

KOZMAPOLISZ

Tanulmányok Kozma Tamás 80. születésnapjára



Debreceeni Egyetemi Kiadó
Debreceen University Press



KozmaPolisz

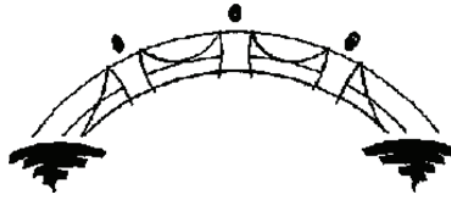
Tanulmányok Kozma Tamás 80. születésnapjára

DUPress

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS XIII.

Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
(CHERD)

Sorozatszerkesztő
Pusztai Gabriella



KozmaPolisz

Tanulmányok Kozma Tamás 80. születésnapjára

Pusztai Gabriella – Engler Ágnes – Kocsis Zsófia
(szerk.)



Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press

Debrecen, 2019

© Szerzők: Bacskai Katinka, Brezsnýánszky László, Ceglédi Tímea,
Demeter-Karászi Zsuzsanna, Drabancz M. Róbert, Dusa Ágnes, Fehérvári Anikó,
Fényes Hajnalka, Híves Tamás, Jancsák Csaba, Juhász Erika, Kelemen Gabriella,
Kocsis Zsófia, Kovács Karolina, Kovács Klára, Markos Valéria, Márkus Edina,
Máté-Szabó Barbara, Pallay Katalin, Polónyi István, Pusztai Gabriella, Rébay Magdolna,
Sipos László, Szabó László Tamás, Szemerszki Marianna, Szigeti Fruzsina,
Teperics Károly, Tóth Dorina Anna, Váradi Judit, Varga Aranka, Vincze Tamás

Szakmai lektorok

Berei Emese, Bocsi Veronika, Fényes Hajnalka, Fenyves Veronika, Hegedűs Roland,
Horváth Zsuzsanna, Hrubos Ildikó, Imre Anna, Jenei Teréz, Juhász Erika,
Kerepeszki Róbert, Kovács Klára, Kun András, Morvai Tünde, Mudrák József,
Polónyi István, Sári Mihály, Szabó János Zoltán, Széll Krisztián, Ugrai János

Angol nyelvi lektorok:

Demeter-Karászi Zsuzsanna, Farkas János, Kovács Karolina Eszter, Kozek Lilla,
Novák Ildikó, Somfalvi Zita

Borítóterv:

Zeke Szabolcs

ISBN 978-963-318-811-8 (Printed)

ISBN 978-963-318-812-5 (Online)

ISSN 2060-2596 (Printed)

ISSN 2064-6046 (Online)

Tartalom

PUSZTAI GABRIELLA: Kié a KozmaPolisz?	9
SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: Menet közben – Portré(vázlat) egy társadalomkutatóról	11

TÁRSADALMAK ISKOLÁI

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – SZEMERSZKI MARIANNA: Tanulók, régiók – Gimnáziumokban tanuló fiatalok tanulási attitűdjei és karriertervei	21
BACSKAI KATINKA – KELEMEN GABRIELLA: Imádkozva és dolgozva – Helyzetkép a tiszántúli református általános iskolákról az OKM 2017. évi adatai alapján	33
KOVÁCS KAROLINA: A magyar sportiskolai rendszer és nemzetközi vonatkozásai	43
DRABANCZ MIHÁLY RÓBERT: „Magyar gyerek magyar iskolába való” – Nemzetépítés, sajtónyilvánosság és a csehszlovákiai kisebbségi magyar iskoláztatás lehetséges összefüggései (1927–1938)	55
VINCZE TAMÁS: Az érettségi vizsga beépülése a 20. század közepén a hazai tanítóképzés rendszerébe	67

A FELSOÓKTATÁS ÉVSZÁZADA

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: Centenáriumú visszatekintés a neveléstudományi katedra múltjára: vezetők és súlypontok	79
JANCSÁK CSABA: Két egyetemi ifjúsági demokráciakísérlet a kommunista diktatúrában Magyarországon	89
TEPERICS KÁROLY: Kelet-Közép-Európa felsőoktatása a nemzetköziesedés folyamatában	99
POLÓNYI ISTVÁN: A felsőoktatás-finanszírozás politikai gazdaságtana	115
TÓTH DORINA ANNA – MÁTÉ-SZABÓ BARBARA: A felsőoktatás szerepe a társadalmi felzárkózásban – Fókuszban a rövid idejű képzések és a közösségi központok	131

KÖZÖSSÉG ÉS TANULÁS

JUHÁSZ ERIKA: A kulturális tanulás az Észak-Alföld régió egyes intézményeiben	143
MÁRKUS EDINA: A nonprofit szektor hazai helyzete, különös tekintettel a kulturális célú szervezetekre	155
SIPOS LÁSZLÓ: Tendenciák az oktatásban működő civil szervezetek szabályozásában	171
CEGLÉDI TÍMEA: Egy cél – két út? A szakkollégiumok két ősmoddellje: az Eötvös és a Györffy	185
RÉBAY MAGDOLNA: A trianoni béke hatása a magyar cserkészmozgalomra	209

HÁTRÁNYOS HELYZET

HÍVES TAMÁS – VARGA ARANKA: A hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása Magyarországon	223
ENGLER ÁGNES: Szemléletváltás a nem hagyományos hallgatók integrációjának érdekében	239
PUSZTAI GABRIELLA – FÉNYES HAJNALKA – SZIGETI FRUZZSINA – PALLAY KATALIN: Kik a lemorzsolódó hallgatók?	249
VÁRADY JUDIT – DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA – KOVÁCS KLÁRA: Extrakurrikuláris, szabadidős tevékenységek és a vallásosság összefüggései a lemorzsolódás okaival	261
MARKOS VALÉRIA – KOCSIS ZSÓFIA – DUSA ÁGNES RÉKA: A civil aktivitás, a hazai és a külföldi munkavállalás különböző megjelenési formái a lemorzsolódás folyamatában	275
Abstracts	289
Tabula gratulatoria	299
Szerzőink	301
A Régió és oktatás sorozat korábban megjelent kötetei	305



Prof. Emer. Kozma Tamás

Kié a KozmaPolisz?

A tudományos utánpótlásképzésben történt rendszerváltás utáni első hullámban megalakult neveléstudományi doktori iskolánk harmadik évfolyamának ifjú kutatójaként Kozma Tamás professzor búvkörébe érkezve alapvető élményem volt, hogy az általa reprezentált neveléstudomány gyökeresen más, mint az a pedagógia, amellyel a nyolcvanas években, egyetemi tanulmányaim alatt találkoztam. Szemléletmódját az erdélyi protestáns hagyomány, a délkeleti határszélen szerzett tanítói és középiskolai tanári tapasztalatok, történet- és társadalomtudományi, teológiai és irodalmi műveltség, valamint a tengerentúli egyetemeken gyűjtött élmények hatották át. Mielőtt körülnéztem volna, máris egy nagyszabású kutatási projekt közepén találtam magam, melynek az első pillanattól fogva egyenrangúként kezelt, alkotó résztvevője lehettem én is, akárcsak a többi újonc. A professzor nemcsak bevont bennünket a közös munkába, hanem kedvet is csinált hozzá. Őszinte kíváncsisággal hallgatta meg ötleteinket, sőt lelkesedett értük. A legtöbbször továbbgondolva be is építette a dinamikusan fejlődő – és ettől fogva általunk is közösnek érzett – kutatási vagy szervezeti koncepciókba. Azonnal komoly felelősséggel járó saját feladatot és egy-egy részterületen szabad kezet kaptunk, kihívásokkal teli tennivalókkal. Már kezdőként szakmai, oktatáspolitikai nagyságokkal ültetett le egy asztalhoz, szerepeltetett közös platformokon, hogy – esetenként őt képviselve, helyettesítve – megszokjuk az efféle megmérettetést.

