetségesnél is kevésbé tud támaszkodni tényekre, így inkább a szakképzéspolitikai koncepcióját helyezi előtérbe.

A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés

A 2018 óta eltelt időszakban a szakképzés területén bekövetkező változásokat a *Szakképzés 4.0 (2019)* dokumentum (valamint az ennek hatására módosuló, ezzel alapvetően összhangban álló új szakképzési törvény – 2019. évi LXXX. törvény) alapozta meg, ami az ITM számára készült háttéranyag alapján került a kormány elé.

Szemlélete alapján inkább a gazdasághoz, mintsem az oktatáshoz kötődő szakemberek írhatták. Első ránézésre korszerű, a korábbi lényegesen meghaladó dokumentumnak látszik: nézőpontjának kiindulópontját az ún. negyedik ipari forradalom – más néven *Ipar 4.0* –, s ennek a munkaerőpiacra, illetve az ezzel kapcsolatos szakemberigényre gyakorolt hatása jelenti, vagyis távlatos megközelítésre utal. Az *Ipar 4.0* fogalom eredetileg 2010 körül Németországban kezdett meghonosodni, s az ipar fejlődésének gyökeres, részben még előttünk álló átalakulását írja le ezzel a definícióval. Azóta közgazdászok sokasága foglalkozott s foglalkozik az értelmezésével. Anélkül, hogy ennek részleteibe itt belemennénk, jelezzük, hogy a különböző megközelítések elsősorban a termelés digitalizációjával, illetve ennek a termelés és az azt működtető rendszerek – beleértve az emberi tényezőt is – közötti megújuló viszonyaival foglalkoznak, ami értelemszerűen felveti a munkaerő alapvető szerepének újragondolását is, ez pedig a szakképzés megújításának igényét. (Smit et al. 2016.)

A Szakképzés 4.0 koncepciót részletes helyzetfeltárás vezeti fel, amely a hazai szakképzés rendszerét sok pontban s erőteljesen kritizálja. Ezek a kritikai elemek ugyanakkor már nem tükrözik a bevezetőben felvetett nagyívű megközelítést. A problémák és a teendők nem a jövőre vonatkozó perspektívából lettek levezetve, hanem a korábbi koncepciók nézőpontját követve vetik fel a nem egy esetben évtizedek óta megoldatlan kérdéseket. Ez arra utal, hogy az *Ipar 4.0* inkább csak formális keretet ad a dokumentumnak. Néhány megállapítás az anyagból:

A képzési rendszer kínálatvezérelt, „azokat a képzéseket nyújtja, amit eddig, illetve amihez oktatója, gépe és szerszáma van” (20. oldal);

- Kevés a duális képzésbe bekapcsolódó vállalkozás;
- Laza a kapcsolat a szakképzés és a felsőoktatás között;
- A szakmai tárgyakat oktatók nem tudnak lépést tartani a technikai fejlődéssel;
- A fejlesztések ellenére az infrastruktúra még mindig hiányos („a szakképzés infrastruktúrája és felszereltsége nagyrészt leromlott” – 36. oldal);
- A felnőttképzési rendszer elsősorban a képzők oktatási kínálatán alapul, s nem elég rugalmas.

A dokumentum részletes értékelése meghaladja e cikk kereteit – részben a szerző kompetenciáit is –, ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy elemzései sok esetben felszínesek (mint például a PISA-eredmények értelmezése vagy a szakképzésben tanu-

lók nemzetközi összehasonlítása tekintetében), időnként ellentmondások (például a hazai felnőttképzés helyzetének megítélésében). A megfogalmazott hiányosságok okait meg sem próbálja részletesebben feltárni, nem lép túl az anyagi érdekeltségre, a képző szakemberek felkészültségére, a (középfokú) szakképzést érintő propagandára vonatkozó szempontokon, s ezek tekintetében sem keresi a hiányosságok mélyebb okait. Kritikájával erősen bírálja ugyan a fennálló helyzetet, de nem elemzi, hogy ehhez a korábbi koncepció tartalma, illetve végrehajtása mennyiben járult hozzá. Nem foglalkozik a tanulók pályaválasztását befolyásoló tényezők egészével, a szakképzés rendszerbeli helyzetével, a duális képzőhelykínálat elégtelenségének az anyagi érdekeltségen túlmutató okaival, a tanulók alapkészségeit, kulcskompetenciáinak javítását lehetővé tevő, az oktatási rendszer egészét érintő elemekkel, a teljességgel korszerűtlen pályairányítási rendszerrel.³ Nem érinti a legtöbb európai országhoz képest korai pályaválasztási kényszer következményeit, fel sem veti, hogy ennek a középfokú továbbtanuláshoz, a szakgimnáziumi tanulók 46%-ának szakmai vizsga előtti kilépéséhez (84. o.), vagy a szakmai tárgyakban megjelenő tanulókudarcokhoz is lehet köze (72. o.). Nem foglalkozik a középiskolát szakmai végzettség nélkül elhagyó, de a felsőoktatásban tovább nem tanulók sorsával, holott – feltételezhetően – sokan nem maradnak közülük szakmai végzettség nélkül. Az így felvázolható pályautakat meg sem említi, vagyis nem tekinti egyenértékűnek a 14 éves korban kezdődő szakképzéssel. A felnőttképzést megemlíti ugyan, de inkább csak mint a pályamódosítás eszközt, illetve – a koncepció kapcsán – az alapszakmákon túlmutató szakmatanulás összefüggésében.

A középfokú képzéssel kapcsolatos lakossági (tanulói, szülői) igényeket – az előző két koncepcióhoz hasonlóan – kizárólag a munkaerőpiac, annak is leginkább rövid távra vonatkozó elvárásain keresztül vizsgálja, s továbbra is inkább a tanulói igények megváltoztatására koncentrál, mint a szakképző rendszer társadalmi igényekhez történő igazítására. Ennek megfelelően visszatérő fő gondolata a középfokú (értsd: a 14 éves kori pályaválasztás után kezdődő) szakképzés vonzóvá tétele a tanulók számára, illetve az ennek előnyeiről való meggyőzésük („A pályorientáció célja meggyőzni az érintetteket, hogy minden fiatal számára létezik a képességeihez legjobban illeszkedő pálya, aminek az eléréséhez a szakmai képzés valós alternatíva, jó döntés.” – 61. o.), ennek révén pedig az idejéről számának növelése. Az általános kompetenciák erősítésének igénye ugyanakkor inkább csak általánosságban fogalmazódik meg, a konkrétumok tekintetében már alig.

A fent leírtak mellett néhány területen előrelépést is tapasztalhatunk a korábbi szakképzési koncepciókhoz képest. Míg azokban a tanulók lemorzsolódásának megelőzése, a lemorzsolódók képzési rendszerbe történő visszaállítása alig, s inkább csak kényszerű kötelességként jelent meg, a 2019-es koncepció már nagy teret szán ennek, s konkrétan is foglalkozik a lehetőségeivel, módjaival, előremutató megoldásokat is felvillantva. Ez még akkor is szemléletváltásra utal, ha az alapvető nézőpont nem változott, vagyis az érintett réteggel nem azok gazdasági-társadalmi integrációja érdekében foglalkozik, hanem mint a gazdaság számára nélkülözhetetlen munkaerőre tekint rájuk, amit feltételezhetően a bizonyos szakterületeken és térségekben már érzékelhető munkaerőhiány váltott ki.

³ Erre már – részben azóta (lásd *Borbély-Pecze-Fazekas-Jubász 2019*) – több tanulmány is felhívta a figyelmet, kifogásolva, hogy az egyébként is hiányos rendszer túlságosan pontszerűen működik, kizárólag az iskolaválasztást érintő döntésekre koncentrálva.

A koncepció, abból kiindulva, hogy a szakképzésbe, főként a szakmunkásképzésbe kerülő diákok jó része olyan kompetenciahiányokkal érkezik az általános iskolából, ami nem teszi lehetővé, hogy versenyképes tudást szerezzen, olyan megoldásokat keres, amelyek ezeket a hiányokat képesek (legalábbis valamennyire) pótolni. E kompetenciafejlesztő programoknak van hagyományuk a szakképzésen belül, eredményességük azonban változó volt. A Híd programok – főként az ún. Köznevelési Hídprogram – nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket,⁴ az ezeket felváltó *műhelyiskola* a korábbinál sokkal rugalmasabb konstrukcióként lett megfogalmazva, a tanulók számára nyújtandó, szinte személyre szabott támogatással, az igényeikhez igazodó képzési idővel, s részsakképesítési kimeneti lehetőséggel. Az általános iskola és a középfokú oktatás közé iktatott *orientációs évfolyam* a pályaválasztási döntések megkönnyítését és a hiányos kompetenciák fejlesztését ígéri. Funkciója ugyan nem teljesen tiszta, hiszen a kettős cél nem feltétlenül érinti ugyanazon tanulókat, ugyanakkor a korábbihoz képest új szint jelent, s hosszabb távon akár külön is választható.⁵ Az alapkompenciák fejlesztését előtérbe helyező Dobbantó program iskolarendszerbe építése azért is kiemelendő, mert egyrészt jól kidolgozott, nagy hagyománnyal rendelkező megoldásról van szó, másrészt pedig a hazai oktatási rendszerben nagyon ritkán fordul elő, hogy egy bevált kísérlet rendszerlemmá válik. Ezek a megoldások – megfelelő módon kialakítva és finanszírozva – azért is sikerrel kecsegtetnek, mert más országokban már beváltak.⁶

Ugyanilyen előremutató az a gondolat, hogy a szakképzést a korábbihoz képest kevésbé kell korcsoporthoz kötöten megszervezni, sokkal inkább az előképzettséghez igazodva. Ezzel szakit egy sok évtizedes, szinte tabuként működő rendszerező elvvel.

Bár egészen pontosan nem tudjuk megmondani, hogy a tanulók (szülők által befolyásolt) pályaválasztási döntéseiben mekkora szerepe lehet a különböző képzési programok közötti nehéz (s az évtized során továbbnehezített) átjárhatóságnak, de sok szakképzéssel kapcsolatos kutatásban rendre felmerül ennek igénye. Ezzel kapcsolatban minimális változást javasol a dokumentum: a két szakképzés program közötti, ágazaton belüli, valamint a gimnáziumi képzésből a szakmai képzésbe történő átjárási lehetőséget tűzi ki célul a 9. évfolyam elvégzéséig, egyáltalán nem foglalkozva viszont az egyéb lehetséges utakkal. Holott az akár a koncepció kiemelten fontos célját, a munkaerőigény rövid távú kielégítését is elősegítheti a képzési utak, s így a képzési idő lerövidítésével. (Ugyanakkor azt is látni kell, hogy ennek „ára” van: a képzési programok közelítése, ami szembe menne az utóbbi évtized szakpolitikai törekvéseivel.)

Előremutató szervezeti változásokat *ágazati képzőközpontok* és *tudásközpontok* ígérnek. Az előbbieket a kis és közepes vállalkozások egymással és a szakképzési centrumokkal közös, az utóbbiak pedig a felsőoktatási intézmények és a szakképzési centrumok

⁴ A dokumentum szerint a Köznevelési Hídprogramban évente 40–50 tanuló vett részt országosan, a Szakképzési Hídprogramban pedig a tanulóknak mindössze 20%-a szerez szakmai képesítést. (72. o.)

⁵ A későbbi törvényi szabályozás ilyen részletekbe nem megy, de a szakképző iskola egyik előkészítő évfolyamaként vezeti be (az alapkészségek fejlesztésére szolgáló Dobbantó program mellett) ezt a programot, aminek célja „a szakma megszerzéséhez szükséges kompetenciák tekintetében történő orientációs fejlesztés” (Szakképzési tv. 19. §).

⁶ Például a műhelyiskolához nagyon hasonló koncepciójú programok működnek évtizedek óta – s országos lefedettséggel – termelő iskola néven Dániában, az orientációs évfolyamhoz pedig nagyon hasonló – bár jelentősek a különbségek is – az osztrák Politechnische Schule.

képzőhelyei, melyek révén a két szférát erőteljesebben lehet bekapcsolni a szakképzésbe, annak megújításába.

A szakképzés tartalmi megújítása régi adóssága a rendszernek. Ebben gyökeres változást fogalmazott meg a koncepció. Megszüntette a szakmák szétaprózottságát, ún. alapszakmák bevezetését veti fel, amit a későbbiek során az OKJ megszüntetésével és a *Szakmajegyzék (2020)* bevezetésével⁷ valóban meg is valósított a Kormány. Előremutató gondolatnak számít a tankötelezettség rugalmasabbá tétele, aminek viszont a kidolgozására azóta sem került sor.

A koncepció megvalósítását a 2020-ban elfogadott szakképzési törvény foglalta jogi keretbe. A két dokumentum kevés ponton tér el tartalmilag egymástól. A törvény végrehajtása, s így a koncepció megvalósítása a jelenlegi időszak eseménye, amelyről jelenleg nincs átfogó és jól adatolt információ. A megvalósulás részletes vizsgálata után lehet csak értékelni a koncepciót (és a törvényt), mert egyrészt több olyan elemet tartalmaznak, amelyek konkrét tartalommal való megtöltésétől függ az eredmény, másrészt a különböző beavatkozások nem feltétlenül koherensek, illetve nem feltétlenül elegendők a megfogalmazott célkitűzések és a különböző aktorok elvárásainak megvalósulásához.

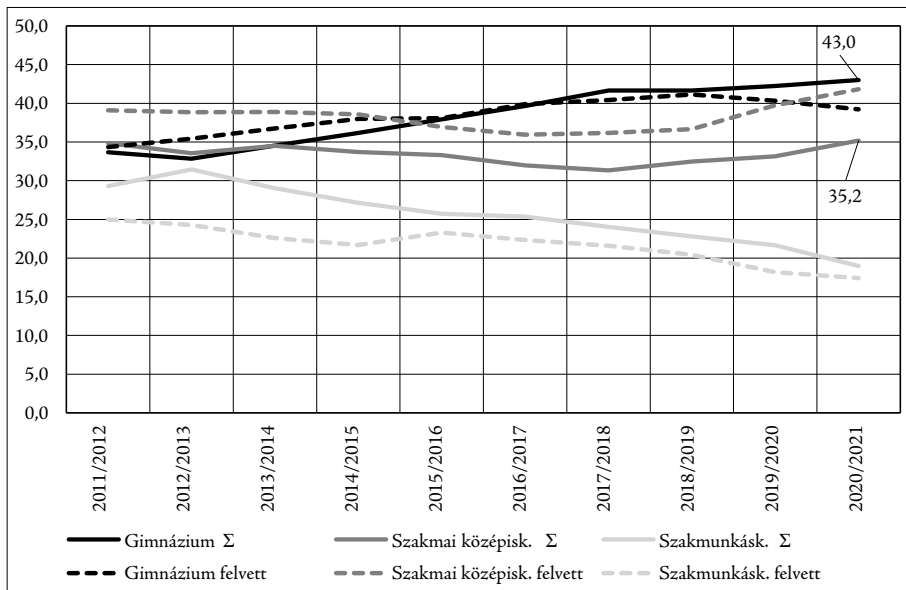
A szakképzéspolitikai eredményességének narratívája és a tények

Mint korábban jeleztük, az utolsó kormányzati ciklus szakképzéspolitikájának következményeit, eredményességét tényszerűen alig lehet vizsgálni. Két adatsorral igyekszünk hozzájárulni ehhez az értékeléshez. Két olyan részterület adatsorait adjuk közre, amelyek – bár nem feltétlenül hozhatók összefüggésbe a koncepcionális és törvényi változásokkal, de olyan információkat tartalmaznak, amelyek a hazai szakképzéspolitikának régóta markáns elemei.

Az egyik ilyen terület a középfokú továbbtanulás kérdése, amit előtérbe helyez az is, hogy az irányításban részt vevő politikusok gyakran hivatkoznak olyan adatokra, mely szerint a középiskolai pályaválasztás során nő a szakképzés népszerűsége, s a technikumba felvettek aránya már meghaladja a gimnazistákét. A változás valóban trendfordulót jelenthet, mert az előző évtizedet a tanulókban a szakképző programoktól való lassú, de folyamatos elfordulása jellemezte.

A 8. osztály utáni pályaválasztásról nincsenek publikus statisztikai adatok. Erről csak az Oktatási Hivatal honlapján megjelentő prezentációs anyagokból tájékozódhatunk, illetve összevethetjük ezeket a KSH adataival, ami nem a felvetteket, hanem a 9. évfolyamon tanulók számát mutatja. A két adatsor eltérését több tényező magyarázza: a felvételi eljárás nélkül átkerülők, az évfolyamot ismétlők, a nyelvi előkészítő osztályokban tanulók számbabvétele, valamint a szerkezetváltó gimnáziumokba már korábban felvettek száma. A fent jelzett szakpolitikai nyilatkozatok annyiban korrektnek tekinthetők, hogy azok felvettekről beszélnek, s ebben az utolsó évben a szakmai középiskola valóban megközelítette, majd megelőzte a gimnáziumot. Mivel azonban a két programban tanulók összes száma alapján ugyanez nem mondható el, az adatok ki-

⁷ A jelenleg hatályos kormányrendelet 177 alapszakmát tartalmaz, melyeknek kevesebb mint a fele tanulható a szakmunkásképzésben, a többi pedig csak a szakmai középiskolákban, illetve a középiskola befejezését követően.



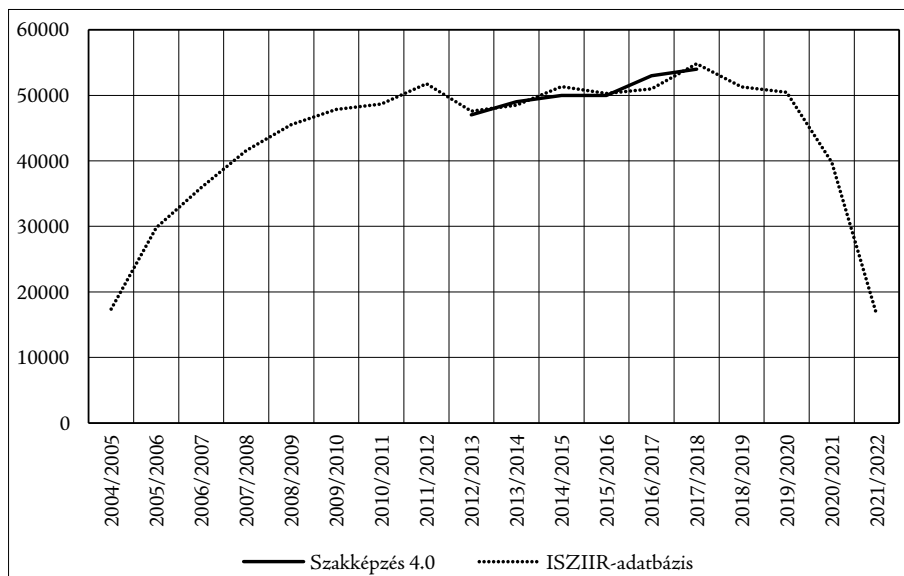
1. ábra: A 9. osztályba felvett, illetve a 9. osztályban tanulók aránya az egyes középfokú képzési programokban, 2011/12–2020/2021. Forrás: Oktatási Hivatal honlapja, KSH Tájékoztatósi adatbázis

fejlesztett céloknak a technikum gimnáziumnál nagyobb népszerűségét: az utóbbi előnye csaknem 8 százalékpont. Ebből 5,6 százalékpont⁸ magyaráznak a szerkezetváltó gimnáziumban tanulók, vagyis a gimnáziumi tanulók mindenképpen többen vannak, mint a technikumokba járók.

További vizsgálódásaink azt jelzik, hogy a szakpolitikai nyilatkozatok alapján szolgáló felvételi adatok további torzítást is tartalmaznak. Az egyes képzési programokra (nappali tagozaton) felvett tanulók száma ugyanis összességében a két utolsó évben (különösen 2021-ben) megnőtt, amit demográfiai folyamatok nem támasztanak alá. A többlet jelentős része a technikum képzés tanulószámát gyarapította. Ennek pontos okát nem látjuk, de a szakképzésen belüli pályamódosítók, vagyis a 9. évfolyamot újratekintők számának megnövekedését feltételezzük. Ha ez igaz, akkor nagy valószínűséggel állítható, hogy még a 9. osztályos jelentkezések esetében sem beszélhetünk a gimnázium népszerűségének csökkenéséről, miután a gimnáziumot elkezdők száma – ha minimálisan is, de – emelkedett, a technikumba felvettek arányát pedig csak ez az újonnan megjelenő réteg növelte meg. Vagyis a szakképzés népszerűségének növekedését inkább a politikusi vágyak támasztják alá, mintsem a tények.

Másik adatokkal illusztrált helyzetjelentésünk a duális képzésre vonatkozik. Az ezzel kapcsolatos tényekről óvatossággal nyilatkoznak a szakpolitikusok, a szakanyagok jellemzően az előrelépést hangoztatják, de egyben jelzik ennek elégtelen voltát is. Korábbi cikkünkben (Györgyi 2019) arra is felhívtuk a figyelmet, hogy a duális képzés elterjesztése területén alig tapasztalható előrelépés. Az ebben résztvevők számának emelkedése elsősorban a 2010 előtti időszakban volt megfigyelhető, ezt követően in-

⁸ Becsült adat.



2. ábra: A tanulószervezővel szakmát tanulók száma.

Forrás: KSH, STADAT táblák és ISZIIR-adatbázis

kább csak kisebb emelkedés melletti ingadozásról beszélhetünk.⁹ A téma szakpolitikai kommunikációjára utal viszont a Szakképzés 4.0 koncepcióban szereplő adatsor, amely az adatok kerekítése révén a fejlődést kommunikálja, figyelmen kívül hagyva a tényleges adatokat, s olyan bázisét választva a bemutatáshoz, amely alkalmas a növekedés illusztrálására.

A hazai szakképzéssel foglalkozó szakirodalom – hasonlóan ehhez a tanulmányhoz – a 2019. évi szakképzési koncepciót és az arra épülő változásokat még nem a következmények szempontjából vizsgálja, hanem a szerzők korábbi tapasztalataik alapján fogalmazzák meg kritikájukat, keresik korábban felvetett meglátásaikra a választ. *Palotás (2021)* a szakképesítési rendszer konszenzus nélküli szétverését bírálja, valamint azt a fogalmi káoszt, ami az átalakulással jár. *Henczi (2021)* a felnőttképző intézmények – nem egy esetben modern, komoly befektetések árán létrehozott – infrastruktúráját félti amiatt, hogy a szakképzési rendszer az alapszakmák tanulását csak iskolák számára engedélyezi (miközben az évtized során a magániskolák jó részét már ellehetetlenítette, így a magánzférában inkább csak felnőttképző intézmények maradtak). Emellett bírálja a képzési és kimeneti követelmények rendszerét is, amellyel a tanulmányunkban nem foglalkoztunk, de olyan fontos eleme a képzésnek, ami ha nem jól működik, akkor még egy jól felépített rendszer sikerességét is meggátolhatja. *Nahalka (2019)* – egyebek mellett – a korai pályaválasztás problémáit és a szakképzésben dolgozók pedagógiai tudásának hiányát említi, valamint hiányolja a koncepcióból az általános kompetenciák

⁹ A két utolsó év adatai feltételezhetően nem tükrözik a duális képzés helyzetét: a gyakorlati képzésbe újonnan bevont tanulók nem tanulószervezővel, hanem szakképzési munkaszervezővel vesznek részt a képzésben. Ezek számáról nem találtunk adatokat.

fejlesztését. Ez utóbbit *Fehérvári és Híves (2019)* is fontosnak gondolja, ahelyett, hogy az iskolai programok átnevezésével próbálnák vonzóvá tenni a szakképzést.

Itt kell rámutatnunk a továbbtanulással kapcsolatos fontos anomáliára. Az Oktatási Hivatal tanulmányterület-soros adatai alapján a szakképző programok – szakmán túlnyúló – változatossága rajzolódik ki a nagyon sokféle, részben a szakmai, részben a közismereti tárgyakhoz kapcsolódó emelt szintű, illetve emelt óraszámú képzéssel. Ez elősegítheti a sikeres középiskola-választást, hiszen nagyon sokféle igényt képes kielégíteni így a rendszer még, ha flexibilitásról nem is beszélhetünk. Ugyanakkor ez a változatosság rendszerszinten rejtve marad a tanulók előtt, mert ezek a programok nincsenek érthetően definiálva, s nincs is olyan adatbázis, amely áttekintést nyújtana számukra a továbbtanulási lehetőségekről. Miközben csaknem egy évtizede a szakpolitika több tanulót szeretne a szakképzési programokba csábítani, ugyanakkor pályaválasztásuk legemibb feltételét sem teremti meg a választást megalapozó, megkönnyítő információkhoz való könnyű hozzáféréssel.

Összegzés

Mint az eddigiekből kiderül, a hazai szakképzés jelenleg nem a negyedik ipari forradalom kihívásaira koncentrál, hanem egy korábbi szervezeti modell elemeit, részben elnevezéseit (technikum) felhasználva próbál megoldani évtizedes vagy még régebbi problémákat. Olyan koncepcióval, megoldásokkal igyekezett, s igyekszik részben még ma is szakmát adni a fiatalok kezébe, amely számukra nem megfelelő. Ehhez újabb és újabb, sok esetben csak formális változást hajt végre. Nem vizsgálja a korábbi kudarcok okait, nem reflektál a társadalmi igényekre. Ha a korábban hivatkozott CEDEFOP-kötetben felvázolt három jövőbeli scenárió mentén helyezük el a hazai folyamatokat, akkor azt látjuk, hogy az első két megközelítés között órlódik a rendszer: általánosságban inkább plurális szakképzés iránti igények fogalmazódnak meg, s a közoktatás egészének felépítése, működése is ezt támogatja, s éppen ezért talán a továbbtanulók számára is ez lenne a vonzó¹⁰, ugyanakkor a konkrét beavatkozásokat tekintve a szakképzés irányítói inkább disztinktív szakképzési rendszerben gondolkodnak. Az elmúlt tíz év folyamatai egyértelműen erre utalnak.

Bár nem volt témája a cikknek a szakképzés irányítása, de úgy tűnik, hogy a közoktatásról való leválasztása pontosan azokat a folyamatokat erősítette, amelyek miatt sokan elfordultak a szakképzéstől. Voltak, vannak ugyan előremutató jelek, de részben nem látszik ezek koherenciája, másrészt sok olyan kérdés nyitva van, vagy legalábbis kívülről nézve nem láthatók a történések részleteiben, amelyek eldönthetik a hazai – középfokú – szakképzés sorsát, illetve – s ez kellene, hogy a fókuszpontban álljon – a tanulók életpályáját, társadalmi integrációját. Nem mellékesen természetesen a gazdaság működőképességét, eredményességét. Jelenleg egy olyan, önmagába forduló rendszer rajzolódik ki, ami alig reagál a társadalom igényeire, nem képes feltárni a rendszeranomáliákat,

¹⁰ Egy 2019. évi felmérés egyértelműen erre utal, nem meglepő módon a szülők iskolázottságának emelkedése különösen ezt jelzi, ami a szülők iskolázottsági szintjének emelkedésével a jövőt is előrevetíti (*Kenderfi 2019*). A tanulók ugyan nem egészen így gondolkodnak, de a szülői befolyás erőteljesebbnek látszik (*Magyar–Széll–Tóth 2020*).

ugyanakkor a rendszer működésére vonatkozó információk mások számára történő átadását nem tartja fontosnak.

IRODALOM

- BORBÉLY-PECZE T. B., FAZEKAS I. & JUHÁSZ Á. (2019) Pályabolyongások. Pályaorientációról a Szakképzés 4.0 kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 69. Nos 7–8. pp. 95–106. <https://upszonline.hu/index.php?article=690708010>
- Bruges Communiqué (2010) *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*. <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/bruges-communique.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 12.]
- CEDEFOP (2020) *Vocational education and training in Europe 1995–2035. Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop reference series No. 114. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>.
- FEHÉRVÁRI A. & HÍVES T. (2019) A középfokú oktatás néhány jellemzője. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 69. Nos 1–2. pp. 101–108. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00195/pdf>
- GYÖRGYI Z. (2019) Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio*, Vol. 28. No. 1. pp. 105–120. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>
- HENCZI L. (2021) A szakképzés és felnőttképzés átalakulásának főbb jellemzői – alulnézetből is. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 71. Nos 5–6. pp. 82–104. <https://upszonline.hu/index.php?article=710506012>
- KENDERFI M. (2019) *Szülői pályaválasztási attitűdök 2019, avagy a szülők véleménye felső tagozatos gyermekük pálya- és iskolaválasztásával kapcsolatban*. Innokend Kft. <https://mkik.hu/download/175/szueloi-palyavalasztasi-attitudoek-2019>
- Koncepció a szakképzési rendszer átalakítására, a gazdasági igényekkel való összehangolására (2011) Nemzetgazdasági Minisztérium, Budapest. https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzesi_koncepcio.pdf [Letöltve: 2021. 12. 12.]
- MAGYAR É., SZÉLL K. & TÓTH K. (2020) *Általános iskolások pályaválasztása, 20*. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet. <https://mkik.hu/download/175/altalanos-iskolasok-palyavalasztasa-tanulmany-2020>
- MÁRTONFI GY. (2019) Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. *Educatio*, Vol. 28. No. 2. pp. 240–254. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.3>
- NAHALKA I. (2019) Három pedagógiai szakmai kérdésről – a szakképzés átalakításának tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 69. Nos 7–8. pp. 5–19. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00194/pdf/EPA00035_upsz_2019_07-08_005-019.pdf
- PALOTÁS J. (2021) Fogalmi metamorfózisok a hazai szakképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 71. Nos 5–6. pp. 37–54. <https://upszonline.hu/index.php?article=710506009>
- SMIT, J., KREUTZER, S., MOELLER, C. & CARLBERG, M. (2016) *Industry 4.0*. Directorate General for Internal Policies, European Parliament. DOI: 10.2861/947880
- Szakképzés a gazdaság szolgálatában (2015) https://ngmszakmaiteruletek.kormany.hu/download/5/8f/d0000/szakkepzesi_koncepcio_Summary_20150129.doc [Letöltve: 2021. 12. 12.]
- Szakképzési törvény (2019) *2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> [Letöltve: 2021. 12. 12.]

- Szakképzés 4.0 (2019) *A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*. Innovációs és Technológiai Minisztérium. 1168/2019. (III. 28.) Korm. határozat. <https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakepzes-4.0.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 12.]
- Szakmajegyzék (2020) 12/2020. (II. 7.) *Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról*. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor.> [Letöltve: 2021. 12. 12.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

FELSŐOKTATÁS-POLITIKAI TÉVELYGÉSEK

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem

Beérkezett: 2021. december 12., elfogadva: 2022. január 19.

Az írás áttekinti a most záruló kormányzati ciklus felsőoktatás-politikai lépéseit. Négy területet vizsgál meg. Az első a felvételi rendszer átalakítása, amelynek nyomán a felsőoktatás a kormány elitista politikája miatt, a társadalmi mobilitás befagyása felé halad. A másik terület az intézményi vezetés, amely területen a gazdaság és hatékonyság jelszavát hangoztatva – a korábbi csodafegyvernek hirdetett kancellári rendszer bukása után – az alapítványi átszervezéssel kíván előrelépni a kormány. Azonban ez az átszervezés valójában inkább politikai megszállás, amelynek nyomán Fidesz-barát kuratóriumok tulajdonába került át az állami felsőoktatási intézmények nagyobbik része. A harmadik terület a nemzetköziesedés. Ezen a területen szembeütő ellentmondás a CEU törvénytelen elüldözése, szemben a Fudan Egyetem értelmetlen idehívásával, továbbá a külföldi hallgatók jelentős anyagi támogatással történő idecsábítása szemben a hazai hallgatók külföldi tanulásának elhanyagolásával. És végül a felsőoktatási támogatások alakítása is ilyen ellentmondásos, azáltal, hogy a 2013 óta tartó szigorú elvonással terhelt felsőoktatási intézmények baráti kuratóriumokba átszervezett részének állami támogatását megduplázta a kormány.

Kulcsszavak: felsőoktatás-politika, elitista politika, kancellári rendszer, alapítványi átszervezés, nemzetköziesedés

The study reviews the higher education policy steps of the current government term. It looks at four areas. The first is the overhaul of the admissions system, which has seen higher education move towards a freeze on social mobility as a result of the government's elitist policies. The other area is institutional management, where the government intends to make progress with the reorganisation of foundations, under the slogan of economy and efficiency, after the failure of the former chancellorship system, which was proclaimed a panacea. However, this reorganisation is in fact more of a political occupation, with the majority of public higher education institutions being taken over by Fidesz-friendly boards of trustees. The third area is internationalisation. In this area, there is a striking contradiction between the government's illegal blocking of CEU's operation in Hungary and the senseless invitation of Fudan University. But there is

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: istvan.polonyi@arts.unideb.hu

also a contradiction between the luring of foreign students to Hungary with substantial government support versus the low level of government encouragement for domestic students to study abroad. And finally, the restructuring of higher education funding is just as controversial. In the higher education sector, which has been subject to severe cutbacks since 2013, funding has been doubled for institutions that have been reorganised by the government to be owned and run by pro-government boards of trustees.

Keywords: higher education policy, elitist policy, chancellor system, foundation reorganisation, internationalisation

A felsőoktatás a most befejeződő kormányzati ciklusban igen mozgalmas és ellentmondásos időszakot élt meg. Több radikális és a kormány korábbi törekvéseinek ellentmondó felsőoktatás-politikai lépés rendkívül jelentős hatással volt, és hosszú távon még inkább azzal lesz a hazai felsőoktatási rendszerre. Az időszakot így inkább a tévelygések, mint a tudatos építkezés jellemezte.

Elitizáció és befagyó társadalmi mobilitás

Az egyik ilyen ellentmondásos felsőoktatás-politikai lépés a felvételi rendszer átalakítása volt.

2014-ben – 2020. január 1-jei hatálybalépítéssel – még a második Orbán-kormány radikálisan módosította a felsőoktatási felvételi feltételeinek szabályait. Eszerint „alapképzésre, osztatlan képzésre [...] az a jelentkező vehető fel, aki a) legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával, vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik és b) legalább egy emelt szintű érettségi vizsgát tett vagy felsőfokú végzettséget tanúsító oklevéllel rendelkezik.”¹ (A b) pontot nem kell alkalmazni a művészet képzési terület képzésére jelentkezőre.)

1. táblázat: A jelentkezők és felvettek létszámának alakulása (általános eljárás)

A szeptemberben induló képzésekre irányuló felvételen	Összes jelentkező	Az adott évben 19 és 18 vagy kevesebb éves jelentkező együtt	Összes felvett	Az adott évben 19 és 18 vagy kevesebb éves felvett együtt
2013	95 447	36 031	72 679	29 425
2019	112 033	39 252	78 980	29 053
2020	91 458	32 083	68 203	26 961
2021	101 881	33 874	75 880	28 499

Forrás: felvi.hu adatbázis

¹ 335/2014. (XII. 18.) Korm.rendelet.

Majd 2019 novemberében egy újabb rendelettel² az utolsó pillanatban eltörölték a kötelező nyelvvizsga követelményét, de a (legalább egy tárgyból tett) emelt szintű érettségi kötelező előírását megtartották. A felvételi szabályok változtatgatásának rendkívül jelentős hatása volt, amely máig érvényesül (1. táblázat).

A Fidesz oktatáspolitikusa annak idején azt gondolta, hogy az emelt szintű érettségi miatt „nem feltétlenül lesz kevesebb felvételiző, csak felkészültebbek lesznek az érettségizők”.³ Az adatok tanúsága szerint nem lett igaz. (Lásd Polónyi 2020.) 2020-ban a jelentkezők száma 20,5 ezerrel csökkent, s még 2021-ben is 10 ezerrel kevesebben jelentkeztek, mint 2019-ben. Ilyen kevés csak 2013-ban volt a jelentkezők száma, amikor a miniszterelnök az önfenntartó felsőoktatás bevezetéséről beszélt. Igaz, hogy viszszaeszközött a hallgatói megmozdulások miatt, de a szavak következménye nagyon erősen hatott, pláne azért, mert ekkor került bevezetésre a „bűnös szakok”⁴ magas finanszírozott ponthatára, és e szakok felvételi keretszámának csökkentése. (Fontos hozzátenni, hogy a folyamatokban a demográfia nem játszhatott szerepet, mivel a 17 éves népesség létszáma 2018 és 2021 között mindössze néhány százszal változott, ami a jelenségeket nem befolyásolta).

A felvett létszámon már tompítottabban jelentkezik a folyamat – a felvételi rendszer sajátosságai miatt, amelynek nyomán az intézményi kapacitásokat igyekeznek feltölteni a „vonalhúzás” során –, de a 2020. évi általános eljárásban felvettek számára is igaz, amit a jelentkezőkre írtunk, hogy ilyen kevés hallgatót még nem vettek fel 2013 óta, s itt is igaz, hogy 2021-ben nem érte el a felvettek száma a 2019-est.

A szigorítás kapcsán gyakran hallott minőség emelésnek ugyanakkor erősen ellentmond, hogy 2020-ban és 2021-ben is a diplomák kiadásánál elengedték az idegen nyelvi vizsga követelményét. Ennek persze alighanem sokkal inkább két célja volt, részint a választások előtti „lelkekért folytatott harc”, részint így több százalékkal emelkedett – átmenetileg – a 25–34 éves népességben belüli diplomás arány, amelyben jelentősen elmaradtunk az Európai Unió ajánlásaitól.

Ugyanakkor a felvételi eljárás szigorításának volt egy másik következménye is. A társadalmi mobilitásra gyakorolt hatás. A Fidesz–KDNP kormány regnálása alatt, 2013 óta a leghátrányosabb helyzetű kistérségekben élő fiataloknak a felsőoktatásba történő bejutási esélye csökkent, különösen az alap- (és osztatlan), nappali tagozatos képzések esetében. (Lásd Polónyi 2018.) A 2019-es felvételi rendszer szigorítása tovább rontott ezen a helyzeten. A bejutási esélyek változása mind a kistérségek, mind az intézmények esetében átstrukturálódást eredményezett. Ennek következtében – jóllehet, növekszik a bejutási esélyük, a nagymértékű létszámcsökkenés miatt valójában mégis – csökkent a hátrányos helyzetű régiók fiataljainak bejutása a felsőoktatásba. A felvételi rendszer szigorítása átstrukturálta az intézményrendszer hallgatólétszámát is, amelynek nyomán

² 2019. (XI. 14.) Korm.rendelet.

³ <https://www.origo.hu/itthon/20100125-ketszintu-erettsegi-emelt-szinthez-kotne-a-felvetelit-a-fidesz.html>

⁴ Emlékeztetőül a szakok: alkalmazott közgazdaságtan, emberi erőforrások, gazdálkodás és menedzsment, igazságügyi igazgatás, kereskedelem és marketing, kommunikáció- és médiatudomány, andragógia, közszolgálati, munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási, nemzetközi gazdálkodás, nemzetközi tanulmányok, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás, üzleti szakoktató, gazdaság- és pénzügy-matematikai elemzés, jogász.

a fővárosi intézmények dominanciája tovább növekedett. (Lásd ezekről részletesebben *Polónyi 2021a.*)

A kormányzati felsőoktatás-politika elmúlt ciklusa tehát folytatta a 2013-ban megkezdett elitizálást, amelynek nyomán a hátrányos helyzetű rétegek egyre inkább kiszorulnak a felsőoktatásból, ami a társadalmi mobilitás befagyásának irányában hat. Ugyanakkor az elitizálás indokaként hangsúlyozott minőségben valójában nem hozott előrelépést.

Gazdálkodási csodafegyverek: a kancellár és az alapítványosítás

A másik felsőoktatás-politikai lépés előzménye, a 2014-ben nagy propagandával beharangozott, gazdasági hatékonysági „csodafegyver”, a kancellári és konzisztórium rendszernek (az azt bevezetők véleménye szerint is) bekövetkezett bukása. A kancellári rendszer problémáira több elemzés rámutatott (lásd pl. *Kováts 2016*, vagy *Szabó 2020*). A kritikák valóságosak voltak, s a kancellári rendszert lényegében „lenyelte” az egyetemi érdekvilág, sem a hatékonyságban sem az eredményességben nem hozott előrelépést, sőt ellentmondásaival és nem utolsósorban az intézményi gazdasági apparátusok felduzzasztásával rontotta azokat.

2. táblázat: A felsőoktatási intézmények fenntartói szerkezetének átalakulása

	Állami egyetem	Nem állami egyetem	Ebből átszervezett	Állami alkalmazott tudományok egyetem	Nem állami alkalmazott tudományok egyetem	Ebből átszervezett	Állami főiskola	Nem állami főiskola	Összesen
2018	22	7		5	4		1	25	64
2019	21	8	1 ^a	5	4		1	25	64
2020	16	13	6 ^b	4	5	1 ^c	1	24	63
2021	13 ^d	15	8 ^e	4	6	1	1	24	63
2022	5 ^f	24	17 ^g	–	9 ^h + 1 ⁱ	5 ^j + 1 ^k	1	24	64

^a Corvinus 2019. július 1.

^b Corvinus + ATE, ME, SE, MOME, SZIE.

^c NJE.

^d KE (Kaposvári Egyetem) beolvadt a MATE-ba (a gödöllői SZIE-be, ezért 29 helyett 28 az összeg).

^e Corvinus, ATE, ME, SE, MOME, SZE + SZFE, MATE.

^f Megmaradt: ELTE, LFE, MKE, NKE és BME.

^g Corvinus, ATE, ME, SE, MOME, SZE, SZFE, MATE, DE, SZTE, PTE, SOTE, TE, OE, PE, MTE, EKE (ez utóbbi egyházivá).

^h Az EKE állami alkalmazott egyetemből egyházi egyetem lett.

ⁱ THE (Tokaj Hegyaljai Egyetem).

^j NJE + DUE, BGE, EKE, NYE.

^k THE.

Az új mirákulum a most záruló ciklus közepén feltalált új intézkedéscsomag, a felsőoktatási intézmények fenntartói struktúrájának átalakítása.

Ennek keretében először a Budapesti Corvinus Egyetem, majd két lépésben, 2020-ban és 2021-ben további intézmények kerültek „közfeladatot ellátó közérdekű vagyongazdálkodó alapítvány” kezelésébe (2. táblázat). A kormányciklus végére mindösszesen hat állami felsőoktatási intézmény marad (s az ezekben tanulók aránya a korábbi 87%-ról 22%-ra esik vissza).

Az átszervezés okaként sokfajta érvelés jelent meg. Az egyik a 2016-ban megalkotott felsőoktatási stratégiára [Fokozatváltás a felsőoktatásban, 1785/2016. (XII. 16.) Korm. határozat], valamint az 1359/2017. (VI. 12.) kormányhatározatban előírt cselekvési célokra hivatkozott, amely szerint a kormányzati szándék a felsőoktatás korszerűsítése és megújítása. Azonban ezeknek az anyagoknak a gondos áttanulmányozása ellenére sem találunk egyetlen utalást sem arra, hogy az állami felsőoktatási intézményeknek meg akarják változtatni a fenntartási szerkezetét vagy akár gazdálkodási szervezetét.

Érdemes ezt a folyamatot közelebbről górcső alá venni, megvizsgálva az átszervezés propagandaelemeit és valóságos mozgatórugóit. (Polónyi 2021b.)

Először is fontos tisztázni, hogy valóban privatizációról van-e szó ennek az átszervezésnek a során, hiszen a közösség (public) egyetemek egyik alapvető jellemzője, a domináns állami finanszírozás nem változik (sőt). Mégis joggal tekinthető az átszervezés magánosításnak, és nyomában ezek az egyetemek magán (private) egyetemnek, hiszen ingó és ingatlan vagyonuk az utolsó szögig a kuratórium tulajdonába kerül. Tegyük hozzá, hogy a felsőoktatási törvény 1. sz. melléklete is a „nem állami egyetemek” közé sorolja őket.

Az átszervezés ún. szakmai – és a szakirodalomban is gyakran hangoztatott – indokai lényegében a liberális közpolitika által használt magyarázatok és célkitűzések. Ennek keretében olyan előnyöket szoktak hangsúlyozni, mint:

- az adófizetők terheinek csökkentése,
- a magánszféra forrásainak bevonása,
- a gazdaságilag laikus akadémiai vezetés helyett magánkuratóriumokra bízva az intézményirányítást, a magánszféra menedzsmentjének meghonosítása, és az ebből adódó jobb hatékonyság, a hatékonyabb gazdálkodás,
- hatékonyabb foglalkoztatás (közalkalmazott helyett piaci foglalkoztatás),
- a felsőoktatás közelebb kerülése a gazdasághoz.

Ugyanakkor ugyanezek a szakirodalmak számos komoly veszélyt is hangsúlyoznak az ilyen átszervezésekkel kapcsolatban:

- a hatékonyság növelése azzal járhat, hogy a szükségesnél kevesebb tanárt és személyzetet alkalmaznak,
- nem költenek a tehetségek vonzására, gondozására és megtartására,
- a drága, és/vagy kicsi, rosszul finanszírozható programok kiszorulnak a képzésből,
- nem fektetnek be új programok fejlesztésébe,
- nem alakul ki stabil munkaerő, vagy csak szűk körű lesz, a többség megbízással, alkalmasszerűen foglalkoztatott alkalmazott lesz,
- az egyetemek minőségi működését megalapozó akadémiai szabadság és intézményi autonómia visszaszorul,
- megnövekszik a politikai beleszólás veszélye.

Ha ezeken az előnyökön és hátrányokon végighaladunk, akkor kiderül, hogy a hazai felsőoktatás alapítványosítása messze nem az előnyökre épül, s messze nem igyekszik a hátrányokat mérsékelni.

Először is az adófizetők pénzének megtakarításáról szó sincs, még ott sem, ahol vállalati részvényeket helyeztek az intézményfenntartó alapítványba, mivel azok állami vállalatok vagy magáncégek állami részvényei voltak, ill. állami földvagyon került átadásra (amelyeknek hozadékát a központi költségvetésbe fizették addig), tehát az állami támogatás kiváltása állami bevételek átengedésével történt. Magyarul az egyik zsebéből a másikba tette át az állam a finanszírozást, aminek van két igen fontos következménye, részint a bizonytalanság (a hozamok bizonytalansága), részint a külső szemlélők által való átláthatatlanság (azaz elszámoltathatóság hiánya).

De a többi egyetemi alapítványnál még erről az álprivatizációs állami forrás-megtakarításról sincs szó, hiszen a kormány éppen azzal agitált az egyetemek alkalmazottai felé, hogy nem csökkennek, sőt növekedni fognak az állami támogatások. És, majd mint a következő részben látjuk, ez így is történt. Az átszervezések során valójában nincs nyoma valódi magánforrás bevonásának, tehát ez az érv is kiesik. (Tegyük hozzá, hogy az átalakítással az átláthatóság ezeknél az intézményeknél is megszűnt.)

A gazdaságilag laikus akadémiai vezetés helyett a magánszféra menedzsmentjének meghonosítása legalább ennyire csúsztatás. Az átszervezett egyetemek kuratóriumait átnézve nyilvánvaló, hogy talán a Corvinus kivételével szinte sehol sem igaz az, hogy a gazdasági szféra hozzáértő vezető menedzserei kerültek volna meghatározó számban a kuratóriumokba. Néhány mutatóban bekerült valódi menedzser mellett, funkcióban lévő minisztereket, kormányzati szempontból politikailag megbízható államigazgatási és közéleti szereplőket találunk ezekben a testületekben.⁵ A miniszterelnök nem is a gazdasági hozzáértést hangsúlyozta a kuratóriumi tagok kiválasztásánál, hanem a nemzeti szemléletet (a baloldaliak internacionalista személete helyett).⁶ (Milyen ismerős ez a gondolkodás: népnemzetiek versus kozmopoliták.)

Ebből adódik az is, hogy az a követelmény sem teljesül, hogy közelebb kerüljenek az intézmények a gazdasághoz, mert attól nem kerülnek közelebb, hogy az igazságügy-miniszter vagy a külügyminiszter kerül be a kuratóriumba.

És végül az, hogy hatékonyabb lesz a foglalkoztatás – és ennek érdekében a közalkalmazotti foglalkoztatás megszűnik –, valójában állandok, mivel a hatékony foglalkoztatás követelményeit a közalkalmazotti törvény mellett is meg lehet valósítani (mint azt több egyetem, pl. a BCE teljesítményértékelési rendszere bizonyította az átszervezés előtt). Ezt az érvet inkább mézesmadzagnak használta a kormányzat, mivel az átszervezésnél azonnali béremelést ígért – és több helyen meg is valósított – az átszervezés után (amit egyébként szintén meg lehetett volna a közalkalmazotti törvény esetén is valósi-

⁵ Mint a *hirklikk.hu* írja: „9 alapítvány 45 kuratóriumi tagsági helye kínált újabb alkalmat Orbánnak arra, hogy saját embereit ültesse a felsőoktatás irányait akár évtizedekre megszabó testületekbe [...]. A 45 helynek közel a kétharmadát kimutathatóan ilyen emberekkel töltötték fel. 6 jelenlegi vagy korábbi Orbán-miniszter; 2 államtitkár, 4, a Matolcsy-féle MNB-hez kötődő személy; 5 fideszes polgármester/polgármester-helyettes/országgyűlési képviselő; legalább 3, Orbánhoz/köröihez köthető üzletember; 3 MOL-os; 1-1 Áder- és Matolcsy-rokon, illetve egyházi méltóság.” https://hirklikk.hu/kozelet/orbanhoz-es-koreihez-kotheto-az-egyetemi-alapitvanyi-kuratoriumi-tagok-ketharmada/375867?fbclid=IwAR3U9aVHKDJFU_77Zzt9uS0KKwGP-QsMeseBUftLkyQuW56b-r5So-RHXM [Letöltve: 2021. 01. 30.]

⁶ <https://444.hu/2021/04/30/orban-nyiltan-elismerte-hogy-vilagnezeti-alapon-valogatjak-ki-az-egyetemi-kuratoriumok-tagjait?> [Letöltve: 2021. 10. 15.]

tani). Arról persze nem szólnak a kormányzati anyagok, hogy az átszervezés következménye nem is olyan hosszú távon alighanem létszámcsökkentés lesz, mint azt néhány korábbi átszervezett intézménynél már látni lehet.

És a hátrányok?

Az átszervezések egy része esetében eddig látható működési tanulságok arra utalnak, és hosszabb távon – az Orbán kormány elitizáló felsőoktatás-politikája nyomán bekövetkezett hallgatói létszámcsökkenés nyomán – várható tendenciái is abba az irányba hatnak, hogy rá lesznek kényszerítve az oktatói létszámcsökkentésre.

Az átszervezett egyetemek egy részénél már tapasztalható, hogy megkezdődött a profiltisztítás, nem költenek a kicsi, rosszul finanszírozható programokra, ezek kiszorulása elkezdődött a képzésből.

Egyértelmű, hogy az egyetemek minőségi működését megalapozó akadémiai autonómia visszaszorult az átszervezések nyomán, a legfontosabb autonómiaelemek, a tanítási, a tananyag-alakítási, a kutatási, a szervezetalakítási, a személyzetalakítási autonómia elemek megszűnőben vannak, egyre inkább beszűkültek. Lényegében „vállalat autonómia” lett/lesz jellemző a szervezetre, azaz a menedzsment (illetve itt a kuratórium) mindent elsöprő döntési dominanciája.

A hátrányok tehát már érvényesülni látszanak.

De hát akkor mi a valódi célja a magyar egyetemek alapítványosításának, privatizációjának?

Nyilvánvalóan több célja van.

Az egyik – egyértelműen alapvető cél – a felsőoktatás politikai elfoglalása. Az alapító törvények utolsó szakasza úgy szól, hogy 2022. január 1-jével a „miniszter döntése alapján az Alapítvány alapító okiratában az alapítói jogok teljes körének gyakorlására az Alapítvány kuratóriuma kerülhet kijelölésre”. Magyarul, ha bukik a kormánykoalíció a választáson, akkor a miniszter minden alapítói jogot – pl. a kuratórium tagjainak kijelölését is – a kuratóriumra hagyományoz. A kuratórium tehát örök életre és mindenfajta anyagi felelősség nélkül az egyetem tulajdonosa és irányítója lesz. Így már érthető, hogy mit keresnek a kuratóriumban a Fidesz emberei, funkcionáló miniszterek, fideszes országgyűlési képviselők, fideszes alpolgármesterek. Ezeknek az embereknek az a feladatuk, hogy politikailag kisajátítsák a rájuk bízott egyetemeket, s a kormánykoalíció bukása után is biztosítsák hegemoniájukat ott. Természetesen feladatuk a képzés tartalmának keresztény konzervatív átformálása (ez különösen szembeűnő az SZFE esetében, de máshol is látszanak nyomai annak, hogy a nem Fidesz–KDNP ideológiabarát szakokat megszüntessék). Egyértelmű – mint azt a rendszer egyik ideológus (volt) rektora kijelentette, hogy – „a magyar egyetemeken nem történt meg a rendszerváltás. A jelenlegi egy kísérlet arra, hogy megtörténjen”.

A másik ezzel szorosan összefüggő cél a személyzeti csere levezénylése. Ne feledjük, hogy az ötvenes évek „nagy” generációja most vonul nyugdíjba. Megfelelő személyzeti politikával biztosítani lehet, hogy a „libsi”, „komcsi” oktatók helyébe lépő állomány elkötelezettsége egyértelműen keresztény-konzervatív legyen. Eddig is elég világosan látszott ez a kormányzati szándék, az egyetemi tanári előterjesztésben az Olimpiai Bizottságnak és a Művészeti Akadémiának történő szerepjuttatással, az utóbbi időben a miniszteri beszerzés felerősödésével a MAB által nem javasolt oktatók egyetemi tanári kinevezésével.

És persze ne feledkezzünk meg még egy tényezőről. A felsőoktatás mai vezetőinek többsége a felsőoktatási törvény 2011. évi változata alapján a miniszter által kiválasztott

rektorokból áll. Igaz, hogy 2014-ben – a kancellári rendszer bevezetése nyomán – visszakerült a rektorválasztás joga a szenátushoz, azonban addigra ezek a miniszter által kiválasztott emberek kiépítették a maguk szenátusát, vezetői rendszerét – így azután vagy őket, vagy az általuk kinevelt utódokat a mai napig újraválasztották. Ez az alapítványi rendszer kiváló alkalom, hogy az ő túlélésük biztosítva legyen. Magyarul az átszervezések mögött természetesen számos egyéni érdek is meghúzódik.

Tegyük hozzá, hogy a kiszervezés jól láthatóan felületes módon megfogalmazott – talán a politikai változásoktól félve – kapkodva összetákolt törvényekkel történt, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy azokban szó sem esik a szellemi vagyronról. Pedig mint arra Budai Eleonóra és Dobay Péter az egyetemi kiszervezésekkel kapcsolatos *Élet és Irodalom* írásokhoz fűzött véleményükben írják „egy gazdálkodó szervezet értéke nem csupán a megfogható, »könyv szerinti« vagyontárgyak összessége, hanem egyre inkább a szellemi vagyron, a nem-anyagi (immateriális) javak – miközben ezek számbavételéről a 4/2013. (I. 11.) Kormányrendelet előírja. Hozzáteszik, hogy úgy tűnik az átszervezés szabályozása és az ahhoz kapcsolódó média megnyilvánulások során „A sok tízezernyi oktató-kutató intellektuális vagyona, az egyetemek szellemi tőkéje senkit se érdekel” (Budai–Dobay 2021).

Fontos egy másik dolgot is megemlíteni. A felsőoktatás hatékonyságának növelése lényegében a múlt század 60-as éveitől napirenden lévő kérdés, ami a gazdasági válságok nyomán fel-felerősödik. A világ számos országában történtek lépések a felsőoktatás szervezetének és vezetésének korszerűsítésére, sőt magánosítására is. Tegyük hozzá, hogy Magyarországon az 1993-as törvény előkészítése során is felmerül a költségvetési szerv helyett a közintézményi szerveződés, majd a 90-es évek közepén a közalapítványi konstrukció, a 2000-es évek elején pedig a gazdasági ügyekért felelős intézményi tanács – jóllehet ezeknek az elképzeléseknek egyike sem valósult meg. Most az elmúlt egy évtized alatt a Fidesz–KDNP-kormány erőszakkal átkényszerítette a hazai felsőoktatást egy olyan úton, amilyen a nyugati országokban háromnegyed évszázad óta zajlik, de sehol nem jutott ilyen szélsőségig el, hogy privatizálták az állami egyetemek 80%-át.

Végeredményben az elmúlo ciklus kormányzásának döbbenetes következménye az ország felsőoktatásának szétrombolása. Ami a felsőoktatással történik, azt nem lehet másként interpretálni, mint úgy, hogy egy politikai csoportosulás kisajátítja, magántulajdonba veszi Magyarország egyik történelmi intézményrendszerét, a felsőoktatás egy meghatározó részét.

A nemzetköziesedés

A nemzetköziesedésnek tágabb értelemben része a külföldi egyetemekkel kapcsolatos (bel)politika, szűkebb értelemben pedig a külföldi hallgatókkal, illetve a magyar hallgatók külföldi tanulmányaival kapcsolatos oktatáspolitikai.

A CEU 2019-es végleges kizsorítása után a kormány stratégiai megállapodást írt alá 2021-ben a kínai Fudan Egyetem budapesti kampuszának létesítéséről. Ezek a lépések kicsit szélesebb látószögben kitekintve részei a kormány felsőoktatási nemzetköziesedéssel kapcsolatos meglehetősen ellentmondásos politikájának.

A CEU elüldözése lényegében törvényszerűen adódott részint abból, hogy a kormány propagandájában Soros Györgyöt, az egyetem alapítóját és a fenntartó kuratórium létrehozóját a legveszélyesebb ellenségnek pozicionálták. De részint a CEU sikereiből

is adódott, hiszen eredményes oktatásának következtében számos posztszocialista és posztszovjet ország politikusai között jelenetős erőt képviselnek a Fidesz populista ideológiájával szemben álló, liberális szemléletű végzettjei. Nem csoda tehát, hogy a nemzetközi jogot semmibe véve módosította úgy a Fidesz többségű parlament a felsőoktatási törvényt, hogy azzal a CEU működése ellehetetlenült.

Azonban a CEU kiszorítását szolgáló felsőoktatási törvénymódosítás (az ún. lex CEU-t) az Európai Bíróság (2020. október 6-i) ítélete⁷ alapján több uniós alapjogot megsértett. Megsértette a WAT, azaz a Kereskedelmi Világszervezet (amelynek az EU is tagja) egyenlő bánásmódról⁸ vonatkozó előírását, továbbá a 2006/123/EK európai parlamenti és tanácsi irányelv 16. (a szolgáltatás szabadságáról szóló) cikkéből eredő kötelezettségeit, valamint az Európai Unió Alapjogi Chartájának több cikkében előírtakat. Nevezetesen a 13. (a művészet és a tudomány szabadságát előíró) cikket, a 14. cikk (3) bekezdését⁹ és a 16. (a vállalkozás szabadságát előíró) cikkéből eredő kötelezettségeket.

De az ítélet és a törvény „visszamódosítása” már elkésztett, mert a CEU időközben elköltözött Bécsbe, s a Fidesz-kormány regnálása alatt aligha jön vissza, s félő, hogy egy radikális kormányváltás után sem.

Miközben a kormány elüldözött egy jó hírű, liberális szemléletű, amerikai diplomát nyújtó egyetemet, ugyanakkor stratégiai megállapodást kötött egy kommunista elkötelezettségű kínai egyetemmel, a sanghaji Fudan Universityvel.

A Fudan University az ARWU világrangsorban (amit egyébként a szintén sanghaji Jiao Tong University készít) 2021-ben mindössze a 77. volt, a brit THE ranking alapján a 60., a szintén brit QS ranking szerint a 31., a török URAP rankingban 54., az arab CWUR szerint a 128., az amerikai U.S. NEWS rangsora szerint a 160.

A rangsorokból eléggé világos, hogy – a kormányzati propaganda ellenére – itt nem egy világhírű, világszínvonalú egyetemről van szó. Például az ARWU rangsorában számos európai egyetem megelőzi a Fudant – a nagynevű angol egyetemeken kívül – pl. az University Copenhagen (30.), a Münchener Egyetem (48.), az Utrechti vagy a Zürichi Egyetem (50., ill. 54.), a Heidelbergi Egyetem (57.), vagy a hatvanadik hely körül álló Genovai, Oslói, illetve Groningeni Egyetem. A U.S. NEWS rangsorában is számos európai egyetemet találunk a Fudanénál lényegesen jobb helyezéssel. Például a Münchener Egyetem 46., a Bécsi Egyetem 82., a Charles University Prága 89., a Varsói Egyetem 130. És tegyük hozzá, hogy U.S. NEWS rangsorában az ELTE 182. – azaz alig marad el a Fudantól. Vajon ha ugyanannyi pénzt fordítana az állam az ELTE fejlesztésére, mint amennyibe a Fudan idehozatala kerül, vagy a Münchener Egyetem esetleges budapesti kampuszának megépítésére, nem lenne hatékonyabb és gazdaságosabb?

⁷ Lásd: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=CELEX:62018CJ0066> [Letöltve: 2021. 10. 22.]

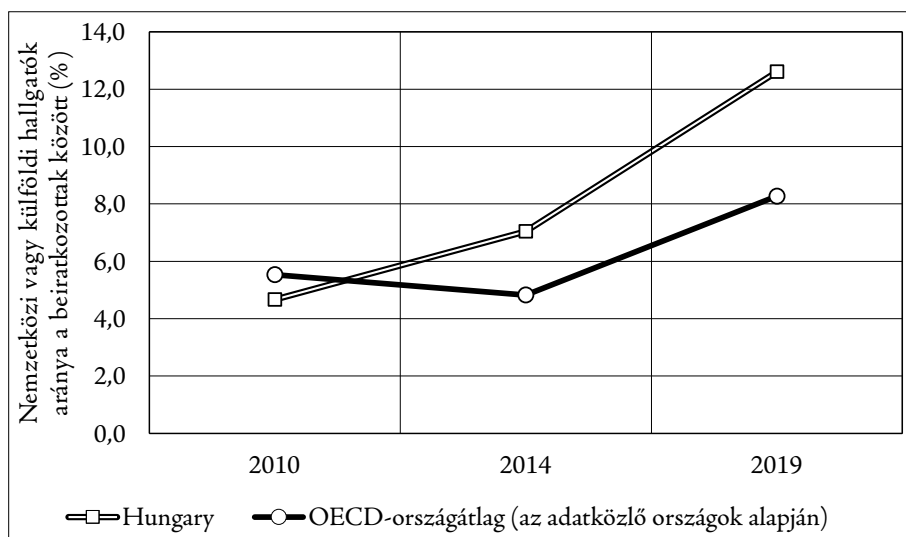
⁸ Nevezetesen azt, hogy „minden Tag valamely másik Tag szolgáltatását, illetve szolgáltatóit, a szolgáltatásnyújtást érintő intézkedésekkel összefüggésben legalább olyan elbánásban részesíti, mint saját hasonló szolgáltatásait vagy szolgáltatóit”.

⁹ 14. cikk (3) Az 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.

Kétségtelenül Kína világhatalom, s mind gazdasági, mind világpolitikai szerepe egyre jelentősebb, sőt alighanem globálisan meghatározó. De Magyarország jövője aligha egy olyan ország kegyeinek keresésében van, amelynek államideológiája a kommunizmus, amelytől harminc éve nagy nehezen megszabadultunk, s amelyik ország iskolai adataiban Magyarország talán nem is látszik, s amelynek közel tucatnyi olyan városa van, amelyiknek nagyobb a lakossága, mint Magyarországé. A mi jövőnk sokkal inkább az Európai Unióban keresendő, így ha külföldi egyetemek magyarországi telepítésében gondolkodik az oktatáspolitiká, akkor onnan kellene importálni.

De az oktatáspolitiká fenti intézmény-preferálásához hasonlóan torz a hazai nemzetköziesedési politiká is. (Lásd erről részletesebben *Kozma–Polónyi 2021.*)

A nemzetközi összevetésben az állapítható meg, hogy Magyarország – OECD és EU összehasonlításban – a közép- és közép-kelet-európai országok között nagyjából a középmezőnyben helyezkedik el a felsőoktatás nemzetköziesítését a külföldi hallgatólétszám alapján vizsgálva. A nálunk tanuló 38 ezer¹⁰ külföldi hallgatóval Ausztriától messze elmaradva, valamivel Csehország mögött, de Szlovákiát megelőzve. Az is látszik, hogy a növekedés üteme Magyarországon az évtized közepétől intenzívebb lett (*1. ábra*). 2015-ről 2019-re a külföldi hallgatók száma közel kétharmaddal növekedett.



1. ábra: A külföldi hallgatók aránya az adott évben beiratkozottak között Magyarországon és OECD-országátlag. *Forrás: Education at a Glance 2021* adatai alapján saját szerkesztés

Ugyanakkor a külföldön tanuló magyar hallgatók tekintetében messze nem állunk ilyen jól. Az ő számuk 2019-ben mindössze 13 ezer fő, és 2015-től csak 23%-ot emelkedett. Tehát miközben a kormány nagyon jelentős erőfeszítéseket tesz a külföldi hallgatók számának dinamikus növelésére, azonközben a magyar hallgatók külföldi

¹⁰ A hazai statisztika szerint 2020/21-ben 38 061. (*Forrás: KSH*). <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html> [Letöltve: 2021. 10. 15.]

résztanulmányainak támogatása – a nálunk tanuló külföldi hallgatókéhoz viszonyítva – jelentéktelen.

A magyar kormánynak a felsőoktatás nemzetköziesítésével kapcsolatos politikáját elsősorban a felsőoktatás stratégiai fejlesztését körvonalázó „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016-2020” című anyag alapján ismerhetjük meg. Ezt áttekintve a magyar kormány nemzetköziesedéssel kapcsolatos stratégiájával összefüggésben azt állapíthatjuk meg, hogy az meglehetősen egyoldalú. A külföldi hallgatók Magyarországra vonzása kiemelt célkitűzésként fogalmazódik meg, s annak előmozdítására jelentős forrásokat mozgósítottak. Ugyanakkor a magyar hallgatók külföldi tanulmányainak elősegítését csak egy igen szerény hazai támogatás szolgálja. A magyar oktatók külföldi mobilitásának sincs többeltámogatása. És különösen hiányoznak a nemzetköziesedésnek a neves külföldi oktatók Magyarországra való hívásának, alkalmazásának elősegítését szolgáló források és intézkedések.

A stratégiaiainak nevezett anyag hangsúlyozza, hogy a nemzetköziesedés külföldi hallgatói létszámnövelés oldalának előmozdítására rendkívül fontos intézkedés született. A kormány létrehozott egy, a külföldi hallgatók magyarországi tanulmányait támogató ösztöndíjat. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjat a kormány 2013-ban alapította, s eredetileg a célja „a kormányközi oktatási megállapodások, illetve a külföldi oktatásért felelős minisztériummal kötött megállapodások [...] végrehajtása érdekében a külföldi hallgatók magyar felsőoktatási intézményekben folytatandó tanulmányainak kiemelt támogatása.” [285/2013. (VII. 26.) Korm. rendelet 1§.] 2019-ben azután ezt a célt úgy módosították, hogy annak célja „a külföldi hallgatók magyar felsőoktatási intézményekben folytatandó tanulmányainak kiemelt támogatása” [351/2019. (XII. 23.) Korm. rendelet 1. §]. Tehát az ösztöndíjat szélesre tárták a Magyarországon tanulni akaró külföldi hallgatók számára.

A Stipendium Hungaricumra az állam 2017-ben mintegy 43 millió eurót fordított, amit évről évre növelt, s 2020-ban ez az összeg várhatóan mintegy 95 millió euró.¹¹ Ez egy igen jelentős összeg, ha figyelembe vesszük, hogy ez a teljes magyar felsőoktatási szféra állami támogatásához viszonyítva, annak 2017-ben 5,7%-a, 2020-ban pedig mintegy 12,7%-a. Tegyük hozzá hogy 2017-ben és 2020-ban a magyar felsőoktatás teljes állami támogatása az adott évi folyó euróárfolyamon számítva közel azonos volt, mintegy 750 millió euró.

Elég világosan látszik, hogy miközben a magyar állam a hazai felsőoktatási hallgatók számát igyekszik korlátozni, s a felsőoktatás támogatását is meglehetősen szűkmarkúan méri, azonközben a külföldi hallgatókat egyre bőkezűebben támogatja.

A fentiekhez kapcsolódóan a már említett stratégiaiainak titulált anyag utal a Campus Mundi ösztöndíjra is, amely a magyar hallgatók külföldi részképzését támogatja. Ennek nagyságrendje azonban töredéke a Stipendium Hungaricum ösztöndíjnak, 2016–2021 között összesen 9,5 milliárd forint, mintegy 30 millió euró (ez az összeg hat évre szól, ami a Campus Hungaricum ösztöndíj egyéves összegének is csak egyharmada).

A most záruló kormányzati ciklusnak a felsőoktatás nemzetköziesedésével kapcsolatos politikája tehát szélsőségesen pólusos. Miközben elüldöztek egy kiváló diplomát

¹¹ A 2017-es adat a költségvetési beszámoló törvény alapján „a program keretében az állami felsőoktatási intézmények által kapott támogatás”, a 2020. évi adat a központi költségvetés Stipendium Hungaricum címen tervezett összege, az évi folyó euró középárfolyamon számolva.

adó, liberális szemléletű nemzetközi egyetemet, a CEU-t, azonközben megdöbbsentő ráfordításokkal és infrastruktúra-fejlesztési ígéretekkel idecsábítanak egy, a világrang-sorokban nem igazán kiemelkedő – de a kormányzati propagandában világszínvonalúnak hirdetett – olyan egyetemet, amelynek szelleme kötelezően a diktatórikus kínai kommunizmushoz kötött. Miközben hatalmas költségekkel ösztönzik a külföldi hallgatók magyarországi tanulmányait, azonközben a hazai fiatalok külföldi tanulmányai alig kapnak támogatást.

A hazai felsőoktatás kondíciói a most befejeződő kormányzati ciklus alatt

Az alapítványi átszervezés nyomán a felsőoktatás költségvetési törvényből megítélhető kondíciói csak részben összehasonlíthatóak a korábbi évekéivel, mivel az alapítványba átvitt intézményeknek – mint magánintézményeknek – csak az állami támogatása van megadva, így csak az összehasonlítható (3. táblázat).

3. táblázat: A felsőoktatás költségvetési adatai 2019–2022 (millió Ft)

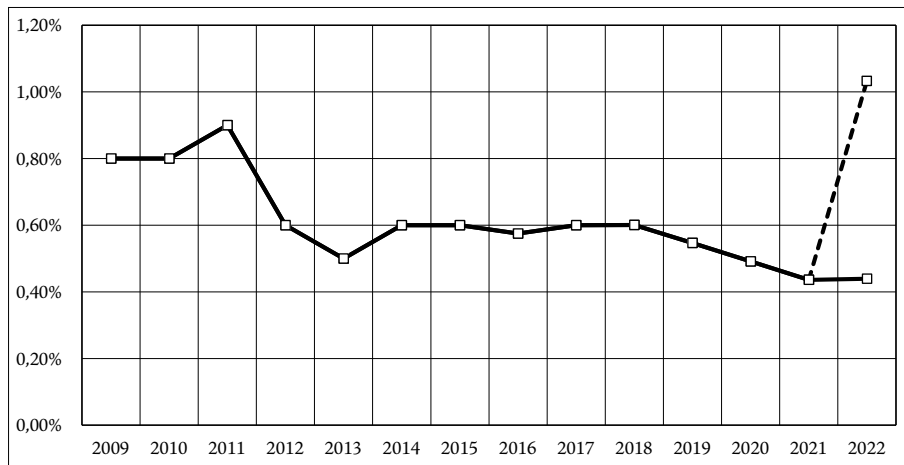
	2019	2020	2021	2022	2022+
Állami intézmények					
Összes kiadás	576 779,70	552 829,00	491 385,10	90 068,70	90 068,70
Összes bevétel	352 388,20	349 207,80	330 687,90	29 620,50	29 620,50
Összes támogatás	224 391,50	203 621,20	160 697,20	60 448,20	60 448,20
Nem állami intézmények támogatása					
Egyéb felsőoktatási célú támogatások	23 560,40	24 247,00	59 100,90	177 511,60	177 511,60
Összes felsőoktatási célú állami támogatás	259 739,00	234 517,00	224 931,20	277 249,60	277 249,60
2021. évi CIII. törvény miatt többlet					331 842,09
Költségvetési törvény kiadási főösszeg					
	20 578 798,5	21 792 993,4	23 465 402,0	28 546 456,1	
	1,26%	1,08%	0,96%	0,97%	(2,0%)

Megjegyzések: a) működési és felhalmozási támogatás együtt

b) A 2022+ : a 2022. évi költségvetési törvény adata a 2021. évi CIII. törvény által adott többlet feltüntetésével

Forrás: éves költségvetési törvények alapján saját számítás

Jóllehet, nominálisan 2022-ben növekedést lehet tapasztalni a 2020-as és 2021-es csökkenés után, azonban a központi költségvetés kiadási főösszegéhez képest nincs ér-



2. ábra: A felsőoktatás állami támogatása a GDP-hez viszonyítva. Forrás: költségvetési törvények alapján saját számítás és szerkesztés

demi növekedés az eredeti terv szerint. Ugyanezt láthatjuk a GDP-hez viszonyítva is (2. ábra) (ez azonban a 2021-es és 2020-as becslült GDP-adat miatt kevésbé megbízható). Bár az ábra 2021. és 2022. évi adatai bizonytalanok a becslült GDP-értékek miatt, ugyanakkor világosan látszik, hogy a Széll Kálmán terv nyomán a 2010-es évek elején¹² kivont közel 100 milliárd forintot a Fidesz-kormány lényegében 2021-ig nem pótolta vissza, sőt az utóbbi években a felsőoktatás állami támogatása a 2013. évi legalacsonyabb szint alá esett a GDP arányában.

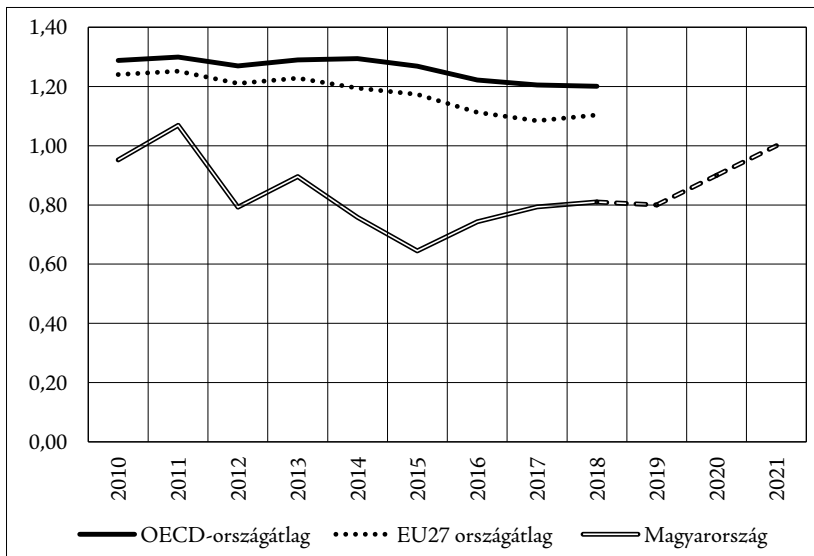
A 3. táblázatban (és 2. ábrán) feltüntettük a 2021 októberi törvény (2021. évi CIII. törvény a felsőoktatási intézmények versenyképes működését elősegítő szabályokról, valamint egyes vagyongazdálkodási, kormányzati igazgatási és büntetőjogi tárgyú törvények módosításáról) nyomán 2022-ben tervezett többlettámogatást.

Ez a – valójában csak a baráti kuratóriumokba átszervezett intézményeknek folyósított – többlettámogatás lényegében megduplázza a felsőoktatás állami támogatását. Ez esetben is azt a kérdést lehet feltenni, hogy miért kellett ehhez alapítványba átszervezni az egyetemeket – miért nem lehetett ezt az állami költségvetési formában működő egyetemek támogatásaként realizálni. Erre nem válasz a magasabb hatékonyság és a teljesítménykövetelmény, mert azt az állami egyetemek esetében is meg lehetett volna szervezni. Itt elég nyilvánvalóan a politikai megzárás elfogadásának megvásárlásáról van szó.

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva a hazai felsőoktatási ráfordításokat elég egyértelműen látszik (3. ábra), hogy az OECD országátlagtól több mint 30%-kal, az EU27 országátlagától 25%-kal vagyunk lemaradva. Mindkét országgrangorban az utolsó harmadban helyezkedünk el, dél-európai és poszt-szocialista országok társaságában.

Ugyanakkor a 2022-es többlettámogatással jelentősen megemelkedik a magyar görbe szintje, de az 1% körüli értékkel csak megközelíti, de nem fogja elérni sem az OECD-, sem az EU-átlagot.

¹² A Széll Kálmán Terv 2.0: 2012-ben 12 milliárd, 2013-ban 38 milliárd és 2014-ben megint 38 milliárd forint (együttesen mintegy 88 milliárd forint) elvonását írta elő.



3. ábra: A felsőoktatás kormányzati kiadásai GDP arányában Magyarország, OECD-országátlag és EU27 országátlag. *Forrás:* saját számítás és szerkesztés az UNESCO (<http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120#>) adatai alapján (2019, 2020, 2021 – saját becslés)

A felsőoktatás finanszírozásánál is ugyanazt a szélsőségességet látjuk, mint a bemutatott többi részterületen. Miközben 2013 – a Széll Kálmán Terv alapján végrehajtott közel 100 milliárdos elvonás – óta a felsőoktatást egy rendkívül megcsökkentett támogatási szinten működtette a kormány, most a ciklus végén, egy politikai megszállászerű átszervezéssel egyidőben (amikor kormányközeli emberek kezébe került a felsőoktatás tulajdona), hirtelen visszaadja a 2013-ban elvont összegnek megfelelő GDP-arányos támogatást.

Befejezésül

A felsőoktatás-politikának a most befejeződő kormányzati ciklusban több olyan ellentmondásos, kapkodó lépése, esetenként visszalépése vagy éles kanyarja volt a Fidesz-kormány korábbi célkitűzéseire képest, ami jelentős hatással volt, és hosszú távon még inkább azzal lesz a hazai felsőoktatási rendszerre.

Az első ilyen kapkodó lépés, visszalépés a felsőoktatási felvételi követelményének átalakítása, valamint a diplomakiadás során a nyelvvizsga megkövetelésének elengedése. A másik, a hatékonysági csodafegyvernek hirdetett kancellári rendszer bukása, s helyébe egy még inkább ellentmondásos rendszer, a politikai megszállásként működő alapítványi átszervezés. A harmadik, az ellentmondásos lépések sorával sújtott területe a nemzetköziesedés, a CEU törvénytelen elüldözésétől, a Fudan értelmetlen idehívásáig, továbbá a külföldi hallgatók jelentős anyagi támogatással történő idecsábításától a hazai hallgatók külföldi tanulásának elhanyagolásáig. És végül a felsőoktatási kiadások alakítása is ilyen, azzal, hogy a 2013 óta tartó szigorú elvonással terhelt felsőoktatásnak a baráti kuratóriumokba átszervezett részének állami támogatását megduplázza a kormány.

Az egyetemek lassan érő gyümölcsök, évtizedek alatt lehet helyrehozni egy-egy romboló intézkedés hatását. Azok az emberek, akik ma rövid távú politikai érdekeik mentén szétzilálják az ország felsőoktatását, már régen eltűnnek, mire intézkedéseik hatását sikerül helyrehozni.

A vesztesek a felnövekvő fiatalok lesznek, akik egy szétzilált, gyenge minőségű hazai felsőoktatásban kénytelenek tanulni. Persze csak a középrétegek, mivel a felső rétegek, akik ezeket az intézkedéseket meghozták, azoknak a gyermekei külföldön jártak és járnak egyetemre, főiskolára.

IRODALOM

- BUDAI E. & DOBAY P. (2021) A vagyonról. *Élet és Irodalom*, Vol. LXV. No. 18. (május 7.)
Education at a Glance (2021). OECD Indicators. OECD, Paris.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016. Cselekvési Terv 2016–2020. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.
- KOVÁTS G. (2016, ed.) *A kancellári rendszer bevezetése a magyar felsőoktatásban*. Tapasztalatok és várakozások. NFKK, Budapest.
- KOZMA T. & POLÓNYI I. (2021) National Strategies of Internationalisation: The case of Hungary. In: CREMONINI, L., TAYLOR, J. & JOSHI, K. M. (eds) *Reconfiguring Global Higher Education in the 21st Century*. Springer (megjelenés alatt).
- POLÓNYI I. (2018) A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statistikai Szemle*, Vol. 96. No. 10. pp. 1001–1019. DOI: 10.20311/stat2018.10.hu1001
- POLÓNYI I. (2020) Harmadik csapás. *Iskolakultúra*, Vol. 30. No. 10. pp. 25–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.25> [Letöltve: 2021. 10. 15.]
- POLÓNYI I. (2021a) A felvételi követelmény megváltozásának hatása a felsőoktatás területi rekrutációjára. *Tér és Társadalom*, Vol. 35. No. 2. pp. 110–124.
- POLÓNYI I. (2021b) *Iskolázottsági verseny és humán erőforrások a 21. század közepén*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SZABÓ T. (2020) „Vezetékszerezés” – rögtönzések a felsőoktatásban. *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 78–91. DOI: 10.1556/2063.29.2020.1.6 (Letöltés 2021. 10. 10.)

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A DOKTORI KÉPZÉS NEMZETKÖZI ÉS HAZAI ÁTALAKULÁSA

PUSZTAI GABRIELLA^{a,*} – FINÁNCZ JUDIT^b – TÓTH DORINA ANNA^a

^aDebreceni Egyetem

^bMagyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Beérkezett: 2022. január 3., elfogadva: 2022. január 23.

A doktori képzés területén jelentős nemzetközi átrendeződés történt a 2000-es évektől. Magyarország a doktori képzés rendszerváltás utáni kialakításakor a stabilabb képzési környezetet teremtő programmodell mellett döntött, azonban a globális kihívások (hosszú képzési idő, tanulói státusz) a magyarországi doktori képzést is érintik. Ez indokolta a doktori képzés struktúraváltását 2016-ban. Tanulmányunkban áttekintjük a nemzetközi és hazai változásokat a képzésben, s képet adunk a hazai beiskolázási adatokról is, melyekhez a Központi Statisztikai Hivatal, az Országos Doktori Tanács, a Diplomás Pályakövetési Rendszer ($N = 509$) és a Persist ($N = 1020$) létszámadatait és adatbázisait használtuk. Eredményeinkből egy lassan növekvő és tudományterületileg erősen tagolt doktorandusz-társadalom képe bontakozik ki. Tanulmányunk fontos megállapítása, hogy a doktori képzés vonzását a felsőoktatás korábbi szintjein szerzett kedvező tapasztalatokkal lehet növelni.

Kulcsszavak: doktori képzés, expanzió, struktúraváltás

There has been a significant international reorganization in the field of doctoral training since the 2000s. After the change of regime, Hungary opted for a program model that created a more stable training environment, but global challenges (e.g. long training time, student status) also affect doctoral training in Hungary. These problems led to a structural change in doctoral training in 2016. In our study, we review international and domestic changes in education, and provide an overview of domestic enrollment data, for which we analyze the headcount data and databases of the Central Statistical Office, the National Doctoral Council, the Graduate Career Tracking System ($N = 509$) and Persist ($N = 1020$). In our results, we present an expanding, but highly divided doctoral student society. An important finding of our study is that the attractiveness of doctoral training can be increased by the positive experience gained at previous levels of higher education.

Keywords: doctoral education, expansion, structural change

* Levelező szerző: Pusztai Gabriella, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

Bevezetés

Az 1960-as évektől a felsőoktatás által termelt és közvetített tudás társadalmi felértékelődésének köszönhetően megnövekedett a felsőoktatásban dolgozó oktatók és a kutatók iránti igény. A hagyományos tudósképzés ezeket a szükségleteket már nem tudta kielégíteni. Európa nyugati felén ezek a kihívások hamarabb jelentkeztek, míg a volt szocialista országok a változásokkal csak 1989 után szembesültek (Fináncz 2008). Nyugat-Európában már az 1970-es évektől érzékelték a tudományos utánpótlásképzés relatíve alacsony eredményességét, a fokozatszerzésre szánt idő hosszadalmasságát, de leginkább az országoként különböző, nehezen összehasonlítható képzési struktúra és tartalom okozott problémát (Ahola–Kivinen 2001; Sadlak 2004). Mivel a fenti problémák az Egyesült Államokban alkalmazott PhD-képzés rendszerében kevésbé jelentkeztek, ezért az 1990-es évektől számos európai országban szorgalmazták az angolszász típusú strukturált doktori programok bevezetését (Kupfer 2004). Az Európai Felsőoktatási Térség megteremtéséről folyó közpolitikai viták eredményeként a doktori képzés a *Berlini Nyilatkozat* (2003) szövegében már a felsőoktatás harmadik ciklusaként manifesztálódott és a *Salzburgi Alapelvek* (2005) keretében konkrét javaslatok fogalmazódtak meg a doktori képzés megvalósításáról. Európában minden Bolognai Nyilatkozathoz csatlakozó ország vállalta, hogy a képzés harmadik ciklusaként 2011-től mindenhol elindul a PhD-fokozattal záruló, szervezett doktori képzés. Azonban a nemzetközi összehasonlító vizsgálat azt mutatja, hogy a doktori képzés nem mindenütt vált a felsőoktatás szerves részévé, s eredményességével is problémák vannak.

Magyarországon 1993-tól a PhD-képzés szervezett formája működik előbb doktori programok, majd 2000-től doktori iskolák keretében. A képzés funkcióját a legutóbbi időkhöz képest a tudományos utánpótlásképzés részeként értelmezték, s az ennek keretében megszerezhető tudományos fokozat az oktatói-kutatói karrier első lépcsőjének számított. Bár kezdettől a felsőoktatási intézmények keretében folyik, s számos jelentős lépés történt erőteljesebb integrálásukra (pl. a képzés adatai az elektronikus tanulmányi rendszerekbe kerültek), a doktori képzést az intézmények még mindig jobbára a felsőoktatás első két ciklusától eltérően kezelik. 2016-ig a doktori képzés egy hároméves szervezett képzési időszakból és a rákövetkező parttalan fokozatszerzési időszakból állt, melyet ekkor egy új képzési struktúra váltott fel.

Ha megfigyeljük a felsőoktatási folyamatokat, előbb-utóbb a doktori képzésben is tetten érjük őket. A kilencvenes évek elején még a szelektív modell tartotta magát a hazai felsőoktatásban, vagyis a hallgatók versengtek a bejutásért, az utóbbi évtizedben erős verseny folyik az intézmények között a (felkészült) hallgatókért. Ez utóbbi a doktori képzésben a legutóbbi időkhöz képest nem éreztette hatását, hiszen a jelentkezők számához képest kevés az államilag finanszírozott képzési hely és a doktori képzésnek az oktatói munkaterhelésbe való kétséges beszámítása miatt a képzési kapacitások korlátozott szintje volt jellemző. Az utóbbi években azonban a hazai kutatások által eddig fel nem tárt okokból a hazai doktori képzésben is megjelent a világviszonylatban már erőteljes, jelentkezőkért – különösen a jó minőségű jelentkezőkért – folyó verseny. Ezzel párhuzamosan a doktori képzés súlya, jelentősége erőteljesen megnőtt, s intézményi és kormányzati oldalról komoly igény mutatkozik a képzés volumenének és eredményességének növelésére.