Pályázatbenyújtási, jelentkezési, kéziratfeltöltési határidők, újabb kutatások mérőkövei mentén, táguló nemzetközi viszonyrendszerben teltek az évek. Az ezredforduló „kozmapolitíszeiként”, „kozmapolitanjeiként” sokszor úgy éreztük, az inspiráló vezetésnek köszönhető teljesítményünk egy multicég alkalmazottjaiéval is nyugodtan felvehetné a versenyt. Miközben a Kozma-központú kapcsolathálóból kiindulva saját hazai és nemzetközi kapcsolatokra is szert tettünk, magunk is aktív részeseivé váltunk a network rohamos bővítésének. A kiinduló kis budapesti kör előbb a népes debrecenivel, majd a lelkes pécsivel gazdagodott, s Kozma emeritusi éveiben a HERA szervezetének létrehozásával, majd egyre kiterjedtebb szervezésével vált országossá, sőt a Hungarian Educational Research Journal (HERJ) szerkesztő- és szerzőgárdája révén nemzetközivé.

Az organizációk a létszám növekedésével általában merevvé és személytelenné válnak, azonban ez a kapcsolatháló megőrizte a frissességét, mivel a megálmodója szinte mindenkit ismer, mindenki iránt érdeklődik, mindenkit figyelemmel hallgat, s mindenkinek személyre szóló és aktuálisan őt megszólító feladatokat kínál fel. Eközben soha nem fukarkodik a dicsérettel, s mivel a feladatkörök egyénítettek, a versengés teljesítményt és

összetartást bénító típusa eleve ki van küszöbölve a rendszerből. A célok folyamatosan megújulnak, a kontroll rugalmasan alakul a vezető és a tagok találékonysága szerint, s valahogy mindig illeszkedik a résztvevők szakterületéhez, kutatói terveihez, karrierjük következő lépéséhez, mégis közös. Kétség sem férhet hozzá, hogy a kortárs hazai neveléstudományban mára a legnépesebb tanítványi kör Kozma Tamást veszi körül. Az iskolateremtő jelző nem képes lefedni ezt a tevékenységet, azon messze túlmutat. Valójában a kutatótársadalom demokratikus poliszát szervezi és tartja egyben. Dewey nevelésfelfogását követve sokszínűsége, egyéni szabadságon és kezdeményezkedven alapuló öntevékeny, demokratikus poliszt épít, melynek egyértelműen ő a vezetője. Befutott, önálló kutatók sem képesek kivonni magukat ebből a kötelékből. Ez a KozmaPolisz, amely azonban a neve ellenére nem a Kozma Tamásé, hanem a politészeké, melyek közé a Kedves Olvasó is minden bizonnyal tartozik.

Egy jubileumi kötetbe az összes kozmapolitész tanulmánya természetesen nem fért volna bele, talán egy enciklopédia terjedelme lenne elég erre, hiszen a szakmai-tudományos fejlődésükön, oktatáskutatói karrierjük alakulásán Kozma hatását számon tartó doktoranduszok több mint százan, az oktatáskutatók országos szervezetének tagjai közel négyszázan vannak, s ebbe nem számítottuk bele más tudományterületek képviselőit, a távoli tisztelőket. A tisztelgő tanulmányok szerzőgárdája és a Tabula Gratulatoria névsora nem tartalmazza a kozmapolitészek teljes listáját, de – noha a klasszikus görög polisz csak a demokrácia közvetlen, személyes részvételen alapuló formáját ismerte – reprezentálja azt.

Pusztai Gabriella

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

Menet közben

Portré(vázlat) egy társadalomkutatóról

A portré szubjektív műfaj, akár ecsettel, akár tollal (számítógéppel) készül. A portré meg kell mutassa az ábrázolt lényegi jellemzőit, tulajdonságait, ám ezt az – úgymond – 'lényeket' mindig valaki látja, illetve emeli ki, konstruálja meg: a portré szerzője/alkotója, akinek a látása szükségszerűen egyéni, azaz szubjektív. A helyzetet bonyolítja, ha a portré szavakban ölt testet; szavakban, melyeknek nemcsak szótári jelentése, hanem holdudvara – konnotációja – is van. A szavak megválasztása jeleníti meg a portrészerző véleményét (értékkítéletét?), amikor arról ír, milyen volt, illetve ő milyennek látta és látja alanyát. Persze ebbéli értékkítéletében lehet elfogult bármely irányban, tévedhet is.

Szándékom szerint arra törekedtem, hogy írásomban Kozma Tamásról, az ünnepeltről a lehetséges mértékben érvényes módon – Füst Milán szavait is megidézve – szóljak arról, aki/ami: 'mind ő volt egykor'¹.

A 70-es évek elején találkoztam először Kozma Tamással: tanügyi kiadványok (Hazai Pedagógiai Információ) társszerkesztőjeként és újságíróként (Köznevelés) az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Dokumentációs Osztályán (magam akkor ott az Illés Lajosné szerkesztette Külföldi Pedagógiai Információ c. kiadvány számára írtam recenziókat idegen nyelvű pedagógiai írásokról).

Ami először meglepett: a látvány. Egy igencsak korpulens, jó kedélyű, jó svádájú fiatalembernek – Kozma Tamásnak – mutattak be engem. Jószerével utána már csak a közös munkahelyen – az Oktatókutató Intézetben – találkoztunk: Ő mint kezdetben az Oktatáspolitikai Kutatócsoport vezetője, később az intézet (negyedik) igazgatója, magam pedig mint tudományos munkatárs, majd főmunkatárs. „Az életet hátrafelé, visszafelé értelmezzük, de előre felé éljük” – hangzik a bölcs mondás (Kierkegaard).

Az intézet neve sem véletlen: nem pedagógiai, hanem oktatáskutató intézet. Pedagógiai intézete volt a főhatóságnak, az Oktatási Minisztériumnak (Országos Pedagógiai Intézet, OPI), és volt az Akadémiának is (MTA Pedagógiai Kutatócsoport, PKCS), amelyben Kozma Tamás, az ünnepelt nevét (a kezdeti dombegyházi tanítóság és a battonyai középiskolai tanárság után) már egy tudományos kutatócsoport vezetőjeként láthatjuk. A csoport hivatalosan az Iskolakutatás nevet viselte, a címke mögött azonban már akkor szervezetkutatás rejtőzött: az iskola mint szervezet. Íme, az első nagy kutatási téma, amely – most már láthatjuk, mondhatjuk – meghatározóan kísérte őt egész kutatói pályája

¹ Füst Milán: Ez mind én voltam egykor – Hábi-Szádi küzdelmeinek könyve.

során. Ám az iskola mint társadalmi szervezet iránti érdeklődése pályája korábbi szakaszának élményvilágából (tanítóság: Dombegyháza, középiskolai tanárság: Battonya) leszűrt reflexióiban, elemzéseiben már megjelent (Hátrányos helyzetű tanulók falun, Diákéletmód Battonyán). S ebben szellemi alkátának – „kutatói természetének” – fontos megnyilvánulását láthatjuk: nem a jobb idők, a kedvezőbb feltételek/körülmények eljövetelére várni, hanem abból az élménykörből emelni föl köznapit tapasztalatokat az általánosabb érvényűség – a tudományosság világába és világosságába –, amelyben napra nap benne vagyunk, amely körülvesz bennünket.

Az Oktatókutató Intézetben

Már az intézet alapítási évétől kezdődően is sűrű volt az élet, ami még sűrűbb lett 1990-től, az ún. rendszerváltozástól kezdve, amikortól Kozma Tamás éppen 1990 és 2000 között volt az intézet főigazgatója. Ez az intézet küldetésnyilatkozata szerint minisztériumi, oktatáskutatás céljára létesített háttérintézet volt, amely a főhatóság részére készített döntés-előkészítő szakértői anyagokat (kutatási jelentéseket). Mivel az oktatásügy – a 'fordulat' következtében – új feltételek közé került, szükségessé vált az új helyzet hozta fejlemények kutatása (intézményalapítás és intézményfenntartás, az „igazgatóválasztás”, a finanszírozás, alternatív iskolák, új iskolatípusok középfokon, az önkormányzatiság és a társadalmi részvétel viszonya). A súlyponti témakörök vizsgálata zömmel az Oktatáspolitikai Kutatócsoport feladata lett (melynek munkáját főigazgatóként is irányította). Íme egy (nem teljes) lista a kutatócsoport munkájának tematikus súlypontjairól: az oktatásügy fejlesztésének társadalmi és területi kérdésköre; a regionális/területi egyenlőtlenségek problémaköre; hátrányos helyzetű térségek és hátrányos helyzetű tanulók; iskola és oktatás a multikulturális társadalmakban.