A nemzetközi kutatások széles körben vizsgálják a doktori fokozatszerzés eredményességét befolyásoló tényezőket, s egybehangzón arra a következtetésre jutnak, hogy a doktorandusz tudásán, képességein, motiváltságán túl számos külső tényező befolyásolja a sikert (Sverdlík et al. 2018). A külső tényezők közé tartozik a témavezetés és mentorálás minősége, a doktorandusz inter- és intragenerációs szakmai kapcsolathálója, az intézményi szocializáció, valamint a kutatásfinanszírozás rendszere, az ösztöndíjak és a további anyagi lehetőségek. A doktori témavezetés, a témavezetővel való kapcsolattartás, az értékpreferenciák hasonlóságának vizsgálata a doktorandusznak a doktori képzéssel kapcsolatos tapasztalatait és eredményességét leginkább befolyásoló tényező (McAlpine–McKinnon 2013; Gube et al. 2017). A kutatások arra is rámutattak, hogy a témavezető részben a doktorandusz tudományos közösségbe való beágyazódása miatt fontos, s a doktori képzés szervezeti struktúrája, intézményi sajátosságai, a képzési folyamat strukturáltsága jelentős befolyással bírnak a doktori folyamat kimenetelére (Sverdlík et al. 2018; Kehm–Shin–Jones 2018).

A magyarországi doktori képzés szisztematikusan vizsgálata még várat magára, a témakör feltárása inkább szigetzerűnek mondható. Sporadikusan állnak rendelkezésre különböző doktoranduszmintákon végzett keresztmetszeti empirikus vizsgálatok eredményei a doktoranduszok helyzetéről (Fináncz 2007, 2008), női doktoranduszokról (Tornyai 2009), illetve a doktoranduszok lemorzsolódásáról (Szigeti 2020). Megjelentek tematikus írások a doktorandusz-témavezető együttműködéséről (Pusztai 2009), a doktori képzés történeti háttéréről (Fináncz 2010), a doktori képzés kihívásairól (Fináncz 2013), a doktori iskolák helyzetéről (Róna-Tas 2003; Kozma–Pusztai 2009), tudományos karrierutakról (Engler–Takács–Tornyai 2018; Tardos–Paksi–Fábrí 2021), valamint a DE Neveléstudományi Doktori Program komplex vizsgálatáról (Engler–Fényes 2011). Országos, reprezentatív vizsgálat, amely a doktori képzésben részt vevő összes aktor (doktori iskolák, oktatók, doktoranduszok, doktorjelöltek, alumnusok és alumnák) bevonásával készült, ez idáig nem történt.

Talán a doktoranduszokért folyó versengés a terület szisztematikusan vizsgálatára fogja ösztönözni a hazai oktatáskutatókat is. Jelen tanulmány nem pótolja az utóbbi évtizedben kimaradt kutatásokat, azonban a doktori képzésben bekövetkezett változások legfontosabb mozzanatait összefoglalja és nemzetközi kontextusba helyezi. A tanulmányban összefoglaljuk a legfontosabb nemzetközi és hazai változásokat, majd néhány empirikus adat segítségével igyekszünk képet kapni a doktori képzésben részt vevők és fokozatszerzők létszámának alakulásáról, nemek és tudományterületek szerinti összetételéről, valamint a doktori képzést tervező hallgatók egy csoportjának jellemzőiről.

A doktori képzés átalakulásának nemzetközi trendjei

A doktorandusz létre gondolva sokaknak még ma is a felsőoktatási karrierre való felkészülés jut eszükbe, amikor a ritkán megüresedő oktatói állások elfoglalására készül fel egy fiatal. Azonban a doktori képzés a felsőoktatási tanulmányok harmadik ciklusává vált, s funkciója jelentősen megváltozott napjainkra. A doktori programok, a doktoranduszok és a kiadott fokozatok száma az intézményi sikeresség egyik legfontosabb fokmérője a rangsorokban, a doktori fokozattal rendelkezők népességén belüli arányát pedig olyan indikátorként kezelik, ami egy ország vagy régió innovációs potenciáljának mutatója és a jövőbeli fejlesztések kidolgozására való képesség révén előrejelzi egy tér-

ség jövődő gazdaságának és társadalmának teljesítőképességét (*European Commission 2016; Kehm–Shin–Jones 2018*¹).

Ennek nyomán mind az intézmények, mind a kormányzatok egyre határozottabb lépéseket tesznek a doktori képzés teljesítményének adminisztrálására, a doktoranduszok toborzására és a fokozatot szerzettek számának növelésére. Az átalakulásnak a mozdatórugója, hogy a kutatóképzés célját egyre inkább a társadalmi, gazdasági kihívásokra adott fejlesztési és az innovációs válaszok keresése határozza meg, a végzetek értékét pedig kevésbé az egy életre megszerzett doktori oklevél, sokkal inkább a kutatási eredmények relevanciája, az elsajátított kutatói képességek s a munkaerőpiac különböző szektoraiban kamatoztatható kutatói, fejlesztői tudás határozza meg. A képzés expanziója miatt a doktori fokozatot szerzők nagy többsége nem marad a felsőoktatási pályán, de jó minőségű képzés esetén karrierlehetőségeik messze túlmutatnak a felsőoktatás és a kutatóintézetek humán erőforrás utánpótlásán, főként a természet- és műszaki tudományok területén. Ugyanakkor ezeken a területeken a magánszektor elszívó ereje miatt az akadémiai szektor utánpótlása hosszú távon veszélybe kerül, ideális esetben az egyetem és a cégek együttműködése révén egyfajta duális karrier létesítése válik lehetővé (*Thune 2009; Germain-Alamartine et al. 2021*).

Nemzetközi összehasonlítások alapján elmondható, hogy a doktori képzés átalakulási folyamatát világszerte szinte hasonló a tényezők siettették, de a változások Európában a legjelentősebbek. A fokozatszerzési idő kitolódásának okát keresve fény derült a témavezetés egyenetlen minőségére és a mentorálás hiányosságaira, melyek különösen a doktori képzés ún. tanonc modelljében jelentkeztek erőteljesen. Ebben a modellben a doktorandusz asszisztensként dolgozik a témavezető professzora keze alatt, aki egyedül dönt arról, hogy elfogadja-e doktorjelöltjének, s egyéni elképzelés szerint irányítja a kutatómunkáját, tudományos karrierjét, s esetleg oktatói fejlődését. Így a fokozatszerzés sikere azon a véletlenül múlik, hogy a doktorandusznak milyen témavezetőt sikerült találnia. Kehm és társai kutatása szerint Németországban még ma sincs minden doktorandusz regisztrálva abban a felsőoktatási intézményben, ahol a témavezetője dolgozik, nincs formális kapcsolatuk az intézménnyel, nem is kell tandíjat fizetniük. A doktoranduszok többségét rész- vagy teljes munkaidőben, határozott időre alkalmazzák (*Kehm–Shin–Jones 2018*). A doktori képzés ún. programmodelljében a doktoranduszok az intézmény doktori iskolájához tartoznak, felvételiznek és a hallgatói nyilvántartásban vannak regisztrálva. A programmodell alapkonceptiója szerint egy bizonyítottan eredményes, tapasztalt kutató team a doktoranduszok sokoldalú, strukturált és szisztematikus fejlesztésére alkalmas képzési program keretében társadalmilag és gazdaságilag releváns kutatások, disszertációk elkészítésében segíti a fiatal kutatókat, akik a képzés alatt egymást támogató kapcsolathálóba szerveződnek. Ebben a modellben a képzés eredményességét nem egyéni, hanem intézményi tényezők befolyásolják, természetesen a doktori képzés minősége így is különböző színvonalú lehet.

A kontinentális oktatáspolitikai modell egyes országaiban elmozdultak az angolszász és ázsiai doktori képzésekben alkalmazott programmodell egyes elemeinek meghonosítása felé. Az angolszász típusú PhD-képzés bevezetését követően az európai ál-

¹ Barbara Kehm és munkatársai 12 ország, négy ázsiai, négy kontinentális európai és négy angolszász ország doktori képzésének vizsgálatát végezték el, de Magyarország – annak ellenére, hogy a doktori képzés jelentős átalakítása zajlik az országban – nem szerepelt a kutatásban.

lamok doktori képzése a szervezeti átalakítás mellett megőrizte diverzitását (Kottman 2011), de az utóbbi évtizedben a hatékonyság növelése érdekében számos országban új strukturális elemeket vezettek be, s több országban egy ún. hibrid modell alakult ki (Kehm–Shin–Jones 2018: 248). A doktori képzés nemzetközi összehasonlításakor kitapintható egyfajta szakpolitikai szemléletváltás, melynek hatására a tudósképzés nemzeti hagyományait konvergens folyamatok kezdik felülírni, noha az európai és az angolszász modellek közötti különbségek ma is megfigyelhetők. Míg az angolszász országokban a doktori képzésnek a felsőoktatásba való erőteljesebb integrálása jegyében a képzési idő rövidebb, s a belépés feltételeként az alapképzést jelölik meg, Európában a képzési idő általában négy év, s mesterképzési végzettségre van szükség a bekerüléshez. A különböző oktatási rendszerekben végbemenő átalakítás célmeghatározásában azonban közös törekvés, hogy növelni kívánják a doktoranduszok, a fokozattal rendelkezők és a közvetlen gazdasági relevanciával bíró tudományterületeken dolgozók arányát, kiegyensúlyozottabbá igyekeznek tenni a nemi arányokat, csökkenteni próbálják a doktori fokozat megszerzéséhez szükséges időt, meg kívánják erősíteni a minőségbiztosítás rendszerét. Emellett általános törekvés, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon a transzferálható készségek (kritikai gondolkodás, projektmenedzsment) fejlesztése és a nemzetközi tapasztalatszerzés, melyek a posztdoktorok akadémiai szektoron kívüli elhelyezkedését segítik (Kehm–Shin–Jones 2018). Mivel felismerték, hogy a doktori képzésben a kutatói és fejlesztői képességek fejlesztésére egyformán szükség van, a képzés szerkezetének és tartalmának átalakítása indult el több országban. Elkezdték megkülönböztetni a tanulmányi-képzési és a kutatói-gyakorlati szakaszt, a nem tudományos munkaerőpiacon alkalmazható készségeket fejlesztő kurzusokat vezetnek be (Egyesült Királyság, Svédország, Svájc), megvizsgálják a témavezetők alkalmasságát (Ausztria), megteremtik a doktori programért felelős oktatók közös felelősségi rendszerét (Kehm–Shin–Jones 2018). Egyre gyakrabban előfordul a megosztott témavezetés, akár két-három témavezetővel, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy a doktorandusz kevésbé függjön témavezetőjétől, valamint elősegíti a kutatói együttműködést és a szakmai hálozatépítést (Kottmann 2011).

Napjainkra az intézményeknek nagyobb szerepe van a doktori folyamat mérföldköveinek monitorozásában (Hasgail–Saenen–Borell–Damian 2019). Több európai országban bevezették a kétféle doktori képzést, melyben a kurzusmunka és a disszertációírás két meghatározott szakaszra különül el, valamint részletes intézményi szabályozást dolgoztak ki a doktori folyamatban történő előrehaladással kapcsolatban (Pruvot–Estermann–Kupriyanova 2017; Kehm–Shin–Jones 2018; Hasgail–Saenen–Borell–Damian 2019). Főként a kutatói kompetenciák fejlesztésére és a kezdő kutatói léthez kapcsolódó tevékenységekre helyezik a hangsúlyt, de nemcsak az akadémiai és tudományos pályára készítik fel a doktori képzésben részt vevőket, hanem az egyetemen kívüli kutatásfejlesztésben végezhető professzionális kutatómunkára is (Hasgail–Saenen–Borell–Damian 2019).

A doktori fokozattal rendelkezők elhelyezkedési esélyeinek javítása érdekében új tartalmi elemként került a doktori képzésbe a cégekkel, vállalkozásokkal és az egyetemen kívüli kutatóintézetekkel való együttműködés (Németországban, Svédországban és Svájcban), melynek keretében a doktorandusz mind az egyetem, mind a vállalat részéről kap témavezetőt, s ez a kooperáció garantálja a releváns és a magas szakmai színvonalon

kivitelezett kutatást és a munkahelyi integrációt is (Borrell-Damian et al. 2010; Roberts 2018).

Ez a lassú reformfolyamat együtt járt a doktoranduszok munkakörülményeinek javulásával. Jelentős támogatást kaptak a doktori iskolák a kutatási infrastruktúra és a költségek fedezésére (Dániában, Svédországban és Svájcban), csökkentették a tandíjakat (Olaszországban és Svájcban), és alkalmazotti jogviszonyt kínáltak fel a tanulói helyett (Svájcban és Norvégiában), hogy vonzó életkörülményeket és kutatási környezetet teremtsenek a potenciális hallgatók számára, valamint javították a posztdoktori pályaszakasz karrierlehetőségeit és stabilitását (Németországban és Svájcban – *Kehm-Shin-Jones 2018*). Ugyanakkor a doktori képzés finanszírozása és a doktoranduszok támogatása főként állami forrásokból történik (miniszteriális, akadémiai, egyetemi finanszírozás), a magánszektorból érkező források kevésbé jelentősek, s a doktori képzésben részt vevők egy része semmilyen anyagi támogatásban nem részesül (*Hasgail-Saenen-Borell-Damian 2019*).

Az European University Association (EUA) kezdeményezésére 2018-ban 32 országban elvégzett vizsgálat szerint a doktori képzés szervezeti struktúrájában az elmúlt évtizedben végbement jelentős átalakulások nyomán, bár a doktori képzés sokfélesége megmaradt, általánossá váltak a strukturált képzést biztosító, tudományterületi vagy kari/intézeti szinten szerveződő doktori iskolák / programok, melyek szabályozott keretek között biztosítják a képzést a doktoranduszok számára. A témavezetők központi szerepe továbbra is jelentős, ugyanakkor tevékenységük intézményesítetten a doktori iskola szervezeti kereteihez kötődik. Egyre gyakoribb jelenség, hogy már nem egy témavezető, hanem egy témavezetői team segíti a doktoranduszok előrehaladását. A konvergens fejlődés ellenére az európai és az angolszász modellek közötti különbségek még ma is megfigyelhetők (*Hasgail-Saenen-Borell-Damian 2019*). Talán a leglátványosabb különbség, hogy míg egyes angolszász országokban a doktori képzésnek a felsőoktatásba való erőteljesebb integrálása jegyében a képzési idő rövidül, s a belépés feltételeként az alapképzést jelölik meg, Európában a mesterképzési végzettségre van szükség a bekerüléshez.

Expanzió a doktori képzésben

A doktoranduszok száma az ezredfordulót követő másfél évtizedben jelentősen növekedett, az Egyesült Királyságban, Dél-Koreában és Ausztráliában nagyjából megduplázódott, az Egyesült Államokban, Portugáliában és Svájcban másfélszeresére nőtt, Németországban 135%-kal, Svédországban 10%-kal nőtt (*Kehm-Shin-Jones 2018*). A 2010-es években lassult, de világszerte töretlen maradt a doktoranduszok létszámának növekedése. Ennek eredményeképpen 2019-ben Németországban és az Egyesült Királyságban a 25–64 évesek 1,4%-át tették ki a doktori fokozattal rendelkezők, Svájcban 3,2%-ot, az Egyesült Államokban 2%-ot. Magyarország többek között Hollandiával és Észtországgal együtt nagyjából 0,8% körüli arányokat produkál elmaradva az OECD-átlagtól (1,1%), de megelőzve Spanyol-, Görög-, Lengyel- és Olaszországot, melyek mutatói alacsonyabbak a mienktől. A doktori fokozattal rendelkezők száma az Egyesült Államokban, Németországban és az Egyesült Királyságban a legmagasabb (*OECD 2019*). Kevés adat van arról, hogy milyen a doktori képzésben részt vevők társadalmi összetétele.

A nemzetközi statisztikák néhány demográfiai adatot tartalmaznak, a nem, a kor és az eredeti állampolgárság tekintetében adnak tájékoztatást.

Az expanzió a korábban alulreprezentált csoportok, mindenekelőtt a nők bővülő oktatási részvételét eredményezte a felsőoktatásban. Az elmúlt évtizedben az európai doktori képzésekben egyértelműen folytatódott a tudományos fokozatot szerzők számának emelkedése és a nők arányának növekedése. (O'Carroll et al. 2012; Fináncz 2013; Louw–Müller 2014; Pruvot–Estermann–Kupriyanova 2017; Kehm–Shin–Jones 2018; Hasgail–Saenen–Borell–Damian 2019). A doktori képzésben a nők aránya az OECD-országokban összességében egyelőre a férfiaké alatt marad, de csupán a nemzetközi doktoranduszok férfi túlsúlya miatt, mert a saját országból származó doktoranduszok között a nők utolérték férfi társaikat. A tudományterületi különbségek azonban jelentősek, ha az alacsonyabb képzési szintekkel vetjük össze a lehetőségeiket. A nemzetközi trendekkel egybevág, hogy Magyarországon is kedvező a nők aránya a természettudományi-matematikai és a gazdasági-jogi mesterképzésekben, viszont a doktori képzésben enyhén alulreprezentálttá válnak, a műszaki területen pedig kisebbségi helyzetük megmarad a doktori képzésben is, miközben a mesterképzéshez képest nem csökken az arányuk. A női doktoranduszok helyzete azonban nehezebbé válik, amikor valamely kisebbséghez tartoznak, illetve amikor a hagyományos női szerepeikben is teljesítenek (Mirick–Wladkowsk 2018; Cartwright et al. 2021).

Az expanzió jele az is, hogy a doktori képzésbe lépők aránya a fiatalabb korcsoportokban egyre magasabb, s az előrejelzések szerint az OECD-országokban a mai fiatal felnőttek körében megduplázódik a doktori fokozatot szerzők aránya. A doktori képzésbe általában a mesterképzésben szerzett diplomával vagy azzal egyenértékű képesítéssel lehet belépni, de az Egyesült Államokban és Ausztráliában erre már az alapképzés befejezése után is lehetőség nyílik. Az OECD-országokban a doktori képzésbe lépők majd kétharmada a húszas évei második vagy a harmincas évei első felében jár. Az európai országok többségében, így Magyarországon is, a fiatalok döntően a húszas éveik második felében kezdik el a doktori képzést, azonban néhány skandináv (Finnország, Norvégia) és dél-európai (Spanyolország, Portugália) országban gyakrabban kezdik idősebb korban a doktori képzést (OECD 2019).

A doktori képzés nemzetköziesedése

A doktori képzés kiterjedésének meghatározó komponense a más származási országból érkező doktoranduszok növekvő aránya. A doktoranduszok mobilitására jellemző, hogy több mint felük ugyanabban az intézményben végzi a doktori képzést, ahol korábban diplomát szerzett, további negyedük pedig az adott országon belül választott intézményt, míg további ötödük másik országban kezdte el a doktori képzést. Mindez arról tanúskodik, hogy a harmadik bolognai ciklus esetén jelentős a hosszú távú külföldi mobilitás aránya (Hasgail–Saenen–Borell–Damian 2019). A doktoranduszok nemzetközi mobilitásának mintázata régióként eltérő. A kontinentális európai országok a külföldi hallgatók vonzása mellett a doktoranduszok kifelé irányuló mobilitását is ösztönzik, az angolszász országok a befelé irányuló mobilitás mellett gyengén teljesítenek a kifelé irányuló mobilitásban, az ázsiai országok vonzása alacsony, de a kifelé irányuló mobilitás kormányzati ösztönzést kap (Kehm–Shin–Jones 2018). Egyes intézmények kifejezetten a bevétel növelése céljából toboroznak a hazaiaknál általában jóval

magasabb tandíjat fizető nemzetközi doktoranduszokat. Azonban a doktorképzés új paradigmájában jó befektetésnek ígérkezik egy ország számára tehetséges doktoranduszokat odavonzani a világ más tájairól, hisz ezek a doktori kutatásuk során, s esetleg utána is, innovatív ötleteikkel, szorgalmukkal hozzájárulnak az adott ország tudományos és gazdasági teljesítményének növeléséhez. Ezért az angolszász országok vezető kutatóegyetemein nemcsak tandíjmentességre, de ösztöndíjra, munkabérre és megélhetési támogatásra is számíthatnak a nemzetközi doktoranduszok. Az OECD-ben majd minden negyedik doktorandusz külföldi (OECD-átlag 23%). A doktoranduszok származási országának vizsgálatából az tűnik ki, hogy van, ahol a külföldi doktoranduszokkal tudnak magas belépési arányokat produkálni – pl. Svájcban a doktoranduszok 58%-a külföldi –, de például Németországban úgy érik el a magas részvételi és fokozatszerzési mutatókat, hogy képesek döntően saját állampolgáraikat bevonni a doktori képzésbe (OECD 2019). Ez azzal magyarázható, hogy a cégek is jelentős kutatói munkaerőt szívnak fel, vagyis a fokozatszerzés utáni elhelyezkedési lehetőségek szélesebb körűek, az ágazatközi mobilitás (egyetemről az iparba és az iparról az egyetemre) erőteljes (Kehm–Shin–Jones 2018).

A nemzetközi innovációs versenyfutás miatt a doktori képzésben általános törekvés a nemzetközi agyelszívás, hiszen a doktori évek alatt megtermelt szellemi tőke a befogadó országot gazdagítja. Az angol nyelvű országokban a doktoranduszok legalább 40%-a külföldi, Magyarországon 2021-ben 11%. A magyar doktori képzés nemzetközi vonzásának támogatására 2013-tól működő Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram keretében jelenleg több mint 80 Európai Unió kívüli országgal, illetve régióval megkötött bilaterális nemzetközi megállapodás alapján, meghatározott számú kvótára jelölhetnek ösztöndíjra jelentkezőket a partnerországok. Az ösztöndíjat elnyerő külföldi doktoranduszok nemcsak a tandíjfizetés alól mentesülnek, hanem a magyar doktoranduszokkal azonos összegű havi ösztöndíjat, ingyenes kollégiumi férőhelyet vagy lakhatási hozzájárulást és egészségbiztosítást kapnak (Dinyáné–Pusztai–Szemerszki 2019). A tandíjas nemzetközi programokat is beszámítva a külföldi doktoranduszok száma egy évtized alatt meghétszereződött, s így a nappali képzésben tanuló doktoranduszok majd egyharmada, közel 2,8 ezer külföldi (KSH 2021).²

A doktoranduszok tudományterületi összetétele országonként jelentősen eltérő. A 2019-es Education at a Glance szerint összességében a doktoranduszok több mint egyötöde jár természettudományi, matematikai doktori képzésekbe (23% az OECD-átlag), és Magyarországon is ez a legnépszerűbb terület, 2018-as adat szerint a doktoranduszok 24%-a kutat ezekben a diszciplínákban. Nemzetközi viszonylatban szintén magas az egészségtudományi (17%) doktori képzésben részt vevők aránya, s Magyarországon ennél jóval népszerűbb (23%) ez a terület (Dinyáné–Pusztai–Szemerszki 2019). A hazai műszaki doktori képzésekben viszont szinte feleakkora arányban (9%) folytatnak doktori tanulmányokat, mint az OECD-átlag (17%). Összességében az OECD-országokban kevesebb mint a doktoranduszok tizede jár gazdasági és jogi doktori képzésekbe, Magyarországon a fele (4%). A bölcsészeti- és társadalomtudományi doktori képzésben részt vevők aránya Magyarországon (16 és 14%) meghaladja a nemzetközi szintet (OECD-átlag 11 és 10%). A nemzetközi doktoranduszok aránya Magyarorszá-

² Felsőoktatás, 2020/2021. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktat2021e/index.html#tovbbiadatokinformcik> [Letöltés ideje: 2021. 12. 26.]

gon az egészségügyi doktori képzésekben kimagasló (23%), s ez messze meghaladja az OECD közösségét, ami 10%. Szintén kimagasló nemzetközi vonzereje van a magyarországi bölcsész doktori képzéseknek, ahol a nemzetközi hallgatók aránya 23%, miközben az OECD-országok hasonló képzései csak a nemzetközi hallgatók tizedét vonzzák. A nemzetközi átlagot (4%) meghaladja még a hazai informatikai képzésben részt vevő nemzetközi doktoranduszok aránya (8%), azonban a természettudományi-matematikai (15%) és műszaki (18%) területen jóval a nemzetközi szint alatt (23, 20%) marad.

A doktori képzés hazai formálódása

Magyarországon 1993-ra az angolszász típusú doktori képzés kereteit teremtették meg a jogszabályok. A *felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény* visszaadta az egyetemeknek a tudományos minősítés jogát. A törvény jogot biztosított a magyar egyetemek számára ahhoz, hogy legmagasabb szintű egyetemi képzésként a tudományos fokozat megszerzésére felkészítő doktori (PhD) és a művészeti fokozat megszerzésére felkészítő DLA-képzést folytassanak, illetve PhD- és DLA-fokozatot ítéljenek oda. Az új típusú PhD- és DLA-képzések az 1993/94-es tanévben ideiglenes akkreditációval indultak el az egyetemek doktori programjaiban. A doktori képzés tanulmányi idejét három évben határozták meg, a jelentkezés feltétele egyetemi vagy azzal egyenértékű diploma volt. A doktori képzésben részt vevők a képzés három éve során hallgatói jogviszonyban álltak az intézménnyel, az államilag finanszírozott képzésre felvételt nyert doktoranduszok állami doktori ösztöndíjban részesültek, de a doktori tanulmányokat költségtérítéssel is lehetett végezni.

A doktori képzés szervezeti kereteinek általános rendszerét az *51/2001-es doktori képzésről és doktori fokozatszerzésről szóló kormányrendelet* alakította ki. Ettől kezdve a doktori képzés kizárólag akkreditált doktori iskola keretében végezhető, egy egyetemnek egy tudományágban csak egy doktori iskolája lehet, ugyanakkor minden tudományágban lehetővé vált inter- és multidiszciplináris doktori iskolák létesítése. A jogszabály ezenkívül lefektette a doktori iskola működtetésének feltételeit és a fokozatszerzési eljárás általános szabályait. Eszerint a doktorandusz kezdeményezheti a fokozatszerzés megindítását, de ennek elfogadásától a kérelmező doktorjelöltnek tekintendő. A kérelmet követő két éven belül kell az értekezést benyújtani és a doktori szigorlatot letenni.

A *2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról* a doktori képzést a Bolognai Folyamat alapelveinek megfelelően a felsőoktatás harmadik ciklusaként definiálta, melynek hat féléves képzési ideje során 180 kreditet kell szerezni. A törvény nem változtatott jelentősen a doktori képzés szervezeti keretein, viszont az előző felsőoktatási törvényhez képest részletesebben szabályozta a doktori képzésben részt vevők jogait és kötelességeit, emellett eltörölte a tandíjfizetési kötelezettséget az állami ösztöndíjas doktoranduszok esetén, s rögzítette, hogy a doktori képzésben részt vevők érdekképviselőként a Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSz) látja el. A *2011. évi CCIV. törvény a felsőoktatásról* 2015-ig megtartotta a doktori képzés hároméves egységét, ugyanakkor a törvény szövegébe beemelték a beszámoltatási szakaszok bevezetésének lehetőségét.

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) 2008-ban először akkreditálta a doktori iskolákat (Kozma–Pusztai 2009), s azóta a minőségi kritériumok folyamatos finomítása mellett szakmai véleményt és javaslatot fogalmaz meg a működésükkel kapcsolatban. A doktori iskolák minőségpolitikájának koordinálása és tevékenységük

transzparenszé tétele érdekében 2008-tól egy nyilvános adatbázisban is követhető a doktori iskolák munkája. 2020-tól a doktori iskolák akkreditációja európai szintű minőségbiztosítási sztenderdek szerint történik (European Standards and Guidelines).

A magyarországi doktori képzés működését a 2000-es évektől számos bíráló érte. A doktori iskolákban folyó képzések eltérő minősége, az oktatói korfa elöregedése és túlterhelése, a felsőoktatási expanzióhoz képest lassú létszámnövekedés, hosszú képzési idő, a nagyarányú lemorzsolódás felvetette a doktori képzés felülvizsgálatának szükségességét (*Róna-Tas 2003; Michelberger 2003; Patkós 2003; Benczúr et al. 2013*). Emellett tartalmi kritikák is megfogalmazódtak a doktori képzéssel kapcsolatban: gyakran hiányoznak a didaktikai és tudományszervező-menedzsmenti ismereteket közvetítő, készségeket fejlesztő tárgyak (*Fináncz 2008; Benczúr et al. 2013; Szigeti 2020*). A doktori képzés vonzását nem növelte, hogy az állami ösztöndíjas doktoranduszok havi ösztöndíja nem volt versenyképes a munkaerőpiaci jövedelmekkel (sem a magánszektor, sem a közzféra jövedelmi viszonyait tekintve). Ráadásul a hallgatói jogviszony keretében biztosított ösztöndíj nem minősül munkabérnek, így például banki hitelkérelemnél vagy gyermekvállalás esetén nem vehető figyelembe, illetve a majdani nyugdíj megállapításakor a doktorandusz évek nem számíthatók bele a szolgálati időbe (*Fináncz 2007*). Összességében tehát elmondható, hogy a PhD-képzés bevezetése óta eltelt több mint két évtized tapasztalatai és a doktori képzés nemzetközi szinten érzékelhető kihívásai nyomán a 2010-es évek közepére időszerűvé vált a doktori képzés felülvizsgálata és reformja a hatékonyság és attraktivitás növelése érdekében.

Struktúraváltás a doktori képzésben

A doktori képzés utóbbi években bekövetkezett, legjelentősebb változása a képzési struktúra átalakítására vonatkozott. A nemzetközi trendeket követve a jogszabály módosításokat épített be a doktori képzésbe. A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (Nftv.) 2015-ös módosítása értelmében a 2016/2017-es tanévtől a doktori képzés időtartama a korábbi hat félévről nyolc félévre módosult, melynek során legalább 240 kreditet kell teljesíteni. A doktori képzés kétéves képzési és kutatási, valamint kétéves kutatási és disszertációs szakaszból áll. A doktori képzésben részt vevőknek a kutatási és disszertációs szakasz megkezdésének feltételeként komplex vizsgát kell teljesíteniük, amely a tanulmányi és kutatási előmenetelt értékeli. A doktori iskolák átalakították a képzési terveiket, kidolgozták a komplex vizsgák követelményrendszerét. A doktori fokozatszerzések elmaradásának, valamint elhúzódnásának problémáját azzal kívánja orvosolni a jogszabály, hogy a komplex vizsgát követően három tanéven belül be kell nyújtani a doktori értekezést. A határidő különösen méltányolást igénylő esetben legfeljebb egy tanévvel hosszabbítható meg, amire a pandémiás időszak miatt tömegesen sor került, így ennek a rendelkezésnek a hatását egyelőre nehéz mérni. Amennyiben a doktorandusz a komplex vizsgát követő öt éven belül nem szerez doktori fokozatot, az adott doktori képzésben részt vett hallgató után a fokozatszerzési eljárás idejére folyósított támogatás összege a felével csökkenthető.

A 387/2012. Kormányrendelet a doktori iskolákról, a doktori eljárások rendjéről és a habilitációról részletesebben meghatározza a doktori képzés szervezeti kereteit és a doktori fokozat megszerzésének feltételeit. A jogszabály 2016 óta lehetőséget biztosít arra, hogy egy doktorandusz munkáját egyidejűleg két témavezető is segíthesse, illetve felkínál-

ja a megállapodás lehetőségét az intézmény, a doktorandusz és a témavezető között az előrehaladást illetően. A doktori képzés átalakításával a doktori ösztöndíjak összege is emelkedett 2016-tól, az első két évben havi 140 000 Ft, míg a kutatási és disszertációs időszakban 180 000 Ft az ösztöndíj összege, illetve a fokozatszerzés során a doktorjelölt egyszeri 400 000 Ft támogatásban részesül.

2020-tól működik a Kooperatív Doktori Program pályázat, ami a doktori iskolák és a nem akadémiai szektor együttműködését támogatja jelentős anyagi forrásokkal ösztönözve a doktoranduszokat és a két szektort képviselő témavezetőt, valamint a doktori iskolákat. A célja a doktori kutatások társadalmi-gazdasági relevanciájának és eredményességének erősítése. Újabb jelentős változás még, hogy 2021 decemberétől a mesterképzés utolsó tanévében is be lehet kapcsolódni a doktori képzésbe, ebben az esetben lehetőség van a felvételi követelmények utólagos teljesítésére.

A változások fogadtatása

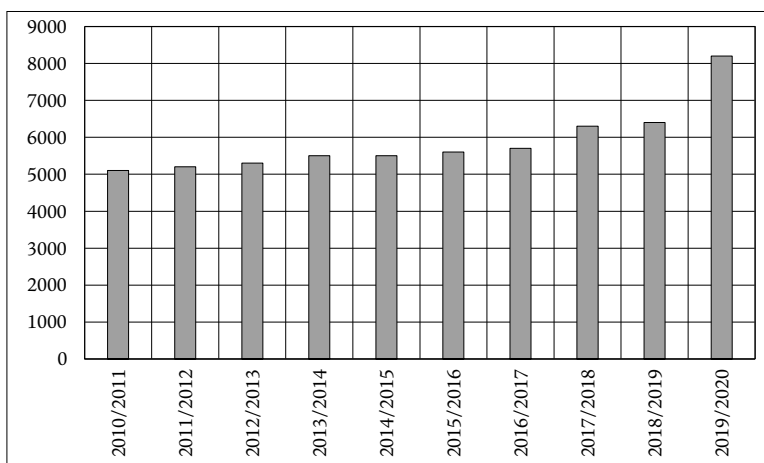
A változásokat alapvetően pozitívan fogadták az érdekeltek. Az Országos Doktori Tanács a végzési arány emelését, a gazdasági partnerek bevonását, a kurzusközpontúsággal szemben a tutori rendszer erősítését, valamint a doktoranduszok bevonását a K+F+I tevékenységekbe és kutatási projektekbe tekintette prioritásnak az iskolarendszerű képzéssel szemben, miközben támogatta a képzési rendszer kétlépcsőssé tételét (*ODT 2016*). A szervezet szerint a doktoranduszokat életpályájuk elején lévő kutatóknak kell tekinteni és ennek megfelelően foglalkoztatni őket. Olyan modulok bevezetését javasolják, melyek hosszabb távon is hasznosak és fejlesztik a kutatói és tudományos kompetenciát (academic writing, felsőoktatás-pedagógia, pályázatírás, projekt- és innovációmenedzsment). Emellett azt tanácsolták, hogy a komplex vizsga követelményeinek kidolgozása és a publikációs követelmények meghatározása ne intézményenként, hanem tudományáganként történjen (*DOSz 2016*).

Annak ellenére, hogy az átalakítás adminisztratív feladatot adott a doktori iskolának, kedvezően fogadták a változást abban a reményben, hogy a megemelt finanszírozás és a kétlépcsős képzési szerkezet a doktoranduszokat arra ösztönzi, hogy a komplex vizsgát követően folytassák a képzést és elkészítsék disszertációjukat, s ez hozzájárul a témavezető és a doktori iskola eredményességéhez (*Dobozi 2017*). Ugyanakkor a szakmai szervezetek nyomására végül nem vezették be azt a tervezett szankciót, mely szerint a disszertáció meg nem írása esetén a doktorandusznak az utolsó két évre kapott ösztöndíját vissza kell fizetnie.

Összességében elmondható, hogy a képzéshez kapcsolódó megemelt finanszírozás rövid távon vonzóbbá teheti a doktori képzést, ugyanakkor a hallgatói jogviszonyhoz kapcsolódó ösztöndíjrendszer még mindig nem munkavállalókként kezeli a doktoranduszokat. Emellett a 2016-ban megállapított ösztöndíjak összege 2021-ig nem változott, így féltő, hogy néhány év alatt jelentős értékvesztésen mentek keresztül. A kétciklusú képzés bevezetése és a doktori folyamatban történő előrehaladás ösztönzése hozzájárulhat a lemorzsolódás csökkentéséhez. Mivel az átalakított doktori képzés 2016 őszén indult el, és a pandémia miatt meghosszabbították a disszertációk benyújtási határidejét, ezért a reformok hosszú távú hatásai még nem vizsgálhatók.

A doktori képzés bemeneti és kimeneti mutatói

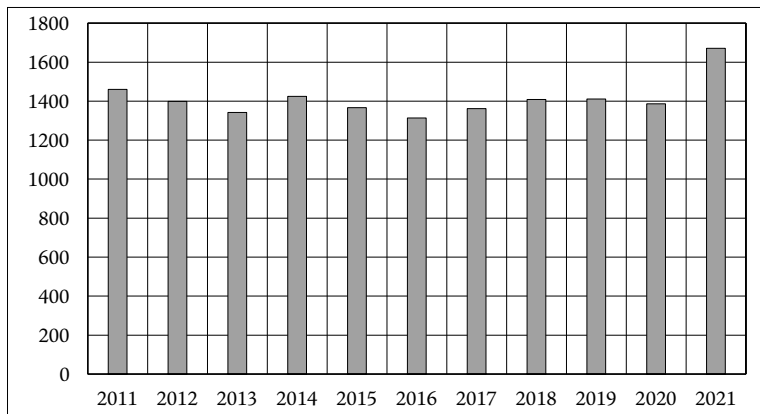
Magyarországon 173 doktori iskola működik. A doktori képzésre évente 2000 fő vehető fel magyar állami ösztöndíjas támogatás keretében, az intézmények közötti létszámok elosztására az Országos Doktori Tanács (ODT) tesz javaslatot. A KSH 2020/2021-es adatai szerint – a levelező munkaformákban tanulókat nem számítva, de az ösztöndíjasokat és a költségtérítéseket figyelembe véve – a nappali képzésben tanuló doktoranduszok száma 9000 fő. Nagyjából a képzésben részt vevők egyhatede vesz részt levelező és esti képzésben, s az egyéni képzésben részt vevő doktoranduszok száma is alacsony létszámról csökken. Mivel azonban a nem nappali munkaformában tanulóakra vonatkozó adatok ellentmondásosak, csak a nappali képzés adataival foglalkoztunk. A doktoranduszok létszámát áttekintve megállapítható, hogy a doktori képzés szerkezetváltása előtt, a 2015/2016-os tanévben a doktoranduszok létszáma a három évfolyamon 5600 fő, azaz évfolyamonként kb. 1860 fő nem érte el az államilag támogatott helyek mértékét. A létszám 2016/2017-től enyhén, majd az utolsó két évben jobban növekedett, jelenleg évfolyamonkénti létszámuk meghaladja a 2000 főt, ami azt mutatja, hogy a doktori képzés vonzereje nőtt.



1. ábra: A nappali képzésben részt vevő doktoranduszok száma tanévenként. Forrás: KSH 2021

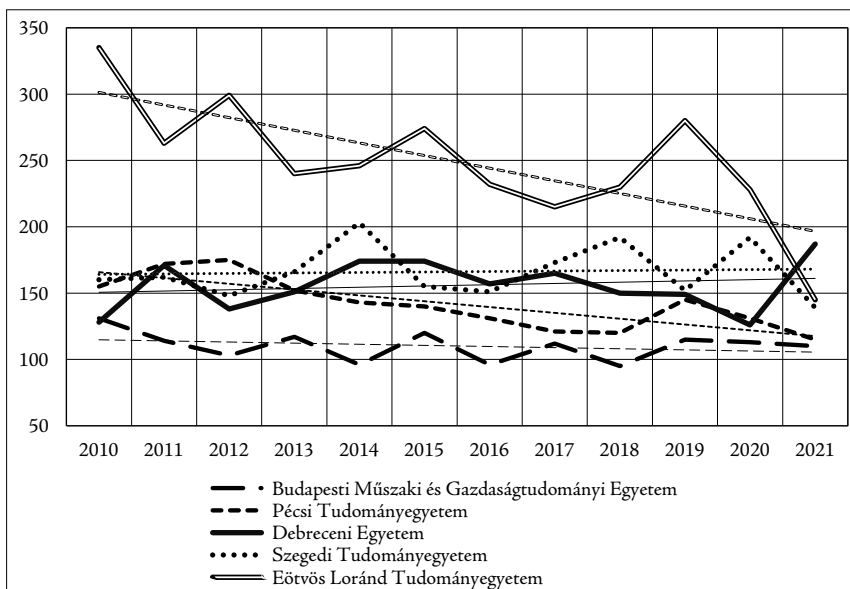
A doktori képzés eredményességét a fokozatot szerzetteknek az adott évi belépők létszámához viszonyítva adják meg az egyetemek. A belépők létszáma a többféle munkaforma és finanszírozási forma miatt nem adható meg egyértelműen, ezért az évi ösztöndíjas keretszámhoz viszonyítjuk. A fokozatszerzések számának alakulását az Országos Doktori Tanács nyilvános doktori adatbázisának megbízható, név és dátum szerinti adatai alapján vizsgáltuk.

Az adatok azt mutatják, hogy összességében az éves ösztöndíjas keretszámhoz viszonyítva 70%-os volt a fokozatszerzés aránya az elmúlt tíz évben. A leggyengébb év éppen a 2016-os volt, a doktori képzés struktúraváltásának éve. 2021. augusztus 1-jén járt le az új képzési struktúrában kezdő évfolyam számára a fokozatszerzésre rendelkezésre álló öt év. Az empirikus és terepkutatások csúszása miatt a doktoranduszok



2. ábra: A doktori védések számának alakulása Magyarországon 2011-től 2021-ig.
 Forrás: Doktori.hu

egyéves haladékok vehettek igénybe, ennek ellenére a védések egy része a meghosszabbított határidőn jócskán belül, 2021-ben teljesült, amikor az ösztöndíjas létszámkerethez viszonyítva 84%-os a védettségi arány. Ebből arra következtethetünk, hogy a szerkezetváltással a képzésbe épített ellenőrzési pontok és a disszertációs szakaszban mérsékelt kurzusterhelés máris eredményeket hozott. Természetesen a pandémiát nemcsak halasztó hatása miatt kell figyelembe vennünk az adatok értelmezésekor, hiszen az ezzel járó kormányzati és saját döntésen alapuló korlátozások a doktori disszertációk jobb előrehaladását is eredményezhették, mert a doktoranduszok valószínűleg relatíve több



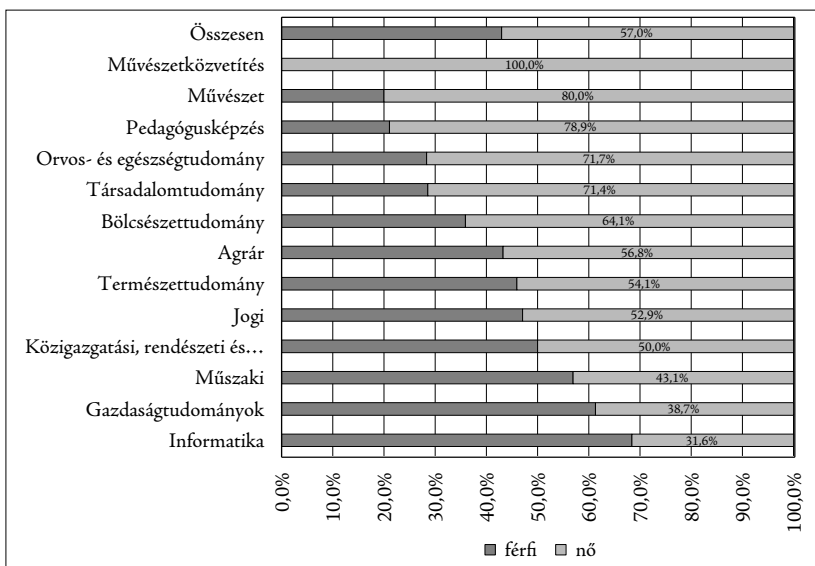
3. ábra: A doktori fokozatszerzések számának alakulása öt egyetemen 2010 és 2021 között.
 Forrás: ODT adatbázisa

időt töltöttek munkával. A doktori képzés szerkezetváltásának hatása az elkövetkező évek adatainak alapos vizsgálatával válik majd lehetővé.

Megvizsgáltuk, hogy a doktori képzésben legaktívabb hazai intézmények fokozatszerzési adataiban érzékelhető-e valamilyen változás az utóbbi évtizedben. A legjelentősebb öt intézmény közül az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a doktori adatbázis létesítése óta 3778 fő fokozatszerzését jegyezték be, a Debreceni Egyetemen 2891, a Szegedi Tudományegyetemen 2616, a Pécsi Tudományegyetemen 2399 és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 1983 doktori védés adatai szerepelnek. Az elmúlt évtizedben a legnépesebb fővárosi egyetem fokozatszerzéseinek számában jelentős csökkenés mutatkozik, a szegedi és a debreceni regionális egyetemek doktori fokozatszerzési teljesítménye nagyon gyengén emelkedő trendet mutat, a harmadik regionális egyetemé mérsékelt csökkenő tendenciát követ, a fővárosi műszaki profilú egyetemé lényegében stagnál. A szerkezetváltás hatása még nem érezhető.

A doktoranduszok intézményi háttere és demográfiai összetétele

Az Oktatási Hivatal adatai alapján a doktori képzés néhány további jellemzője is követhető 2013 és 2018 között.³ A doktoranduszok különböző fenntartású doktori iskolák közötti megoszlását vizsgálva megállapítható, hogy az állami és egyházi fenntartású iskolák aránya stabil, az állami fenntartásban működő intézményekhez tartozik a doktoranduszok kb. 90%-a, az egyházi fenntartású intézményekhez 8–10%-uk, s a doktoranduszok 1–2%-a tanul magán/alapítványi doktori iskolákban. 2013 és 2018 között a külföldi doktoranduszok legnagyobb arányban a kisebb létszámú, magán fenntartású egyetemeken tanulnak, a nagylétszámú egyetemek közül az Eötvös Loránd Tudomány-



4. ábra: A doktoranduszok nemek szerinti megoszlása tudományterületenként.

Forrás: Diplomás Pályakövetési Rendszer 2018

³ Az adatsoros táblázatot Kiss-Szigeti Fruzsina gyűjtötte és állította össze, melyet ez úton is köszönünk.

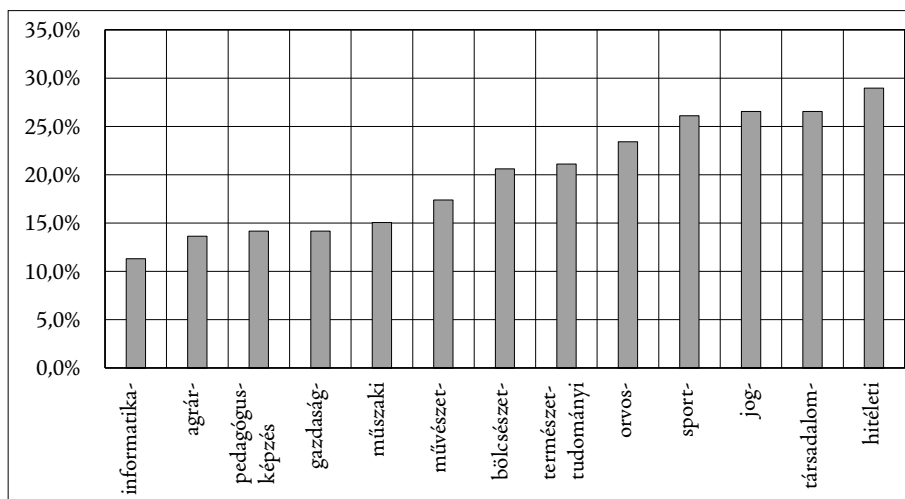
egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen és a Debreceni Egyetemen, a kisebb hallgatólétszámúak közül az azóta átalakult Szent István Egyetemen és a Kaposvári Egyetemen, valamint a Budapesti Corvinus Egyetemen. Legkevesebb külföldi doktorandusz az egyházi fenntartású intézményekben tanult.

A Diplomás Pályakövetési Rendszer 2018. évi kérdőíves adatfelvételen nyugvó adatbázisában, 509 doktorandusz önkéntes válaszait tartalmazta. A doktori képzésben résztvevő válaszadók 57%-a nő. A férfiak felülreprezentáltak a műszaki területeken a korábbi tanulmányokat tekintve. Szignifikánsan nagyobb arányban érkeztek férfi doktoranduszok a műszaki, informatikai és gazdaságtudományi képzésekből a doktori képzésbe, míg minden más tanulmányi területen a nők domináltak (4. ábra).

A doktori képzést tervező hallgatók jellemzői

Egy több országban felvert kutatás, felsőoktatási tanulmányaik első szakaszában járó hallgatókkal készült, karokra és képzési területekre nézve reprezentatív adatfelvételnek (Persist 2019 adatbázis, $N = 1020$) adatai állnak rendelkezésünkre a doktori jelentkezési szándék vizsgálatára (Pusztai 2021). A kutatás három kelet-magyarországi felsőoktatási intézményhez tartozó almintáját megvizsgálva azt találtuk, hogy az első- és másodéves hallgatók 18,8%-a tervez doktori képzésbe jelentkezni. A képzésterületek között jelentős a különbség a doktori jelentkezési szándék tekintetében. A legkevésbé az informatika, az agrártudomány, a pedagógus- és a közgazdász-képzés hallgatóit vonzza a doktori képzés, a legjobban a hitéleti, társadalomtudományi, jogtudományi és a sporttudományi tanulmányokat folytatókat.

A hallgatók szociodemográfiai jellemzőit tekintve megállapítható, hogy – bár a nők többen terveznek doktori képzésbe lépni – nemek szerint nem tapasztalható szignifikáns különbség a doktori jelentkezési szándék tekintetében. A szülők legmagasabb iskolázottsága viszont alapvetően befolyásolja a doktori ambíciókat, mert a diplomás szülők gyer-



5. ábra: Doktori képzést tervezők képzésterületenkénti arányai a felsőoktatási tanulmányaik első szakaszában járó hallgatók körében 2019-ben. Forrás: Persist 2019 adatbázis

mekeinek 22,7%-a, a középfokú végzettségűek 17,8%-a, s az alacsony iskolázottsággal rendelkezők gyermekeinek 11,2%-a tervez doktori tanulmányokat. Elképzelhető, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei kevesebben rendelkeznek információval a felsőoktatás harmadik ciklusáról. Az is kitűnik az adatokból, hogy azok a hallgatók, akik a felsőoktatási tanulmányaik szempontjából az átlagnál perzisztensebbek, tehát bíznak abban, hogy sikerrel befejezik a felsőfokú tanulmányaikat és képesnek érzik erre magukat, jóval nagyobb arányban (23,4%) terveznek doktori képzésbe való jelentkezést, mint kevésbé perzisztens társaik (13,9%). A legnagyobb különbséget abban láttuk, hogy azok a hallgatók, akiknek az oktatókkal való kapcsolattartása sokoldalú, kimagaslóan nagy arányban (29%) rendelkeznek doktori továbbtanulási tervvel azokhoz képest, akik kevesebb odafigyelésben részesülnek az oktatóiktól (13,8%).

Tanulságok

A doktori képzés területén jelentős nemzetközi átrendeződés történt az ezredforduló óta, melyek a képzés célját, funkcióját, szervezeti kereteit, a doktoranduszok számát, összetételét és életkörülményeit befolyásolták. Magyarország a doktori képzés rendszerváltás utáni kialakításakor a stabilabb képzési környezetet teremtő programmodell mellett döntött, a doktori iskolákkal kapcsolatos határozott minőségpolitikának köszönhetően a képzés szervezetenként európai viszonylatban kedvező helyzetben van. Azok a globális kihívások, melyek világszerte tapasztalhatók, a hazai doktori képzést is érintik. Ilyen probléma, hogy a fiataloknak csak kisebb része vállalja a hosszadalmas tanulmányokat és a bizonytalan életkörülményekkel járó tanulói státuszt a munkavállalással szemben, s az akadémiai karrier vonzása is jelentősen csökkent. Kihívást jelent az is, hogy a doktoranduszok eredményessége számos külső tényezőtől függ, melyek között a doktori iskola által teremtett kutatási és társas környezet, a témavezetői támogatás kulcsfontosságú. A doktoranduszok a nem megfelelően strukturált képzési program és az elégtelen doktori karriertervezés esetén jelentős idővesztéssel vagy egyáltalán nem tudják eredményesen lezárni tanulmányaikat. A doktori képzés hazai változásai a nemzetközi trendekhez illeszkednek, s azt a szándékot tükrözik, hogy a doktori iskolák stabilabb kereteket legyenek képesek nyújtani a doktoranduszoknak, hogy eredményes munkára ösztönözzék őket, valamint hogy a nem akadémiai munkahelyeken történő fejlesztésben és innovációban hasznosítható tudást és képességeket sajátítsanak el. Az évtized beiskolázási és fokozatszerzési adatai alapján igazolható a beavatkozás szükségessége, s bizonyos jelekből a struktúraváltás eredményessége is sejtethető, de további vizsgálatok szükségesek ennek ellenőrzésére. A doktoranduszok összetétele azt mutatja, hogy leginkább tudományterületenként erősen tagolt, nem homogén szegmensét képezik a felsőoktatási hallgatók társadalmának. A doktori képzést tervezők adatai egyrészt szintén a képzésterületi egyenlőtlenségekről vallanak, másrészt rámutatnak arra, hogy a doktori képzés vonzását a felsőoktatás korábbi szintjein szerzett kedvező tapasztalatokkal lehet növelni, melynek középpontjában az oktatók tutori-mentori tevékenysége áll.

IRODALOM

AHOLA, S. & KIVINEN, O. (2001) *Postgraduate education in Europe: harmonizing with a dissonance?* https://www.researchgate.net/publication/264500402_Postgraduate_education_in_Europe_harmonizing_with_a_dissonance [Letöltve: 2021. 12. 20.]

- BENCZÚR P., KÉZDI G., KONDOR P., MÁTYÁS L. & VALENTINYI Á. (2013) Javaslat a magyarországi közgazdasági doktori képzés korszerűsítésére. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 60. No. 6. pp. 722–732.
- Berlini Nyilatkozat (2003) *Kommüniké a felsőoktatásért felelős miniszterek konferenciájáról*. 2003. szeptember 19., Berlin. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/berlini_kommunike.pdf [Letöltve: 2021. 12. 20.]
- BORRELL-DAMIAN, L., BROWN, T., DEARING, A., FONT, J., HAGEN, S., METCALFE, J. & SMITH, J. (2010) Collaborative doctoral education: University-industry partnerships for enhancing knowledge exchange. *Higher Education Policy*, Vol. 23. No. 4. pp. 493–514.
- CARTWRIGHT, A. D., STARK, M. D., BOSWELL, J. N. & OLLER, M. L. (2021) Black female doctoral students' mentorship experiences in counselor education. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, Vol. 8. No. 2. pp. 87–99.
- DINYÁNÉ SZABÓ M., PUSZTAI G. & SZEMERSZKI M. (2019) Lemorzsolódási kockázat az orvostanhallgatók körében. *Orvosi Hetilap*, Vol. 160. No. 21. pp. 829–834.
- DOBOZI P. (2017) *Változó doktori képzés: az új rendszerbe lépnek be az egyéni fokozatszerzők is*. <https://semmelweis.hu/hirek/2017/01/11/valtozo-doktori-kepzes-az-uj-rendszerbe-lepnek-be-az-egyeni-fokozatszerzok-is/> [Letöltve: 2021. 12. 27.]
- DOSz (2016) *Az átalakuló doktori képzés tartalmával kapcsolatos javaslatok*. https://doktori.hu/cikk_file/236_2016.pdf [Letöltve: 2016. 09. 01.]
- ENGLER Á. & FÉNYES H. (2011) Doktori képzés társadalomkutatói szemmel. In: PUSZTAI G. & NÉMETH N. (eds) *Útközben. A Neveléstudományi Doktori Program Évkönyvei 3*. CHERD-DE, pp. 33–50.
- ENGLER Á., TAKÁCS-MIKLÓSI M. & TORNYI Zs. (2018) Munka-magánélet egyensúlya a női kutatói karrierútban. *Kultúra és Közösség*, Vol. 9. No. 4. pp. 29–38.
- European Commission (2016). *Activity report, economic and financial*. https://ec.europa.eu/info/publications/economy-finance/annual-activity-report-2016-economic-and-financial-affairs_en [Letöltve: 2021. 12. 21.]
- FINÁNCZ J. (2007) Doktoranduszok szakmai és magánéleti tervei. *Educatio*, Vol. 16. No. 3. pp. 487–496.
- FINÁNCZ J. (2008) *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon*. Doktori értekezés. DE Humán Tudományok Doktori Iskola. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/84204/ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y> [Letöltve: 2021. 12. 21.]
- FINÁNCZ J. (2010) A tudományos fokozatok mai rendszerének előzményei. In: HAJDICSNÉ VARGA K. (ed.) *Célok és módszerek a tudásalapú társadalom nevelési intézményeiben*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. pp. 228–241.
- FINÁNCZ J. (2013) A doktori képzés helye a tudástársadalomban. In: ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds) *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. I. kötet. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. pp. 75–86.
- GERMAIN-ALAMARTINE, E., AHOBA-SAM, R., MOGHADAM-SAMAN, S. & EVERS, G. (2021) Doctoral graduates' transition to industry: Networks as a mechanism? Cases from Norway, Sweden and the UK. *Studies in Higher Education*, Vol. 46. No. 12. pp. 2680–2695.
- GUBE, J. C. C., GETENET, S. T., SATARIYAN, A. & MUHAMMAD, Y. (2017) Towards “operating within” the field: Doctoral students' views of supervisors' discipline expertise. *International Journal of Doctoral Studies*, Vol. 12. No. 1. pp. 1–16.

- HASGAIL, A., SAENEN, B. & BORELL-DAMIAN, L. (2019) *Doctoral education in Europe today: Approaches and institutional structures*. European University Association, Geneva. pp. 4–35.
- KEHM, B. M., SHIN, J. C. & JONES, G. A. (2018) Conclusion: Doctoral Education and Training – A Global Convergence? In: J. SHIN, B. KEHM & G. JONES (eds) *Doctoral Education for the Knowledge Society. Knowledge Studies in Higher Education*. Springer, Cham. pp. 234–255. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89713-4_14
- KOTTMANN, A. (2011) Reform of doctoral training in Europe. In: J. ENDERS, H. BOER & D. F. WESTERHEIJDEN (eds) *Reform of Higher Education in Europe*. Sense Publishers, pp. 39–54. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0_1
- KOZMA T. & PUSZTAI G. (2009) Ké a doktori iskola? Egy akkreditáció visszhangja. *Educatio*, Vol. 18. No. 1. pp. 64–75.
- KSH (2021) *Felsőoktatás 2020/21*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okrtas2021e/index.html#tovbbiadatokinformcik> [Letöltve: 2021. 12. 26.]
- KUPFER, A. (2004) UK- Systematische PhD-Studien, extrem begutachtet. In: A. KUPFER & J. MOES (eds) *Promovieren in Europa. Ein internationaler Vergleich von Promotionsbedingungen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- LOUW, J. & MULLER, J. (2014) *A Literature Review on Models of the PhD*. Centre for Higher Education Trust (CHET). https://idea-phd.net/images/doc-pdf/Louw_and_Muller_2014_Literature_Review_on_Models_of_the_PhD.pdf [Letöltve: 2021. 12. 22.]
- MCALPINE, L. & MCKINNON, M. (2013) Supervision—the most variable of variables: Student perspectives. *Studies in Continuing Education*, Vol. 35. No. 3. pp. 265–280.
- MICHELBERGER P. (2003) Tízéves a Magyar Akkreditációs Bizottság. *Magyar Tudomány*, Vol. 48. No. 10.
- MIRICK, R. G. & WŁADKOWSKI, S. P. (2018) Pregnancy, motherhood, and academic career goals: Doctoral students' perspectives. *Affilia*, Vol. 33. No. 2. pp. 25–269.
- O'CAROLL, C., WISLOCKA, M., PURSER, L. & MCGUINNES, N. (2012) The PhD in Europe: Developing a System of Doctoral Training That Will Increase the Internationalisation of Universities. In: A. CURAJ, P. SCOTT, L. VLASCEANU & L. WILSON (eds) *European Higher Education at the Crossroads*. Springer. pp. 461–484.
- ODT (2016) *A doktori képzéssel kapcsolatos elképzelések a „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztési irányvonalai” című stratégiai munkaanyagban*. https://doktori.hu/cikk_file/fokozatvaltas_doktori.pdf [Letöltve: 2021. 12. 31.]
- OECD (2019) *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- PATKÓS A. (2003) Kutatás és egyetem kapcsolata Európában és Magyarországon. *Magyar Tudomány*, Vol. 48. No. 8.
- PRUVOT, E. B., ESTERMANN, T. & KUPRIYANOVA, V. (2017) *Public Funding Observatory Report 2017*. European University Association. pp. 2–41. <https://eua.eu/downloads/publications/eua-pfo-report-december-2017.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 31.]
- PUSZTAI G. (2009) Mentor vagy idol? A doktorandusz-témavezető kapcsolat formái a tudományos utánpótlásképzésben. In: PUSZTAI G. & RÉBAY M. (eds) *Ké az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Kiadó. pp. 337–353.
- PUSZTAI G. (2021) A lemorzsolódottaktól a lemorzsolódási kockázatban levőkig. In: PUSZTAI Gabriella & SZIGETI Fruzsina (eds) *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD. pp. 6–18.

- ROBERTS, A. G. (2018) Industry and PhD engagement programs: Inspiring collaboration and driving knowledge exchange. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 22. No. 4. pp. 115–123.
- RÓNA-TAS A. (2003) A magyar doktori iskolák helyzete és jövője. *Magyar Tudomány*, Vol. 48. No. 10.
- SADLAK, J. (2004) *Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects*. Bucharest: UNESCO – CEPES.
- Salzburgi Alapelvek (2005) *Salzburg Principles*. Bologna Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Salzburg, 3–5 February 2005. Conclusions and Recommendations. <https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 21.]
- SVERDLIK, A., HALL, N. C., McALPINE, L. & HUBBARD, K. (2018) The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, Vol. 13. No. 1. pp. 361–388.
- SZIGETI F. (2020) A doktori képzésből lemorzsolódók vizsgálata. *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 135–144. DOI: 10.1556/2063.29.2020.1.11
- TARDOS K., PAKSI V. & FÁBRI Gy. (2021) (eds) *Tudományos karrier a 21. század elején*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- THUNE, T. (2009) Doctoral students on the university–industry interface: A review of the literature. *Higher Education*, Vol. 58. No. 5. p. 637–651.
- TORNYI Zs. (2009) Fiatal nők a tudományos pálya küszöbén. In: JANCSÁK Cs. (ed.) *Fiatalok a Kárpát-medencében. Mozaikok az ifjúság világáról*. Belvedere Meridionale, Szeged. pp. 137–151.

Hivatkozott jogszabályok

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV> [Letöltve: 2021. 12. 28.]
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV> [Letöltve: 2021. 12. 28.]
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> [Letöltve: 2021. 12. 28.]
- 51/2001. Kormányrendelet a doktori képzésről és doktori fokozatszerzésről szóló kormányrendelet. <http://epika.web.elte.hu/doktor/kormanyrendelet.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 28.]
- 387/2012. Kormányrendelet a doktori iskolákról, a doktori eljárások rendjéről és a habilitációról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200387.kor> [Letöltve: 2021. 12. 28.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

NYELVTANULÁS ÉS EREDMÉNYESSÉG A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

VAJNAI VIKTÓRIA^{a,*} – SZÉLL KRISZTIÁN^b – FEHÉRVÁRI ANIKÓ^b

^aELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

^bELTE PPK Neveléstudományi Intézet

Beérkezett: 2021. május 10., *elfogadva:* 2022. január 29.

Cikkünk szisztematikus irodalomfeltárás, amely öt magyar neveléstudományi folyóirat 1990 és 2019 között megjelent közoktatási idegennyelv-tanulási eredményességgel foglalkozó empirikus cikkeit dolgozza fel. A vizsgált 20 tanulmány arányosan érinti az általános és középiskolát, illetve a nyelvtanulás egyéni, iskolai és iskolán kívüli tényezőit, ugyanakkor legtöbbjük az angol nyelv tanulásának kutatásához kötődik. A cikkek révén kirajzolódnak a magyar közoktatásban folyó idegennyelv-oktatás problémái, illetve az eredményesség összefüggése az iskolatípussal, szocioökonómiai státusszal és a regionális elhelyezkedéssel, ami arra enged következtetni, hogy a magyar közoktatás nem biztosít egyenlő feltételeket a különböző társadalmi csoportoknak a nyelvtanulásra.

Kulcsszavak: idegennyelv-tanulás, eredményesség, közoktatás

Our systematic literature review examines empirical articles on foreign language learning and achievement in public education published between 1990–2019 in five Hungarian journals of education. The 20 studies examined cover primary and secondary education, and the personal, school-related, and beyond-school factors of language learning; however, most of them are based on research into learning English. The articles shed light on the problems of teaching foreign languages in the Hungarian public education system and on the relation between achievement and school type, socio-economic status, and regional characteristics, which might lead to the conclusion that the Hungarian public education system does not provide equal opportunities of foreign language learning for all groups of society.

Keywords: foreign language learning, achievement, public education

* Levelező szerző: Vajnai Viktória, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. E-mail: vajnai@student.elte.hu

Bevezetés

A nyelvtanulás nemcsak a közoktatás kötelező eleme, hanem az egyéni esélyek egyik fontos tényezője is: mind a továbbtanulásban, mind a munkaerőpiacon előnyöket jelent, hiánya pedig az egyént kizárja bizonyos lehetőségekből. Kutatásunk, mely egy tágabb oktatási eredményességi kutatás része (*Fehérvári 2021*), olyan, a magyar közoktatásban folyó idegennyelv-tanulással kapcsolatos empirikus kutatásra épülő tanulmányokat vizsgál, amelyek 1990–2019 között jelentek meg az *Educatio*, *Iskolakultúra*, *Magyar Pedagógia*, *Új Pedagógiai Szemle* és a *Modern Nyelvoktatás* című folyóiratokban. Az Arcanum és a Matarika adatbázisokban történő kulcsszavas keresés (iskolai/tanulói/pedagógus eredményesség/teljesítmény, vagy teljesítménymérés, vagy hozzáadott érték, vagy kompetenciamérés és közoktatás/köznevelés) és duplumszűrés után az alábbi kritériumokat alkalmaztuk: tudományos szakkikk, empirikus kutatás, a kulcsszavak valamelyike előfordul a cikkben és szorosan kapcsolódik a kutatáshoz, a kutatásmódszertani rész ismertetésre kerül, kvantitatív vizsgálat esetén legalább 100 fő, kvalitatív vizsgálat esetén legalább 15 fő bevonásával készült. A nyelvtanulási eredményességhez kötődően 20 cikk került be a vizsgálatba, amelyeket három aspektus felől közelítve mutatunk be aszerint, hogy az egyéni, az iskolai és/vagy a társadalmi szint került a fókuszukba.

A vizsgált cikkek legfontosabb jellemzői

A vizsgált 20 cikk 1996 és 2017 között jelent meg, és bár ez a kis szám nem tesz lehetővé messzemenő következtetéseket, mégis elmondható, hogy többségük (9 cikk) a 2003–2006 közötti időszakból származik, amiben közrejátszhat az EU-csatlakozás és/vagy a kétszintű érettségi bevezetése is.

A cikkek arányosan érintik az általános (13 cikk) és a középiskolát (11 cikk, és van olyan cikk, amely mindkét szintet vizsgálja); kisebb arányban jelenik meg a szakképzés, mint a gimnáziumok. A vizsgált cikkekben egyértelmű az angol nyelv túlsúlya, 20 közül csak egyben nem jelenik meg (a szerző szerint kutatás-költségvetési limitációk miatt), 12 pedig csak az angol nyelvvel foglalkozik. Négy cikk hasonlítja össze az angolul és németül tanulók eredményeit, változóit, három cikk szól a tanult idegen nyelvek tágabb köréről (ezekből a francia, olasz, horvát, orosz és a spanyol nevesül). Hat cikk vizsgálja a nyelvtanulási eredményességet más iskolai tárgy összefüggésében, mindegyikben megjelenik az anyanyelv valamilyen vetülete (magyar osztályzat, szövegértés, írott szöveg alkotása stb.).

A vizsgált cikkek közül 7 az egyéni/tanulói szintre fókuszál (és főként a kognitív területre), 5 az iskolai szintre, 2 az egyéni és iskolai szintet célozza meg (érintve ezek interakcióját is), míg 6 cikk együttesen vizsgálja az iskolai és iskolán kívüli (családi és társadalmi) tényezők szerepét.

Egyéni/tanulói szintre fókuszáló kutatások

Az egyéni/tanulói (elsősorban kognitív) szintre fókuszáló kutatások (7 cikk) szinte fele-fele arányban foglalkoznak egyéni különbségekkel (stratégia, tanulási célok, tanulási meg-

győzések), illetve egy-egy specifikus nyelvi készséggel (szókincs, írásbeli fogalmazás, fordítás).

A nyelvtanulók stratégiahasználatáról két cikk is bekerült a vizsgált tanulmányok közé. *Nikolov (2003)* hatodikos diákok stratégiahasználatát vizsgálta olvasott szövegértési és írott szövegalkotási feladatok megoldása közben. A vizsgálatban részt vevő iskolások számos stratégiát, illetve stratégiakombinációt használtak a vizsgálat alatt, legtöbbször nem tudatosan. A kutatás nem vezetett egyértelmű eredményre sem azzal kapcsolatban, hogy a tudatos vagy nem tudatos stratégiahasználat eredményesebb-e, sem azzal kapcsolatban, hogy mely stratégiák használata mutat szoros összefüggést az eredményekkel. A szerző ebből arra is következtet, hogy érdemes lenne a stratégiákat aszerint kutatni és egységesen rendszerezni, hogy életkortól, feladattípustól és készségektől függően melyek eredményesek. *Habók (2016)* tanulmányában az általános iskola végén és középiskola elején járó diákok nyelvtanulási és tanulási stratégiáit elemzi. Megállapítja, hogy az idősebb diákok kognitív, kompenzáló, metakognitív és szociális stratégiahasználatuk szignifikánsan magasabb. Szignifikáns összefüggés mutatható ki a tanulási és a nyelvtanulási stratégiák között, az idegennyelvi osztályzatokkal azonban csak az általános iskolások tanulási stratégiahasználatuk mutatott összefüggést, a középiskolások osztályzatai csak a nyelvtanulási stratégiákkal (a tanulási stratégiákkal nem). Kiemeli, hogy elgondolkodtató a memorizáló stratégiák magas használata, illetve az, hogy ez a stratégia nem feltétlenül mutat összefüggést az eredményességgel a nyelvtanulás során.

Az egyéni különbségekkel kapcsolatban *Bacsa (2008, 2012)* két cikke is bekerült a felhasznált kutatások közé. 2008-as tanulmánya hetedikos diákok angol nyelvtanulási céljait vizsgálja. A vizsgált mintában mind a teljesítmény-, mind az elsajátítási célok megjelentek, de az előbbieket jellemzőbbek. Az eredményesség szignifikáns összefüggést mutatott a tanulási célokkal, a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzésekkel és a nyelvtanulás iskolai kontextusával. A tanulási célokkal összefüggésben álló nyelvtanulási eredményességgel kapcsolatos meggyőzések kérdésében szignifikánsan többen preferálták a magántanárt, mint az önálló, önfejlesztő tanulást, illetve a nyelvtanítási módszer összefüggésben állhat a tanulási célokkal: az általában gyakrabban alkalmazott hagyományos módszerek inkább a teljesítménycélok felé vezetnek. 2012-es kutatásában általános és középiskolás angolul tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzéseit vizsgálta. Az eredmények szerint a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos meggyőzéseik igen változatosak és korosztály szerint eltérőek. A nyelvtanulás eredményességét illetően a legszorosabb pozitív összefüggés az önhatékonysággal mutatkozott, az „alacsony hatékonyságúnak” nevezett stratégiák (például minden szó szó szerinti lefordítása) negatív összefüggést mutatott az eredményességgel.

Az egyéni szintre fókuszáló kutatások másik csoportja a nyelvtanulás egy-egy komponensével foglalkozik. *Kiszely (2006)* angol és magyar nyelvű érvelő fogalmazások kapcsán vizsgálta a 17–18 éves diákok írásfolyamatát, írásstratégiáját. Talán nem meglepő, hogy a diákok jobb minőségű esszéket írtak magyarul, mint angolul. A diákok angol tudása és az esszé minősége között is összefüggést talált, ám ennél az összefüggésnél erősebb a magyarul megírt fogalmazás minősége és az angolul megírt esszé minősége közötti összefüggés. *Lesznyák (2007)* kutatása 12–18 éves angolul és németül tanuló diákok természetes fordítói kompetenciáját, illetve egyes háttérváltozókat (feladatészlelés, segédeszközhasználat) vizsgálta – elismerve, hogy a fordítás a nyelvtanítás egyik igen

vitatott kérdése. Eredményei szerint a jobban teljesítők reálisabban érzékelik a feladat nehézségét, illetve összefüggés van az angol nyelvi, illetve a magyar osztályzatok és a fordítás minősége között. A tanulmány a korosztályok között nemcsak a teljesítmény, hanem a feladatészlelés és a segédeszközök területén is fejlődésről számol be. A nyelvtanulás időtartalma fiatalabb korban gyenge és később is minimális összefüggést mutat a teljesítménnyel.

A nyelvtanulás egy specifikus elemére, a szókinccs fejlődésére és annak online tesztelési eszközének kifejlesztésére vonatkozik Vidákovich és munkatársainak a kutatása, amelyet angolul és németül tanuló hatodikosok körében folytattak. Eredményeik szerint szignifikánsan magasabbak voltak az angolul tanuló diákok eredményei, mint a németül tanulóké, illetve a németül tanulók több időt töltöttek a teszt kitöltésével. Ugyanakkor az instrukciók tanulmányozásával töltött idő nem mutatott összefüggést az eredményességgel, a feladatmegoldásra fordított idő is csak a németül tanuló diákok esetében. (Vidákovich et al. 2013.)

Iskolai szintre fókuszáló kutatások

Az elsősorban az iskolai feltételekre, keretekre vonatkozó csoportba tartozó kutatások (5 cikk) közül kettő reflektál a szakképzés világára, így ezekben jelenik meg leginkább a munkaerőpiacra kapcsolatos nyelvtanítási és nyelvtudási elvárás, ugyanakkor ezek azok a kutatások, amelyek egyértelműen a tanárok véleményét célozták meg. *Einhorn (2001)* szakközépiskolákban (azaz érettségire felkészítő szakképzésben) tanító tanárokat kérdezve vizsgálta a német nyelv példáján keresztül az idegen nyelv-oktatás fő jellemzőit, valamint a diákok nyelvvel kapcsolatos esélyeit és lehetőségeit a szakközépiskolákban. A tanárok meglátása szerint az ezekben az intézményekben érettségiző diákok jó része nem éri el a B1-es szintet, amit az érettségi vizsga előír. A tanulók leginkább az általános nyelv használatában, nem pedig a munkához kapcsolódó nyelvhasználatban eredményesebbek. A munkaerőpiac által elvárt készségeknek és szinteknek a megkérdezett tanárok 40%-a szerint csak a legjobb diákok felelnek meg, azonban körülbelül 30%-uk szerint a legjobbak sem. *Fóris (2004)* dél-dunántúli középiskolákat (gimnázium, gimnázium és szakközépiskola, szakközépiskola) vizsgáló tanulmányában többek között megállapította, hogy a tanárok és oktatási intézmények szívesen vennének részt nyelvi segédeszközök fejlesztésében, ami főként a szakképzésben jelentene fontos pozitív változást. Bár a szaknyelvi oktatás fejlődik, ez a fejlődés bizonyos szempontból egyoldalú (idegenforgalom, kereskedelem, gazdaság), több más fontos területen (például mezőgazdaság, műszaki szektor) inkább hiányosak a lehetőségek.

A harmadik, az iskolára, vagyis a nyelv iskolai körülmények közötti tanítására, taníthatóságára fókuszáló cikk *Csizér és Edwards (2006)* tanulmánya, amely a pragmatikai kompetencia elemeinek tantermi taníthatóságát vizsgálja középiskolás mintával (a cikkből nem derül ki pontosabban, hogy milyen iskolatípusokról van szó). A kvázikísérletben igazolták, hogy a pragmatikai kompetencia egyes elemei osztálytermi közegben is taníthatóak, ám a magasabb nyelvi szinten lévő diákok több elemet alkalmaztak, mint az ugyanolyan specifikus felkészítést kapó gyengébb diákok, a különböző nyelvi szinten lévő diákoknak különböző nehézséget jelentettek e kompetencia elemei.

További két cikk az iskolai nyelvtanítási gyakorlatot tágabb szinten érinti. Mihaljevič Djigunovič, Nikolov és Ottó kutatása arra kereste a választ, hogy milyen különbségek

vannak a nyolcadik osztály végén a magyar és horvát tanulók angol nyelvtudása között, illetve a nyelvi szintet milyen mértékben befolyásolják egyes iskolai változók (nyelvtanulás kezdete, óraszám, csoportlétszám). A horvát nyolcadikosok minden készségben jobb eredményt értek el, mint a magyar tanulók, sőt, eredményeik között kisebb eltérések voltak, mint a magyar iskolások eredményei között. A magyar diákok esetében összefüggés mutatkozott az óraszám és a teljesítmény között, de ezt a képet árnyalja, hogy a horvát diákok, akik eredményesebben szerepeltek a teszten, alacsonyabb óraszámban tanulták az angolt. Hasonló a helyzet a csoportlétszám és a korai nyelvtanuláskezdés esetében: Horvátországban nagyobbak a csoportok, mint Magyarországon, illetve a korábban kezdő magyarok nem teljesítettek jobban horvát társaiknál, bár a magyar részmintán belül igen. Megállapítható, hogy a különbségek a nyelvtanításban, illetve az iskolán kívüli tényezőkben keresendők. A probléma oka lehet a magyar „gyengébb” és „erősebb” csoportokba való beosztás, illetve iskolán kívüli egyéb (például családi) tényezők is. (Mihaljevič et al. 2006.)

Vígh (2013) tanulmánya az angol és német középszintű érettségik változásait, illetve az egyes iskolatípusokhoz tartozó eredményeket vizsgálta 2007 és 2012 között. Megállapítása szerint a teljesítményváltozások egyik oka maga a vizsga eltérő nehézsége és összetettsége a vizsgált évek folyamán. Ugyanakkor arra is rámutat, hogy mind az angol, mind a német érettségieredmények esetén jelentős eltérések vannak iskolatípusok szerint: a gimnazisták eredményei a legjobbak. A középszintű érettségien az iskolatípus körülbelül 20%-ban határozza meg az eredményt.

Egyéni és iskolai szintre fókuszáló kutatások

A következő csoportba azok a cikkek tartoznak (2 cikk), amelyek az *egyéni különbségekre és az iskolai környezetre egyaránt fókuszálnak, sőt, ezek interakcióját is érintik*. Csizér (2003) cikke az iskolai angol nyelvtanítás feltételeit és a diákok motivációját vizsgálja. A diákok motivációját – más kutatásokkal egybecsengően – pozitívnak látja, a vizsgálatban részt vevő tanárok megfelelő képesítéssel tanítottak (hozzá kell tenni, hogy a British Council által elérhető tanárokat vontak be a mintába), az angolórák legtöbbször a célnak megfelelő teremben folytak. Azonban a padok mozdíthatatlansága, illetve a szaktermek hiánya megnehezítették a kommunikatív nyelvtanítást és a szemléltető-eszközök használatát.

Kevesbé pozitív képet fest a nyelvtanulás feltételeiről és a tanulók motivációjáról Nikolov és Nagy (2003) tanulmánya, amely kifejezetten a nyelvtanulásban magukat sikertelennek tartó felnőtteket szólaltat meg iskolai nyelvtanulási tapasztalataikról és a megszerzett nyelvtudásukról. Rámutatnak, hogy az attitűdöt és a motivációt maga a tanult nyelv is befolyásolja. Itt fontos megjegyezni, hogy a válaszadók egy része kötelező orosz tanulásban – is – részt vett. A résztvevők magukat/tudásukat a nyelvi területeken inkább gyengének értékelték, a nyelvtanulás sikerességében legfontosabbnak a szorgalmat, kitartást (nem a motivációt és a nyelvérzéklet) tartották, bár a kijelentésekből egyértelműnek tűnik, hogy a motivációt, attitűdöt és sikerességet nagyban befolyásolták az osztálytermi folyamatok és meghatározónak tűnt a tanár szerepe is. Hasonlóképpen levonható az a következtetés is, hogy a nyelvtanítás módszertani kultúrája változtatásra szorul, illetve a nyelvtanítás folytonossága nem biztosított (például iskolaátmenet) az oktatási rendszerben.

Iskolai és iskolán kívüli (családi, társadalmi) szintre fókuszáló kutatások

Az utolsó csoportba azok a tanulmányok kerültek (6 cikk), amelyek *iskolai és iskolán kívüli (családi és társadalmi) tényezőket kapcsolnak össze*. Radnai (1996) cikke (a vizsgált 20 cikk közül a legkorábbi) alsótagozatos kisgyermekek idegennyelvi fejlődését és az ennek mérését befolyásoló nem nyelvi tényezőket vizsgálja, amelyek, meglátása szerint a szülői háttér (például végzettség), a mérés módszertana (hagyományos vagy kommunikatív) és a nyelvhez, illetve magához a méréshez kapcsolódó attitűd.

Két cikk foglalkozik az angolul és a németül tanulók nyelvtanulási eredményességével kapcsolatba hozható iskolai és iskolán kívüli tényezőkkel (óraszám, iskolatípus, nyelvtanulás éveinek száma, iskolán kívüli tevékenységek, szülők iskolai végzettsége), amelyek a két nyelvet tanulók különbségeire is rávilágítanak. Bors és munkatársai átfogó felmérést készítettek a pécsi nyolcadikosok idegennyelv-tudásáról (statisztikai elemzésre csak az angolt és németet tanuló diákok adatai kerültek, a többi nyelv esetében a minta nagysága ezt nem tette lehetővé). Arra a következtetésre jutottak, hogy mindkét nyelv esetében van összefüggés az óraszám és a nyelvi teljesítmény között, de ezt óvatosan kell kezelni. A magasabb végzettségű szülők gyermekei gyakrabban tanulnak intenzívebb csoportokban, nagyobb óraszámban. A kutatás nem állapítja meg egyértelműen, hogy az óraszám vagy a szülői háttér szerepe mutat erősebb összefüggést a teljesítménnyel. (Bors et al. 1999.) Józsa és Nikolov (2005) országos mintán a 12 és 16 éves diákok angol és német nyelvi szintjét vizsgálták valamennyi intézménytípusban. Mindhárom mért készségben (hallott és írott szöveg értése, írás) jobb eredményeket értek el az angolul tanulók, mint a németül. Szignifikáns összefüggést találtak a nyelvi teszten nyújtott teljesítmény és a szülők végzettsége, az iskolai osztályzatok, a nyelvtanulással eltöltött évek, valamint a heti óraszám között – a mért korrelációk minden esetben magasabbak az angol, mint a német esetén. Az iskolai óraszám és a tanulással töltött évek száma összesen kisebb magyarázó értékkel bír, mint a szülők iskolázottsága. Az angolul tanulók valószínűsíthetően magasabb szocioökonómiai státusszal bírnak, magasabb célokat tűznek ki maguknak, és jobb minőségű nyelvoktatásban van részük. Jelentős különbség van az általános iskolai és a gimnáziumi 6. osztályos eredmények (az utóbbiak javára) és a tanulócsoporthoz között. Ugyanakkor az iskolán kívüli nyelvtanulást nem találták szignifikáns tényezőnek a diákok teljesítményében.

Cs. Czachesz és Vidákovich (2003) a kéttannyelvű iskolába járó diákokat nem a tanult idegen nyelvben való fejlődésük, hanem az anyanyelvi teljesítményük szempontjából vizsgálták: az idegennyelvi fejlődés visszahat-e pozitívan az anyanyelvi kompetenciára. Eredményeik szerint a kéttannyelvű intézményben tanulás nem fejleszti jobban az anyanyelvi készségeket, mint az egynyelvűben. Ugyanakkor megállapították, hogy a kéttannyelvű iskolákba járó diákok szüleinek végzettsége szignifikánsan magasabb.

Pavlik (1997) a helyi tantervek készítéséhez kívánt támpontot adni tanulmányával, amelyben budapesti 10 és 12 évesek olvasás-szövegértés, nyelvtan–helyesírás, matematika, természetismeret és (a 12 évesek körében) az angol nyelvi készségek felméréseinek eredményeit tárgyalja. Megállapítja, hogy angolból jóval magasabb az egyes iskolák közötti különbség, mint a többi vizsgált területen. A szülők végzettségével összefüggésben pedig akár 15–20%-os különbség is lehet a teljesítmények között.

Sebestyén és Hegedűs (2017) tanulmánya nemcsak azért zárja ezt a csoportot, mert ez időben a 20 cikk közül a legfrissebb, hanem azért is, mert ez az, amelyik az iskolai és szülői tényezőknél tágabb összefüggéseket is igyekszik feltárni. A 2013 és 2015 közötti angol és német középszintű érettségi eredményeit vetették össze az Országos kompetenciamérés szövegértési és matematikai eredményeivel és ennek segítségével vizsgálták a szülői háttér és a regionális elhelyezkedés teljesítménnyel való összefüggéseit. Eredményeik szerint erős összefüggés van a szülői státusz és a vizsgált teljesítmények között, ami fordítva is igaz: ahol magasabbak a teljesítmények, ott magasabb a családi háttérindex. Hasonlóképpen – járási szintre vetítve – az eredmények tükrözik az ország területeinek gazdasági fejlettségét. Ők is kiemelik a különböző iskolatípusok közötti teljesítménykülönbséget (a gimnáziumok javára, amelyekbe inkább járnak magasabb státuszú szülők gyerekei), illetve, hogy az angol érettségi eredményei magasabbak a német érettségi eredményeinél.

Összegzés

A vizsgált 20 cikk között változó arányban, de az idegennyelv-tanulás eredményességének mindegyik főbb vetületéről találunk tanulmányt: megjelennek az egyéni különbségek, az iskolai változók és a családi és társadalmi különbségek – vagyis, ha a cikkek nem is fedik le a nyelvtanulási eredményesség minden területét, a nagyobb területekre találunk példát. Ugyanakkor a vizsgált cikkek nem fedik le a nyelvtanulást a nyelvek tekintetében: a relatíve csekély számú cikkből is kiolvasható az angol nyelv túlsúlya a kutatásokban és publikációkban. Míg egyrészt érthető az angollal kapcsolatos kutatások túlsúlya, hiszen a diákok nagyobb része tanul angolt, illetve a beválogatott cikkeknek meg kellett felelniük az általunk meghatározott mintanagyság kritériumának, az angol nyelv tanulásával kapcsolatos kutatások ilyen szintű dominanciája torzíthatja a nyelvtanulás sikerességéről alkotott képet. Mint láthattuk, maga a tanult nyelv is implikál az eredményességgel összefüggő tényezőket, amelyek a különböző nyelvek esetében eltérőek lehetnek. Érdekes tanulságokkal szolgálnak ebből a szempontból az angol és német nyelv tanulásának eredményességével foglalkozó összehasonlítások, amelyek egyértelműen jobb eredményeket mutatnak az angol nyelv esetén, aminek lehetnek egyéni (például motiváció, attitűd), iskolai (például módszertan), státusz (magasabb szülői végzettség) és egyéb iskolán kívüli okai is.