Kutatói értekezletek rendszeres sora következett, amelyeket azért – a kutatási osztályok vezetőin túlmenően – a főigazgatónak is ösztönöznie, animálnia kellett, a kutatások részeredményeiről sorozatban megjelenő munkák (Kutatás Közben) tájékoztattak s a főigazgató – a mai tudományos ülés ünnepeltje – hallatlan energiával és lankadatlan lelkesedéssel, odaadással győzte ezeket. Honnan volt mindehhez ereje? A költői kérdésre adott válaszpróbálkozásaimmal újabb vonásokkal szeretném gazdagítani a portrét. Szóval honnan, mely forrásokból jött az erő? Úgy vélem, hogy alapvetően egy nagyon erős megnyilatkozási/közlési vágyból. Abból, hogy átadja, közölje mindazt, amit tudott, amit munkatársaival összegyűjtött társadalomról és oktatásról, és ezek összefüggéseiről. Emelkedettebben: tudásával szolgálni akarta a körülötte lévő világot, azaz végső soron az embereket. Biblikus hangszerelésben: „vette a szolgálat lelkét”. (Egy teológiát is végzett ember számára ez – remélem – nem hangzik riasztónak, s talán el is fogadható, mint egyfajta magyarázat.) Persze szálljunk le a koturnuszról, legyünk realisabbak. Késztetéseinek, ösztönzőinek sorába vélhetőleg oda számíthatunk egy „csakazértis” motívumot is: a származása miatt (értelmiségi családból jött, s ez a háború után jó ideig nem számított nyerő ajánlólevélnek, indulásakor az 50-es években semmiképpen nem) hátrányba került az akkori idők uralkodó felfogása szerint „jó helyre” született (munkás, paraszti származás) kortársaival szemben. Talán „csakezértis” ki akart törni,

emelkedni, megmutatni, mire képes, mit tud. És megmutatta. Ám tudjuk, az ambíció – valóságos tudás, tájékozottság nélkül – akarnokságba, lényegileg eredménytelen erőlködésbe fajulhat.

Tájékozódásában/tájékozottságában, problémahorizontja emelkedettségében, látókörének tágasságában igen jelentős szerepe lehetett ösztöndíjas tanulmányútjainak, külföldi meghívásainak, vendégprofesszori tevékenységének. Álljon itt ennek példájára (a teljesség igénye nélkül) azon városok/országok sora, ahol az említett szerepkörökben, minőségekben töltött el hosszabb-rövidebb időt (Chicago, Syracuse University, Enschede, Frankfurt am Main, Kassel, Gränna, Berlin – Humboldt Egyetem, Oxford, Reading, Nottingham, Maastricht, Párizs, Vilnius, Stockholm). E sorozatban a tájékozódás/tájékolás vitathatatlanul angolszász orientációjú (bár Vilnius földrajzilag nem, de szakmai irányultsága alapján e csoportba sorolható) – de hát az egyoldalú tájékolás megváltozását követően, a „rendszerváltozás eufóriájában” ez szinte magától értetődő volt.

E széles látókör során szerzett tudások fórumot, eszközöket, hatókört keresett a maga számára. E törekvés olyan, ma már jogosan korszakot meghatározó, emblematisz ob- jektivációban öltött formát, testet, mint az EDUCATIO című folyóirat megalapítása, ez az „Interdiszciplináris szemle azok számára, akik az oktatás társadalmi összefüggéseit keresik”. E logó az alapító-főszerkesztő kutatói alapirányultságát, „hitvallását” sűríti magába: az oktatás össztársadalmi relevanciájú vállalkozás, amelyet csak társadalmi összefüggéseiben és interdiszciplinárisan lehet és érdemes vizsgálni érvényes felismerések reményében. Ez egy társadalomkutató szociológus hangja. S jöllehet formális végzettségeit pedagógia/neveléstudomány megnevezésű címekkel, diplomákkal szerezte (tanító, középiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa, majd akadémiai doktora), önmagát – ebben biztos vagyok – társadalomkutatónak és szociológusnak tartotta, akinek kutatási területe éppenséggel az iskola, a köz- és a felsőoktatás volt. Indulásakor a 60-as évek elején is, amikor szociológusképzés még nem is volt (a szociológia az idő tájt még „burzsoá áltudománynak” számított a pszichológiával együtt) szociológus az volt, aki önmagát annak tekintette.

Kozma Tamás ebbe a körbe tartozott/tartozik, merthogy – „zsigerileg” – volt (és maradt) szociológus. Éppen ez okból nem véletlen – szerintem –, hogy sem önálló pedagógiai elméletet, sem pedagógiai rendszert nem alkotott, erre soha nem is törekedett, a rendszeralkotás mint kihívás nem szólította meg (szemben pl. egykori tanítóképzős osztálytársával, Gáspár Lászlóval, aki számára meg éppenséggel egy új iskola[rendszer] megteremtésének kísérlete volt vonzó értelmiségi/szakmai vállalkozás). Szakmai érdeklődésének terjedelmét jelzi, hogy a több évtizedet megért (és szerencsénkre ma is élő!) EDUCATIO majd minden számába írást is adott. Ismét csak a teljesség igénye nélkül, ám annak jelzésére, mi minden került kutatói figyelmének körébe, álljon egy rövid felsorolás: írt a tudásmérő tesztek lehetőségeiről és kockázatairól, a bolognai tanárképzésről, az iskolai/tanügyi értékelés és a politika kapcsolatáról; a rendszerváltozás oktatáspolitikai következményeiről; Az Ubuntu világa címmel a digitális korszak oktatási/képzési vonatkozásairól (alapvető bölcsészképzettsége dacára hallatlanul érdekelte minden újdonság, ami megjelent az internetes világban, s ambicionálta, hogy megszerezze az új eszközöket és meg is tanulja [!] használatukat), írt a tanügyi centralizáció,

decentralizáció kérdéseiről, különös tekintettel a demokrácia lehetőségeire ezekben, írt a tudáselosztás és a tudásmonopóliumok problémáiról, a PISA-ról, a vidékfejlesztés és oktatás összefüggéseiről, a tanulás térformáló erejéről, a tanulóközösségek és a társadalmi innováció kapcsolatáról, a hálózatosodás jeleiről az oktatás regionális szerveződésében, iskolaérettség és tanterv, nemzeti kisebbségek oktatása tanterv, az összehasonlító oktatáskutatás problémavilága, felnőttképzés és gazdaság, felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában stb.

E veretes – olykor stratégiai léptékű – témák mellett figyelme módszertani jellegű kérdésekre is kiterjedt (történelemtanítás, a néma olvasás, iskolai értékelés, szaknyelvi szóképek, kétnyelvűség és iskola, az érettségi vizsga, magyartanítás a Vajdaságban stb.). Felmerül a kérdés: valóban értett/érthetett ennyi mindenhez? Mindezekhez valószínűleg nem azonos mélységben. De! És erről bárki meggyőződhet, ha kézbe veszi írásait, mindig egy elmélyülten, perspektívában gondolkodó és felelősséggel megnyilvánuló értelmiségiként szólal meg. Írásai nemcsak azért figyelemre méltóak, amit mondott, hanem azért is, ahogyan. Jól, érdekesen, színesen – és természetesen szóltak szövegei, sem görcsös igyekezet, sem kimódoltság ballasztja nem húzta le őket. Világosan, érthetően és „magyarul” (akkor persze, amikor nem angol nyelvű tanulmányt készített).

Mintha csak baráti körben fogna bele valaki egy történetbe, felkelti az érdeklődést közlései iránt, várja az ember, hogyan folytatódik a történet. Stílusának természetességén, gördülékenységén érződik, hogy újságíráson (Köznevelés) is iskolázódott ez az írni tudás. (Nagy kincs ez azon a területen – pedagógia, oktatáskutatás –, ahol az írások zöme ezzel, az „ütős”, jó stílussal nem szokta kényeztetni az olvasót.) Néhány példa:

„Meghalt Li Kiang-jan. Addig Magyarországon nem sokat tudtunk róla. Most, hogy meghalt, számos újságcikk emlékeztetett, hogy ő volt a modern Szingapúr megteremtője.” (Educatio, 2015/2.)