A nyelvtanulási eredményesség más iskolai tantárgy (főleg anyanyelv valamilyen terület) összefüggésében vizsgáló tanulmányok alapján megállapítható, hogy az idegennyelvi teljesítmény és az anyanyelvi teljesítmény (valamely vetülete) között van összefüggés, ugyanakkor az intenzívebb idegennyelvi fejlesztés nem feltétlenül hat vissza az anyanyelvi készségekre. Bár van olyan tanulmány, ami a matematikai eredményeket is egybeveti az idegennyelvi eredményességgel, kifejezetten a matematika (vagy a zene-tanulás) és a nyelvtanulás eredményességének összefüggéseire az ismertetett cikkek között nem találunk példát. Hasonlóképp, bár a középiskolások jó része két idegen nyelvet tanul, nem találtunk olyan cikket, amelyik a tanult nyelvek elsajátításának összefüggéseire vonatkozna.

A kutatások nagyobb része (13 cikk) érinti az iskolai, tanítási tényezőket (például óraszám, csoportbeosztás, intézménytípus stb.). A kutatások tanulókat, tanárokat, intézményvezetőket is megszólítottak, ám mégis úgy tűnik, a két utóbbi kategória ke-

vesebszer került a kutatás fókuszába (2 cikk), mint a tanulók és maga az iskola. Ez azért is érdekes, mert több cikkből is kiderül a módszertan vagy annak megújításának fontossága, illetve a tanár szerepe az eredményességben. Több kutatás is rávilágít arra, hogy ugyan a nagyobb óraszám pozitív összefüggésben van az idegennyelvi eredményességgel, ez a hozadék relatív: valószínűleg a szülői háttér is közrejátszik ebben, illetve ez az előny nemzetközi összehasonlításban nem eredményez jobb teljesítményt. Szinte valamennyi, több iskolatípust megjelenítő cikk beszámol az iskolatípusok közötti szignifikáns eltérésekről a gimnáziumok javára, illetve említi az iskolák és csoportok közötti különbségek nagyságát, ami az idegen nyelvek sikeres tanulásához való hozzáférés egyenlőtlenségeire enged következtetni.

Az iskolán kívüli családi tényezők területén azt láthatjuk, ez a vizsgált cikkekben elsősorban a szülők iskolázottságát jelenti (6 cikk), és minden ezt a változót is vizsgáló kutatás rámutat arra, hogy összefüggés van a végzettség és a nyelvi eredményesség között. Nem egyértelmű azonban, hogy ez az összefüggés egész pontosan miben is áll. Azt láthatjuk, hogy a magasabb végzettségű szülők igyekeznek gyerekeiket intenzívebb nyelvtanulási lehetőségekhez juttatni, de egyéb családi tényezők, például az anyagi helyzet, kulturális javakhoz vagy a nyelv iskolán kívüli gyakorlásához való hozzáférés, a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdre, motivációra, stratégiára stb. gyakorolt hatás alig vagy nem jelenik meg. Érdekes, hogy a 20 cikk közül a legrégebbi (*Radnai 1996*) már foglalkozik a szülő iskolázottsága és a nyelvtanulási eredményesség kapcsolatával, és bár ez az összefüggés több cikkben is megjelenik az évek folyamán, legtöbbszörben a szülői háttérbe nem vonnak be további tényezőket, így ennek az összefüggésnek a tényezőiről továbbra is keveset tudunk.

Igaz ez a tágabb társadalmi összefüggésekre is: csak az időrendben utolsó kutatás (*Sebestyén–Hegedűs 2017*) vizsgálja a nyelvtanulási eredményességben a regionális összefüggéseket. Vagyis bár a társadalmi összefüggésekkel foglalkozó cikkek rámutatnak arra, hogy a nyelvi eredményességnek a tanulón és az iskolán kívüli összetevői is vannak, az itt ismertetett kutatások ezt a szálát nem göngyölitik fel (például nem találtunk a vizsgált 20 cikkben településtípusokra vonatkozó kutatást és összességében úgy tűnik, hogy a kutatások kis része reprezentatív országosan). Hasonlóképpen hiányzik a vizsgált 20 cikkből a diszfunkciós vagy fogyatékkal élő tanulók nyelvtanulási helyzete. Ennek részint oka a válogatási szempontoknál általunk meghatározott mintanagyság, ám az ennek a kritériumnak nem megfelelő találatok között is nagyon kevés kutatás foglalkozott a tanulók ezen csoportjaival.

A kutatott területek tekintetében érdekes hiány, hogy bár a tanulmányokat 2019-ig vizsgáltuk, a nyelvtanulási eredményességgel kapcsolatban egyetlen cikk érinti csak a technikai lehetőségeket, és ez a cikk is a tesztelést, nem pedig az IKT által a nyelvtanulásban és nyelvtanításban kínált és használt lehetőségeket vizsgálja.

IRODALOM

- BACSA É. (2008) A tanulási célok vizsgálata az angol nyelvtanulás tükrében. *Iskolakultúra*, Vol. 18. Nos 7–8. pp. 33–49.
- BACSA É. (2012) Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos meggyőződések vizsgálata általános és középiskolás tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, Vol. 112. No. 3. pp. 167–193.

- BORS L., NIKOLOV M., PÉRCSEH R. & SZABÓ G. (1999) A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, Vol. 99. No. 3. pp. 289–306.
- CS. CZACHESZ E. & VIDÁKOVICH T. (2003) A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 9. Nos 2–3. pp. 14–24.
- CSIZÉR K. (2003) Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, Vol. 13. Nos 6–7. pp. 45–54.
- CSIZÉR K. & EDWARDS M. (2006) Angolul tanuló diákok pragmatikai kompetenciájának fejlesztése. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 12. No. 1. pp. 35–43.
- EINHORN Á. (2001) Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat? *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 7. Nos 2–3. pp. 29–40.
- FEHÉRVÁRI A. (2021) Eredményesség- és méltányosság-kutatások a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*, Vol. 31. No. 4. pp. 90–108.
- FÓRIS Á. (2004) Idegennyelv-tudással kapcsolatos vizsgálat a Dél-Dunántúl középiskoláiban. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 10. Nos 2–3. pp. 27–39.
- HABÓK A. (2016) Tanulási és nyelvtanulási stratégiák használata az általános iskola végén és a középiskola elején. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 10. pp. 23–38.
- JÓZSA K. & NIKOLOV M. (2005) Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, Vol. 105. No. 3. pp. 307–337.
- KISZELY Z. (2006) Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*, Vol. 106. No. 2. pp. 129–146.
- LESZNYÁK M. (2007) A természetes fordítói kompetencia összefüggése a feladatészleléssel és néhány egyéb háttérváltozóval. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 13. No. 1. pp. 22–45.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ J., NIKOLOV M. & OTTÓ I. (2006) Horvát és magyar nyelvtanulók angol nyelvtudása nyolcadik osztályban. *Magyar Pedagógia*, Vol. 106. No. 3. pp. 171–186.
- NIKOLOV M. (2003) Hatodikosok stratégiahasználata olvasott szöveg értését és íráskészséget mérő feladatokon angol nyelvből. *Magyar Pedagógia*, Vol. 103. No. 1. pp. 5–34.
- NIKOLOV M. & NAGY E. (2003) „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnöttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 8. No. 1. pp. 14–40.
- PAVLIK O. (1997) A 10 és a 12 éves korosztály alapvető készségei és ismeretei – NAT-elő-mérés Budapesten. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 47. Nos 7–8. pp. 232–245.
- RADNAI Zs. (1996) A nyelven kívüli tényezők hatása a kisgyermekek idegen nyelvi képességeinek fejlődésére. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 2. Nos 1–2. pp. 45–60.
- SEBESTYÉN K. & HEGEDŰS R. (2017) Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 23. Nos 2–3. pp. 21–33.
- VIDÁKOVICH T., VÍGH T., SOMINÉ HREBIK O. & THÉKES I. (2013) Az angol és német nyelvi szókinccs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, Vol. 23. No. 11. pp. 117–130.
- VÍGH T. (2013) A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 19. Nos 1–2. pp. 17–35.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

A BEILLESZKEDÉSI, TANULÁSI ÉS MAGATARTÁSI NEHÉZSÉGGEL KÜZDŐ TANULÓK EREDMÉNYESSÉGE

HEGEDŰS ROLAND

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Gyógynevelési Intézet

Beérkezett: 2021. július 16., elfogadva: 2022. január 30.

A hazai és nemzetközi szakirodalomban részletesen kutatott téma a tanulók iskolai teljesítménye és ennek befolyásoló tényezői, mint például családi háttér, iskolai jellemzők, de ezek a kutatások ritkán térnek ki a tipikustól eltérő tanulóakra. Vizsgálatunkban arra vállalkoztunk, hogy a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő tanulók teljesítményét elemezzük fenntartó és nem szerint. A kutatásunkban a 2017 májusában felvett 6. osztályos tanulók matematika- és szövegértés-eredményeit elemeztük az Országos kompetenciamérés adatai alapján. Eredményeink szerint azt nem lehet egyértelműen meghatározni, hogy a tanulók melyik fenntartónál teljesítenek jobban. A nemek szerinti vizsgálat azt mutatja, hogy a fiúgyermekek jobbak ugyan a matematikai feladatokban, de ha a gyermeknél fennáll a matematikai nehézség, akkor kisebb a fiúk és a lányok teljesítménye közötti különbség.

Kulcsszavak: tanulói teljesítmény, fenntartó, nem, BTMN

A well-researched topic is in the international and domestic literature the school performance of students and its influencing factors, such as family background, school characteristics, etc., but most of these examinations and research were aimed at students with typical development. In our study, we undertook to examine the learning performance of students with integration, learning, and behavioural difficulties (ILBD) based on several aspects (maintainer, gender). In our study, we analysed the mathematics and reading results of 6th-grade students enrolled in May 2017 based on data from the National Assessment of Basic Competencies. It is not possible to determine clearly in which maintained school the examined children perform better. Boys with ILBD are also better at math tasks, but if the child has math difficulty, the difference in performance between boys and girls is lower.

Keywords: students' achievement, maintenance, gender, students with integration, learning and behaviour difficulties

Levelező szerző: Hegedűs Roland, Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar, Gyógynevelési Intézet, 4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1–9. E-mail: hegedusroland1989@gmail.com

Bevezetés

Régóta mérik, hogy milyen a tanulók matematika-, szövegértés- vagy természet-tudományos tudása (PIRLS, TIMSS, PISA). A mérések lehetővé tették, hogy a szakemberek összehasonlíthassák az egyes országok teljesítményét, hogy hol érnek el a gyermekek magas teljesítményt, hol jellemzők az alacsonyabb értékek, és mi állhat ezek hátterében. Hazánkban a 2000-es évek elején került bevezetésre az Országos kompetenciamérés (OKM), melynek során minden hatodik, nyolcadik és tizedik osztályos tanuló matematikai és szövegértési kompetenciáját mérik. Sok kutatás foglalkozik azzal, hogy mely tényezők befolyásolják a tanulók teljesítményét, viszont az olyan kutatások ritkák, amelyek a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő (továbbiakban BTMN) tanulók eredményeire irányulnak. Jelen tanulmány célja ezen tanulói csoport matematika- és szövegértés-eredményének mélyebb vizsgálata, kiemelten fókuszálva az iskola fenntartója és a nemek szerinti különbségekre.

A BTMN fogalma és jellemzői

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. §-a szerint az a gyermek tekinthető beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdőnek, akit a szakértői bizottság annak nyilvánít. Az ilyen gyermek életkorához képest alul teljesít, a társas kapcsolatai és a közösségbe történő beilleszkedése problémás, tanulási, illetve magatartási nehézségek jellemzők rá, személyiségfejlődése sem a megfelelő irányban és ütemben halad, de még nem sajátos nevelési igényű.

Sokszor a tanulási zavar és a BTMN kategóriát összekeverik, pedig a tanulási zavaroknál – amik a sajátos nevelési igény (SNI) kategóriába tartoznak – valamilyen neurológiai, idegrendszeri eltérés áll fenn, míg a BTMN esetén nincs ilyen jellegű eltérés, hanem pedagógiai, pszichológiai vagy környezeti tényezők húzódnak meg a háttérben (Pinczésné 2018; Bíró 2020). A BTMN tehát még nem tartozik az SNI kategóriába, így nem tartozik a fogyatékoság kategóriájába sem, hanem egy enyhébb, leküzdhető problémát jelölnek vele (Lányiné 2006; Torda 2006). A tanulási teljesítményben hasonlóak lehetnek a BTMN és tanulási zavarral küzdő gyermekek, de a teljesítményeltérést kiváltó okok eltérőek (Köpakiné–Dékány 2006; Bíró 2020).

A gyógypedagógiában használt tanulási elmaradással/gyengeséggel azonosítható a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségű tanulók kifejezésnek a tanulási része, amire jellemző, hogy a gyermek a kultúrtechnikákat nehezebben tanulja meg, a különböző tantárgyakban lemarad társaitól, gyakran viselkedésbeli problémája van, és intelligenciaszintje általában alacsonyabb az átlagnál (de magasabb mint 70 IQ, ami az értelmi fogyatékoság felső határa) (Mesterházi–Gereben 2006). A tanulási elmaradás/gyengeség becsült gyakorisága a szakirodalom alapján a tankötelekorszerű népességben 10% körül van (Mesterházi–Szekeres 2019).

A tanulási elmaradású/gyengeségű gyermekekre jellemző, hogy a tanulási motivációjuk alacsony, figyelmük nem tartós, gyakran fáradékonyak, amit a pedagógusnak figyelembe kell venni a fejlesztésük során. A gyermekeket átlag alatti iskolai teljesítmény jellemzi, munkatempójuk lassú, az egyes információkat nehezen tudják átalakítani, korábbi ismereteikkel összekapcsolni, az összetett feladatokat, és több, egymás utáni

lépést igénylő feladatmegoldást nehezen hajtanak végre. Az iskolai kudarcok miatt önértékelésük alacsony, szociálisan éretlenek, így viselkedésük nagyon változó, ami a két véglet között mozoghat: lehetnek visszahúzódnók vagy nagyon agresszívek (Mesterházi–Szekeres 2019). A BTMN gyermekek magatartása azokat a jellegzetességeket mutatja, melyeket a magatartási zavarral küzdő gyermekeké, de ezek a tünetek nem érik el a BNO kritériumrendszerben támasztottakat, így a gyermek nem minősíthető sajátos nevelési igényűnek (Pinczésné 2018).

A beilleszkedési és magatartási nehézségekkel küzdők esetében a probléma az iskolai élethez való alkalmazkodással, a társaikkal való együttműködéssel kapcsolatos, aminek a hátterében több ok is állhat. Egyrészt a gyermek egészséges fejlődéséhez szükséges külső/belső feltételrendszeréből adódhat, másrészt valami rendellenesség is lehet a biopszichoszociális folyamataiban (Felleginé 2004; Bíró 2020).

A tanulói teljesítmény különbségei az iskola fenntartója és nemek szerint

Az iskola fenntartója meghatározója lehet a tanulói eredményességnek, de ezzel kapcsolatban nincs egységes álláspont. Több kutató (Coleman et al. 1966) mellett érvel, hogy az egyházi fenntartású intézményeknek hozzáadott értékük van az oktatáshoz, ezért jobb az intézményeikben az eredmények, míg más kutatók (Elder–Jepsen 2014) mellett érvelnek, hogy szelektálnak a tanulók között, és ez az oka a jobb teljesítményeknek.

Magyarországon sem egységes az álláspont, például Barta (2009) eredményei szerint a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolákban tanulók teljesítenek a legjobban, majd az egyházi iskolában tanulók, és a sor végén az állami, illetve egyéb fenntartású intézmények állnak. Rávilágított arra is, hogy az egyház és a felsőoktatási intézmények által fenntartott intézményekben magasabb az apák iskolai végzettsége, ami a felvételi szelekció következménye.

Az egyházi intézmények korábban az „elit” oktatást szolgálták, amit az is bizonyít, hogy nagy százalékban indítottak hat és nyolc évfolyamos osztályokat jobb társadalmi háttérű gyermekekkel. Ezek az osztálytípusok kisebb arányban jellemzők az állami, alapítványi vagy egyéb fenntartó által működtetett intézményekre. Az elmúlt években egyre több egyházi intézmény jelent meg a hátrányos helyzetű térségekben, azonban ezzel arányosan nem nőtt az egyházi intézményekbe bejutott hátrányos helyzetű gyermekek aránya, ami azt sugallja, hogy még mindig az elítéltésképzés lehet a vezető szerep (Hermann–Varga 2016). Hozzáteve, hogy az iskolák társadalmi háttérét illetően felekezetenként különbségek figyelhetők meg. Pusztai (2009) szerint az egyházi intézményeknek sajátos légkörük van, ami biztosítja a gyermekek magasabb teljesítményét, és a családi háttérnek kisebb szerepet tulajdonít, de megjegyzi, hogy kevesebb hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint sajátos nevelési igényű gyermek tanul egyházi fenntartású általános iskolában, míg a középfokú oktatásban már növekednek ezek az arányok.

A PISA vizsgálatokban mérték a két nem közötti tanulói teljesítménykülönbségeket, s országonként más-más eltérések vannak a fiúk és lányok teljesítménye között, de általában igaz, hogy a lányok jobb a verbalitást igénylő tantárgyakban, így a szövegértésben, míg a fiúk logikai képességei jobb általánosságban, ezért ők a matematikában erősebbek (Marks 2008). Ezt a hazai OKM mérés is igazolta (Hegedűs 2020), mert

településtípustól, évfolyamtól függetlenül minden mérés esetében a lányok eredményei voltak jobbak a szövegértésben, míg a matematikában a fiúké (Szabó *et al.* 2018).

Tanulmányunkban csak a fentebb említett két változó mentén végeztük vizsgálatainkat, de természetesen a tanulói teljesítményre sokkal több tényező gyakorol hatást. Például a családi háttér (Burnet–Lampert, 2011; Sebestyén–Hegedűs 2017; Hegedűs 2020), a családszerkezet (Gyarmati 2011), a testvérek száma (Róbert 2004), a lakóhely kistérsége (Hegedűs 2016) vagy a tanulók motivációi (Józsa–Fazekasné 2007).

A kutatás bemutatása

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogyan befolyásolja a BTMN típusa a tanulók szövegértési és matematikaeredményét, valamint milyen hatással van az intézmény fenntartója, illetve a tanuló neme a szövegértés- és matematikajelöltségre. Kutatási kérdésinkre két hipotézist fogalmaztunk meg:

1. Az egyházi iskolákban magasabb a BTMN tanulók teljesítménye.
2. A BTMN gyermekek esetében is igaz az, hogy matematikában a fiúk teljesítménye a magasabb, míg szövegértésben a lányoké.

Vizsgálatunkban a 2017. évi 6. osztályos OKM tanulói adatbázisát elemeztük, amiben 91 599 gyermek adatai találhatóak meg, és közülük 9 291 gyermek (10,1%) tartozik a BTMN kategóriába. A BTMN tanulók esetében elemeztük, hogy milyen teljesítménybeli különbségek vannak fenntartók és nemek alapján, valamint attól függően, hogy a tanuló milyen tanulási, magatartási problémákkal, nehézségekkel küzd. Az intézményeket fenntartójuk alapján három kategóriába soroltuk: állami, egyházi és egyéb fenntartású. A kutatásban először a BTMN különböző típusainak matematika- és szövegértés-eredményeit hasonlítottuk össze többdimenziós ANOVA vizsgálatokkal, majd fenntartók és nemek szerint is elvégeztük az elemzéseket.

A vizsgálat során a BTMN kategórián belül viszonyítottuk a tanulói teljesítményeket úgy, hogy az egyes nehézség jellemző-e a gyermekekre vagy sem. A jellemző csoportba az adott nehézséggel (például beilleszkedési nehézség) rendelkező gyermekek kerültek, a nem jellemzőbe pedig azok, akik a BTMN kategóriába tartoznak, de nem emiatt a nehézségük miatt. Abban az esetben, ha egy gyermekre több BTMN típus is igaz, akkor minden kategóriában szerepel.

A kutatás eredményei

Az eltérő BTMN kategóriákba tartozó tanulók eredményeinek különbségei

A matematikaeredményekben az írási, a magatartási és a beilleszkedési nehézség nem okoz nagy különbséget a BTMN kategórián belül. Az olvasási nehézséggel küzdő gyermekeknél már eltéréseket tapasztalunk, mert a teljesítményük szignifikánsan alacsonyabb, mint azoknak a BTMN gyermekeknek, akikre nem jellemző az olvasási nehézség. A számolási nehézség mutatja a legnagyobb különbséget a két csoport között matematikában, mert a számolási nehézségekkel küzdő gyermekek több mint 100 ponttal érnek el kevesebbet, mint azok a BTMN társaik, akiknél ez a nehézség nem áll fenn. A BTMN kategórián belül tehát az olvasási nehézség és a számolási nehézség

mutat negatív összefüggést a tanulók matematikateljesítményével, a magatartási, beilleszkedési és az írási problémák nem (1. táblázat).

1. táblázat: A BTMN gyermekek matematikateljesítményének bemutatása a kategórián belül

BTMN kategóriák	Jellemző	N	Nem jellemző	N	Szign.
Beilleszkedési nehézség	1348	999	1348	7449	0,836
Magatartási nehézség	1345	805	1350	7643	0,423
Írási nehézség	1349	6366	1349	2082	0,901
Olvasási nehézség	1341	6004	1370	2444	0,000
Számolási nehézség	1302	4550	1405	3898	0,000

Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés

A szövegértés-eredmények kapcsán elmondható, hogy minden BTMN kategória esetében a nem jellemző csoportba tartozó eredmények szignifikánsan magasabbak (2. táblázat). A beilleszkedési nehézség esetében csak 20 pont a különbség a csoportok között, és hasonlóan kicsi a különbség a magatartási zavaroknál (27 pont), valamint az írási nehézségnél (22 pont). Az adatok szerint ezek a nehézségek kevésbé okoznak problémát a BTMN kategórián belül, viszont az olvasási nehézségnél 60, a számolási nehézségnél pedig már 70 pontnyi különbség látható. Tehát az olvasási és számolási képesség problémája okoz jelentősebb különbséget a BTMN kategórián belül. Hozzátevé, hogy azok esetében tapasztalható a legalacsonyabb pontérték, akik számolási nehézséggel küzdenek (1296 pont), és azoknál a legmagasabb, akiknek írási nehézségük van (1323 pont).

2. táblázat: A BTMN gyermekek szövegértés-teljesítményének bemutatása a kategórián belül

BTMN kategóriák	Jellemző	N	Nem jellemző	N	Szign.
Beilleszkedési nehézség	1310	1000	1330	7449	0,000
Magatartási nehézség	1304	804	1331	7655	0,000
Írási nehézség	1323	6373	1345	2082	0,000
Olvasási nehézség	1311	6012	1371	2447	0,000
Számolási nehézség	1296	4560	1366	3899	0,000

Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés

Az eltérő BTMN kategóriákba tartozó tanulók eredményeinek különbségei fenntartók szerint

Fenntartónként vizsgálva a BTMN tanulók matematikaeredményeit (3. táblázat) látható, hogy az állami intézményekben tanul a BTMN gyermekek nagy része, míg legkisebb az arányuk az egyéb fenntartású intézményekben. A beilleszkedési nehézséggel küzdő gyermekek az egyéb fenntartású intézményben teljesítenek a legjobban (1386 pont), míg az egyházi iskolában a leggyengébb a teljesítményük (1325 pont), és ellentétben a másik két

fenntartótípussal, az egyházi intézményben tanuló, beilleszkedési nehézségekkel nem rendelkező gyermekek pontjai magasabbak (1361 pont) a beilleszkedési nehézséggel küzdőkénél. A magatartási nehézség esetében szintén az egyéb fenntartású iskolákban tanulók eredménye a legjobb (1409 pont), míg a nem jellemző kategóriában az egyházi intézményekben tanulóké (1361 pont). Az írási nehézségnél a matematikateljesítmények az egyházi intézményekben voltak a legjobbak (1362 pont), míg a leggyengébbek az egyéb fenntartásúaknál (1320 pont). Az olvasási nehézségnél az állami és az egyházi intézményekben a gyermekek matematikaeredményei egyformák (1341 pont), de az egyéb fenntartású intézmények itt is a leggyengébb teljesítményt mutatják. Hasonló mondható el a számolási nehézség kapcsán is: az egyházi iskolákban tanuló számolási nehézségekkel küzdő gyermekek teljesítenek a legjobban (1310 pont), amittől az állami iskolákban tanulók 9 ponttal, az egyéb fenntartásúban tanulók pedig több mint 50 ponttal maradnak el.

Összességében tehát az egyházi intézményekben tanulók jobban teljesítenek matematikából, ha írási, olvasási és számolási nehézségük van, míg a magatartási, illetve be-

3. táblázat: A BTMN tanulók matematikateljesítménye fenntartók szerint

BTMN kategóriák	Fenntartó	Jellemző	N	Nem jellemző	N	Szign.
Beilleszkedési nehézség	Állami	1351	867	1348	6379	0,000
	Egyházi	1325	126	1361	959	
	Egyéb	1386	6	1308	111	
Magatartási nehézség	Állami	1348	692	1349	6554	0,000
	Egyházi	1319	107	1361	978	
	Egyéb	1409	6	1307	111	
Írási nehézség	Állami	1348	5472	1351	1774	0,000
	Egyházi	1362	817	1341	268	
	Egyéb	1320	77	1298	40	
Olvasási nehézség	Állami	1341	5203	1367	2043	0,000
	Egyházi	1341	721	1387	364	
	Egyéb	1300	80	1337	37	
Számolási nehézség	Állami	1301	3909	1405	3337	0,000
	Egyházi	1310	576	1410	509	
	Egyéb	1258	65	1380	52	

Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés

illeszkedési nehézségű gyermekek az egyéb fenntartókhoz tartozó iskolákban érnek el jobb eredményeket. Az egyes BTMN kategóriába tartozó diákok esetén elmondható, hogy az állami iskolába járók a matematikából elért eredményeiket tekintve valamennyi vizsgált kategóriában egyfajta köztes kategóriát töltenek be az egyházi és egyéb fenntartású iskolákba járó tanulók között.

A 4. táblázatban látható, hogy az egyéb fenntartású intézményekben tanuló beilleszkedési (1390 pont), illetve magatartási (1398 pont) nehézséggel küzdő gyermekeknek a

legjobb a szövegértésük, míg az egyházi intézményekben tanulók teljesítenek a leggyengébben (1301 és 1288 pont). Az írási (1337 pont) és számolási (1314 pont) nehézségeknél az egyházi intézményekben tanulók teljesítettek a legjobban, míg olvasási nehézségnél megegyező eredményt mutatnak az egyházi és állami intézményben tanuló gyermekek (1312 pont). Az állami és egyházi intézmények esetén megállapítható, hogy az egyes kategóriákba tartozók eredményei rendre alacsonyabbak azokénál, akik nem sorolhatók be az adott kategóriába, ugyanakkor az egyéb fenntartásban lévő iskoláknál ez csak az olvasási, illetve a számolási nehézség esetében figyelhető meg.

4. táblázat: A BTMN tanulók szövegértés-teljesítménye a fenntartók szerint

BTMN kategóriák	Fenntartó	Jellemző	N	Nem jellemző	N	Szign.
Beilleszkedési nehézség	Állami	1311	867	1329	6382	0,000
	Egyházi	1301	126	1349	962	
	Egyéb	1390	7	1283	115	
Magatartási nehézség	Állami	1306	691	1329	6558	0,000
	Egyházi	1288	107	1349	981	
	Egyéb	1398	6	1284	116	
Írási nehézség	Állami	1321	5473	1344	1776	0,000
	Egyházi	1337	820	1363	268	
	Egyéb	1293	80	1282	42	
Olvasási nehézség	Állami	1312	5204	1365	2045	0,000
	Egyházi	1312	724	1407	364	
	Egyéb	1248	84	1380	38	
Számolási nehézség	Állami	1294	3912	1364	3337	0,000
	Egyházi	1314	579	1377	509	
	Egyéb	1234	69	1362	53	

Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés

Az eltérő BTMN kategóriákba tartozó tanulók eredményeinek különbségei nemek szerint

Nemek szerint minden nehézségnél a fiúk matematikaeredménye a magasabb (5. táblázat). A legjobb eredményt a beilleszkedési nehézségekkel küzdő fiúk érték el (1362 pont), míg a legalacsonyabbat a számolási nehézségekkel küzdő lányok (1299 pont). A beilleszkedési, magatartási, valamint írási nehézség soroknál nem mutatható ki szignifikáns különbség a jellemző és nem jellemző csoportok között. Az olvasási nehézséggel küzdő fiúk (1348 pont) nagyobb lemaradásban vannak azokról a fiúktól, akik nem küzdenek ilyen jellegű nehézséggel (1389 pont), míg a lányoknál ez a különbség jóval kisebb (12 pont). A számolási nehézségnél a legnagyobb, több mint 100 pont a különbség a nehézségekkel küzdő és nem küzdő csoport között (lányok 101 pont, fiúk 103 pont). A vizsgált csoportokra jellemző, hogy jelentős, szignifikáns különbséget az olvasási és a számolási nehézség megléte okoz.

5. táblázat: A BTMN gyermekek matematikateljesítménye nemek szerint

BTMN kategóriák	Nem	Jellemző	N	Nem jellemző	N	Szign.
Beilleszkedési nehézség	lány	1324	358	1336	3162	0,839
	fiú	1362	641	1359	4287	
Magatartási nehézség	lány	1313	218	1336	3302	0,423
	fiú	1357	587	1360	4341	
Írási nehézség	lány	1336	2449	1331	1071	0,901
	fiú	1358	3917	1368	1011	
Olvasási nehézség	lány	1331	2522	1343	998	0,000
	fiú	1348	3482	1389	1446	
Számolási nehézség	lány	1299	2277	1400	1243	0,000
	fiú	1304	2273	1407	2655	

Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés

A nemek között a szövegértési eredményekben is szignifikáns különbség látható, a magatartási nehézségtől eltekintve mindenhol a lányok teljesítménye a magasabb (6. táblázat). A beilleszkedési nehézséggel küzdő fiúk és lányok között 4 pont a különbség, de ha azokhoz a BTMN gyermekekhez viszonyítjuk őket, akik nem ilyen nehézséggel küzdenek, akkor a lányok eredményei között nagyobb a különbség. A magatartási nehézségnél a fiúk teljesítménye egy ponttal jobb, mint a lányoké, az írási nehézség esetében azonban a lányok teljesítménye már 20 ponttal magasabb, mint a fiúké. Hasonló különbség található az olvasási nehézségnél, ahol a fiúkhöz képest 27 pont az előnyük. A számolási nehézséggel küzdő fiúk teljesítményei a legalacsonyabbak, a lányokétól való elmaradás is itt a legnagyobb, 44 pont. A számolási nehézségnél a legalacsonyabbak az értékek, tehát ez az, ami leginkább csökkenti a szövegértés eredményét a fiúknál (1276), kisebb mértékben, mint az írási (1315) vagy olvasási (1299) nehézség.

6. táblázat: A BTMN gyermekek szövegértés-teljesítménye nemek szerint

BTMN kategóriák	Nem	Jellemző	N	Nem jellemző	N	Szign.
Beilleszkedési nehézség	lány	1313	358	1344	3164	0,000
	fiú	1309	642	1321	4295	
Magatartási nehézség	lány	1304	218	1343	3304	0,000
	fiú	1305	586	1321	4351	
Írási nehézség	lány	1335	2450	1353	1072	0,000
	fiú	1315	3923	1337	1014	
Olvasási nehézség	lány	1326	2523	1378	999	0,000
	fiú	1299	3489	1367	1448	
Számolási nehézség	lány	1315	2279	1387	1243	0,000
	fiú	1276	2281	1356	2656	

Forrás: OKM 2017, saját szerkesztés

Összefoglalás

A kutatás első hipotézisében azt fogalmaztuk meg, hogy az egyházi iskolákban magasabb a BTMN tanulók teljesítménye, ami részben igazolódott. Nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy az egyházi intézmények teljesítménye jobb lenne, mert több esetben náluk látható a legmagasabb érték, de az is előfordul, hogy a három fenntartói kategória közül az egyházinál a legalacsonyabb. Megállapítható, hogy a beilleszkedési és magatartási nehézséggel küzdő gyermekeknek az egyházi intézmények nem tudnak olyan jó eredményt elérni, mint a másik két fenntartó; az írási, olvasási és számolási nehézség esetében azonban igen, sőt meg is haladják őket. Ennek a hátterében az is állhat, hogy ezek az intézmények nem vállalják fel a viselkedési nehézségekkel küzdő gyermekeket. A matematika és szövegértés eltérését az okozhatja az egyházi fenntartónál, hogy ide magasabb családi háttérű gyermekek járnak, a szakirodalom (Sebestyén–Hegedűs 2017) alapján pedig tudjuk, hogy a családi háttér a szövegértés teljesítményére nagyobb hatást gyakorol.

A szakirodalom (Marks 2008) alapján felállított második hipotézisünk, miszerint BTMN gyermekek esetében is igaz az, hogy matematikában a fiúk teljesítménye a magasabb, míg szövegértésben a lányoké, beigazolódott. A BTMN lányok eredményei jobbabbak voltak szövegértésben (kivétel a magatartási nehézség), míg a fiúk matematikajelölésükkel minden nehézségtípusnál meghaladták a lányokét.

A BTMN kategórián belül nagy különbségek vannak a különböző csoportok teljesítménye között. A matematikai területen lévő probléma függ össze leginkább a tanulók teljesítményével, ami miatt a gyermekeknek nemcsak a matematikaeredményei rosszabbak, hanem a szövegértésük is, így feltételezhetően a logikai gondolkodás képességének problémája áll az alacsony teljesítmények mögött. Az egyházi intézményekben tanuló BTMN gyermekek nem feltétlenül teljesítenek jobban a társaiknál, tehát nem igazolódtak a szakirodalmi megállapítások (például Coleman et al. 1966; Pusztai 2009) a szűkebb mintában, az viszont jól látható, hogy a tanuló neme meghatározó a szövegértés- és matematikajelölésükben.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.
- BARTA SZ. (2009) A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. *Educatio*, Vol. 18. No. 2. pp. 250–256.
- BÍRÓ E. (2020, ed.) *Szakmai ajánlás*. Budapest, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozokrtatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf [Letöltve: 2020. 12. 27.]
- BURNET, B. & LAMPERT, J. (2011) Teacher education and the targeting of disadvantage. *Creative Education*, Vol. 2. No. 5. pp. 446–451. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2011.25064>
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. & YORK, R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington (DC), U. S. Government Printing Office.
- ELDER, T. & JEPSEN, C. (2014) Are Catholic primary schools more effective than public primary schools? *Journal of Urban Economics*, Vol. 80. No. 1. pp. 28–38. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2013.10.001>
- FELLEGINÉ TAKÁCS A. (2004) Problémás tanulók, okok és megoldási javaslatok. In: N. KOLLÁR K. & SZABÓ É. (eds) *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 472–495.

- GYARMATI A. (2011) Családi-nevelési környezet és tanulói teljesítmény. A családban és a gyermekvédelmi rendszerben élő 8. és 10. évfolyamos tanulók tanulmányi kompetenciákban megjelenő különbségei. *Kapocs: A Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet Folyóirata*, Vol. 10. No. 1. pp. 56–62.
- HEGEDŰS R. (2016) Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 12. pp. 16–30.
- HEGEDŰS R. (2020) *Kompetenciák – Hátrányok – Térségek. Avagy honnan s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- HERMANN Z. & VARGA J. (2016) Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: KOLOSI T. & TÓTH I. GY. (eds) *Társadalmi Riport 2016*. Budapest, TÁRKI. pp. 311–333.
- JÓZSA K. & FAZEKASNÉ FENYVESI M. (2007) Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, Vol. 1. No. 1. pp. 76–92. http://misc.bibl.u-szeged.hu/45527/1/iol_2007_001_076-092.pdf [Letöltve: 2019. 07. 08.]
- KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS M. & DÉKÁNY J. (2006) Matematika, Erősségek-nehézségek, zavarok feltárása és a fejlesztés. In: ZSOLDOS M. (ed.) *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Budapest, Oktatási Minisztérium. pp. 148–170.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER Á. (2006) A (gyógy)pedagógiai vizsgálat fő elvei, gyakorlati kérdései és illeszkedése a komplex diagnosztikus folyamatba. In: ZSOLDOS M. (ed.) *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Oktatási Minisztérium, Budapest. pp. 1–17.
- MARKS, G. N. (2008) Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics. Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, Vol. 34. No. 1. pp. 89–109.
- MESTERHÁZI ZS. & GEREKEN F. (2006) (Gyógy)pedagógiai diagnosztikai alapfogalmak – A tanulás és tanulási sikertelenség alapértelmezése. In: ZSOLDOS M. (ed.) *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Budapest, Oktatási Minisztérium. pp. 22–48.
- MESTERHÁZI ZS. & SZEKERES Á. (2019) *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest, ELTE BGGYK.
- PINCZÉSNÉ PALÁSTHY I. (2018) A magatartási problémák és a drámapedagógusok. In: TOMA K., BENDARIK L. & PODLOVICS É. L. (eds) *Iskola a határon*. (Sárospataki Pedagógiai Füzetek). Eger, Liceum Kiadó. pp. 181–192.
- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- RÓBERT P. (2004) Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: KOLOSI T., TÓTH I. GY. & VUKOVICH GY. (eds) *Társadalmi Riport 2004*. Budapest, TÁRKI. pp. 193–205.
- SEBESTYÉN K. & HEGEDŰS R. (2017) Középkölségek idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 23. Nos 2–3. pp. 21–33.
- SZABÓ L. D., SZEPESI I., TAKÁCSNÉ KÁRÁSZ J. & VADÁSZ CS. (2018) *Országos kompetenciamérés 2017*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- TORDA Á. (2006) Olvasás – Írás, Erősségek-nehézségek, zavarok feltárása és a fejlesztés. In: ZSOLDOS M. (ed.) *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás*. Budapest, Oktatási Minisztérium. pp. 130–147.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

AZ EREDMÉNYESSÉG ÉS A TANÁRI FLUKTUÁCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI A SZAKKÉPZÉSBEN

BACSKAI KATINKA^{**} – DOROGI ALEXANDRA^b

^aDebreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

^bDebreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskola

Béérkezett: 2021. december 3., *elfogadva:* 2022. január 30.

Kutatásunkban a 2017. és 2019. évi Országos kompetenciamérés érettségít nem adó szakképző iskolákban tanuló diákok adatait vizsgáltuk ($N_{\text{matematika}}$: 11 776; $N_{\text{szövegértés}}$: 11 582). Az iskola eredményességét tekintve az egyik legfontosabb tényező maga a pedagógus, hogy milyen munkát végez, továbbá kiemelkedően fontos az is, hogy mennyire állandó egy iskolában a tanári kar, másként fogalmazva, mekkora a tanári fluktuáció. Eredményeink ezt nem teljesen igazolták, hiszen a magasabb tanári fluktuáció esetén magasabb eredményességet tapasztaltunk. Ugyanakkor vannak eredmények, amelyek alátámasztják a korábbi kutatások eredményeit: a pályakezdő, az iskolát, illetve a pályát elhagyó pedagógusok magasabb aránya alacsonyabb tanulói eredményességgel jár együtt, de ez kizárólag a matematika képességterület kapcsán mondható el. Az olvasás-szövegértés mérési területen ezzel ellentétes tendencia érvényesül.

Kulcsszavak: tanulói eredményesség, OKM, kompetenciamérés, tanári fluktuáció, szakképzés

In our research, we examined the data of students studying in non-baccalaureate vocational schools the National Assessment of Basic Competencies in 2017 and 2019 ($N_{\text{mathematics}}$: 11 776; N_{reading} : 11 582). In terms of the effectiveness of the school, one of the most important factors is the kind of work the teacher does, and it is also extremely important how constant the teaching staff is in a school, in other words, how much the teacher fluctuates. Our results did not fully confirm this, as we experienced higher efficiency in the case of higher teacher turnover. At the same time, there are results that support the results of previous research: a higher proportion of beginning, out-of-school and out-of-school teachers is associated with lower student achievement, but this can only be said in relation to the mathematics skill area. In the field of reading comprehension, the opposite trend prevails.

Keywords: student achievement, competence measurement, teacher fluctuation, vocational training

* Levelező szerző: Bacskai Katinka, Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1. E-mail: bacskai.katinka@arts.unideb.hu

Bevezetés

Elemzésünkben az érettségit nem adó szakképzés oktatási eredményessége és a tanári fluktuáció közötti kapcsolatot vizsgáljuk. A fluktuáció a szervezet, jelen esetben az iskolai munkaerő áramlását jelenti (Széll 2018). A fluktuáció vizsgálatával pontos képet kaphatunk az érkező és távozó pedagógusokról egy adott intézményben (Balázs et al. 2014). A fluktuációval együtt jár az is, hogy ha magas a fluktuáció, magas a pályakezdők száma is, akiket be kell tanítani, mentorálni kell, ami idő- és energiabefektetéssel jár (Bander–Galántai 2015).

Széll (2013, 2014a) a tanári pálya több, egymással szorosan összefüggő szelekciós pontját azonosította:

1. *Pályára vonzás, toborzás (bemeneti szelekció):* ahol a tanárok képességei, kiválasztási mechanizmusai a meghatározók.
2. *Felkészítés, képzés (fejlesztési-értékelési kritériumok):* ahol a pedagógusok továbbképzésére, fejlesztésére helyezik a hangsúlyt.
3. *Pályán tartás (külső feltételrendszer):* ahol az anyagi és társadalmi megbecsülés a legfontosabb tényező.

A pedagógusmunka eredményességének vizsgálata során tehát figyelembe kell venni nemcsak a tanítási képességeket, hanem egyéb külső tényezőket is (Hanushek 1992).

A tanári pályaelhagyás leggyakrabban azoknál a pedagógusoknál figyelhető meg, akik 2–5 éve kezdtek dolgozni és kevesebb tapasztalattal rendelkeznek (Sass et al. 2012). Azonban azok, akik már több mint 10 éve vannak a pályán, kisebb valószínűséggel fognak váltani, és a tanári pályán maradnak (Albrecht et al. 2009). Adams (1996) ugyanakkor azt is megállapította, hogy negyvenéves kor alatt a pályakezdők 43%-kal nagyobb eséllyel lesznek pályaelhagyók. Elemzésében Varga (2007) is rámutatott a kor szignifikáns szerepére, azaz a fiatalabbak inkább lesznek pályaelhagyók. Gáspár (2008) ugyanerre a következtetésre jutott pályakezdőket vizsgáló kutatásában, mely szerint a végzést követő harmadik évben ($N = 46$) már közel 37% elhagyta a tanári pályát, és a még pályán maradt pedagógusok közel 80%-a gondolkodott a pályaelhagyáson.

A pályán maradást a végzettség is befolyásolja (Henke–Chen–Geis 2000). Azon pedagógusok, akik magasabb végzettséggel, jobb képességekkel rendelkeznek, valószínűsíthető, hogy figyelembe veszik más munkaerőpiaci pozíciók kereseti lehetőségeit. Varga (2007) szerint a képességeknek szignifikáns hatásuk van arra, hogy valaki a tanári pályán marad-e vagy sem, a rosszabb képesség egyértelműen növeli annak valószínűségét, hogy valaki tanárként dolgozzon. Széll (2014b) kutatása szintén rávilágít erre a problémára, mely szerint, ha egy intézményben magas a tanári fluktuáció, az nagy eséllyel alacsonyabb eredményességgel jár együtt.

Bacsikai (2015) vizsgálatából kiderül, hogy a hátrányos helyzetű iskolák tantestületeiben több tapasztalatlan pályakezdő pedagógus van, valamint kevés az egyetemi végzettségű tanár. Ezen iskolák főként a hátrányos helyzetű régiókban, kisebb városokban találhatók, azaz országosan nem egyenletes az eloszlásuk (Fényes–Pusztai 2004; Pusztai 2004, 2009, 2015).

Kutatási kérdések és hipotézisek

Általános kutatási kérdésünk azt vizsgálja, hogy az iskolában a tanári fluktuáció befolyással van-e az érettségít nem adó szakképző iskolák eredményességére. Több szakirodalom (Bacskai 2015; Hattie 2009, 2012, 2015; Hanushek 1992; Ladányi–Csanádi 1983; Lannert–Nagy 2006; Nikitscher 2015; Pusztai 2004, 2009, 2015; Sass et al. 2012; Széll 2014b; Veenman 1984) is rámutat arra, hogy a gyengébb tanár-diák kapcsolat, a tanári kar folyamatos változása – melynek eredménye, hogy a diákok nem tudnak szoros kapcsolat kialakítani a tanárokkal – gyengébb tanulói teljesítményekhez vezethet. Ezért feltételezésünk szerint azon iskolákban, ahol magas a fluktuáció, magas a pályakezdő, valamint az iskolát, illetve a pályát elhagyó pedagógusok aránya, ott alacsonyabbak lesznek a kompetenciamérési eredmények.

Elemzési keret

A kutatásban az Országos kompetenciamérés (OKM) 2017. és 2019. évi 10. évfolyamos adatait vizsgáljuk az érettségít nem adó szakképző iskolákra fókuszálva. Az adatbázisokat a diákok egyéni mérési azonosítója alapján kötöttük össze. Munkánkban egy viszonylag egyszerű hozzáadott érték számítást használtunk eredményességi mutatóként, amely a diákok valós eredményein alapul, iskolai hatást nem becsültünk (vö. Horn 2015). Tanulmányunkban az eredményességet a 10. és a 8. évfolyamos kompetenciamérési eredmények közötti különbséggel mértük mindkét képességterület (olvasás-szövegértés, matematika) esetében. Ezeket az egyéni pontszámkülönbségeket telephelyi szintre aggregáltuk, melyet iskolai (telephelyi) eredményességmutatónak tekintünk. A két év adatbázisát tehát egy adatbázissá kapcsoltuk össze, mely kapcsolt adatbázis adta elemzéseink alapját.

Jelen elemzésünkben ezt a magas mérés szintű változót (azaz a telephelyi szintre aggregált pontszámkülönbséget) három kategóriára osztottuk (átlag alatti, átlagos, illetve átlag feletti) úgy, hogy mindegyik kategóriába közel azonos diáklétszám szerepeljen, így minden egyes kategóriába körülbelül 3900 tanuló került. A vizsgálatokat kereszt-táblák (KHI-négyzet próba, adjusztált reziduális) segítségével végeztük.

Tanulmányunkban az eredményesség és a fluktuáció összefüggő tényezők közötti kapcsolatot vizsgáljuk, így kitérünk az együttes fluktuációval¹, a pályakezdő tanárok arányával², az iskolát elhagyó tanárok arányával³, valamint a pályaelhagyók arányával⁴ való összefüggések elemzésére. Az arányok kiszámításakor minden esetben a teljes állású pedagógusok számához viszonyítottunk. Mindenhol az átlagot vettük figyelembe

¹ Az éves szintű fluktuáció képlete: $(\text{belépő pedagógusok száma} + \text{távozó pedagógusok száma}) \div \text{adott évi teljes állású pedagógusok száma} \times 100$. A fluktuáció kiszámításához az alábbi kérdéseket vettük alapul: 1) Hány olyan új tanár dolgozik jelenleg az Önök feladatellátási helyén, aki 2014. szeptember 1-je után kezdett itt tanítani? 2) Hány olyan, nemrég még az Önök feladatellátási helyén dolgozó tanár volt, aki a 2014. szeptember 1-je óta eltelt időszakban távozott a feladatellátási helyen tanító tanárok közül? 3) Összesen hányan dolgoznak pedagógus-munkakörben a feladatellátási helyen? Teljes állású pedagógusok száma?

² Alábbi kérdés alapján: Ezek közül a tanárok közül: hány pályakezdő tanár van?

³ Alábbi kérdés alapján: A távozott tanárok közül: hányan tanítanak jelenleg egy másik iskolában?

⁴ Alábbi kérdés alapján: A távozott tanárok közül: hányan hagyták el a tanári pályát?

és osztottuk két kategóriára (magas és alacsony). A fluktuációnál 26, a pályakezdőnél 1,6, az iskolát elhagyó tanároknál 4,3, a pályaelhagyóknál 3,4 fő volt az átlag, tehát, ahol ezeknél az arányoknál alacsonyabb érték szerepel, azok az iskolák kerültek az alacsony kategóriába, ahol ennél magasabb, azok pedig magasabb kategóriába tartoznak.

Kutatási eredmények

Első hipotézisünk szerint, ahol magasabb a tanári fluktuáció, ott mindkét mérési területen átlag alatti eredményt érnek el a tanulók, ahol viszont alacsony, ott átlag feletti teljesítményt várunk. Az 1. táblázatban az adjusztált reziduálisok alapján látható, hogy ahol az átlaghoz képest magas a tanári fluktuáció aránya, ott a matematikából elért eredményt tekintve felülreprezentáltak az átlag feletti eredményt elérő diákok (35,1%), míg ahol alacsony, ott az átlagos eredményességek kategóriába sorolható tanulók jelennek meg az átlagosnál jelentősen magasabb arányban (34,4%). Az olvasás-szövegértés esetében hasonló eredményt láthatunk, annyi különbséggel, hogy azokban az iskolákban, ahol alacsony a tanári fluktuáció, az átlagosan teljesítők mellett az átlag alatt teljesítő diákok aránya is szignifikánsan magasabb (34,7, illetve 35,9%). Így a feltételezésünk nem nyert igazolást, az eredmények épp fordított kapcsolatot mutatnak.

1. táblázat: A tanári fluktuáció és az eredményesség kapcsolata

		Matematika			Olvasás, szövegértés		
		Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
Alacsony fluktuáció	Fő	2122	2196	2075	2294	2220	1879
	%	33,2	34,4	32,5	35,9	34,7	29,4
	Adjusztált reziduális	-0,7	3,4	-2,7	7,7	2,6	-10,2
Magas fluktuáció	Fő	1210	1105	1251	1011	1148	1407
	%	33,9	31,0	35,1	28,4	32,2	39,5
	Adjusztált reziduális	0,7	-3,4	2,7	-7,7	-2,6	10,2

Forrás: OKM 2017–2019 kapcsolt adatbázis; $N_{\text{matematika}}$: 11 776; $N_{\text{szövegértés}}$: 11 582

Megjegyzés: Kétnégyzet próba matematika: $p < 0,01$, olvasás-szövegértés: $p < 0,001$.

A fluktuáció jelenségét tovább elemezve általában elmondható, hogy ahol magas a fluktuáció, ott magas lehet a pályakezdő pedagógusok aránya. Témánk szempontjából ezt azért is érdemes kiemelni, mert a pályakezdők esetében még nem figyelhető meg a diákokkal való bensőségebb kommunikáció, hiányzik a szakmai tapasztalat (Sass et al. 2012), ezáltal minél magasabb az arányuk, annál valószínűbb, hogy magasabb az átlagos vagy átlag alatti teljesítményt nyújtó tanulók aránya. A 2. táblázatból láthatjuk, hogy a matematika képességterület esetében valóban igaz az a feltevés, hogy azon iskolákban, ahol magas a pályakezdő pedagógusok aránya, lényegesen magasabb az átlag alatt teljesítő diákok aránya (38,3%). Az olvasás-szövegértés kapcsán ezzel ellentétes tendencia mutatható ki: a pályakezdők magas aránya az átlag feletti eredménykategóriába tartozó

diákok magasabb arányával (35,9%) jár együtt, az alacsony arány viszont az átlag alatt teljesítők magasabb arányával (34,2%). Összességében tehát elmondható, hogy matematika esetén igazolható a hipotézisünk, olvasás-szövegértés esetében azonban nem.

2. táblázat: A pályakezdő tanárok aránya és az eredményesség közötti kapcsolat

		Matematika			Olvasás, szövegértés		
		Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
Alacsony a pályakezdők aránya	Fő	2421	2638	2643	2613	2605	2420
	%	31,4	34,3	34,3	34,2	34,1	31,7
	Adjusztált reziduális	-6,7	4,1	2,7	3,4	0,7	-4,1
Magas a pályakezdők aránya	Fő	1131	889	932	907	985	1060
	%	38,3	30,1	31,6	30,7	33,4	35,9
	Adjusztált reziduális	6,7	-4,1	-2,7	-3,4	-0,7	4,1

Forrás: OKM 2017–2019 kapcsolt adatbázis; $N_{\text{matematika}}$: 11 776; $N_{\text{szövegértés}}$: 11 582

Megjegyzés: Khí-négyzet próba matematika: $p < 0,001$, olvasás-szövegértés: $p < 0,001$.

Az iskolaelhagyó pedagógusok aránya és az eredményesség közötti kapcsolatot vizsgálva hasonló eredményre jutottunk, mint a pályakezdő pedagógusok arányának vizsgálatakor: a matematika esetében, ahol magasabb az iskolaelhagyó pedagógusok aránya, ott magasabb az átlag alatti eredményt elérő tanuló (36,1%), míg az olvasás-szövegértés esetében épp az ellenkezője figyelhető meg, tehát ott, ahol arányaiban véve több iskolaelhagyó tanár van, magasabb az átlag feletti eredményt elérő diákok aránya (41%) (3. táblázat). Vagyis kezdeti feltételezésünk, mely szerint az iskolát elhagyó tanárok arányának

3. táblázat: Az iskolát elhagyó tanárok aránya és az eredményesség közötti kapcsolat

		Matematika			Olvasás, szövegértés		
		Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
Alacsony az iskolaelhagyók aránya	Fő	2386	2597	2542	2443	2849	2233
	%	31,7	34,5	33,8	32,5	37,9	29,7
	Adjusztált reziduális	-4,3	2,0	2,3	-0,7	11,4	-10,9
Magas az iskolaelhagyók aránya	Fő	1022	918	889	938	732	1159
	%	36,1	32,4	31,4	33,2	25,9	41,0
	Adjusztált reziduális	4,3	-2,0	-2,3	0,7	-11,4	10,9

Forrás: OKM 2017–2019 kapcsolt adatbázis; $N_{\text{matematika}}$: 11 776; $N_{\text{szövegértés}}$: 11 582

Megjegyzés: Khí-négyzet próba matematika: $p < 0,01$, olvasás-szövegértés: $p < 0,001$.

növekedése növeli azon tanulók arányát, akik átlag alatt teljesítenek csak a matematika képességterület esetében igazolható, az olvasás-szövegértés esetében nem.

A tanári pályát elhagyó pedagógusok aránya és az eredményesség között csak a matematika képességterület esetében mutatható ki összefüggés. A 4. táblázatban láthatjuk, hogy azon intézményekben, ahol magasabb a pályaelhagyók aránya, a diákok felülreprezentáltak az átlag alatti eredménykategóriában, míg ahol alacsonyabb a pályaelhagyók aránya, ott az átlagosan és az átlag felett teljesítők arány lényegesen magasabb (34,6, illetve 35%). Így az a hipotézisünk is csak részben igazolódott be, hogy a pályaelhagyók magasabb aránya alacsonyabb tanulói teljesítménnyel jár együtt.

4. táblázat: A pedagógusi pályát elhagyó tanárok aránya és az eredményesség közötti kapcsolat

		Matematika			Olvasás, szövegértés		
		Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti	Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
Alacsony a pályaelhagyók aránya	Fő	2135	2439	2465	2312	2416	2311
	%	30,3	34,6	35,0	32,8	34,3	32,8
	Adjusztált reziduális	-7,0	2,9	4,0	0,4	1,3	-1,7
Magas a pályaelhagyók aránya	Fő	1267	1082	1059	1106	1127	1175
	%	37,2	31,7	31,1	32,5	33,1	34,5
	Adjusztált reziduális	7,0	-2,9	-4,0	-0,4	-1,3	1,7

Forrás: OKM 2017–2019 kapcsolt adatbázis; $N_{\text{matematika}}$: 11 776; $N_{\text{szövegértés}}$: 11 582

Megjegyzés: KHI-négyzet próba matematika: $p < 0,001$, olvasás-szövegértés: $p > 0,05$.

Összegzés

Kutatásunkban az iskolai eredményességet vizsgáltuk a tanulók Országos kompetenciamérésen elért eredményeinek tükrében. Elemzésünkben a 2017. és 2019. évi tanulói szinten összekapcsolt Országos kompetenciamérés adatait vettük alapul, és arra kerestük a választ, hogy milyen összefüggés mutatható ki az eredményesség, valamint a tanári fluktuáció, a pályakezdők, az iskolát, illetve a pályát elhagyó pedagógusok aránya között.

Eredményeink szerint összefüggés mutatható ki a diákok Országos kompetenciamérésen elért matematikai és szövegértési eredményei, valamint a tanári fluktuáció között, ugyanakkor ez a kapcsolat épp ellentétes azzal, amit a szakirodalom alapján várnánk (vö. *Bacskaï 2015; Hattie 2009, 2012, 2015; Hanushek 1992; Ladányi–Csanádi 1983; Lannert–Nagy 2006; Nikitscher 2015; Pusztai 2004, 2009, 2015; Sass et al. 2012; Széll 2014b; Veenman 1984*): ahol magasabb, ott a diákok jobb eredményt értek el. A többi vizsgált tényezőt tekintve a két mérési területen eltérő tendencia látható: a pályakezdők, az iskola- és pályaelhagyók magasabb aránya alacsonyabb tanulói teljesítménnyel jár együtt a matematika, míg magasabb eredményességgel az olvasás-szövegértés képességterület esetében. Összességében tehát a szakirodalom alapján felállított hipotéziseink a fluktuáció kivételével beigazolódtak a matematikai eredményekben, ami egyáltalán nem

mondható el az olvasás-szövegértés esetében. Utóbbi kapcsán további elemzésekre van szükség a mélyebb összefüggések feltárására.

IRODALOM

- ALBRECHT, S. F., JOHNS, B. H., MOUNSTEVEN, J. & OLORUNDA, O. (2009) Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, Vol. 46. No. 10. pp. 1006–1022.
- BACSKAI K. (2015) *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- BALÁZSI I., BALKÁNYI P., OSTORICS L., PALINCÁS I., RÁBAINÉ SZ. A., SZEPESI I., SZIPŐCSNÉ K. J. & VADÁSZ CS. (2014) *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- BANDER K. & GALÁNTAI J. (2015) Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel. In: SZEMERSZKI M. (ed.) *Eredményesség az oktatásban*. Budapest, Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet. pp. 92–129.
- FÉNYES H. & PUSZTAI G. (2004) A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, Vol. 82. Nos 6–7. pp. 567–582.
- GÁSPÁR M. (2008) *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA pályázat zárójelentése. OTKA, Budapest. http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf [Letöltve: 2021. 03. 09.]
- HANUSHEK, E. A. (1992) The trade-off between child quantity and quality. *Journal of Political Economy*, Vol. 100. No. 1. pp. 84–117. <http://hanushek.stanford.edu/publications/trade&between&child&quantity&and&quality> [Letöltve: 2021. 03. 08.]
- HATTIE, J. (2009) *Visible Learning: A Syntheses of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon, Routledge.
- HATTIE, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Abingdon, Routledge.
- HATTIE, J. (2015) The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning Psychology*, Vol. 1. No. 1. pp. 79–91.
- HENKE, R. R., CHEN, X. & GEIS, S. (2000) *Progress Through the Teacher Pipeline: 1992–93 College Graduates and Elementary/Secondary Teaching as of 1997*. National Center for Education Statistics, Washington (DC). <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000152.pdf> [Letöltve: 2021. 03. 09.]
- HORN D. (2015) Az iskolai hozzáadott érték mérése. In: SZÉLL K. (ed.) *Mit mér a műszer? A tanulói teljesítmény-mérések alkalmazhatóságáról*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 63–90.
- LADÁNYI J. & CSANÁDI G. (1983) *Szelekció az általános iskolában*. Budapest, Magvető Kiadó.
- LANNERT J. & NAGY M. (2006, eds) *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- NIKITSCHER P. (2015) *A pedagógusok szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- PUSZTAI G. (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat Kiadó.

- PUSZTAI G. (2009) *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- PUSZTAI G. (2015) Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In: IMRE A. (ed.) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. pp. 23–36.
- SASS, D. A., FLORES, B. B., CLAEYS, L. & PEREZ, B. (2012) Identifying personal and contextual factors that contribute to attrition rates for Texas public school teachers. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 20. No. 15. pp. 1–30.
- SZÉLL K. (2013) A pedagógusmunka minőségét meghatározó tényezőkről. *Educatio*, Vol. 22. No. 2. pp. 245–251.
- SZÉLL, K. (2014a) The external conditions of teachers' career in Hungary. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 4. No. 2. DOI: 10.14413/HERJ2014.02.08
- SZÉLL K. (2014b) Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, Vol. 23. No. 2. pp. 336–343.
- SZÉLL K. (2018) *Iskolai léghő és eredményesség*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- VARGA J. (2007) Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, Vol. 54. Nos 7–8. pp. 609–627.
- VEENMAN, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54. No. 2. pp. 143–178.

BÖLCSŐDEI ÉS ÓVODAI PEDAGÓGUSOK MENTÁLIS ÁLLAPOTA

BERECZ NIKOLETT* – MANDEL KINGA MAGDOLNA

ELTE PPK Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet

Beérkezett: 2021. március 21., elfogadva: 2022. január 24.

Jelen szakirodalmi elemzés a bölcsődei és óvodai pedagógusok mentális állapotával foglalkozik, a stresszel, kiégéssel és munkahelyi pszichoterrorral kapcsolatos kutatások és elemzések megállapításainak összefoglalására törekszik. Célunk, hogy a szakirodalom megállapításai alapján felmérjük a kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok mentálhigiénés állapotát, valamint az azt befolyásoló tényezőket, továbbá, hogy összefüggéseket keressünk a stressz, a kiégés és a fluktuáció között, és ezeken alapulva megoldási javaslatokat és lehetőségeket tárjunk fel. Az összefüggések elemzése nemcsak jövőbeli kvalitatív kutatások megalapozásához nyújthat segítséget, hanem azoknak a pedagógusoknak, intézményvezetőknek is, akik a korai gyermekkor pedagógiájával foglalkoznak.

Kulcsszavak: óvodapedagógus és kisgyermeknevelő, stressz, kiégés, mobbing, mentálhigiéné

This literature review focuses on the mental health of nursery and kindergarten teachers and tend to summarize the findings of research and analysis related to stress, burnout, and mobbing. Our aim is to assess the mental health status of early childhood educators and kindergarten teachers and the factors that influence it, based on the relevant literature, to explore correlations between stress, burnout, and fluctuation, and to highlight possible solutions based on these findings. The analysis of the connections can help not only to support future qualitative research but also for teachers and leaders who deal with early childhood pedagogy.

Keywords: kindergarten teacher, early childhood educator, stress, burnout, mobbing, mental health

Bevezetés

Szakirodalmi elemzésünkben az iskola előtti oktatásban dolgozó pedagógusok mentális állapotával foglalkozunk, a stresszel, kiégéssel és munkahelyi pszichoterrorral kapcsolatos kutatások és elemzések megállapításainak össze-

* Levelező szerző: Berecz Nikolett, 2119 Pécel, Maglódi út 1. Email: berecznikolett92@gmail.com

foglalására törekszünk. Alapvető célunk, hogy a szakirodalom megállapításain alapulva feltárjuk a kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok mentálhigiénés állapotát, és összefüggéseket keressünk a stressz, a kiegészés és a fluktuáció között, illetve ezen alapulva összegyűjtjük a legfontosabb megoldási javaslatokat és lehetőségeket. Az elemzés további kutatások alapjául szolgálhat, és segítséget nyújthat a gyakorló pedagógusok és intézményvezetők számára is.

Szakirodalomelemzésünkben először a stressz fogalmának értelmezési keretét vizsgáljuk fel, majd a kisgyermeknevelők és óvodapedagógusok körében tapasztalható munkahelyi stressz, kiegészés, fluktuáció és pszichoterror (mobbing) legfontosabb tényezőit elemezzük. Végül az iskola előtti oktatásban dolgozó pedagógusok mentális egészségét támogató javaslatokat, lehetőségeket gyűjtjük össze. Elemzésünket a legfontosabb eredmények összegzésével zárjuk.

A stressz fogalmának értelmezési kerete

Selye (1936, 1976) az alarm (riasztó) reakció fogalmából kiindulva jutott el a generális adaptációs szindrómához, majd a stresszelmélet fogalmának árnyaltabb megalkotásához. Selye az adaptációs szindrómának három szakaszát különítette el: alarm vagy vészreakció; az ellenállás fázisa; majd a kimerülés állapota (Kopp 2003). Elmélete szerint a stressz a szervezet természetes reakciója külső ingerre (Sándor 2010). Elkülönítette az eustresszt és a distresszt. Az eustressz alkotó energiákat mozgósító inger, de a kontrollálhatatlan, negatív stressz valódi pszichoszomatikus betegségeket is előidézhet. Distresszt azok a problémák okozhatnak, melyekkel szemben az egyén cselekvőképtelennek érzi magát, melyek félelmet keltenek benne. A helyzet helyes megoldására az egyén rendszerint túl nagy energiát fektet, amit aztán nehezen pihen ki. Ebben a feszült állapotban gyakran túlterheltnak érzi magát, és a továbbiakban inkább az események túlélésére, mintsem a helyzet megoldására fókuszál (Barcsi et al. 2014). „A distressz a pedagógusoknál kiegészéshez is vezethet; valamint a munkahelyi pszichoterrorral is szoros kapcsolatban van.” (Szelezsánné 2016: 590.)

Az általános adaptációs szindróma (*general adaptation syndrome* – GAS) a stressz nemspecifikus következményét tükrözi a testet érő terhelések és válaszreakciók függvényében (Nagykálldi 1998). Az ellenséges beállítódáskor, ami egyben a cinizmus attitűdje is, az egyén bizalmatlan a többi ember felé, negatív érzelmeket köt másokhoz. Az ellenséges attitűd számos önkárosító magatartásformával párosul, mint például a dohányzás, a mértéktelen alkoholfogyasztás, elhízottság. Ha az elszenvető sorozatosan azzal szembesül, hogy tehetetlen az őt ért negatív hatásokkal szemben, akkor passzív-vá válik, beletörődik, visszavonul a további megküzdéstől (Sándor 2010). Ebben a lelkiállapotban jelenik meg a tanult tehetetlenség (Seligman 1965), ami egy olyan mentális állapot, mely során a személy az egymást követő kiszámíthatatlan negatív ingerek és az ezekkel való megküzdés kudarcái hatására feladja. Ezzel kapcsolatban megjelenik a deperszonalizáció fogalma is, ami elszemélytelenedést jelent (Nagy 2007), de jelenti az önértékelő képesség elvesztését is (Ónody 2001). Ennek hiánya kompetenciahiány-érzést kelthet, és elvezethet az eredménytelenség, illetve a csökkent önmegvalósítási képesség érzéséig (Kopp 2003).

Munkahelyi stressz

Munkával összefüggésben akkor jelentkezik stressz, amikor a munkavállaló úgy érzi, hogy a munkakörnyezet követelményei meghaladják a képességeit, ezáltal eljut oda, hogy a követelményeket nem tudja teljesíteni vagy megfelelően kezelni (Sándor 2010). A Siegrist-féle (1996) erőfeszítés-jutalom modell szerint fizikai és lelki egészségkárosító hatása van a kifejtett erőfeszítések és az értük kapott jutalmak aránytalanságának (Salavec–Neculai–Jakab 2006).

A kisgyermeknevelő és óvodapedagógus hivatás rendkívül felelősségteljes, hiszen erős hatást gyakorolnak a felnövekvő nemzedékek életére, tehát fejlődéslélektani szempontból meghatározó a korai gyermekkor másodlagos szocializációs színtere (Ranschburg 2009). A munkahelyi stressz következtében erős negatív érzelmek jelenhetnek meg, amennyiben a pedagógus gyakrabban éli meg a negatív érzelmeket mindennapi munkája során (Feldman et al. 1999). A pedagógusok ezzel akaratlanul passzív érzelmi modellt mutatnak a gyermekeknek, amely negatívan befolyásolja érzelmszabályozásukat (Ramsden–Hubbard 2002). Mindennapi munkájuk során számos stresszor éri a pedagógusokat: nehezen motiválható gyermekek, munkamennyiség mértéke, adminisztrációs feladatok, pedagógusértékelés és minősítés, nem megfelelő társadalmi elismertség, nehezített munkakörülmények, a szervezeti kultúra hiányosságai, a szülőkkel való kapcsolattartás, szerepzavarok (Szelezsánné 2016). Amennyiben egy bölcsődében/óvodában szegényes munkakörülmények között kell dolgozni, túlzott elvárásokkal és vitás munkahelyi kapcsolatokkal kísérve, vezetői visszajelzések és támogatás hiányában, úgy szignifikánsan romlik a munkamorál, és nő a stressz, illetve a kiegészés és pályaelhagyás/munkahelyváltás kockázata (Stremmel 1991).

Kiegészés és fluktuáció

A kiegészés az érzelmi kapacitás kimerülése (Kulcsár 2002). „A kiegészés egy olyan folyamatos negatív elmeállapot, amely a munkához kapcsolódóan jelenik meg »normális« személyeknél. A kimerültség mellett, ami elsődlegesen jellemzi ezt az állapotot, a munkában megjelenik a distressz, a csökkent hatékonyság érzése, a diszfunkcionális attitűdök és viselkedésformák halmaza, és csökken a motiváció” (Schaufeli–Enzmann 1998, idézi Bordás 2010: 668). Maslach a kiegészést három dimenzióra osztotta fel: az érzelmi kimerülésre, a személytelen bánásmódra és az egyén hatékonyságának csökkenésére (Bordás 2010). A pedagógusok egyik legfontosabb munkaeszköze saját személyiségük, annak harmóniája vagy diszharmóniája kihathat munkájuk minőségére. A pedagógus személyiségjegyeinek kapcsán fontos megemlíteni a pszichológiai immunrendszer fogalmát, mely alatt azon személyiségjegyek meglétét értjük, melyek a rezilienciát, azaz a megküzdési képesség hatékonyságát befolyásolhatják (Szelezsánné 2016).

A kiegészés kialakulhat az arra hajlamosító személyiségtényezők (például megküzdési képesség hiánya, kötődési problémák), illetve külső tényezők hatására is (például munkahelyi közösség, szociális háttér). A kiegészés komplexitásából adódóan különböző kiegészésméletek születtek: az individuális megközelítés, ami a kiegészett személy tüneteire fókuszál; az interperszonális megközelítés, ami a segítő és a segített közötti interperszonális kapcsolatokra alapoz; a szervezeti megközelítés, ami az intézmény szervezeti struktúrájában a kiegészés legfontosabb faktoraira fókuszál; a társadalmi megközelítés,

ami a társadalmi feltételek és az egyéni tapasztalatok közötti kapcsolat komplexitását vizsgálja (Bordás 2010).

Onody (2001) szerint a kiégést egy tizenkét lépcsős folyamatként írhatjuk le, fázisai egybefüggőek, mert azok élethelyzettől és személyiségtől függően különböző intenzitással mutatkoznak meg:

1. A bizonyítani akarástól a bizonyítási kényszerig: törekvés, hogy „ideális lehessen”.
2. Fokozott igyekezet: a bizonyítási vágy miatt kialakul a kontrollvesztéstől való félelem, mely kívülről nem látható, hiszen szorgalmas és célratörő dolgozó benyomását keltik.
3. A személyes igények elhanyagolása.
4. A személyes szükségletek és konfliktusok elfojtása.
5. Az értékrend megváltozása: felborul a természetes értékrendjük, deformálódik az ítélo- és érzékelőképességük.
6. A problémák tagadása: minden a teljesítménykényszer köré összpontosul, beszűkül a gondolatviláguk.
7. Visszahúzóadás: környezetük nem tudja őket befolyásolni.
8. Magatartás- és viselkedésváltozás: kialakul a szélsőséges magatartás.
9. Deperszonalizáció: megszűnik a belső személyes világgal való kapcsolat, csökken az önértékelő képesség.
10. Belső üresség: az állapot miatt különböző lelki problémák alakulnak ki.
11. Depresszió: folyamatos kimerültséget éreznek, kialakul az önbizalomhiány.
12. Teljes kiégettség: a kórképben a szomatikus és a pszichés veszélyeztetettség egyidejűleg jelenik meg.

A pedagógus kiégése a gyermekeket is érinti, és emiatt különösen kártékony a számukra. Ebben a lelkiállapotban a pedagógusok nem tudnak érzelmeket közölni, és ezzel sérül közlőképességük, ami az érzelmek és az akarat kifejezésének készségét is magában hordozza. Megjelenik az együttérzés hiánya, a részvétlenség érzése és az érzések tompulása, ami nehezíti a bizalmi kapcsolat kialakítását a gyermekekkel és családjaikkal, amely ebben a hivatásban kulcsfontosságú szerepet tölt be. Így kérdéssé válhat a pedagógus hatékonyságérzete, hiszen munkájában nem tud teljes szívvel-lélekkel helytállni (Kovács–Kovács–Hegedűs 2008).

A kiégés és fluktuáció demográfiai jellemzői vizsgálatának tekintetében Maslach és munkatársai (2001) arra a megállapításra jutottak, hogy e tekintetben a fiatalok veszélyeztetettebbek, mint a már régóta pályán dolgozók. Úgy találták, hogy akik nagy lelkességgel és túlzó idealizmussal kezdték meg pályájukat, gyakran már a munkavégzés első éveitől komolyan veszélyeztetetté válnak a kiégés szempontjából (Hézszer 1996). Sinek (2010) szerint a szülők nem megfelelő nevelési stratégiája és a közösségi média hatására ez a generáció nehezen találja a helyét a munka világában. Hamar rádöbbennek, hogy nem is olyan páratlanok, mint ahogy ezt környezetük eddig kommunikálta feléjük. Nyughatatlanságukból adódóan nem tudják kivárni az eredményt, nem maradnak meg elég ideig egy munkahelyen ahhoz, hogy mélyebben megismerhessék a munkafolyamatokat, és rájöjjenek, hogyan tudnának változtatni rajtuk.

A pályán eltöltött idő és a kiégés kapcsolatáról szóló kutatások azonban nem mutatnak egységes képet. Szabó és Jagodics (2018) kutatási eredményei szerint a pályán eltöltött idő nem mutat számottevő kapcsolatot a kiégés érzelmi és szociális területeivel.

Ugyanakkor a kiegészés lelki területe és a pályán eltöltött idő között egy olyan kapcsolatot is találtak, mely szerint a régebben pályán lévők kevésbé fejezik ki a lelki kiégettség tüneteit, mint akik kevesebb ideje vannak a pályán (Szabó–Jagodics 2018). Pedagógusokat vizsgálva a munkahelyi elégedettség és a kiegészés kapcsolatát kutatta Kovács is, aki arra a következtetésre jutott, hogy kiegészés kialakulhat nemtől, kortól, pályán eltöltött időtől függetlenül. Kutatási eredménye azt igazolta, hogy minél jobban érzi magán valaki a kiegészés tüneteit, annál kevésbé tartja érdekesítőnek a hivatását, annál kevesebb önállóságot él meg a munkájával kapcsolatban, annál elégedetlenebb a szakmai segítségekkel és az elismeréssel. Az anyagi elismerés mellett még fontosabb a társak és legfőképpen a vezetőség elismerése (Kovács 2006). Petróczi és munkatársai kutatásaiból az is kiderül, hogy a kiegészés tekintetében a legdominánsabb a stressz külső tényezőkből eredése, amit nem képes kompenzálni sem az alapképzés, sem a továbbképzés, csak az egyén képes komoly megküzdő készség birtokában kezelni (Petróczi et al. 1999).

Munkahelyi pszichoterror, azaz a mobbing jelensége

A stressz és a munkahelyi lelki bántalmazás között kapcsolat áll fenn, hiszen a mobbingot átélő áldozat hosszan tartó ideig van kitéve negatív stresszhatásoknak. (Szelezsánné, 2016). „A mobbing legalább egyszer egy héten és legalább fél éven keresztül ismétlődő pszichológiai terror, azaz olyan cselekedetek sorozata egy közösség vagy egy egyén részéről, amelyek egy vagy több ember ellen irányulnak, és azoknál körtani jelenségeket okozhatnak. A mobbingcselekmények a főbb támadáspontjaik szerint a következő típusokba sorolhatók: a kommunikációs lehetőség csökkentése, társas kapcsolatok ellehetetlenítése, akadályozása, jó hírnév, megbecsülés »aláaknázása«, testi egészség veszélyeztetése, szakmai munka akadályozása.” (Szelezsánné 2016: 592.)

A mobbing folyamatának első fázisában valamely személyes sérelemből adódik a konfliktus, ezt követően az áldozat lassan marginalizálódik. A második fázisban a pszichoterror egyre jobban elmélyül, és megjelennek az idült distressz tünetei. A distressz tünetei mellé gyakran társulnak a kiegészés kialakulásának előfeltételeit meghatározó tünetek is (Schaufeli 2006). A folyamat harmadik szakaszában az áldozat pszichés állapota romló tendenciát mutat. A negyedik fázisban a terror elszenvedőinek körülbelül a fele akár véglegesen is kikerül a munkaerőpiacról.

Kaucsek és Simon kutatása alapján a kiváltó okok között szerepelhet: a munkaszervezés hiányosságai, a túlzott felelősségvállalás, a támadó pozíciója, a vezető hiányos ismeretei (Kaucsek–Simon 1996b). Emellett nagy szerepet játszik a munkahelyi közösség, hiszen a mobbing jelensége a csoportdinamika megromlásából is ered, ahol a csoport szerkezetét a támadók, a követők és az áldozat alkotja. Hozzáteve, hogy ezáltal nemcsak a munkahelyi kapcsolatokban, hanem a személyes, családi viszonyokban is problémák keletkeznek (Szelezsánné 2016).

Szelezsánné (2016) 2015/2016-os tanévben végzett kutatásában vizsgálta a pedagógusok körében megjelenő stressz hatásait, beleértve a köznevelési intézményekben tapasztalható munkahelyi pszichoterror jelenségét is. Kutatásához készített kérdőívét összesen 61 nő és 22 férfi töltötte ki. A kérdőíves felmérése alapján megállapította, hogy a válaszadók fele érzi a szellemi és fizikai kimerültség állapotát. A mobbing folyamat időtartamát és gyakoriságát illetően nagy volt a bizonytalanság a válaszadók körében, ugyanis a kutatásban részt vevő pedagógusok nem tudták megmondani, hogy milyen

rendszerességgel történik és mennyi ideig tart. Összességében tehát a pedagógusok nem ismerték a folyamat lezajlását, időtartamát, ebből adódóan nem biztos, hogy felismerik, hogy éppen a mobbing szenvedő alanyai (Szelezsánné 2016). Ez azért is fontos eredmény, mert egy munkahelyen belül nagy jelentőséggel bír a dolgozók mentális egészségének fenntartása és a nyílt kommunikáció, ezzel segítve a pedagógusokat saját élethelyzetük felismerésében és biztosítva a preventív segítségnyújtás lehetőségét.

Javaslatok és lehetőségek

A megoldási lehetőségek között lehetnek személyes és intézményi megoldások vagy a kettő kombinációja. A mentálhigiénés szakemberek segítsége mellett a megfelelő képzési és továbbképzési rendszer is szerepet játszhat a megelőzésben és kezelésben.

A személyes segítségnyújtás fogalmába beletartozik a coaching, a mentorálás, vagy a tanácsadás. A mentorálás abban különbözik a coachingtól, hogy míg a coaching a kliens meglévő tartalékait bontakoztatja ki, és célja, hogy teljesebbé tegye az ügyfél életét és teljesítőképességét, addig a mentorálás egy személyes kapcsolat két különböző életkorú és jelentősen eltérő szervezeti és élethelyzettel rendelkező egyén között (Hauser in Légrádiné, 2006).

Mind a vezetők, mind a dolgozók közösségének szemléletében fontos szerepet kellene, hogy betöltsön az a tudatos felelősségérzet, hogy egymás mentálhigiénés állapotának kölcsönös figyelemmel kísérése milyen jelentős lehet a kiegészítő folyamatának preventív megállításában (Komlósi 2013). Ezért rendkívül fontos a jó munkahelyi légkör megteremtése, a csapatmunkára való törekvés megléte. A vezetők támogató attitűdje meghatározza, hogy a pedagógusok pozitívan értékelik-e a munkájukat, ezáltal hatással vannak munkájuk hatékonyságára (Howes–James–Ritchie 2003). A vezetők visszajelzéseinek mennyisége és minősége befolyásolja a pedagógusok teljesítményét, emellett a visszajelzések biztosítják a pedagógusokat arról, hogy munkájukra odafigyelnek, értékesnek tartják, ez pedig biztosítja a motiváltabb és magasabb szintű munkavégzést (Bloom 2010). Bloom (2010) kifejezetten az iskola előtti intézményeket vizsgálva azt tapasztalta, hogy a meleg, támogató, pozitív légkörű bölcsődékben és óvodákban a pedagógusok dinamikusabbak és lelkesebbek a munkájukban, jobban szeretnek együtt lenni a gyermekekkel, emellett pedig beazonosította a szervezeti klíma tíz komponensét is, amelyek meghatározzák az óvodai-bölcsődei légkört. Ezek a kollegialitás, a szakmai fejlődés, a vezetői támogatás, az átláthatóság, a jutalmazási rendszer, a döntéshozatal, a célkonszenzus, a feladatorientáció, a fizikai környezet és az innováció.

A munkahelyi közösség kapcsán Achor (2010) a „társas befektetés” fontosságát emeli ki, ami véleménye szerint a legértékesebb erőforrásunk. A munka világában az a képesség, hogy fizikailag és lelkileg is kezelni tudjuk a stresszt, jelentős versenyelőnyt ad (Achor 2010). A kiegészítő preventív megoldási módszerének a tréninget tartják, amely hozzájárulhat a pedagógus saját mentálhigiénéjének ápolásához, erősíti a csoporthoz való kötődést-tartozást és a toleranciát. Emellett további lehetőség a meditációs technikák alkalmazása is, ilyen például a „mindfulness”, azaz a tudatosság fejlesztése, amellyel a pedagógusok stressz-szintje is csökkenthető. Másik lehetőségként jelenhet meg a szupervízió alkalmazása, amely egy szabályozott tanulási folyamat egyéni vagy csoportos formában (Szelezsánné 2016). Két szupervíziófajta különböztetünk meg. Az egyik az egyéni szupervízió, mely kiigazítja a szakmai munka teljesítményét rontó

munkamódszereket, felhívja a figyelmet a hiányzó kompetenciákra. A másik a teamszupervízió, ami a kollégák és a szakmák közti közös gondolkodáshoz járul hozzá, így a résztvevők megismerhetik egymás szemléletét és módszereit. Utóbbi ösztönzi a saját nézőpontok kifejezését, hatékonyra teszi az egymásra reflektálást, növeli az egymástól tanulás és önfejlesztés szándékát, valamint a kölcsönösség jegyében erősíti a csapat tagjaiban a saját szakmai identitásukat, egyértelműsíti a szerephatárokat és szerepelvárásokat (Kömlösi 2013). A rendszeres szakmai szupervíziók, esetmegbeszélések bevezetése a bölcsődei, óvodai intézményekben nagymértékben hozzájárulna a jó munkahelyi közönség, az egymástól való tanulás és a közös fejlődés kialakulásához.

Összegzés

Jelen ismereteink alapján elmondható, hogy megfelelő mentálhigiénés támogatás hiányában a pedagógusok szakmájukban számos nehézségbe ütköznek, melyek hatással vannak munkahelyi teljesítményükre, hivatáshoz való viszonyukra. A mentálhigiénés tevékenységek hozzájárulnak a kiegyensúlyozott működéshez, élethez. Az egyén oldaláról elsősorban az érzelmi biztonságot nyújtó szeretetkapcsolatok, illetve a szabadidős lelki feltöltődések járulhatnak hozzá a stresszmentesítéshez. Az intézmény oldaláról fontos, hogy a szervezeti kultúrába beépítse a szupervízió jelentőségét és lehetőséget adjon a különböző tréningek, szakmai továbbképzések és rendszeres esetmegbeszélések lebonyolítására. Emellett a szervezet felelőssége, hogy felállítson egy támogató rendszert, amely az egyéneket/csoportokat mentorálja, visszajelzést ad és hozzájárul a megfelelő csapatmunka és a jó munkahelyi légkör megteremtéséhez. Amennyiben ezekre nem fordítanak kellő figyelmet, nagyobb valószínűséggel jelenik meg a kiégés és a mobbing jelensége a szervezetben. Szakirodalomelemzésünk alapján összefüggés látható a stressz, a kiégés, a fluktuáció és mobbing jelensége között, melyek tünetei az egyén magánéletére és egészségére is negatívan hatnak.

IRODALOM

- ACHOR S. (2010) *A boldogság, mint versenyelőny*. Budapest, HVG Kiadó Zrt.
- BARCSI T., JUHÁSZ É., KARAMÉNNÉ A. & SZABÓ J. (2014) Munkahelyi lelki egészségvédelem – mentális egészség, stresszkezelés, változások elfogadásának segítése. *Szolgáltatási kézikönyv vállalatoknak*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- BÍRÓ É., OLVASZTÓ L. & KÓSA K. (2010) Óvodapedagógus hallgatók mentális egészségének felmérése. *Magyar Pedagógia*, Vol. 110. No. 4. pp. 285–300.
- BLOOM, P. J. (2010) *Measuring work attitudes in the early childhood setting: Technical manual for the Early Childhood Job Satisfaction Survey and Early Childhood Work Environment Survey*. Wheeling (IL), National-Louis University, McCormick Center for Early Childhood Leadership.
- BORDÁS A. (2010) A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, Vol. 19. No. 4. pp. 666–672.
- FELDMAN, P., COHEN, S., LEPORE, S., MATTHEWS, K., KAMARCK, T. & MARSLAND, A. (1999) Negative emotions and acute physiological responses to stress. Department of Psychology. *Annals of Behavioral Medicine*, Vol. 21. pp. 216–222.
- HÉZSER G. (1996) *Miért?* Budapest, Kálvin János Kiadó.