„Egy bő fél éve történt, hogy lecseréltem a netbookomat. Ezekhez a kisméretű masinákhoz nagyon hozzá szoktam.” (Educatio, 2012/2.)

„Abban az alföldi kisvárosban, ahol a nyarakat tölteni szoktuk, idén a fő beszéd-téma... a tankönyv volt.” (Educatio, 2014/1.)

Arra, hogy a könnyedség nem felszínességet jelent, hadd idézzek néhány művet monografikus súlyú és méretű munkái közül is: Nevelésszociológia (egyetemi tankönyv), Bevezetés az oktatásügyi szervezetelméletbe, Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet (tananyag az OM Vezetőképző Intézetében), Iskola és település: Regionális oktatásügyi kutatások. Kié az iskola?, Kié az egyetem?, Kié a doktori képzés? Kié a rendszerváltás? Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Az ezredforduló iskolája. E munkák egy része saját indíttatásból, egy része megrendelésre készített döntés-előkészítő munkaanyagok pl. az Oktatáspolitikai Tanács részére vagy éppenséggel a Tervezéshez kapcsolódó kutatások körébe tartoztak. De a reprezentatív könyvsorozatok kezdeményezése és szerkesztése is egyértelmű méltánylást érdemel (Kutatás Közben, Oktatás és Társadalom, Új Kutatások a Neveléstudományokban, Pallas Debrecina).

Aktivitását, teljesítményét számos szervezet tagsági és vezetői beosztásaival ismer-
te el a hazai és a nemzetközi tudományosság. (Szakmai önéletrajzában 39 idetartozó

tétel van felsorolva.) Csak mutatványul néhány elem ebből a körből: MTA Pedagógiai Bizottság: elnök; Magyar Neveléstudományi Egyesület (HERA): alapító és elnökségi tag; MTA Regionális Tudományos Bizottság: tag; Magyar Szociológiai Társaság Szervezetsszociológiai Albizottság, Oktatásszociológiai Albizottság: alapító, elnök; Magyar Felsőoktatás: szerkesztőbizottsági, majd tanácsadó testületi tag; Magyar Akkreditációs Bizottság: tag; MTA Elnökségi Köznevelési Bizottság: tag. És a nemzetközi szakmai körből néhány: World Council of Comparative Education: magyarországi képviselő; International Journal of Education Development: nemzetközi tanácsadó testületi tag; UNESCO–International Institute of Educational Planning: igazgató tanácsi tag; European Institute of Education and Social Policy: nemzetközi tanácsadó testületi tag; Consortium of Higher Education Researchers: elnökségi tag.

Vajon – a személynek szóló elismerésen túl – mi ezeknek a hozama, jelentősége a tudomány, a szakma nézőpontjából? Az efféle szervezetek sajátossága, hogy szeretnek konferenciákat szervezni, mintegy azok keretében munkálják is, osztják is meg eredményeiket, tapasztalataikat, felismeréseiket, „éltetik” a tudásukat. Ezek az alkalmak ismerkedések, kapcsolatok építésének lehetőségét hordozzák, esélyt adnak arra, hogy önmagunkat is, munkatársainkat is bevigyük hálózatokba, hazaiakba és nemzetköziesbe. (A tudományosság adekvát létformája a hálózatos működés.)

Kapcsolatokat azonban nem elég egyszer létrehozni, fenn is kell tartani, ápolni rendszeres részvétellel, meghívásokkal. Kozma Tamás ezt tudta, és művelte is. És nemcsak önmaga számára, hanem kollégái, munkatársai javára is. Ebben és ezáltal egy alapvető (sajnos, nem túl általános) nagyszerű emberi tulajdonságot is felfedezhetünk: a nemes kollegialitást. Másképpen: a (szakmai) irigység teljes hiányát. Számos esetben megtapasztaltam, hogyan menedzseli, támogatja, beajánlja munkatársait a szakmai karrier építésében, tolja őket előre, a „több” irányába.

Emlékezzünk az időpontra: főigazgatói tisztségét 1990-ben nyerte el és tíz évig gyakorolta. Izgalmas idők voltak – irodalmi hasonlattal élve –, akár „lélekcsereelő idők”-nek is nevezhetnénk azt az időszakot. Becsületére és vezetői bölcsességére utal, hogy a pártvonzalmakat, politikai elfogultságokat – úgymond – magánügynek tekintette, amelynek az intézeten kívül van/lehet helye. Az oktatáskutatóban valamennyi kutató feladata és kötelessége, hogy – legjobb tudása szerint – egyetlen ügyet: az oktatás elfogulatlan, tárgyilagos kutatását szolgálja. A kutató az intézetben egyetlen dolognak lehet elkötelezettje: a valóság feltárásának, az erről szóló tárgyilagos, elfogulatlan tudósításnak. Ez a viselkedés minek minősíthető: opportunizmusnak vagy józan belátáson, mérlegelésen (egy korábbi, diktatórikus korszakból származó tapasztalatok meggondolt reflexiójának)? Társadalomkutatóként jól ismerte a hatalom természetrajzát, ezért nem kockáztatta a ’kincset’: a szeretett EDUCATIO-t és az intézetet. Ezt észben tartva bölcs viselkedés volt „apolitikussága”. DE azért hogy is van ez? Tényleg apolitikus volt? Pártpolitikai értelemben igen. De ha a kifejezés (polis) eredeti jelentését (városállam) kiterjesztett értelemben a társadalom egészére vonatkoztatjuk, akkor tudáson, belátáson alapuló bölcsességnek minősíthetjük a viselkedését.

A mából visszanézve – sorsszerűnek – ítéelhető a találkozásunk, mert az abból fakadó döntés (elszegődés a Debreceni Egyetem Pedagógiai Tanszékére) közel negyedszázadra

keretezte (meghatározta?) mindkettőnk életét, pályafutását. (Őt tanszékvezetőnek hívták Debrecenbe, engem meg Ő hívott oda oktatónak.)

Egy szelíd kortörténeti aperçu: a döntéshez – engedjek-e a hívásnak, azaz menjek-e Debrecenbe – tanácsot kértem Zibolen Endrétől, a neves neveléstörténészről. Elgondolkodva szívtá a cigarettáját (láncdohányos volt), majd megkérdezte: Te milyen vallású vagy? Református – válaszoltam. Akkor mehetsz – mondta.

Minden héten vonattal utaztunk Debrecenbe. A majd háromórás vonatutakon Tamás szokása szerint végigjárt a vonatot, és „egy kávéra” begyűjtötte a Debrecenbe utazó egyetemi embereket. Még jóformán le sem ültünk a büfékocsiban a helyünkre, Ő már témát kezdeményezett, s onnantól kezdve lényegileg az általa kezdeményezett „barázdában” folyt a beszélgetés. Ebben természetének, szellemi alkatának alapsajátosságát láttam: igényt az értelmes – szakmai és társasági – kommunikációra, a „hálózatépítésre” kicsiben, persze egyértelműen a beszélgetés tematizálásának akarásával.

A tanszék kormányzása és az értekezletek hangulati lecsengése is egyéni szint őrölt. „De hiszen a múlt héten nem erről volt szó/nem ebben egyeztünk meg.” Igen, mert a tanszékvezető kifogyhatatlan ötletgazdagsága (részint az oktatáskutatóbeli kutatói eszmecserékből, részint a vonatutas kávézás során felvetődő ötletek jóvoltából), váratlan, kreatív ötletrohamai néha bénítólag hatottak a tanárképzés hosszabb periódusú változásaihoz szokott kollégákra. Bizony kezdetben ez nem lelkesített, inkább tanácstalanságot, bizonytalanságérzetet – és olykor indulatokat is szült.

Kezdetől fogva egyértelmű volt, hogy a pedagógiának mind az irányultságát, mind az illetékességét változtatni akarta. Az iskolára, osztályra, tanulásra, tanulóra összpontosító irányultságot a pedagógia eredeti „gyermekügyi” illetékességének körén túl a „felnőttügyi illetékesség”, sőt a közoktatás intézményén kívüli területek (szociálpedagógia, felsőoktatás, felnőttoktatás) az oktatásügy társadalmi meghatározottságainak irányába próbálta terelni, tájolni.

E törekvéseknek erős lökést adott az általa kezdeményezett és létrehozott Neveléstudományi Doktori Program, amely a megjelenő új kutatási témák garmadájával együtt egyszersmind egy új szókincset is hozott az oktatáskutatás/neveléstudományi diskurzusba (érdekcsoportok, közösségi kontroll, elszámoltathatóság, változásmenedzser, tanuló régiók/városok, reziliens közösség stb.). Megsokasodtak az idegen nyelvű (főként angol) publikációk, a doktori program három nyelven hirdetett (angol, francia, német) szabadon választható összehasonlító szemináriumokat, megszerveződött a HERA kezdeményezésében – az ONK mellett – az alternatív neveléstudományi konferenciák sorozata különböző felsőoktatási intézmények székhelyén, kétévente pedig a Kiss Árpád Konferenciák sorozat Debrecenben. Mindezek spirituszt rektora ki más lehetett volna, mint az ünnepe, Kozma Tamás.

Végül is melyek ennek az emberi/kutatói portrénak az uralkodó vonásai: tiszteletet érdemlően nagy „felszívó-” és produktív képesség, nagy formátumú egyéniség, széles körű tájékozottság, társadalomkutatói beállítottság, kiváló tudományos szervezői és tudományos iskolaalapító tehetség.

Szerencsé(nk)re még „menet közben” vagyunk, Kozma Tamás aktivitása töretlen, az életmű tehát nem zárult le. A folytatáshoz kívánok jó egészséget, további lendületet és töretlen alkotókedvet.

Isten éltesen, Professzor Úr!

Budapest, 2019. február 23.

DUPress

TÁRSADALMAK ISKOLÁI

Tanulók, régiók

Gimnáziumokban tanuló fiatalok tanulási attitűdjei és karriertervei

Absztrakt

Tanulmányunkban gimnazisták eredményességét, tanulási attitűdjeit, jövőbeli céljait és azok területi eltéréseit vizsgáljuk, fejlettebb és kevésbé fejlett régiók tanulóit összehasonlítva. Ezzel az írással tisztelgünk Kozma Tamás előtt, akinek munkássága jelentős részét teszik ki a területi vizsgálatok. Tanulmányunk elméleti keretét azok a kutatások adják, melyek a területi tőke, humán tőke, kulturális tőke összetevőit, összefüggéseit vizsgálják. Írásunk alapoz az országos kompetenciamérési eredményekre, melyek azt mutatják, hogy hazánkban belül jelentős területi eltérések vannak a tanulói teljesítményekben, a gazdaságilag fejlettebb térségek javára. Az általunk vizsgált tanulói adatfelvétel (egy 2014-es országos középiskolai vizsgálat) eredményei ugyanakkor arra is rámutattak, hogy a kevésbé fejlett térségekben a gimnazisták családjai nagyobb erőforrásokat mozgósítanak, a szülői támogató magatartás jelentősebbnek tűnik, ami visszahat a tanulók iskola iránti elkötelezettségére is, s ez akkor is igaz, ha az elemzési fókusz a két vizsgált régióon belül csak a hátrányos helyzetű tanulókra szűkítjük. A gimnazisták döntő többsége valamennyi régióban diplomát kíván szerezni. Ugyanakkor a regionális eltérések szerint a fejlett térségekben a szakképzés vonzása erősebbnek tűnik, presztízse magasabb, ami összefüggésben állhat a térségek munkapiaci jellemzőivel is. Ehhez szorosan kapcsolható az a jellemző is, hogy a fejletlenebb régiókban a tanulás hasznát nagyobbak vélik, mint a fejlettebb területeken. A gimnazisták körében a tanulási, munkavállalási tervek abban is különbséget mutatnak, hogy a fejlettebb régiókban nagyobb a tanulási és munkavállalási célú migrációs hajlandóság.

Bevezetés

A pedagógiai és szociológiai kutatásokban Magyarországon a hatvanas évek óta van jelen a regionális nézőpont (Enyedi 1977), melynek fontos szeletét képezik az iskoláztatással, iskolázottsággal kapcsolatos vizsgálatok. Kozma Tamás munkásságának jelentős részét teszik a területi vizsgálatok. A tér már a hetvenes évek óta meghatározó eleme volt kutatásainak, tanulmányainak (Forray & Kozma 1986; 1992; 1999a; 1999b; Kozma 1973; 1975; 1983; 2000; 2002; 2015). E tanulmányunkkal tisztelgünk előtte, melynek fókuszául szintén a területiséget választottuk, a területi tőke (Camagni 2009) materiális

(anyagi) és immateriális (pl. kulturális, társadalmi) összetevőit is vizsgálva (Bourdieu 1999; Coleman 1988; Pusztai 2009; Putnam 1995). A cikkben egy 2014-es országos, képzési típusra reprezentatív középiskolai tanuló vizsgálat adatainak regionális elemzésére vállalkozunk¹. A széles körű vizsgálatban közel 14 ezer tanuló vett részt, elemzésünkben két kérdésre keressük a választ: mi jellemzi a középiskolások tanulási eredményeit és tanulással kapcsolatos nézeteit, valamint, mi jellemzi továbbtanulási, munkavállalási terveiket, milyen célokkal rendelkeznek. Mivel a magyar iskolarendszer igen heterogén tanulási utakat tesz lehetővé, az elemzésbe egy viszonylag homogénebb csoport adatait vontuk be, a gimnazistákét.

Számos kutatási és mérési eredmény mutat rá arra, hogy az országon belül jelentős területi különbségek tapasztalhatók a középiskolások szövegértési és matematikai kompetenciamérési eredményeiben (Hegedűs 2016; Szabó et al. 2018), továbbá nyelvtudásában (Sebestyén & Hegedűs 2017). Fontos szerepe van az eltérésekben az iskolatípusnak is: a kutatások azt mutatják, hogy az érettségit adó iskolatípusokban, ezen belül kiemelten a gimnáziumokban jóval kedvezőbbek az eredmények (Sebestyén & Hegedűs 2017; Szabó et al. 2018).

Bár a regionális különbségek egy része az egyes térségek eltérő középfokú iskolaszervezeti jellemzőivel is összefüggésben lehet, ugyanakkor nem csupán ez befolyásolja az eltéréseket. Az Országos kompetenciamérés adatait vizsgálva azt találjuk, hogy egyes régiók eredményei azonos képzési típuson belül is elmaradásban vannak az országos átlageredményektől. Az egyik ilyen régió az Észak-Alföld, ahol 2017-ben a 10. évfolyamon tanuló gimnazisták képességpontja matematikából átlagosan 40, szövegértésből átlagosan 30 ponttal marad el az országos átlageredményektől, s ezzel a régiók között országosan is a leggyengébb eredményt adja. Korábbi éveket vizsgálva is hasonló összefüggéseket találunk, sőt a gimnáziumi csoportot megbontva a hatosztályos, nyolcosztályos és a hagyományos altípusokra, ezekben az alcsoportokban is kirajzolódnak a regionális eltérések.

Ezt az eltérést ugyanakkor a matematikaosztályzatok átlageredménye nem mutatja, sőt a gimnazisták zömét kitevő 4 vagy 5 évfolyamos képzésben tanulók átlagosztályzata egyes hátrányos helyzetű régiókban kedvezőbb, mint az átlagosnál jobb kompetenciamérési eredményekkel rendelkező régiókban. Kutatásokból tudjuk, hogy a kompetenciamérési eredmények és az osztályzatok nem feleltethetők meg egymásnak (Sáska 2011), amint azt is, hogy az iskolai értékelésben nem feltétlenül mindig a valódi tudás tükröződik vissza, s az osztályzatoknak „helyi értékük” is lehet (Csapó 2002).