- HOWES, C., JAMES, J. & RITCHIE, S. (2003) Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 18. No. 1. pp. 104–120.
- KAUCSEK GY. & SIMON P. (1996a) Pszichoterror a munkahelyen. (Irodalmi áttekintés és az első hazai tapasztalatok.) I. rész. *Humánpolitikai Szemle*, Vol. 9. pp. 39–45.
- KAUCSEK GY., SIMON P. (1996b) Pszichoterror a munkahelyen. (Irodalmi áttekintés és az első hazai tapasztalatok.) II. rész. *Humánpolitikai Szemle*, Vol. 10. pp. 41–49.
- KOMLÓSI P. (2013) A továbbképzések szerepe a kiégés megelőzésében. *Kapocs*, Vol. 22. No. 3. pp. 24–28.
- KOPP M. (2003) Mikor káros a stressz? A stressz szerepe az egészségromlásban. *Hippocrates*, Vol. 5. No. 1. pp. 44–49.
- KOVÁCS M. (2006) A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *Lege Artis Medicinæ*, Vol. 16. No. 11. pp. 981–987.
- KOVÁCS M., KOVÁCS E. & HEGEDŰS K. (2008) Az érzelmek szerepe a lelki kiégés alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 9. No. 3. pp. 199–216.
- KULCSÁR Zs. (2002) *Egészségpszichológia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- LÉGRÁDINÉ LAKNER SZ. (2006) Tréningmódszer a felsőoktatásban. *Tudásmenedzsment*, Vol. 1. pp. 60–67.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. & LEITER, M. P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52. pp. 397–422.
- NAGY E. (2007) *Egy segítő foglalkozás képviselőinek pályaképe, a kiégés szempontjából*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen, Debreceni Egyetem BTK.
- NAGYKÁLDI Cs. (1998) Stressz, arousal és szorongás a sportteljesítményben. *Sporttudomány*, Vol. 2. pp. 10–14.
- NECULAI K., SALAVECZ GY., STAUDER A. & KOPP M. (2016) Munkahelyi tényezők és pszichés jól-lét az oktatás és kultúra területén dolgozó nők körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 7. No. 2. pp. 111–123.
- ÓNODY S. (2001) Kiégési tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 51. No. 5. pp. 80–85.
- PETRÓCZI E., FAZEKAS M., TOMBÁCZ Zs. & ZIMÁNYI M. (1999) A kiégés jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 54. No. 3. pp. 429–441.
- RAMSDEN, S. R. & HUBBARD, J. A. (2002) Family expressiveness and parental emotion coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 30. No. 6. pp. 657–667.
- RANSCHBURG J. (2009) *Szülők könyve – A fogantatótól az iskolakezdésig*. Budapest, Saxum Kiadó.
- SALAVECZ GY., NECULAI K. & JAKAB E. (2006) A munkahelyi stressz és az énhatékonyság szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 7. No. 2. pp. 95–109.
- SÁNDOR J. (2010) *Stressz-források és egészségmegőrzés adott intézményben*. Hajdúszoboszló, Egyesített óvodai intézmény.
- SCHAUFELI, W. B. (2006) *Handbook of Human Factors and Ergonomics in Health Care and Patient Safety*. Hillsdale, L. Erlbaum Associates.
- SCHAUFELI, W. B. & ENZMANN, D. (1998) *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London, Taylor & Francis.
- SELIGMAN, M. E. P. & CAMPBELL, B. A. (1965) Effect of intensity and duration of punishment on extinction of an avoidance response. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, Vol. 59. No. 2. pp. 295–297.

- SELYE J. (1936) A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, Vol. 138. p. 32. <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- SINEK, S. (2010) How great leaders inspire action. https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action [Letöltve: 2020. 11. 16.]
- STREMMEL, A. J. (1991) Predictors of intention to leave child care work. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 6. No. 2. pp. 285–298.
- SZABÓ É. & JAGODICS B. (2018) Óvodapedagógusok kiegészésének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra*, Vol. 28. No. 7. pp. 51–63.
- SZELEZSÁNNÉ D. (2016) A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiegészés jelensége; preventív és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményben. *Opus et Educatio*, Vol. 3. No. 5. pp. 590–603.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)

AZ EGÉSZ VISSZATÉRÉSE

CSEPELI GYÖRGY

ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola

Beérkezett: 2021. december 30., elfogadva: 2022. január 10.

DEZSŐ BODA: *Complexity in Nature and Society: From Dancing Molecules to Collapsing Societies*. Kőszeg, 2020. IASK Institute of Advanced Studies Kőszeg, 170 p. ISBN: 9786155742194

A 2020-ban kitört és még ma is kísértő vírusjárvány riasztó tanulsága, hogy miközben a tudósok egyre többet megtudtak a járványt előidéző és kísérő jelenségekről, megismerték a kórokozókat, nyomon követték mutációikat, kikísérleteztek a betegség leküzdését megkönnyítő vakcinákat, a folyamat egészéről semmit sem sikerült megtudni. Az egészszre vonatkozó tudás vákuumába beszűremlettek a közösségi média által szándékosan vagy szándéktalanul terjesztett hazugságok, féligazságok melyek összességét Z. Karvalics László egy hamarosan megjelenő művében információs járványként jellemez.

A járvány arra figyelmeztet, hogy az ember által lakott világ a 21. század elejére visszavonhatatlanul megváltozott, s mint arra Hankiss Elemér már a 20. század végén figyelmeztetett, beköszöntött a bizonytalanság kora, melyet a kiszámíthatatlanság, a változékonyság, a kétértelműség jellemez. Az emberi világ természetesen sosem adta meg lakóinak azt a bizonyosságot, amellyel a fizikai és biológiai világ létezői rendelkeztek. Az ember transzcendentális hajléktalanságra van ítélve, amiből következik, hogy számára soha, semmi nem bizonyos, minden vál-

tozik, s ha meg akar maradni, nincs más eszköze, mint a tudás és a hit.

Boda Dezső, a veszprémi Pannon Egyetem kémiai és fizikai tudományokban járatos professzora 2015-ben lett munkatársa a Kőszegen éppen akkor alakult Felsőbbfokú Tanulmányok Intézetének (FTI, ill. iASK [Institute of Advanced Studies Kőszeg]), ahol azt a célt tűzte ki maga elé, hogy keresse meg a kapcsolódási pontokat, melyek révén áthidalható lehetne a természet- és társadalomtudományokat egymástól elválasztó évezredes szakadék. Boda a komplex rendszerekben látta meg a lehetőséget az egység létrehozására, melynek előzményei a preszokratikus filozófusok hosszú ideig feledésre ítélt felismeréseire vezethetők vissza. Mint Heidegger mondja, a kezdeti görög gondolkodásban „a létező a felfakadó, a megnyíló, amely mint jelenlévő az emberre mint jelenlévőre tör rá, vagyis arra, aki önmagát a jelenlévő számára megnyitja, amennyiben felfogja azt. A létező nem azáltal létezik, hogy előbb az ember szemléli a szubjektív érzékelés módján vett előállítás értelmében. Sokkal inkább az ember az, akire a létező rátekin, aki a megnyíló jelenlétéhez odajárul” (Heidegger 2006: 82–83). Az újkori tudomány megfeledkezett Parmenidész

„minden egy” tételéről, szakosított vizsgálatokba kezdve szétszabdalta a létet, aminek eredménye az lett, hogy egyre többet tudunk a részekről, s egyre kevesebbet az egészről.

Ezen a helyzeten változtat az újabban feltörő „komplex rendszerek” tudománya, mely Boda Dezső kifejtésében a lét egészének jellemzője, kezdve a legkisebb fizikai részecskéktől az óriás méretű galaxisokig, melyek tekintete elől az ember, ha akarja, ha nem, nem tudja kivonni magát, mert rendszerként része az összes többi rendszernek. Boda Dezső egyszerű és világos nyelvezettel megírt könyve a fizikai, kémiai, biológiai és társadalmi valóság átfogó elméletét adja, mely kivezető utat kínál az egyes szakterületek terén elért, egymásra nem reflektáló kutatási eredmények dzsungeléből. Az iparszerűvé vált tudományból eltűnt tudós helyére a kutatási vállalkozó lépett, aki megrendelésekre kutat, külső elvárásoknak megfelelően akarván ír könyveket és cikkeket, melyek érvénye csak addig tart, míg frissebb eredményeket tartalmazó új könyvek, új cikkek nem jelennek meg.

Boda Dezső könyvének érdeme, hogy a komplex rendszerek tudományát kifejtve, visszahelyezi jogaiba a létező egységét hirdető ókori görög felfogást. A kis könyv egy előszóból, egy bevezetésből, majd az előszót és a bevezetést követő négy fejezetből áll.

Az előszó a könyv megszületésének körülményeit részletezi, melyek a Kőszegi Felsőbbfokú Tanulmányok Intézetének intellektuálisan felettebb stimuláló közegében lehetőséget adtak a szerző számára, hogy születő gondolatait az Intézetben vendégként jelen lévő vagy tartósan ott tartózkodó kíváncsi és nyílt gondolkodású társadalom- és természettudósokkal megvitassa. Mint a szerző írja, „e környezet nélkül a könyv aligha íródott volna meg”. (3. o.)

A bevezetés meggyőzi arról az olvasót, hogy a komplex rendszerek egyáltalán nem érthetetlenek. Kaotikusak ugyan, de mintáztak is egyben, talán a „kaotikus” jelző illik rájuk leginkább találóan. A fizika, a kémia, a biológia nyelvén leírható világegyetemnek nincs olyan része, melyre ne lennének érvényesek a komplex rendszerekre jellemző sajátosságok, a nonlinearitás, az előreláthatatlanság, a valószínűségekre alapozott dinamika. Az élet – s benne az ember – annyiban változtat a képen, hogy a létbe belép az élő szervezetek evolúciós története, melynek középpontjában az egyre komplexebbé váló szervezetek önfenntartásának és továbbörökítésének elve áll. Az emberrel, mint a könyv egyik későbbi fejezetéből kiderül, a történet nem ér véget, de a gének mellé felsorakoznak a mémek, melyek a génekkel szemben már nem a természeti, hanem a társadalmilag konstruált valóság építőkövei.

A második fejezet kulcsszava az emergencia, mely rendként stabilizálja a komplex rendszerek egymással kölcsönhatásban lévő alkotóelemeinek rendezetlenségét, mely az élő szervezetek esetében az alkalmazkodást, a túlélést, az örökítést teszi lehetővé. A folyamat lényege, hogy nincs központi terv, mely előre megszabná a kibontakozó rendet, és az sincs köbe vésvé, hogy mikor borul fel, pusztul el a rend. Ilyen értelemben mondhatjuk, hogy a komplex rendszerek működési elve a szabadság, s talán emiatt oly mély a rokonság a komplex rendszerek és megismerőjük, az ember között, aki szintén szabad. Ez a fejezet tárgyalja az intelligenciát, az alkalmazkodás és a megismerés alapvető eszközét, s itt tér vissza a szerző a gének és a mémek ketősségére, mely nélkül a homo sapiens földi karrierje el sem indult volna. Kérdés azonban, hogy az örökség elég lesz-e az emberiséget fenyegető kihívások kezelé-

sére, s a mindenkori jelenben élő emberek képesek lesznek-e önmaguk legyőzésére annak érdekében, hogy utódaik is ott-honra találjanak a Földön.

A harmadik fejezet nagyszerű bevezetés a fizikai alapismeretekbe, különös tekintettel a statisztikai mechanikára. Megtudjuk, hogy a meleg a hideg felé áramlik, de a hidegség sosem terjed a melegség irányába, a viszony egyoldalú. Megismerkedünk az entrópiával, mely egy rendszer rendezetlenségét jelzi. Minél kisebb az entrópia, annál kevésbé rendezett a rendszer. Izgalmas bekezdések foglalkoznak a fázisváltással, amikor az anyag egyik állapotából átmegy egy másik állapotába. A gázból folyadék, a folyadékból gáz lesz. Amikor az anyag sem nem gáz, sem nem folyadék, a molekulák mozgása teljesen kiszámíthatatlanná válik.

Az élet már több mint pusztán fizikai és kémiai folyamatok zajlása, más minőség, melyről a következő fejezetben esik szó bővebben.

Az élet különös jelensége az anyagi világnak, mely elszenved, de nem uralja az időt. Az élő szervezetek paradoxona, hogy egyedi létezésüket a keletkezés és a pusztulás időbe vetett pontjai határozzák meg, de a bennük lévő örökítő molekulák, a gének révén legyőzik az időt, folytatódhatnak, megisméltódnak, újra kezdik az elődeikben elpusztult életet. Az élet mibenlétének megértéséhez jelentős segítséget nyújt a zseniális magyar természettudós, Gánti Tibor kemotonelmélete, melynek alapján az élő rendszer legkisebb egységéről, a sejtről kapunk képet. Boda Dezső az iASK-ban korábban igen aktív szerepet vállaló Gánti-tanítvány, Szathmáry Eörs evolúciós elméletét követve írja le az élet földi regényének nyolc fejezetét, melyek sorában a legutolsó az ember megjelenése. Az ember hálózati lény, s meglepő olvasni, hogy nincs híján hálózatalkotó elődöknek az élővilágban (Szathmáry–Smith 2000).

A rovarkoloníák hálózatai sokban emlékeztetnek az emberek által alakított hálózatokra, de az analógia érvénye korlátozott, hiszen mint a könyv utolsó, leggazdagabb fejezetéből megtudjuk, az emberi viselkedést már nemcsak gének, hanem a természeti világban teljesen egyedülálló, az ember második természetének alkotórészei közé sorolható *mémek* is meghatározzák.

A mémek a kultúra építőkövei, az egyedekben hatnak és működnek, de éppen úgy, mint a gének, az egyedek elődeiktől kapják, s utódaiknak adják tovább őket. A mémek közege a nyelv, mely az ember számára nem egyszerűen kommunikációs eszköz, hanem a társadalmilag érvényes valóság megszerkesztésének eszköze, melynek révén az emberi egyed kiszabadul az itt és a most fogságából, ami az állat számára lehetetlen. Az állat a szükségyszerűség birodalmában él, míg az ember a nyelv révén belép a lehetőségek birodalmába, ahol a túlélés, az alkalmazkodás, a fennmaradás érdekében képessé válik az újírtásra, a kihívásokra való intelligens reakcióra.

A mémek változása felveti a kulturális evolúció kérdését, mely az emberi intelligencia és a mesterséges intelligencia együttélésének korában különösen aktuális. Ma még nem tudjuk, hogy lesz-e az életnek egy új, kilencedik fejezete, melyben a Nietzsche által megálmodott emberfeletti ember lép a Föld (és más égitestek) színpadára.

A könyvből azonban kiderül, hogy a jövő kétesélyes. A szerző Jared Diamond esettanulmányai alapján alkalmazza a komplex rendszerek elméletét az összeomlás kivédésére képtelen társadalmakra, melyek képtelenek voltak a krízis kezelésére alkalmas mémek kifejlesztésére, vagy ha voltak is kríziskezelő mémjeik, alkalmazásukra már nem volt módjuk (Diamond 2009). Az emberi civilizáció egésze ma mintha ugyanoda érkezett volna, aho-

va egykor a maja, a khmer, a húsvét-szigeti és többi egykor virágzó, de mára eltűnt civilizációk jutottak. A törékenység, sérülékenység a komplex rendszerek lényegi sajátossága, de végzetes hatásának felmérését a társadalom többsége számára mintaadó elit mémjei nem teszik lehetővé. Gondoljunk csak a jelenben a klímaválság tagadóira, a vírusjárvány kapcsán lábra kapott összeesküvés-elméletek kiagyaloira

és terjesztőire. A válságra adott inadekvát reakálást (amit nemcsak Diamond példái-ban, de ma is láthatunk) az elit mohósága, önzése, kapzsisága tovább mélyítette.

Boda Dezső fontos könyvet írt, mely segít abban, hogy betemetődjön a természet- és társadalomtudományok közötti szakadék, s intelligensen állhassuk a lét ránk szögezett fagyos tekintetét.

IRODALOM

- DIAMOND, J. (2009) *Összeomlás*. Budapest, Typotex. (Ford. Vassy Zoltán.)
- HEIDEGGER, M. (2006) A világgép kora. In: M. HEIDEGGER: *Rejtektutak*. Budapest, Osiris. pp. 70–102. (Ford. Pálfalusi Zsolt.)
- SZATHMÁRY E. & SMITH, J. M. (2000) *A földi élet regénye*. Budapest, Vince. (Ford. Müller Viktor.)

TANÜGYI VÁLSÁG: MŰKÖDÉSZAVAR VAGY PERSPEKTÍVA?

HORVÁTH ZSUZSANNA

Beérkezett: 2022. január 3., elfogadva: 2022. január 24.

YANN FORESTIER: *L'École en perspective. Brève syntèse des apports récents de la recherche sur les questions éducatives*. Paris, 2020. L'Harmattan. 223 p. ISBN: 978-2343208169

Szintetizálhatjuk-e a francia Harmadik Köztársaság polgárságának igényeit jelképező oktatási reform (1882) óta az iskola történetét és a legújabb oktatásszociológiai kutatásokat? Yann Forestier, a történelem és a földrajz fiatal középiskolai tanára, egyúttal egyetemi oktató (Université Rennes 2; Université de Caen Normandie), a Tempora Laboratórium és az amiens-i oktatási és képzési kutatóközpont munkatársa ezt teszi a *L'École en perspective* (Az Iskola tágabb perspektívában) című művében, amiből kirajzolódik egy vízió is az iskoláról, pontosabban annak a közelebbi múltat megidéző hat évtizednyi kihívásairól és konfliktusairól. Ritkán adódik az olvasóknak ilyen ártekinthető hozzáférés ahhoz, ami ma a franciaországi iskola fejlődési folyamataiban zajlik – írja a könyv egyik francia kritikus.

Forestier műve a párizsi központú L'Harmattan Kiadó *Pédagogie: crises, mémoires, repères* (Pedagógia, válságok, emlékek és viszonyítási pontok) elnevezésű sorozatában jelent meg. Maga a sorozat három cél szerint szerveződik. Az első, hogy elméleti reflexiónak vesse alá az iskolaügy világát aktuálisan mozgó válságok problémáit és helyzetait. Másodsorban, hogy életre keltse a közelmúlt fókuszáló történeti emlékezet azon elemeit, melyek alkalmasak a jelen pedagógiai akcióinak társadalomtörténeti megvilágítására –

ezúttal a Harmadik Köztársaság világi, ingyenes, állami iskoláját megalapító 1882-es, ún. Jules Ferry-törvénytől indulva a jelenig. A L'Harmattan sorozat célja harmadsorban az, hogy feltárja, úgymond dekódolja mindazokat az oktatás kérdéseivel foglalkozó filozófiai, etikai és politikai viszonyítási pontokat, amelyek támogatják a sorozat műveit tanulmányozók valóság-tapasztalatainak értelmezését.

A *Bevezető* ütős alcíme hatvanhét millió „iskolaszakértőt” láttat, igen, ez az Ötödik Köztársaság teljes népessége – írói túlzással. De ha csak az iskola intézményében érdekelt társadalmi csoportokat (tanulók, pedagógusok, szülők, iskolai nem oktató személyzet) nézzük, még akkor is tekintélyes szám adódik – a francia népesség negyede: ma 13 millió tanuló az óvodától az érettségiig, 2,7 millió felsőoktatási hallgató, 900 000 tanár és 200 000 nem tanári végzettségű iskolai személyzet. E számosság alapján is egyértelmű: igen jelentős társadalmi intézményről van szó, az oktatási minisztérium ma is az ország legnagyobb munkáltatója, az oktatás költségvetése is az állami kiadások legnagyobbika. A szerző mindehhez hozzáteszi a mindennapi életre gyakorolt hatást: az iskolai órarend vagy annak bármely reformált változása tagolja a mindennapok ritmusát, az iskolai élmények, hatások, eredmények tematizálják szülők milliónak beszélgeté-

seit, a bizonyítványok orientálják az egyének sorsát, a tanévek időbeli tagolása hat a gazdaságra. A köznapi tények eme felsorolása is mutatja, hogy Forestier különböző, sokszor ismerős, néha váratlan perspektívákban láttatja műve tárgyát, a végig nagy kezdőbetűvel írt *École*-t (az Iskola fogalmát). És – amint a szerző állítja – a közvélemény eme alapintézménye válságjeleket mutat. Kérdése: vajon mely nézőpontból lehet olyan érvényes válaszokat találni e lényegi alrendszer leírására, amelyek tükrözik az e rendszerben mozgó / abban érdekelt, fentebb említett társadalmi csoportok érdekeltségét, nehézségeit, problémáit. Ez a választalálás, az iskola fejlődése iránti elkötelezettség az, ami Forestier iskolakritikáját megkülönbözteti a jelen francia iskoláját kérelhetetlenül ostorozó és empátia nélküli kritikával illető szokásos művek sorától.

Forestier szerint a válságok konstruktív megértését célzó nézőpont megtalálásához, azaz a tisztánlátás érdekében némi távolságtartás, „hátralepés” (*prendre du recul*) szükséges, annak érdekében, hogy a (mindig) részleges egyéni élmények, tapasztalatok („a mi osztályunkban/iskolánkban”) érzelmileg is színezett élményfüggőnye mögött valóságos és lényegi okokra, magyarázatokra, értelmezésekre bukkanhassunk. Ez legalább két dolgot jelent: az iskola mint társadalmi intézmény irányító elveinek megismerését, az intézményt alakító/formáló történelmi/társadalmi folyamatok (nehézségek, korlátozások, sikerek, szimbólumok) megértését. Forestier szerény ajánlata műve befogadására a következő: „Mindannyiunknak van közvetlen iskolai tapasztalatunk. Mégis, bármilyen meghatározó legyen is az egykori tanuló, szülő vagy tanár tapasztalata, nem elég ahhoz, hogy felmérje azokat az összetett problémákat, amelyek ezt az intézményt időről időre megtépázzák, legyenek azok a poli-

tikai döntések, a pedagógiai működés, a médiaviták vagy az osztályok mindennapi életeseményei. Az oktatási szakembereknek éppúgy, mint a hétköznapi polgároknak, mindannyiunknak vissza kellene lépniünk, hogy tágasabb perspektívában szemlélhessük az iskolát.”

A globális nézőpont érvényesítése által (a rendszert formáló oktatási törvények, az iskola mint a társadalmi felemelkedés eszköze, az intézményes képzés tömegessé válása, a társadalmi eredetű egyenlőtlenségek újratermelése az iskolarendszer révén) van esély arra, hogy mind a „civiliek” (szülők), mind a „profik” (pedagógusok; iskolai, nem oktató személyzet; tanárképzésben részt vevők stb.) megbízható információkra támaszkodjanak az intézményi működés sajátos dinamikájáról. A kötet célja, hogy az iskola a maga korlátozott vagy ígéretes perspektíváival együtt kerüljön a látóterünkbe, ehhez nyújt Forestier segítséget az oktatási kérdésekkel kapcsolatos legújabb kutatási eredmények ismertetésével. Az idézett szerzők jó része a francia oktatásszociológia és neveléstudomány, neveléstörténet képviselői közül kerül ki (pl. Antoine Prost, Pierre Merle, Philip Meirieu), de már a bevezetésben megadja az alaphangot a magyar olvasó számára is jól ismert nemzetközi vizsgálatok (OECD PISA, IEA TIMMS, PIRLS) franciaországi eredményeiből levonható következtetésekkel: a francia iskolarendszer működészavarait, azaz nem kielégítő eredményeit a nemzetközi összehasonlítás is jelzi. A francia 15 évesek teljesítménye az uniós átlagok közelében (a magyarországi tanulók adatai az uniós átlagok alatt) található. Forestier értelmezésében a különböző iskolai teljesítmények (anyanyelvi szövegértés, matematika, tanulói kompetenciák a természettudományi tantárgyakban) nem elégségesnek érzett, sőt csökkenő színvonala a társadalmi eredetű iskolai egyenlőtlenségekre vezethető visz-

sza, a francia adatok e tekintetben rögtön a magyar adatok után következnek az OECD PISA adatsorában. Míg az ún. munkáskörnyezetből kikerülő gyermekek legmagasabb iskolai végzettsége elfogadhatónak mondható (87%-ukuk valamilyen bizonyítvánnyal hagyja el az iskolát, s ebbe az érettségi vizsga is beletartozik), addig a hároméves, egyetemen folytatott tanulmányok után megszerezhető licenciátust (mely kötelező azok számára, akik pedagógus pályára szándékoznak menni) már csak 13 százalékuk szerzi meg, arányuk a mesterképzésben kilenc, a doktorképzésben hét, az elit felsőoktatásban (Écoles Polytechniques) pedig mindössze egy százalék. Forestier az OECD TALIS (2018, 2013) vizsgálataira is hivatkozik, kiemelve, hogy a tanárok nemcsak az egyenlőtlenségek súlyával, de a tanulók iskolai fegyelmezettségével is folyamatosan küzdenek, 17 százalékuk érzi eszköztelennek magát e téren. Az iskola diszfunkcionális működésének vannak exogén (külső) és endogén (belső) okai, Forestier leszögezi, ez utóbbiak komplex vizsgálatával foglalkozik könyvében, hozzátéve, hogy miközben az iskola kritikájától hangos a nyilvánosság, addig az iskola folyamatosan éli életét – érdemi politikai vita nélkül, ilyen-olyan miniszter által elhatározott reformok ütemében.

Az iskola működését megragadhatóvá tevő nagy témákat a kötet kilenc fejezetben tárgyalja. 1) a Harmadik Köztársaság iskolája, a mítosztól a realitásig 2) Egy egységes iskola felé 3) Szemben a tömegesedéssel, az iskola újbóli kitalálásának szükségessége, új közönség, új iskola 4) Miért termeli újra az iskola az egyenlőtlenségeket? 5) Az iskola nem fog változni (az 1960-as, 70-es évek), az új edukáció marginalizálódása; 6) Változzanak a tanárok? 7) Az „iskolai formák” súlya; 8) Az oktatási munkatevékenység: napi igazít(gat)ás 9) Demokratizálódás politi-

kai projektet keresve; Konklúzió: Iskola perspektíva nélkül?

A kötet történeti és szociológiai megközelítést követve számos keretes, egy-egy reform, intézkedés vagy történet részleteit is taglaló forrásszöveget közöl, különféle bibliográfiai hivatkozásokat, kronológiát és tárgymutatót is tartalmaz, amelyek valódi adatgyűjteményt nyújtanak, egyúttal nagyon hasznos eszközök az oktatási rendszerrel kapcsolatos ismeretek tisztázásához. A jól adatolt példák – elbukott reformtervek, tiltakozó versus támogató mozgalmak, sikeres projektek, az iskolában meghonosodott új értékelési formák, a tanárképzést újra és újraszabályozó intézkedések stb. – hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolára ható tényezőket több nézőpontból vegyük szemügyre.

Mindezt nem azért teszi, közli a szerző, „hogy örömeinket leljük a ránk zúduló válság miatti siránkozásában, hanem csak azért, hogy megtaláljuk az eszközöket a cselekvéshez vagy akár a dolgok megváltoztatásához”. Az egyes fejezetekben a szerző a fent jelzett témák mindegyikét értelmezi, ideértve azon reformintézkedések jellemzését, amelyek a választott szempont szerint továbblendíthették volna az iskola működését. Minden esetben tömören tárgyalja az adott oktatáspolitikai döntés, történet vagy reform sorsát, sikerét vagy kudarcát.

A műben közölt kronológiai tábla is jelzi, hogy Forestier 1956-tól, Charles de Gaulle elnökségétől konkretizálja és elemzi részletesebben a közelmúlttól napjainkig adatolható tanügyi problémákat. A tábla a Köztársaság elnökeinek és oktatási minisztereinek nevét és az általuk jegyzett főbb intézkedéseket tartalmazza. E kronológia átláthatóvá teszi, mely területek, oktatási szakaszok mikor problematizálódtak, milyen változások épültek be, és melyek vonódtak vissza, mely reformtémák jelzik az oktatáspolitikai

तिकai cselekvés kontinuitását, hol jelennek meg új kihívások, és hol sűrűsödnek oktatásirányítási válaszok (mint például 1959-ben a 16 éves kori tankötelezettség, az azt követő évtizedben az iskolázás gyors tömegesedése miatti hatalmas új iskolaépületek elterjedése, a kiemelt zónák [Zones prioritaires] koncepciója). François Mitterand elnök egymást váltó oktatási miniszterei hirdetik meg az érettségizők korcsoportbeli arányának radikális növelését, Jacques Chirac elnöksége alatt, 2005-ben született a hatalmas ellenállást és politikai változást is kiváltó *Loi d'orientation* (a közoktatás irány- és programadó törvénye), és jött létre az azóta átalakításokkal is folyamatosan élő, ún. *Socle commun* (ez az iskolázásban 16 éves korig megszerzendő tudás, készségek és kultúra közös alapja, összefogja mindazt a tudást, azokat a készségeket, értékeket és attitűdöket, amelyek a sikeres oktatáshoz, az egyéni élethez és a jövőbeli állampolgári élethez szükségesek, ideértve a Diplôme National Brevet [BNB] megszerzését). François Hollande miniszterének 2014. évi rendelete az évtizedekig hírhedt iskolai évisméltés (*l'échec scolaire, redoublement*) újraszabályozásáról ma is heves vita tárgya. A kronológia szerint Jean-Michel Blanquer, 2017 óta oktatási miniszter, tevékenységét jelzi, hogy a korábbi kötelezőből csak választhatóvá vált a *collège* (11–16 éves korig tartó képzési szakasz) több reformja, és rugalmassá tette a 2014-ben törvényerőre emelt, a tanév időbeosztására vonatkozó intézkedéseket. (Megjegyzem, minden intézkedés hatékonyságát megvizsgálja az oktatásirányítás, és e jelentések nyilvánosan elérhetőek.) Forestier elismeréssel és kritikusan egyaránt tárgyalja a jelenlegi oktatásirányítást, amely 2018-ban a gimnáziumi reformot is elindította, ideértve az érettségi vizsgáét is, továbbá tevékenysége elvi alapjaként hirdette meg 2019-ben a „Bizalom iskolája” törvényt (*Loi „pour*

l'École de la confiance”), amihez Forestier – féltve a tanári innovatív kezdeményezéseket – hozzászeli: a bizalom szlogen hozzájárulhat a szereplők aktivitásának leszereléséhez, a terepen ugyanis nagyon nehéz kezdeményezni, ha úgy tűnik, már minden ki van gondolva.

Forestier tudatában van annak, sőt többször figyelmezteti is olvasóját: a francia iskoláról szóló diskurzusban részt venni annyit jelent, mint egy szimbolikus jelentésekkel rendkívül megterhelt témához közelíteni. A francia iskola par excellence politikai valóság. Ezért meglepő paradoxon, hogy az ezzel kapcsolatos viták rosszul illeszkednek a politikai vita hétköznapi kategóriáihoz, ellentétben például a gazdasági vagy biztonsági problémákkal. Franciaországban az 1960-as évektől azonosítható egy tradicionalista oktatási mozgalom. Azóta az oktatási reformok történetéhez hozzátartozik egy, a vitákat, polémákat jellemző sajátosság: az akadémiai elkötelezettségűek és az általuk pedagógizmussal vádoltak (tanárok, kutatók, reformerek, a reformokat támogató politikusok, általában a „gyerekbárátk”) heves összecsapása a nyilvános sajtóban és más nyilvános fórumokon. Egy interjúban mondja Forestier, hogy próbálja megérteni, hogyan lehet ennyire élénk egy, az iskola meghatározó kérdéseitől (pl. iskolai kudarcok, egyenlőtlenségek) lényegében távol eső vita. Miért vesz részt a média, a harsány vádaskodásokat visszhangozva, ebben a kollektív vakságban, amely nem hogy nem viszi előre az iskolát, de inkább a pedagógusok kompetenciájának megkérdőjelezéséhez, akár önkifejezési joguk megfosztásához vezethet. Forestier már egy 2017-es, e könyvét (is) előkészítő publikációjában leírta, hogy Franciaországban az iskoláról szóló nyilvános vitákat e két tábor ellentéte uralja. Az elterjedt vélekedés szerint e viták a két tábor érvei és főszereplői közötti szimmetriát feltételező

szabályok szerint működnek. E feltevést Forestier megkérdőjelezi, és a steril polémiának nevezett sajtóviták mélyebb elemzéséhez a franciaországi általános sajtóban 1959 és 2008 között megjelent cikkek korpuszára fókuszálva értelmezi a két tábor közötti viták rendszeres ismétlődését, amely végül is a hatvanas évek óta minden új reformprojektet nemcsak kísért, de többnyire el is lehetetlenített. A közel fél évszázadnyi folyóiratanyag elemzése (kb. 8500 cikk) összességében azt mutatja, hogy a változás igénye egyre gyengül, és a „régí” (ancien) megőrzésének akarása egyre erősebb. Ebben szerepet játszhat a felvilágosodás öröksége: az iskola emancipációs küldetésének teljesítése érdekében nem mondhat le az általa közvetítendő kultúráról. Forestier megállapítja, hogy akár a pedagógiaellenesség jobboldali zajos sikere a felelős érte, akár nem, nyilvánvaló, hogy az iskola megváltoztatásának igénye a 21. századi vitában sokkal kevésbé konszenzusos, mint az 1960-as években volt. Pierre Merle (történész, szociológus) három, szinte állandósult akadémiai polémiát elemez: szükségesek-e az osztályzatok a tanuláshoz, mi történjen a rendszerben meghonosodott évismétlés-politikával, továbbá mi a releváns magyarázata az általában kritikával illetett, sőt a tradicionalisták által botrányosnak tartott alacsony iskolai teljesítményeknek. Forestier egyetértően idézi Merle véleményét, aki szerint ezekben a központi kérdésekben a szülőknak, a tanároknak és tágabb értelemben az állampolgároknak a félrevezető vélekedések helyett joguk van a tudományosan alátámasztott tudáshoz, enélkül ugyanis a demokratikus vita illúzióvá válik.

Forestier művének utolsó fejezete a könyv címét kérdőjeles formában, némileg módosítva ismétli meg: *Iskola perspektíva nélkül?* Vajon mi az indoka, a magyarázata ennek a borúlátó kételynek, miközben

a témáról szóló 60 évnyi gazdag anyagból inkább az derül ki, hogy a több évtizedes törekvések az iskolai intézmény demokratizálását célozták, amivel az érintettek (politikusok, szülők, tanárok) is egyetértettek, közösen vállalták. A kérdőjeles írásmód mintha azt sugallná, hogy az elmúlt hat évtized lényegében terméketlen viták sorozatába fulladt. Forestier szemében a jelenlegi közoktatási miniszter (Jean-Michel Blanquer) eszményét kifejező „Bizalom iskolája” sajátos fénytörésbe kerül az utóbbi évtizedek fejleményeinek némely mozzanatával. Ezek egyike az állammal szerződött magániskolák (école privée) arányának növekedése (az alapfokú oktatásban a növendékek 14%-a, középfokon pedig 21%-uk jár magániskolába). Ez a jelenség azt jelzi, hogy magas az állam által fenntartott „Bizalom iskolája”-val szemben a társadalom bizalmatlansága. Az állami és magániskolák mellett szigetszerű és rendszert színező fejlemény az állammal nem szerződött, ún. független alapítványi iskolák (indépendante, hors contrat) hálózata kb. 1530 intézménnyel és 75 000 tanulóval. Közöttük vannak felekezeti iskolák és idecsatlakozott az *Espérences banlieu* (Külvárosi remény; 2013 óta kb. egy tucatnyi iskola) kezdeményezés is. Ezen iskolák működését a pedagógiai innovációk vállalt képviselője jelzi (pl. a játék nagyfokú részesedése a matematikatanításban; tanulói önértékelés intézményesítése; egyéni dialógus pedagógus és tanuló között; nevelőtestület kohéziója).

A miniszteriális szándék Forestier értelmezésében a nemzethez tartozás érzését kívánja erősíteni. A Bizalom Iskolája törvényhez többek között a következőket fűzi az oktatási minisztérium: „Oktatás nélkül a köztársaság értékeinek továbbadása nem biztosítható. Az Iskola ehhez járul hozzá, és partnerei mellett mozgósít a köztársasági értékekért. A mozgósítás középpontjában a köztársasági értékek

átadása, a szekularizmus, az állampolgárság, az elkötelezettség kultúrája és a diszkrimináció minden formája elleni küzdelem áll.” A törvényből adódó intézkedések részeként, *A Köztársaság értékei* jegyében, a minisztérium az iskolákat, főiskolákat és középiskolákat francia és európai zászlóval, továbbá a Köztársaság mottóját (Liberté, Égalité, Fraternité) és a Marseillaise versszakait közlő nagyobb méretű plakáttal látja el. Forestier a szimbolikus homlokzat részeként értelmezi a Marseillaise szövegének és Franciaország térképének kifüggesztését, a tisztelgést a francia és az EU zászlaja előtt, amit kiegészítenek további intézkedések (pl. iskolai dresszkód, a frontális tanítás preferálása), bizonyos módszerek és témák (globális olvasástanítási módszer, szexuális nevelés stb.) visszaszorítása. A törvény első cikkelye kitér az iskola médiában történő hiteltelenítésének problémájára is: a tanárok és az iskola e törvény által mintegy védettebbé válhatnak a rendkívül heves vitákban. Ehhez a minisztérium azzal is hozzájárul, hogy teljes nyilvánosságot biztosít az iskolarendszer évről évre megjelenő rendszerszintű értékelésének és az ebből nyert adatoknak (L’État de l’école, 2020 [1992 óta évente]), előzetes és követő hatásvizsgálatokat végez (pl. Rapport sur...).

A demokratikus iskola kitalálásának történeti tétje (enjeu) Forestier meggyőződése szerint legalább olyan nagy, mint a Jules Ferry nemzedékéé volt a köztársaság iskolájának kialakításakor. Az eredeti köztársasági iskola (I. J. Ferry) egy több évtizeden keresztül kiformalódó politikai program volt, amelyet egy sajátos társadalmi modell és erős kulturális választások támasztottak alá. Az eredeti köztársasági iskola képes volt támpontot, viszonyítási

pontot és hajtóerőt adni, amelyek segítettek visszatalálni a sajátos jellemzőihez, az elbizonytalanodások idején is. Egy demokratikus iskolának, amely szembe tudna nézni a ma kihívásaival, ugyanilyen masszív politikai és kulturális beágyazottságot kellene szereznie. Ha újra távlatokat akarunk nyitni mai iskolánk számára, arra van szükség, hogy merjük kitalálni és megvédeni végre a demokratizálódás vízióját.

Yann Forestier kisonográfija tehát a francia oktatásügy több mint fél évszázadának történeti fejleményeit oktatásszociológiai nézőpontból tárgyalja, elemzi. A gazdagon beidézett keretes szövegek rámutatnak az összehasonlító nézőpontú vizsgálódások sajátos ellentmondására: jelzik a jelenségek érvényes értelmezéséhez elengedhetetlen mezo- és mikroszintű háttértudások fontosságát; azokat, amelyeket a rendszerszintű vizsgálódást folytató külföldi kutató olykor ignorálni hajlamos. Forestier átérzi a rendszer dinamikáját, lüktetését, például a globális kontra szótárgoláson alapuló olvasástanítási módszer körüli – a magyar olvasó számára valószínűleg csak nehezen követhető – ádáz vitát fenntartó érzelmeket, meggyőződéseket, erőket.

Összességében Forestier művéből azt tudjuk meg, hogy a francia iskolaügy válságban van. Lehet, hogy a válságban levés a tanügy „természetes” létformája? Az olvasónak ez az érzése szerencsésen találkozik Forestier egyik szakmai mesterének tekintett, Antoine Prost mérvadó gondolatával: *„A válság a rendszer normális állapota. Szükséges. Az igazi reform nem abból áll, hogy kilábalunk a válságból, hanem abból, hogy megteremtjük hozzá az eszközöket, hogy világosan felvállaljuk és gyümölcsözővé tegyük.”* (Prost 1981: 619, idézi Forestier 2016: 128).

IRODALOM

- DEPP [Ministère de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports & Direction de L'Évaluation, de la Prospective et de la Performance] (2020) *L'état de l'École 2020: 31 indicateurs sur le système éducatif français* [document électronique]. Paris, DEPP. 89 p. (L'état de l'école; 30). ISBN 978-2-11-162555-6. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2020-307185/> [Letöltve: 2022. 01. 02.]
- FORESTIER, Y. (2016) Face aux réformes, les réticences influentes de „ceux qui aiment l'école”: Analyse socio-historique. *Carrefours de l'éducation*, Juin 2016, N° 41, pp. 117–132. DOI: 10.3917/cdle.041.0117
- IGEN [Inspecteurs généraux de l'éducation nationale] (2015) *Rapport sur l'efficacité de la réforme des rythmes scolaires*. <https://www.education.gouv.fr/rapport-sur-l-efficacite-de-la-reforme-des-rythmes-scolaires-3788>. [Letöltve: 2022. 01. 02.]
- La loi pour une École de la confiance. Ministère de L'Éducation Nationale de la jeunesse et du sports. <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>. [Letöltve: 2022. 01. 02.]
- MERLE, P. (2019) *Polémiques et fake news scolaires. la production de l'ignorance*. Bordeaux, Le Bord de l'Eau.

ÚJ PEDAGÓGIA AZ AKARATOS GYEREK ÉS A TRANZSCENDENCIA SZÉTESÉSE KÖZÖTT

KISS ENDRE

ELTE; OR-ZSE; MTA Statisztikai és Jövőkutatási Bizottsága

Beérkezett: 2022. január 17., elfogadva: 2022. január 25.

EHRENHARD SKIERA: *Das eigenwillige Kind – Erziehung in nachmythischer Zeit*. Weinheim Basel, 2022. Beltz Juventa. 364 p. ISBN: 978-3-7799-6877-1

Ehrenhard Skiera nagy művében a pedagógia univerzális dimenziói születnek újjá, a sikeres pedagógiai interdiszciplinaritás és a jelen új dimenzióinak médiumában. A teológiától a leggyakorlatibb iskolaügyig egymásba átvélő diszciplínák között haladhatunk.

Első pillanatra legrokonszenvesebb a műben a pedagógia területének az eredeti univerzális dimenziókra való újrakinyitása. A konkrét iskolai gyakorlat perspektívái ennél szűkebbek, ahogy az aktuális kutatások horizontja is. Még ha nyilvánvaló is, hogy egy-egy kutatási szegmens egésze szűkebb és differenciáltabb egy ilyen megközelítésnél, mégis időről időre igen fontos emlékeztetni a pedagógia univerzalizálásának tényére. Ebben az értelemben Skiera monográfiája különösen relevánsnak tűnik.

Skiera művének perspektívájában a *pedagógiai jelen* rajzolódik ki, mind gondolatilag és mind gyakorlatában, ez hamar világossá válik az ezt honorálni képes olvasó számára. Az alapkérdés, vajon hogyan lehetséges egy mitológia utáni korszakban a gyermeki akarattal harmonizáló pedagógiai magatartást kialakítani. Skiera a nevelés múltját és bizonyos mértékig a jelen egy részét is „mitológiailag-dogmatikusan” meghatározott nevelésnek nevezi, amellyel szem-

ben a valódi jelent „racionál-pragmatikusan” meghatározott nevelésként jellemzi (7¹).

Az eddigi pedagógiai imperatívuszok a társadalmi alkalmazkodás követelésével léptek fel, amellyel szemben a gyermeki ellenállás természetes jelenség és magától értetődő alapprobléma volt. A gyermeki akarat problémáját hosszú és alapos megalapozás jeleníti meg a filozófiai akarat szabadság elemzésének szövegösszefüggésében. Alapvető, hogy a gyerek „igen”-t mondjon, fogalmazza Skiera (23), de ugyanolyan alapvető, amikor „nem”-et mond. Ezekben az alapzaton jelenik meg a nevelés a hagyományban úgy, mint a „szabadság” és a „kényszer” összeegyeztetése (pl. 25).

A „mitológiai-dogmatikus” nevelésfilozófiák gyakorlatilag tehát a *történeti tegnapi*ig tartottak. Skiera *mutatis mutandis* ezek közé sorolja például még a reformpedagógiát is (pl. 142). A könyv számos nevelésfilozófiát foglal össze és ismertet, amelyek akarva, nem akarva mind valamilyen Abszolútum körül épültek ki, hogy azután erre alapozzák a nevelés végső értékeit, s egyben annak legitimitását. Ez az Abszolútum beleviszi a hatalomgyakorlás

¹ A zárójelbe tett számok a recenzeált mű oldal-számát jelölik.