¹ Az adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz c. kiemelt projekt keretében készült. A 13 826 fős, 9. és 11. évfolyamon tanulók válaszait tartalmazó adatbázis képzési típus, településtípus és nem szerint reprezentatív volt. A kutatásról részletesebben lásd Szemerszki 2015: 54.

1. táblázat. Gimnáziumi tanulók kompetenciamérési eredményei 10. évfolyamon 2014-ben és 2017-ben regionális bontásban (összes gimnáziumi képzési típus)

	2014			2017		
	matematika	szövegértés	matematika-osztályzat*	matematika	szövegértés	matematika-osztályzat*
Közép-Magyarország	1762	1734	3,47	1773	1735	3,62
Közép-Dunántúl	1763	1741	3,53	1766	1739	3,51
Nyugat-Dunántúl	1790	1775	3,73	1795	1767	3,85
Dél-Dunántúl	1727	1710	3,35	1741	1715	3,48
Észak-Magyarország	1725	1700	3,58	1728	1706	3,64
Észak-Alföld	1701	1676	3,42	1714	1695	3,63
Dél-Alföld	1745	1728	3,54	1753	1730	3,59
Országosan	1746	1722	3,50	1756	1727	3,62

* A központi adatbázisból származó tanév végi osztályzat valamennyi gimnáziumi képzési típusban.

Forrás: saját szerkesztés

A területi különbségek nyilvánvalóan összefüggésben vannak a régiók eltérő családi háttérjellemzőivel is. Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a tanulási eredmények – így a kompetenciamérés eredményei is – szignifikáns összefüggést mutatnak a családi háttér jellemzőivel (Balázsi et al. 2013; Fehérvári & Széll 2014; Szemerszki 2015). Ennek fényében a gazdaságilag elmaradottabb észak- és kelet-magyarországi térségek gimnazista tanulóinak alacsonyabb átlageredményei nem meglepők. Sőt a gimnáziumi képzés valamelyest homogenizáló hatása is megfigyelhető, hiszen 8. évfolyamon az általános iskolai szegmensben² a regionális eltérések ennél jóval nagyobbak.

Tanulási motiváció és tanulási eredmények

A tanulmány első részében a 9. és 11. évfolyamon tanuló gimnazisták tanulási motivációit vizsgáljuk meg. Az adatfelvétel mintáját a jobb áttekinthetőség érdekében két régió – Észak-Alföld és Közép-Magyarország³ – adataira szűkítettük le, így módon egy gazdaságilag hátrányosabb helyzetű és egy prosperáló térség fiataljainak válaszait tudjuk összehasonlítani. Célunk annak bemutatása, hogy vannak-e eltérések a két régió gimnazista fiataljainak tanulási körülményeiben, motivációjában, kitérve a tanulók háttérjellemzőinek eltéréseire.

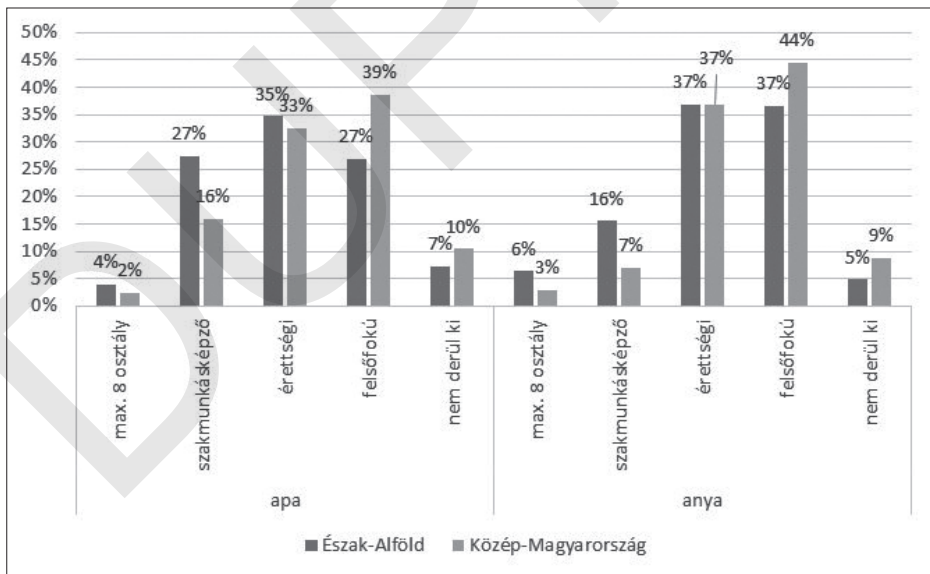
A szűkített adatbázis 932 tanuló válaszait tartalmazza az Észak-Alföld régióból és 1618 tanulót a Közép-Magyarország régióból. Évfolyamok szerint a két régió között

² A hatosztályos és a nyolcosztályos gimnáziumok esetében szintén igen jelentős regionális eltérések mutatkoznak a korábban bemutatott mintázat szerint.

³ Beleértve a fővárost, Budapestet is.

nincs eltérés: mindkét térségben a tanulók 56%-a 9. évfolyamon tanult, míg 44%-uk 11. évfolyamon. A nemek szerinti eltérés sem szignifikáns: 45%, illetve 46% a fiúk aránya a kitöltők között.

Szignifikáns eltérés mutatkozik azonban a tanulók családi háttere szerint, úgy a szülők iskolai végzettségét (1. ábra) mint az aktuális munkaerőpiaci státusukat vizsgálva. A Közép-Magyarországon élő tanulók kedvezőbb kulturális-tőke-mutatóval rendelkeznek abból a szempontból is, hogy otthonukban jóval több a könyvek száma. A szülők foglalkoztatási státusa ugyan eltérő (az Észak-Alföldön mind az anyák, mind az apák között magasabb volt a közmunkát vagy alkalmi munkát végzők és az inaktívak – munkanélküliek, nyugdíjasok, egyéb inaktívak – aránya, s azoké is, akik a kérdezést megelőző két évben munka nélkül voltak), de úgy tűnik, hogy ez az anyagi helyzet szubjektív észlelésében kevésbé érezteti hatását. Az Észak-Alföld régióban ugyanis szignifikánsan többen jelölték meg azt a választ, hogy „beosztással jól kijövünk”, míg Közép-Magyarországon többen számoltak be anyagi gondokról. Az anyagi helyzet általunk vizsgált objektív mutatói (amelyek azonban alapvetően a tanuláshoz használható eszközökre – számítógép, internet, okostelefon, tablet – korlátozódtak) semmilyen eltérést nem mutattak a két régió gimnazista tanulói között. Ugyanakkor az Észak-Alföldön lakó gimnazisták körében többen vannak, akik általános iskolában vagy középiskolában részesültek valamilyen pénzbeli támogatásban (leginkább Útravaló ösztöndíjban), ami összességében arra utal, hogy az itt lakó gimnazisták nem csupán a kulturális tőke, hanem az anyagi tőke terén is hátrányban lehetnek.



1. ábra. A szülők iskolai végzettsége

Forrás: saját szerkesztés

A válaszok alapján az adatbázisban egy összevont kulturálistőke-mutatót készítettünk⁴, amelynek a gimnazistákra vonatkozó értékeit negyedeltük. A legalsó negyedbe tartozó, alacsony kulturális tőkével rendelkező csoport tagjai között szignifikánsan magasabb a roma származásúak aránya, továbbá a községekben élőké, ami arra utal, hogy a kulturális mellett települési hátrányok is jelen vannak körükben. Különösen igaz ez az Észak-Alföld régióban, ahol ugyanakkor mintánkban egyébként is magasabb (35%) volt a községekben lakó tanulók aránya, míg Közép-Magyarországon mindössze 15%, az alsó negyedben ugyanakkor 50%, illetve 21%.

A tanulási eredmények vizsgálata több dimenzióban lehetséges, kérdőíves kutatásunkban leginkább a tanulmányi átlag segítségével, a verseny- és vizsgaeredményekkel, továbbá a tanulási attitűdökkel volt módunk ezt mérni (Szemerszki 2015). Bár amint azt a kompetenciamérés eredményein is láttuk, s más kutatásokból is tudjuk, az osztályzatok nem minden esetben tükrözik a valós tanulási eredményeket, elsőként azt vizsgáltuk meg, hogy van-e eltérés a két régió gimnazistáinak tanulmányi eredménye között. Az Észak-Alföldön tanulók mind átlageredményeiket, mind az egyes tantárgyak esetében elért eredményeiket tekintve valamivel jobb átlagosztályzatokat tudtak felmutatni. A tanulmányi versenyeredményekben ugyanakkor nem volt szignifikáns eltérés.

A tanuláshoz való viszonyt több állítás segítségével mértük. A 2. táblázat alapján jól látható, hogy néhány állítás esetében szignifikáns eltérés jellemző a tanulók attitűdjére. Bár alapvetően a gimnazisták többsége a tanulást hasznos tevékenységnek fogja fel, amelynek elsősorban pragmatikus szempontokat tulajdonít, ez még fokozottabban igaz az Észak-Alföldön lakó fiatalokra.

Kíváncsiak voltunk, hogy az eltérések mennyire magyarázhatók a társadalmi háttér eltéréseivel, ezért megvizsgáltuk, hogy a kulturális tőke negyedei szerint mutatkoznak-e különbségek a válaszokban. A 2. táblázatban zárójelben, dőlt betűvel mutatjuk be az adott régióban a társadalmi háttér szerinti alsó negyedbe tartozó tanulók válaszait. Jól látható, hogy bár az alacsonyabb szintű kulturális tőkével rendelkező tanulók mindkét régióban kedvezőtlenebb értékekkel rendelkeznek a tanuláshoz való viszony egyes mutatóit illetően, a Közép-Magyarország régióban nagyobb a régiós átlagtól való eltérés, mint az Észak-Alföldön. Ugyanez a jelenség figyelhető meg a tanulmányi eredményt tekintve is: az Észak-Alföldön tanuló kulturális tőkéjüket tekintve alsó negyedbe tartozók tanulmányi eredménye átlagosan jobb, mint a Közép-Magyarországon tanuló hasonló helyzetűeké. Mindez arra utal, hogy az összességében hátrányosabb helyzetű Észak-Alföld régióban a helyi iskolarendszer vagy egyéb, az iskolai végzettségen túli családi erőforrások biztosítanak esetükben valami olyan többletet, amely a tanulási attitűdökre és ezáltal a tanulmányi eredményekre is pozitívan hat.

⁴ A szülők iskolai végzettségére, a családban lévő könyvek számára vonatkozó változókat standardizálva összevontuk, így egy 0 átlagú, 1 szórású változót kaptunk.

2. táblázat. A tanuláshoz való viszony

(a „teljes mértékben egyetért” és az „egyetért” válaszok százalékos aránya)

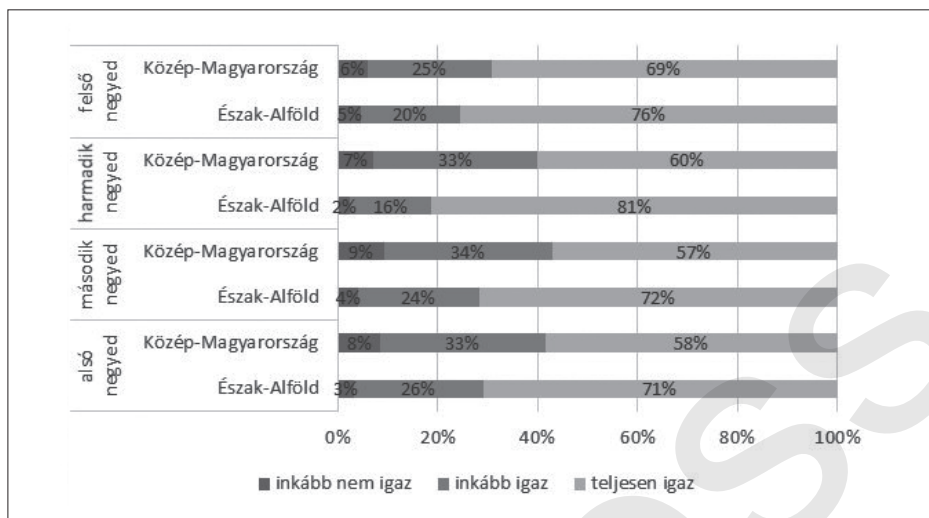
	Észak- Alföld	Közép- Magyarország
Tanulmányi eredményeim elsősorban tőlem függenek.**	93,2 (92,6)	89,0 (88,4)
Az osztályzatok elsősorban a továbbtanulás miatt fontosak számomra.***	91,7 (89,7)	85,0 (78,6)
Fontos számomra, hogy jól teljesítsek az iskolában.***	91,0 (88,2)	82,4 (72,9)
A tanulással jobban érvényesülhetek az életben.**	89,6 (88,3)	85,2 (81,9)
Növeli tanulási kedvem, ha tanárain, osztálytársaim, szüleim elismerik az erőfeszítéseimet.	84,0 (82,3)	82,4 (78,9)
Az iskola olyan dolgokra tanít, amelyek hasznosak lesznek a későbbiekben.**	76,7 (75,7)	71,6 (69,6)
Az iskolában kapott házi feladatokat rendszeresen elkészítem.**	59,9 (57,8)	54,3 (48,0)
Ha valami érdekeset találok a tananyagban, sokszor hozzáolvasok, pedig nem lenne kötelező.	54,2 (54,2)	56,4 (51,3)
Az iskolában megtanult dolgok többsége felesleges tudás.	48,7 (51,9)	50,9 (57,6)
Az iskola nem igazán segít abban, hogy felkészítsen a későbbi életre.**	36,9 (38,2)	44,8 (47,9)
Az iskolába járás felesleges időpazarlás.	13,3 (14,4)	13,3 (18,4)

** szign. 0,01 *** szign. 0,001

Forrás: saját szerkesztés

Az iskolai tényezők feltárására további kutatások szükségesek, a családi tényezőkre vonatkozóan azonban találunk a kérdőívünkben néhány támpontot. Az egyik ilyen a szülői támogató magatartás, amely megnyilvánulhat mind a szülő-gyerek viszonyban, mind pedig a szülő-iskola kapcsolatrendszerben. Adataink azt mutatják, hogy Észak-Alföldön a kulturális tőke szempontjából hátrányosabb helyzetű gimnazisták nagyobb része kap szülői támogatást a tanulmányaikhoz: a gyerekek válaszaik szerint szüleik csaknem mindig elmennek a szülői értekezletre (62%), napi szinten beszélgetnek az iskoláról otthon (64%), míg Közép-Magyarországon a megfelelő arányok a legalsó negyedben 44%, illetve 51%. Míg Észak-Alföldön a gimnazisták 50%-a válaszolt úgy, hogy szülei legalább heti szinten figyelemmel kísérik a tanulmányi eredményeiket, addig Közép-Magyarországon 37%-os ez az arány, s az eltérés a kulturális tőke szempontjából leginkább hátrányos helyzetűek körében is ugyanígy megmarad (49, illetve 35%). Mindezek következtében az Észak-Alföldön lakó hátrányosabb helyzetben lévő gimnazisták nagyobb arányban érzékelik úgy, hogy szüleik támogatják a tanulást.

E támogató attitűd konkrét megnyilvánulására is találtunk jeleket kutatásunkban, amikor azt tapasztaltuk, hogy az Észak-Alföldön tanuló gimnazisták között valamivel magasabb az iskolai és iskolán kívüli különórákra járók aránya, mint Közép-Magyarországon. Az eltérés a két régió között a családi háttér szerint leginkább hátrányos helyzetűekre is igaz, amiből arra következtethetünk, hogy a szülők a kulturális tőke hiányosságait más



2. ábra. „Családom, szüleim támogatják a tanulást” – az állítással egyetértők aránya

Forrás: saját szerkesztés

erőforrásokkal próbálják pótolni, ami aztán a tanulók tanulási motivációjára és tanulási eredményeire is hatással lehet.