(szó szerint: „erőszak”-gyakorlás) elemét a nevelésbe, ami által a nevelést a hatalomgyakorlás („Gewaltförmigkeit”, ld. pl. 97) médiumába tolja át. Skiera számos filozófiát foglal össze, amelyekre ugyanez, a végső soron egy Abszolútumba torkolló közös struktúra jellemző. Ezek ugyan viszonylag rövid jellemzések, de teoretikus szakszerűségük vitán felül áll. Ennyi, ennyire eltérő filozófia közös nevezőre hozása természetesen mégsem lehetett problémátlan vállalkozás, nekünk az tűnt fel, hogy például a klasszikus idealizmus, az „objektív szellem” teoretikus legitimációival szemben vannak erős fenntartásai, ebben a fogalmiságban, úgy tűnik, nem képes megpillantani az abban megőrizve-megszüntetett empiriát, azaz egy *rejtett pozitivitást* – emiatt ez az objektívált szellem ugyanolyan „Abszolútum”-má válik a szemében, mint a középkori skolasztika (pl. 161).

Teljesen nyilvánvaló tehát, hogy Skiera szóhasználata *atipikus és filozofikus*. Az eddigi nevelésfilozófiák rekonstrukciója a végső érték rekonstrukciójára redukálódik, s ellentétes irányzatok kerülhetnek így közös nevezőre. De az is nyilvánvaló, hogy mélyen stratégiai ez a gyermeki akarat befolyásolásra és az azzal való küzdelemre választott *atipikus és filozofikus* szóhasználat.

A könyv érdemileg első, terjedelmes problémafelvető része így végső soron mitologikusan dogmatikus nagyelméletek alkalmazásaként mutatja be a pedagógia történetét, ahol a nagyelméletek azt az első-sorban erkölcsi, de pragmatikusan is meghatározó alapot legitimálják, amelyek alapján a gyermeki akarat befolyásolása, adott esetben egyenesen megváltoztatása lehetséges és legitim lehet.

Mielőtt az atipikus és filozofikus felvetés egy-két elemével vitakoznánk, le kell szögeznünk, hogy Skiera esetében a koncepcionális keretnek nem annyira a *helytelenségéről*, mint a *szokatlanságáról* van szó. Ez a keret ugyanis egyáltalán nem akadályozza

meg a szerzőt abban, hogy interdiszciplináris tudását ne alkalmazhassa adekváтан mindvégig. A keret szokatlansága nem jelentti tárgyi tévedések kiindulópontját, s ha ilyenek vannak is, azok nem a szokatlan filozófiai és tudásszociológiai keretezés miatt keletkeznek. *Mutatis mutandis* hasonló vonatkozik a gyermeki akarat kérdésére is.

Láttuk: a mitológiai, filozófiai, majd a posztszisztematikusan filozófiai rekonstrukció a pedagógiai elméletek feldolgozása esetében túlzottan széles keretnek tűnik. A keret körvonalainak illetően kialakítása természetesen annyiban segít a szerző eredendő céljainak megvalósításában, hogy azokra visszautalva posztszisztematikusan, posztmodern vagy éppen önmagukat már nyíltan posztfilozofikusnak tekintő irányzatokban is felfedezhesse az autokráciára törő „abszolút” mozzanatot (így a reformpedagógiában is, ld. 168–169). Jóllehet Skiera éppen hogy érinti a posztmodernet, ez az eljárása végül is nagykönyvszerűen posztmodern lesz. Oszítja egyébként a posztmodernnek azt a jól kamatozó csúsztatását is, miszerint egy elmélet nem sajátos hipotézis, de egy Abszolútumra törekvő nagy elbeszélés, amelynek totalitáriánus metafizikája alól haladéktanul fel kell szabadítani az emberiséget. Idetartozik még, hogy egy helyen *Derrida* egy nyaktörően dekonstruktív tételét (218) is megpróbálja pozitívan felhasználni a valóságos gyermeki szükségletekre épített antropológiai pedagógia számára.

Mindenesetre a helyenként szinte a komolytalanságig túldimenzionált és el-túlzott hatalomkritikai fellépés (ami szerint egyes kivételektől eltekintve az összes eddigi pedagógiai elmélet akarva vagy nem akarva olyan abszolút kiindulópontokat akar megfogalmazni, amelyek már születésük pillanatától a szabad gyermeki akarattal szegeződnek szembe) nem homályosíthatja el, hogy ez a probléma, a maga valóságos helyén, erőteljesen létezik,

s minél inkább hátrálunk a történelmi folyamatban, annál explicitebben kerül megfogalmazásra.

Jeleztük, hogy nagyon hasonló a helyzet a gyermeki akarat elleni intervenciókkal szemben is. A közelmúlt és a jelen valóságos pedagógiai gyakorlata a gyermeki akaratnyilvánításokkal kapcsolatban már hatalmas elváltozásokat mutat. Mindenesetre ez a probléma is létezett, és ha ugyancsak minél inkább visszafelé haladunk a neveléstörténet hagyományába, annál inkább képes ez is a maga eredeti nagyságrendjében megmutatkozni. De azért azt sem hallgathatjuk el, hogy Skiera túl hamar „adja meg magát” a nevelés és a kényszer sorsszerű összekapcsolódása gondolatának. Rövid úton „nyilvánvaló”-nak mondja (47), hogy a neveléshez a kényszer eleme társul. Ebben az esetben a „kényszer”-nek egy eleve erős változatában gondolkodik, amelynek hátterében nem nehéz felismerni a totalitarizmus árnyait. Nem szeretnénk persze naivnak látszani, s recenzióknak más helyén is elismertük már a kényszer valóságos történeti jelenvalóságát (miközben azt sem értjük, miért tekintik ezt annyian Michel Foucault eredeti intellektuális felfedezésének). Ennek ellenére Skiera kényszerfogalma rendelkezik az eleve komoran túlfeszített lényeglátás jegyével, hatalomértelmezése is tudásszociológiai szempontból túlfeszített, maga mögött hagyja a társadalomontológiai realitásokat. A kényszer ily módon nyomban szélsőséggé váló uralkodó állapota nem találkozik sem a társadalmi reprodukció, sem a *társadalomontológiai normalitás* dimenzióival (gondoljunk például a kisgyermek hiányzó veszélyérzetének tényére, amelyet évtizedek alapos megdolgozása után Walt Disney sziklákról leugró rajzfilmalakjai tesznek otthonossá, hogy azután később az ún. extrém sportok világában szikláról sziklára szökkenve a földgolyó egy nagy *Flinstone család*dá változzon).

Bírálatunk tehát nem tartja igazán szerencsésnek az eddigi nevelésfilozófiák strukturálásának a könyvben kialakított végleges változatát. Ugyancsak nem tartja szerencsésnek a nevelés történetének a gyermeki akarat szabadsága elleni hadjáratként való felfogását, de ezeket csak a keret problémáinak látja. Részben azért, mert a keret aránytalanságai, mint már említettük is, egyáltalán nem torzítják az egyes történeti és tudományos megállapítások igazságtartalmát, de részben azért sem, mert mindkét probléma – ha nem is kell eltúlozni azokat – ma is valóságos, még akkor is, ha például a posztmodern abszolútumra törő akarata egészen más jellegű, mint a korábbi irányzatoké, amiért is rendre fel sem szokták ismerni.

A túlfeszített keret két döntő elemének valóságos kritikáját egyébként nem a tudományosságnak és a filozófiának kell elvégeznie, de elvégzi maga a triviális valóság is. A részben a *globalizáció*, részben a *neoliberalis* berendezkedés dominálta oktatási rendszerben mindent felülír a hatékony iskolázottság megszerzésének imperatívusza, s így a tanulóknak bizonyosan kevés energiájuk marad az egyes nevelési elméletek abszolutisztikus jellegének felismerésére és annak kritikájára.

Skieránál a gondolkodás új mitológiátlanításának korszaka – a mitológia utáni kor – nemcsak a filozófiai nagy elbeszélések vége, de a világvallásoké is, sőt, visszamegy a világvallások elé is. Mindez a horizontegyesítés távolról emlékeztet a *Frankfurti Iskola* szóhasználatára is, amely talán a legnagyobb hatást gyakorolta a képzett filozófusra. A meghaladott metafizikai jellegű végső értékek (das Unbedingte) leváltására Skiera filozófiai perspektivizmust is ajánl, igaz, ezt, mint perspektivizmust, nem fejti ki. Sokat beszél pragmatizmusról, akár a szó legrágabb értelmében is, de nem használja ki a konkrét összefüggésekben az „optimum” fogalmi lehetőségeit,

ezért az elmélet az Abszolút hatalma és az éppolyan abszolútnak feltételezett gyermeki szabadság helyenkénti szembekerülésének konstatálásán túl nem tud kiutat keresni az optimalitás fogalmi körében.

Amikor Skiera először beszél antropológiáról, akár még gyanakodhatunk is, hiszen ez a típusú antropológia, jóllehet egy évszázada már vannak nagy klasszikusai (Scheler, Plessner, Löwith és mások) nemcsak történelmi mértékben új tudomány, de számos előnyét és hátrányát mutatja fel az addigi kiépült tudományrendszer oldaláról nézve *köztes* területek kutatásának. Skiera könyvének kiemelkedő érdeme, hogy sikerül felmutatnia a mű második részében, miszerint *ez az antropológia igazi megoldás* lehet.

Mint láttuk, a mű első nagy részében igen differenciált módon integrálta a pedagógia alapkérdését a *gyermeki akarat* (pl. *Widerständigkeit*) és a legtöbb pedagógiai rendszer saját központi értékének megvalósítására redukált, nem politikai értelemben vett „*totalitarianizmus*”-ának konfliktusára. Ezt az elkerülhetetlen, mert strukturális konfliktust Skiera antropológiai koncepciója hivatott feloldani. E megoldás tartalma a művelt társadalom azon részénél, amelyik a gyermeket, iskolában és iskolán kívül, eleve értéknek és a nevelést ezért eleve kivételes élethelyzetnek tekinti, a napi gyakorlat szerves részeként már jóval korábban is benne volt a pedagógiai valóságban. Skiera tehát olyan alpra építkezik, amelynél a gyakorlat lekörözte az elméletet és a tudományos megközelítéseket. Antropológiai koncepciójának elemei igen sokrétűek, még ha Skiera nem tér is ki mindegyikre, így például az emberi primér impulzusok értelmezésére (Skiera nem használja ezt a fogalmat), *Friedrich Schiller*

lényeglátó emberfelfogására, olyan egy mástól eltérő szerzők gondolataira, mint *Kracauer* vagy *Beuys*. Skiera megoldásának legfontosabb összetevője az elismerés-*(Anerkennung)* elmélet alkalmazása, s ennek ennyire közvetlen és logikus pedagógiai alkalmazását máshonnan eddig valóban nem ismerhettük. A hegeli elismerésért vívott harc valóságos gondolati reneszánszát élte meg a hetvenes évektől. Egy ideig a politikum paradigmájának lényegét látták benne, ami ekkor meg is alapozta a politikai alrendszert. Ezután több humán megközelítést egyesítő társadalomantropológiaként értelmezték, ugyancsak átfogó jelleggel. Skiera (és azok a szerzők, akikre ebben a vonatkozásban hivatkozik) ebből az átfogó és már ebben az állapotában is szintetizáló antropológiából teszi meg a döntő ugrást a pedagógia megújítása felé. Ezekre a már masszív és más területeken közismert alapzatokra építi fel a gyermeki szükségletek piramisát. A megértett és néhány esetben már ki is fejtett és összegezett formában is megjeleníthető „valóságos” szükségletekkel szembesítve nevezheti Skiera a maga felfogását „*reszponzív*” pedagógiának (pl. 197-től). E pedagógiai *reszponzivitás* előfutárainak tekinti *Ágostont*, *Erasmust* és *Come-niust* (ld. 68–79).

Skiera műve bátor kiállítás a pedagógia univerzalizálásának eszméje mellett. Nemcsak megjelenít egy univerzális dilemmát (a *gyermeki akarat* és a legtöbb pedagógiai rendszer saját központi értékének megvalósítására redukált, nem politikai értelemben vett „*totalitarianizmus*”-ának konfliktusát), de az antropológia egy konkrét értelmezésével meg is oldja azt. Megoldása további kérdésekhez vezethet, de esetében nemcsak az ördög, az angyal is rejlik a részletekben.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerüljenek.

AZ ISKOLA ÉVSZÁZADA UTÁN

VAJDA ZSUZSANNA

Károli Gáspár Református Egyetem

Beérkezett: 2022. január 9., elfogadva: 2022. január 20.

PHILLIP BROWN, HUGH LAUDER & SIN Y. CHEUNG: *The Death of Human Capital? Its Failed Promise and How to Renew It in an Age of Disruption*. New York, 2020. Oxford University Press. 304 p. ISBN: 9780190644338

A könyv címe nem véletlenül provokatív: szerzői a fősodratú oktatáspolitikai dogmák ismert baloldali bírálói. Évtizedek óta kísérik figyelemmel az oktatás leértékelődését a globalizált nagyvállalati gazdaság világában, kétségbe vonva azt a szinte minden politikai oldal és nagy hatású nemzetközi szervezetek által ismételt tételt, hogy az oktatás a növekvő társadalmi egyenlőtlenségek hatékony ellenszere.

A kötet szerzői ismert, jelentős szakmai reputációval rendelkező, könyvek, tanulmányok sokaságát publikáló kutatók (lásd pl. *Brown–Dillabough–Halsey 2020*). Phillip Brown és Sin Yi Cheung a Cardiffi Egyetem munkatársai, Brown, több országban is tanított, oktatással kapcsolatos tudományos rendezvények szótárelőadója. Sin Yi Cheung a társadalmi egyenlőtlenségek témakörében folytatott kutatásaival szerzett hírnevet, Hugh Lauder pedig a Bath-i Egyetem pedagógiai tanszékének vezetője. Lauder és Brown a 2014-ben elhunyt A. H. Halsey (oxfordi szociológiai professzor, az IQ-vitában egyike volt a környezet szerepét hangsúlyozó szakembereknek) köréhez tartoztak. Kritikai szemléletüknek Magyarországon semmilyen visszhangja nem volt: a hazai oktatáskutatás szinte teljesen leépült kutatóintézeteinek bezárása folytán, a megmaradt szakértők pedig a politikusokkal egyetemben többnyire feltétel nélkül elfo-

gadják a Brownék és kollégáik által erősen bírált kormányközi szervezetek (OECD, Világbank) oktatáspolitikai ajánlásait. Így még a szakmai közönség is csak korlátozott mértékben vesz tudomást arról, hogy a magyar kormány intézkedései pontosan beleillenek az említett szervezetek által vezényelt nemzetközi trendekbe, amelyek szerint az oktatás alapvetően egyéni befektetés, és a gazdaság érdekeihez kell igazodnia. Brownék könyve nemcsak azt az egyébként sok más forrásból is ismert tényt támasztja alá, hogy a javuló életszínvonal már a fejlett országokban is egyre szűkebb kisebbség privilégiuma, hanem azt is megmutatja, hogy ma a magasabb képzettség egyre kevésbé jelent előnyt a jó állásokért és jövedelmekért folyó versenyben. Ez utóbbi tény egyébként a hazai mindennapokban is tükröződik: lépten-nyomon találkozunk diplomás pizzafutárral, étel-szállítóval, cukrásszal, pékkel, a diplomások jelentős hányada nem a szakmájában dolgozik.

A szerzők jelen kötetükben az emberi tőke neoliberális interpretációjának szerepét állítják középpontba az oktatás társadalmi szerepe leértékelődésének vizsgálatában. Az említett értelmezés szerint az emberek képességei és tudása a tőke egy fajtája, amelynek befektetésével hosszabb időtávlatban arányos nyereséghez juthat az egyén. Abban, hogy a munkavégzésnek

javakhoz kell juttatnia a dolgozót, számos kiváló gondolkodó egyetértett Arisztoteléstől Aquinói Szent Tamásig – olvasható a könyv történeti fejezetében. Ám az a gondolat, hogy a képzetebb munkás a költséges gépekhez hasonlítható, a közgazdaság klasszikus előfutára, Adam Smith munkáiban bukkan fel először. Ugyancsak tőle származik az az emberkép, amely a racionális viselkedést az egyéni érdek követésével hozza összefüggésbe és amelynek leegyszerűsített változata a neoliberalis ideológiában jelenik meg újra.

Az 1960-as években két Nobel-díjas közgazdász, Theodor Schultz és Gary Becker – mindketten a neoliberalizmus szellemi központjának tekintett Chicagói Iskola tagjai – új értelmezést adott az emberi tőke fogalmának. Schultz elmélete, hogy a fejlett kapitalizmus szakaszában az előrejutást nem a javak és tőke egyenletesebb elosztása fogja biztosítani, hanem az, hogy mind többen férnek hozzá a tanuláshoz. Állítása szerint az egyéni képességek, a tanulás és képzés ugyanolyan befektetések, mint a költséges gépekkel vagy tőketulajdonnal való rendelkezés. Ezért nem a jövedelmek újraelosztására van szükség, hanem az oktatási lehetőségekhez kell hozzájuttatni az embereket. Nem indokolt külső beavatkozás annak érdekében sem, hogy a nők vagy hátrányos helyzetű kisebbségek jobb oktatási lehetőségekhez jussanak: a piac szabályozó működése folytán mindenki annyit kap vissza az oktatáson keresztül, amennyit ő maga befektetett. Schultz magyarázatot kínál arra nézve is, miért gazdagok vagy szegények az egyes országok: az ok a népesség minőségében rejlik. Az oktatás segítségével azonban lehetséges a népesség minőségének javítása, ezért az oktatás a legjobb beruházás mind az egyének, mind a kormányok számára. Ez az alapja a Nemzetközi Valutabank oktatási programjának az 1970-es évektől napjainkig – állapítják

meg Brown és munkatársai – csakhogy az elmúlt évtizedekben a képzettség mind kevésbé növeli a társadalmi mobilitás és a jó munkalehetőséghez jutás esélyeit.

Becker, továbbfejlesztve Schultz elméletét, az egyének oktatásba történt befektetéseinek mérhetővé tételére tett javaslatot a befektetések összehasonlíthatósága érdekében. Jellemző, hogy az általa javasolt mértékegység a tanulóssal töltött évek száma – a tartalomtól és minden más körülménytől függetlenül. Becker nevéhez fűződik az a széles körben elfogadott feltevés is, hogy a munkáltatók egyre magasabban képzett szakembereket keresnek, és egyre jobban meg is fizetik őket. Az általa képviselt emberkép három előfeltevésen nyugszik: az egyének haszonra kívánnak szert tenni; értékpreferenciáik univerzálisak, állandóak és a kultúrától függetlenek; a piac egyensúlyban tartja az elosztást a résztvevők – egyének, vállalatok, sőt nemzetek – között. Sematikus modelljében nyoma sincs a (pl. Marx és követői által tételezett) feszültségnek vagy konfliktusnak a piac szereplői között: mindenki – a dolgozó éppúgy, mint a tulajdonos – megkapja a befektetése értékét. Az emberek Becker számára „számító örömkereső gépek” – vagyis önérdéküket követve racionálisan döntenek – jegyzik meg szarkasztikusan a szerzők.¹

Az emberi tőke elméletének elfogadottságát elősegítette, hogy a második

¹ Megjegyzendő, hogy a hasonló, mechanisztikus emberkép nem idegen az amerikai tudománytól: 1971-ben jelenik meg a radikális behaviorista pszichológus, Skinner könyve, a *Beyond Dignity and Freedom*. Skinner szerint az európai felvilágosodás e két alapvető értékének követése csak bajt hozott az emberiségre, egyebek között a már akkor fenyegető nukleáris veszedelmet és a túlnépesedést. Pszichológusként abban látja a megoldást, hogy létrejön a társadalmak tervezésének technológiája, amely kontrollálja az egyének viselkedését. A könyv, amelyről szemérmesen hallgat a hazai pszichológiatörténet, éveken át bestseller volt az Egyesült Államokban.

világháború utáni évtizedekben a több tanulás valóban hozzásegített magasabb társadalmi státuszhoz és jövedelemhez. Az 1960-as években a gazdaságok még nemzetállami keretek között működtek. Az államok – hívják fel a figyelmet a szerzők – brókerként viselkedtek, szabályozták az alkufolyamatot a munkáltatók és a munkavállalók között. Nem a piac, hanem az állami szabályozás működtetett fékeket és ellensúlyokat a tőketulajdonosok ellenében: a megtermelt jövedelemből működött az oktatás, az egészségbiztosítás, a nyugdíjrendszerek. Az oktatás teljes egészében ingyenes volt, bár jóval kevesebben jutottak el a felsőoktatásig. Az állami szabályozásnak köszönhetően az egyének számíthattak állásuk biztonságára és a minél teljesebb körű foglalkoztatottságra. Az állami és a dolgozói érdekvédelmet biztosító szakszervezeteket érő neoliberális bírálatokkal szemben ezt az időszakot rendkívül gyors és intenzív gazdasági növekedés jellemezte: az 1940-es és 1970-es évek közötti mintegy negyedszázad során 180 százalékkal nőtt a fejlett országok termelési volumene. Ebben az időszakban a dolgozók munkabére évente átlagban 3,5 százalékkal növekedett, az egymást követő nemzedékek egyre jobb anyagi feltételek között élhettek.

Az 1970-es években azonban különböző okokból válságba került a gazdaság nemzetállami modellje. A nemzetállami kapitalizmus krízisét a neoliberális eszmék hívei annak tulajdonították, hogy az állam túlságosan intenzíven avatkozik be a gazdasági folyamatokba, megfojtja az egyéni kezdeményezést, felesleges gátakat állít a gazdasági növekedés elé. Margaret Thatcher és Ronald Reagan politikai intézkedései annak az ideológiának a jegyében születtek, amely szerint nem az államok, hanem a bürokráciától megszabadult emberek működtetik jól a gazdaságot. A neoliberalizmus törekvéseinek megfelelő-

en fokozatosan globálissá alakult a termelés, amely aláásta a dolgozói érdekvédelmi szervezetek működését. A nagyvállalatok számára lehetővé vált, hogy a munkafeladatokat kiszervezzék azokba az országokba, ahol olcsóbb volt a munkaerő, az angol és amerikai munkásoknak mexikói, indiai, kínai munkásokkal kellett versenyezniük. A cégek nyereségüket offshore cégekbe helyezték, így megszabadulva az adózás terheitől.

Az emberi tőke ortodox elmélete, amely a szociális biztonságuktól megfosztott egyének versenyét tekinti a hatékony gazdaság előfeltételének, továbbra is érvényesnek látszott, mivel tökéletesen illeszkedett a neoliberális közgazdászok elképzeléseibe. Az utóbbiak legfontosabb előfeltevései közé tartozott, hogy a gazdasági rendszerek akkor működnek a legjobban, ha az egyének a saját érdekeik után mennek; hogy a piac inkább serkenti a gazdaságot, mint az állam; az egyéni vállalkozás szentség, az államnak nem szabad beavatkoznia. Ugyancsak az alaptételek közé tartozott, hogy az intelligencia, az erkölcsi érzék és a motiváció természetes adottságok, külső eszközökkel nem alakíthatók. A munkaerőpiac rugalmasságára szükség van, hogy a vállalkozók újítani tudjanak, és a munkavállalók megtanuljanak alkalmazkodni a változó piachoz. Természetesen az oktatást és a képzést is a piacnak kell szabályoznia. Akik ebben a versenyben ügyetlenek, azoknak minimális támogatást kell kapniuk, különben a szegényebbek függővé válnak, elveszítik az önállóságukat és a versenyképességüket. Az emberi tőke ortodox elmélete megfelelt a „tudás alapú társadalom” eszméjének is, amely azt a feltételezést foglalta magában, hogy a gazdaságnak egyre több magasan képzett munkavállalóra lesz szüksége.

A fenti körülmények és ideológiák táplálták az oktatás expanzióját szerte a világon. A történet nagyon jól beleillett

az amerikai álom illúzióiba, amelynek megfelelően az egyének képességeik és teljesítményük szerint vesznek részt az újraelosztásban. Ám paradox módon az ortodox humán tőke elmélete saját sikerének áldozata lett – túl sok embert sikerült meggyőzni a tanulás hasznáról. Az egész világ elfogadta: ha többet tanulsz, többet keresel. Csakhogy a remények hamisnak bizonyultak – világítanak rá a szerzők. Az a tény, hogy az elmúlt években számos országban jóval többen jutottak be a felsőoktatásba, mint korábban, nem csökkentette az egyenlőtlenségeket, hanem a bizonyítványok elértéktelenedéséhez, szuperinflációjához vezetett. Mindezt világosan tükrözi, hogy az elmúlt évtizedekben, az oktatási expanzióval párhuzamosan, soha nem látott mértékben nőttek a jövedelmi különbségek az egész világon.

Az elmúlt évtizedekben súlyos és növekvő egyensúlytalanság alakult ki a magasabb képzett dolgozók iránti kereslet és a kínálat között, ezért az, amit ma az oktatás kínál, az „esély délibábja” csupán – írják a szerzők. Az emberek arra kényszerülnek, hogy befektessenek az oktatásba, ám a jó állásokhoz való hozzáférést akadályozzák a munkaerőpiaci fejlemények. Elemzők egy csoportja szerint a probléma az, hogy nincs elég munka. A szerzők szerint azonban nem munkából, hanem foglalkozásból van kevés. Illúzióknak bizonyult az az elképzelés, hogy a fejlődő gazdaságnak folyamatosan egyre magasabban képzett munkavállalókra van szüksége: nem keletkezik annyi jó állás, mint amennyire az emberek igényt tartanának, és különösen nem annyi fizetésért, amennyi a megélhetést biztosítaná. A statisztikai átlagot tekintve ugyan a magasabb iskolázottságúaknak magasabb a jövedelmük, mint az alacsonyabb végzettségűeknek, csakhogy ez jelentős részben a stagnáló vagy inflálódott munkabéreknek köszönhető. A szerzők többféle adatsorral

és folyamatábrával támasztják alá, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők foglalkozási szerkezete rendkívül heterogén: csak a felső harmaduk keres jobban, mint a középfokú végzettségűek. Gyakori az alulfoglalkoztatottság, az olyan munkakörben való alkalmazás, amely nem igényel felsőfokú végzettséget, vagy nem felel meg az illető egyetemi diploma szerinti végzettségének – tehát a befektetése saját munkaereje hasznosításába nem térült meg. A változásokat világosan tükrözi, hogy ma már a fejlett tőkés országokban a lakosságnak csupán a negyede gondolja, hogy a következő nemzedék jobban fog élni, mint a szülei.

A képzettség hasznosulását gátolja az elit bezárkózása, az a törekvés, hogy tagjainak szerezze meg vagy tartsa meg a legjobb lehetőségeket mind az oktatásban, mind az állások tekintetében. A tanulás költségeinek megtérülése helyett „a nyertes mindent visz” elve érvényesül. Az ortodox neoliberális felfogás szerint a munka termelékenyebbé válása magasabb jövedelmet biztosít, a valóságban azonban ezt a magasabb jövedelmet a részvényesek kapják meg. 1973 óta a termelékenység több mint 70 százalékkal nőtt, viszont az órabérek csak nyolc százalékkal. A keresetből élők öt százalékának jutott a többlet 41 százaléka, míg a közép- és alsó rétegeknek csak négy-hat százalék. Brown és munkatársai a francia közgazdászra, Thomas Pikettyre (2015) hivatkoznak, aki hasonló következtetésre jutott. Az ortodox tételek közé tartozik, hogy az elosztás egyre meritokratikusabbá válik. A valóságban azonban éppen ennek az ellenkezője történik: miként szintén Piketty bőszégesen dokumentálta, a topmanagerek soha nem látott jövedelmekben részesülnek – megjegyzendő, hogy azóta, a járvány éveiben újabb gigajövedelmek vándoroltak a nagyvállalatok tulajdonosai és irányítói szférájára. Bár néhány ismert vállalkozó körül

valódi kultusz épült, amelyek rendkívüli tudásukat és képességeiket igyekeznek propagálni, Brownék kétségbe vonják különlegességüket, és a rajzfilmek szuperhőseihez vélik őket hasonlónak (ld. például a Steve Jobs vagy Elon Musk körül kialakult kultuszt, melynek táplálásához természetesen maguk is jelentősen hozzájárultak). Az abszurd összegekkel javadalmazott menedzserek ráadásul nem fektetik be újra a nyereséget, és nem járulnak hozzá a társadalmi közteherviseléshez: egyszerűen zsebre vágják a profitot. A szupergazdag felső- és középosztály gondoskodik róla, hogy a kevésbé tehetősek ne lehessenek a valóban jó társadalmi pozícióval kecsegtető képzések haszonélvezői: ma egy neves amerikai középiskolában már ugyanolyan magas a tandíj, mint az alapképzést folytató jobb egyetemeken, az elitképzés pedig az alacsonyabb jövedelműek túlnyomó többsége számára lényegében elérhetetlen. A diákhitelek óriásira duzzadó aránya újabb hitelválsággal fenyeget. A könyvben szereplő adatok szerint hiába nőtt meg a nők aránya a felsőoktatásban, az esélyeik csakúgy, mint a hátrányos helyzetű kisebbségé, jóval kisebbek arra nézve, hogy a tanulásba való „befektetésüket” megfelelő állás formájában visszakapják.

Az álláskereső ráadásul ma nem támaszkodhat csak az egyetemi végzettségére, már régen nem az oktatási intézmények a fő terepei a tanulásnak. A bizonyítványoknak a személyiség több aspektusáról kell tanúskodniuk (pl. sportteljesítmények, zenei tudás, munkatapasztalat). Mind nagyobb a szerepe a viselkedésnek, a „szoft” tulajdonságoknak is, mint az érzékenység, alkalmazkodóképesség. Mindez egyfajta kulturális tőke, amellyel nem rendelkeznek azok, akik más társadalmi-kulturális környezetben nevelkedtek. Ilyen feltételek között nem meglepő, hogy a hátrányos társadalmi helyzetű fiatalok nemigen motiváltak a tanulásra.

A szerzők radikális bírálataukhoz javaslatokat is társítanak a könyv utolsó fejezetében, amelyek ugyan rendkívül rokon-szenvesek, de kétségkívül utopisztikus jellegűek. Elvetik az emberi tőke ortodox elméletét, amely szerint az ember nem más, mint önző érdekeit követő lény, a tanulás pedig a piacon eladható termékek egyike. Az emberi tőke értékesíthetősége alapvetően különbözik más tőkefajtáétól: a képzettség nem jelent tulajdonosi jogokat, sem garantált pozíciót a munkaerőpiacon, szögezik le. Az, hogy a kvalifikáció eladható-e, a lehetőségektől függ, a munkaerőt csak a munkáltatók képesek tőkévé változtatni a saját termelőeszközök segítségével. Ezért van szükség a munkáltatói jogok szabályozására, a szociális biztonságra. Elutasítják azt a nézetet, amely szerint a szabadság és a prosperitás a piaci versenyből fakad. Az egyéni szabadság társadalmi viszony, mint ahogyan a piac is társadalmi keretben működik.

Az oktatás valódi feladata, hogy sokrétűbbé, gazdagabbá tegye az ént, nem pedig az, hogy az ipar változó igényeihez idomítsa – szögezik le. Az emberi tőke humanizációjára van szükség, amely hozzásegíti az egyéneket, hogy aktívan alakítsák sorsukat. Az oktatásnak szociálisan és gazdaságilag inkluzívnak kell lennie: a szabadság nemcsak a gazdagok privilégiuma. Bírálják az oktatási intézményrendszer vállalkozásjellegű működtetését, amely a „befektetett haszon” megtérülését teszi meg az értékelés fő kritériumának. Az iskolák elszámoltatásához sztenderd módszerek bevezetésére volt szükség – írják –, ennek köszönhető a tesztelés elburjánzása az oktatási intézményekben. Az eredmény, hogy a pedagógusok egyre inkább a tesztfeladatok kitöltésére tanítják a gyerekeket, a megismerés, a tudás és a kreativitás másodlagos értékké váltak. A teszteredményekre való koncentráció a külső

(extrinzik) motivációt erősíti fel a belső (intrinzik) motivációval szemben.

A diákokat arra kell megtanítani, hogy megértsék a világot és informált döntéseket hozzanak (learning to know) – ehhez holisztikus és koherens képet kell kapniuk a valóságról.² A tanulás másik célja, hogy megtanuljanak cselekedni (learning to do), ne pusztá végrehajtók legyenek, akik „nem tudják, de teszik”. A humanizált emberitőke-elmélet legfontosabb eleme a „megtanulni létezni” (learning to be) elve, ami valójában nem más, mint a humanisztikus iskola által is képviselt önmegvalósítás, belső célok megléte, a saját kreatív erők kibontakoztatása. Brown és munkatársai veszelésnek tartanak minden olyan emberképet, amely az önérdek követését tartja a legfontosabb emberi értéknek. A tanultság önmagában nem jelenti, hogy valaki megfelelő erkölcsi tartással is rendelkezik – ismert tény, hogy pusztító politikai rend-

szereknek is voltak, vannak művelt hívei és vezetői.

A szerzők nem látnak túl sok reményt arra nézve, hogy a munkaerőpiac kiszámíthatóbbá válik, és az is nyilvánvalónak látszik, hogy a technológiai fejlődés tovább fogja csökkenteni a magasabban képzettek iránti igényt, az alacsonyabb képzettségűek pedig vagy nem jutnak munkához, vagy nem tudnak a munkájukból megélni. Mindemellett a modern társadalmakban sokan folytatnak értékes tevékenységet, amely nem kapcsolódik a munkaerőpiac-hoz (pl. gyermeknevelés, idősek gondozása). Ezért Brownék támogatnák a feltétel nélküli alapjövedelem bevezetését, amely nem képzelhető el a jövedelmek igazságosabb elosztása nélkül.

Az emberi töke neoliberais elmélete halott – válaszolnak a címben feltett kérdésre a szerzők a záró fejezet utolsó bekezdésében. Ám ahhoz, hogy az általuk képviselt nemes célok és értékek érvényesüljenek, radikális társadalmi és gazdasági változásokra volna szükség. Erre nézve pedig ők sem kínálnak receptet.

² Igaz, felmerül a kérdés, hogy vajon a felnőtt társadalom rendelkezik-e ilyenekkel?

IRODALOM

- BROWN, P., DILLABOUGH, J. & HALSEY, A. H. (2006) *Education, Globalization and Social Change*. Oxford, Oxford University Press.
- PIKETTY, TH. (2015) *A tőke a 21. században*. Budapest, Kossuth.
- SKINNER, B. F. (1971) *Beyond Dignity and Freedom*. New York, Alfred A. Knopf, Inc.

ABSTRACTS IN ENGLISH

Educatio 31 (1), pp. 161–165 (2022)
DOI: 10.1556/2063.31.2022.1.16

EVALUATING HUNGARIAN GOVERNMENT POLICIES 2018–2022 – STUDIES

TAMÁS KOZMA FROM PAST TO FUTURE

How would the past define the future of educational policy after the Parliamentary election? a) Will demographic decline continue, or will the new government apply an alternative immigration policy which would give new functions to education? b) The epidemic threat shattered the traditional school order. Would the new government return to the pre-epidemic order, or will it give way to more educational innovation? c) Does the changing institutional ownership mean tighter state control or more freedom for the universities? d) Does the government continue to support international monopolies in vocational education, or would the unions be able to gain more influence? Ultimately, these are the same dilemmas. Will centralization continue, or can local government be strengthened after the elections? The study considers this dilemma.

Keywords: educational demography, pandemic, institutional ownership, vocational education

ISTVÁN NAHALKA PUBLIC EDUCATION POLICY 2018–2022

The paper examines the main changes and important factors affecting educational policy in the Hungarian public education between 2018 and 2022. It emphasizes the increase of inequality of chances, the negative tendencies of formation of school selection processes, examines the story of implementation of Digital Educational Strategy, the oppressive educational situation caused by COVID-19, deals with the lack of teachers, and the deterioration of wages of employees working at educational institutions. The paper characterizes the governmental public educational policy between 2018 and 2022 as a „fine tuning” of an extremist centralized system, presenting the unchangingness of relations in the central regulation of curriculum content and innovation processes as examples.

Keywords: public education, inequality of chances, educational selection, Digital Educational Strategy, COVID-19, lack of teachers, wages of educational employees, regulation of curricular content, educational innovation

MAGDOLNA CHRAPPÁN
EVOLUTION OF THE NATIONAL CORE CURRICULUM BETWEEN
2010–2021

Between 2010 and 2021 significant structural and content changes took place in public education. One of these was the change in the national core curricula and framework curricula. In 2020, the new NAT was published, which was not only the modification of the previous NAT, but serious conceptual changes were introduced as well. Along with this, there was also an attempt in 2018 to develop a modern learning and pupil-centered NAT, which eventually did not come into force, but some parts appeared in the current NAT. In our study, we introduce the three NAT regulatory features and seek the answer to the question, how much leeway is provided for users, to what extent it can be regarded as an ideological-based curriculum, and what has been kept in NAT 2020 and what it has taken from the previous ones.

Keywords: National Core Curriculum, content regulation, evolution of the curriculum, framework curriculum, legal regulation

KATALIN FORRAY R.
THE TRANSFORMATION OF ROMANI SOCIETY IN THE RECENT
GOVERNMENT PERIOD (2018–2022)

The transformation of Romani society in Hungary accelerated in the last term of government (2018–2020). The Romani middle class emerged in various ways according to the different ethnic origins and cultures. The author examines the role of schooling in developing the Romani middle class and the programmes that support it. The government usually initiated supporting programmes but ‘outsourced’ to non-governmental organisations like foundations, associations, and churches. Supporting programmes proved to be successful only if civil society was able and willing to cooperate with the government. It is the key to the emergence of the Romani middle class in Hungary.

Keywords: Romani society, supporting programmes, middle class

ZOLTÁN GYÖRGYI
THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION AND HUNGARIAN
VOCATIONAL TRAINING

After the 2018 elections, the Hungarian Government approved the Vocational Training 4.0 concept, which has formed the basis for legislative changes. In this study, we analyse the Hungarian vocational education policy for the 2018–2022 government cycle.

The concept seeks to respond to the challenges of the fourth industrial revolution, but experience shows that this approach is being overshadowed. It continues to focus on the number of students in upper secondary vocational education. Progress is being made on the structure of professions and on education for disadvantaged people, but their effectiveness is not yet visible. The study concludes that education policy focuses

mainly on the short-term needs of the economy but does not take into account the needs of the wider society.

Keywords: education policy, vocational secondary education, vocational training in the workplace

ISTVÁN POLÓNYI HIGHER EDUCATION-POLICY MISSTEPS

The study reviews the higher education policy steps of the current government term. It looks at four areas. The first is the overhaul of the admissions system, which has seen higher education move towards a freeze on social mobility as a result of the government's elitist policies. The other area is institutional management, where the government intends to make progress with the reorganisation of foundations, under the slogan of economy and efficiency, after the failure of the former chancellorship system, which was proclaimed a panacea. However, this reorganisation is in fact more of a political occupation, with the majority of public higher education institutions being taken over by Fidesz-friendly boards of trustees. The third area is internationalisation. In this area, there is a striking contradiction between the government's illegal blocking of CEU's operation in Hungary and the senseless invitation of Fudan University. But there is also a contradiction between the luring of foreign students to Hungary with substantial government support versus the low level of government encouragement for domestic students to study abroad. And finally, the restructuring of higher education funding is just as controversial. In the higher education sector, which has been subject to severe cut-backs since 2013, funding has been doubled for institutions that have been reorganised by the government to be owned and run by pro-government boards of trustees.

Keywords: higher education policy, elitist policy, chancellor system, foundation reorganisation, internationalisation

GABRIELLA PUSZTAI – JUDIT FINÁNCZ – DORINA ANNA TÓTH THE INTERNATIONAL AND DOMESTIC TRANSFORMATION OF DOCTORAL EDUCATION

There has been a significant international reorganization in the field of doctoral training since the 2000s. After the change of regime, Hungary opted for a program model that created a more stable training environment, but global challenges (e.g. long training time, student status) also affect doctoral training in Hungary. These problems led to a structural change in doctoral training in 2016. In our study, we review international and domestic changes in education, and provide an overview of domestic enrollment data, for which we analyze the headcount data and databases of the Central Statistical Office, the National Doctoral Council, the Graduate Career Tracking System ($N = 509$) and Persist ($N = 1020$). In our results, we present an expanding, but highly divided doctoral student society. An important finding of our study is that the attractiveness of doctoral training can be increased by the positive experience gained at previous levels of higher education.

Keywords: doctoral education, expansion, structural change

RESEARCH ACTIVITIES

VIKTÓRIA VAJNAI – KRISZTIÁN SZÉLL – ANIKÓ FEHÉRVÁRI FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND ACHIEVEMENT IN THE HUNGARIAN PUBLIC EDUCATION SYSTEM

Our systematic literature review examines empirical articles on foreign language learning and achievement in public education published between 1990–2019 in five Hungarian journals of education. The 20 studies examined cover primary and secondary education, and the personal, school-related, and beyond-school factors of language learning; however, most of them are based on research into learning English. The articles shed light on the problems of teaching foreign languages in the Hungarian public education system and on the relation between achievement and school type, socio-economic status, and regional characteristics, which might lead to the conclusion that the Hungarian public education system does not provide equal opportunities of foreign language learning for all groups of society.

Keywords: foreign language learning, achievement, public education

ROLAND HEGEDŰS EFFECTIVENESS OF CHILDREN WITH INTEGRAL, LEARNING, AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES

A well-researched topic is in the international and domestic literature the school performance of students and its influencing factors, such as family background, school characteristics, etc., but most of these examinations and research were aimed at students with typical development. In our study, we undertook to examine the learning performance of students with integration, learning, and behavioural difficulties (ILBD) based on several aspects (maintainer, gender). In our study, we analysed the mathematics and reading results of 6th-grade students enrolled in May 2017 based on data from the National Assessment of Basic Competencies. It is not possible to determine clearly in which maintained school the examined children perform better. Boys with ILBD are also better at math tasks, but if the child has math difficulty, the difference in performance between boys and girls is lower.

Keywords: students' achievement, maintenance, gender, students with integration, learning and behaviour difficulties

KATINKA BACSKAI – ALEXANDRA DOROGI RELATIONSHIP BETWEEN EFFECTIVENESS AND TEACHER FLUCTUATION IN VOCATIONAL TRAINING

In our research, we examined the data of students studying in non-baccalaureate vocational schools the National Assessment of Basic Competencies in 2017 and 2019 ($N_{\text{mathematics}}$: 11 776; N_{reading} : 11 582). In terms of the effectiveness of the school, one of the most important factors is the kind of work the teacher does, and it is also extremely important how constant the teaching staff is in a school, in other words, how much the teacher fluctuates. Our results did not fully confirm this, as we experienced higher efficiency in the case of higher teacher turnover. At the same time, there are results that support the results of previous research: a higher proportion of beginning, out-of-school and out-of-school teachers is associated with lower student achievement, but this can only be said in relation to the mathematics skill area. In the field of reading comprehension, the opposite trend prevails.

Keywords: student achievement, competence measurement, teacher fluctuation, vocational training

NIKOLETT BEREZ – KINGA MAGDOLNA MANDEL THE MENTAL HEALTH OF NURSERY AND KINDERGARTEN TEACHERS

This literature review focuses on the mental health of nursery and kindergarten teachers and tend to summarize the findings of research and analysis related to stress, burnout, and mobbing. Our aim is to assess the mental health status of early childhood educators and kindergarten teachers and the factors that influence it, based on the relevant literature, to explore correlations between stress, burnout, and fluctuation, and to highlight possible solutions based on these findings. The analysis of the connections can help not only to support future qualitative research but also for teachers and leaders who deal with early childhood pedagogy.

Keywords: kindergarten teacher, early childhood educator, stress, burnout, mobbing, mental health

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.