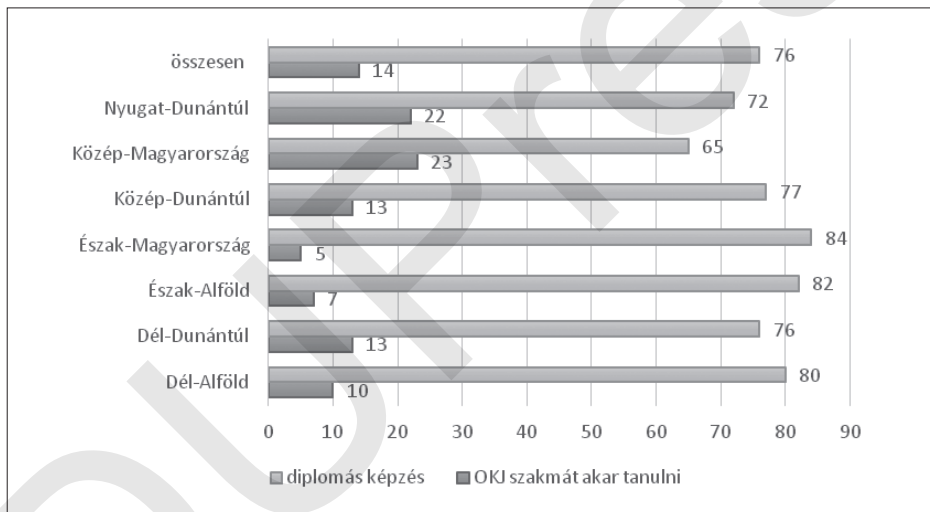
További tervek, tanulási és munkaerőpiaci célok

A továbbiakban a teljes adatbázissal dolgozva mutatunk be néhány regionális eltérést a tanulási és munkaerőpiaci célokra vonatkozóan. A gimnazisták terveit vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a 11. évfolyamon tanulók döntő többsége továbbtanulást fontolgat, összességében 77% akar az érettségi megszerzése után tanulni, egytizedük munkát vállalna, míg szintén bő egytizedük még nem tudja, pontosan mit is csinálna. A munkatanulás viszonylatában azt is vizsgáltuk, hogy mindezt hol tervezi a diák, itthon vagy külföldön. Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy mind a tanulási, mind a munkavállalási tervek régiók szerint jelentős különbséget mutatnak, és abban is tapasztalunk szignifikáns eltérést, hogy külföldi munkát vagy tanulást terveznek-e a diákok. Ugyan az elemzés ezen részébe minden régiót bevontunk, ahogy látni fogjuk, alapvetően nem változott a vizsgálati cél, mivel az eltérések a depressziós és a fejlett térségek között mutatkoznak markánsnak. Összességében a dél-alföldi és az észak-magyarországi gimnazisták szeretnének leginkább továbbtanulni, a hazai tanulási hajlandóság a közép-magyarországi és a nyugat-dunántúli régiókban alacsonyabb. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy e két utóbbi régióban élők tervezik a leginkább a külföldi továbbtanulást. A külföldi munkavállalás terve is szignifikánsan magasabb a nyugat-dunántúli gimnazisták körében.

3. táblázat. Mit fogsz csinálni az érettségit követően?

(11. évfolyamos tanulók válaszai régiók szerint, %, N = 2465)

	Tovább- tanulok ittthon	Tovább- tanulok külföldön	Dolgozom ittthon	Dolgozom külföldön	Nem tudja
Dél-Alföld	77	6	3	5	8
Dél-Dunántúl	76	4	6	4	9
Észak-Alföld	73	3	5	5	11
Észak-Magyarország	76	5	2	4	12
Közép-Dunántúl	69	5	4	6	14
Közép-Magyarország	61	10	7	5	13
Nyugat-Dunántúl	63	10	6	7	14
Összesen	70	7	5	5	12

**3. ábra.** Mit fogsz tanulni az érettségit követően? (11. évfolyam, %⁵, N = 2315)

Forrás: saját szerkesztés

A továbbtanulás többféle tanulási utat is takarhat, így arról is érdeklődtünk, hogy milyen típusú képzést terveznek azok a 11. évfolyamosok, akik érettségi után munka mellett vagy nappali tagozaton tanulni szeretnének. A legtöbben alap- vagy osztatlan képzésben gondolkodnak, a tanulni vágyók 76%-a ezt a képzési formát jelölte be. Ugyanakkor

⁵ A felsőfokú szakképzés, egyéb képzés és nem tudja még válaszok százalékos eloszlásai hiányoznak az ábrából, mivel ezen adatokban nincs regionális eltérés.

régiók szerint számottevő eltérés mutatkozik a továbbtanulási célok szintje alapján. Míg Észak-Magyarországon (84%) és az Észak-Alföldön (82%) döntően a diplomás képzés felé fordulnak a gimnazisták, addig Közép-Magyarországon az OKJ-s képzések iránti kereslet is viszonylag magas. Hasonló tendenciát figyelhetünk meg a nyugat-dunántúli tanulók körében is.

A további tervek, tanulási és munkaválasztási döntések hátterében különböző nézetek húzódnak meg. Igyekeztünk néhány jellemző vélekedést is feltárni arról, hogy vajon mit gondolnak a 9. és 11. évfolyamos gimnazisták arról, hogy hogyan fognak boldogulni felnőttként a munkaerőpiacon, az életben. Tíz állításból a három legfontosabbnak a nyelvtudás (73%), a kemény munka és szorgalom (69%), valamint a magabiztos fellépés (63%) bizonyult⁶. Ezeket az egyéni jellemzőket egészíti ki a magas szintű szaktudás, illetve egy magas iskolai végzettség. Összességében a gimnazisták inkább az egyéni teljesítményt, mint a származás szerinti előnyöket tekintik a boldogulás kulcsának, hiszen a jó családi hátteret, anyagi és kapcsolati tőkét kevésbé gondolják fontosnak. Az adatok azt is jelzik, hogy a tanulás, a tanult képességek fontosabbak, mint a vele született adottságok.

A regionális eloszlásokat tekintve a tíz állításból hat mutat szignifikáns eltérést. Míg a gazdaságilag depressziósabb térségekben jobban kiemelkedik a tanulás hasznossága, valamint a jó családi háttér és gazdasági tőke, addig a fejlettebb régiókban (Nyugat-Dunántúl) ezeknek a tényezőknek kisebb a szerepe, viszont a kemény munkát és szorgalmat nagyobb gyakorisággal választják.

4. táblázat. Mi kell a boldoguláshoz az életben?

(A „nagyon fontos” válaszok aránya 9. és 11. évfolyam együtt, %, N = 5580)

	Magas végzettség	Magas szintű szaktudás	Jó családi háttér	Vele született adottságok	Kemény munka, szorgalom	Jó anyagi háttér
Dél-Alföld	55	61	42	38	68	33
Dél-Dunántúl	60	64	52	41	71	37
Észak-Alföld	60	63	47	38	70	37
Észak-Magyarország	55	57	43	34	70	32
Közép-Dunántúl	57	59	48	37	70	32
Közép-Magyarország	53	55	45	37	66	32
Nyugat-Dunántúl	51	62	46	38	73	32
Összesen	55	59	45	37	68	33

Forrás: saját szerkesztés

⁶ Az egyes állításokat négyfokú skálán értékelték a tanulók. A zárójeles százalékos értékek a nagyon fontosnak ítélt eloszlásokat mutatják.

A rövid távú célok és a mögötte álló beállítások előrevetítik a gimnazisták hosszú távú terveit is. Ezzel kapcsolatban arról érdeklődtünk, hogy mi az a legmagasabb iskolai végzettség, melyet életük során el szeretnének érni. A gimnazisták 79%-a diplomát szeretne. Regionális szinten abban van némi különbség, hogy kik azok, akik csak középfokú végzettséget szeretnének szerezni. Már a rövid távú tanulási céloknál is láthattuk, hogy a főként a gazdaságilag fejlettebb régiókban, így Közép-Magyarországon és Nyugat-Dunántúlon magasabb a szakképzés presztízse. A hosszú távú tanulási célok is azt mutatják, hogy a többi régióhoz képest leginkább ezekben magas azok aránya, akik középfoknál nem akarnak magasabb végzettséget szerezni, míg Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön vannak a legtöbben, akik diplomát szeretnének.

5. táblázat. Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet életed során el szeretnél érni?
N = 5580

	Érettségi és/vagy szakképzettség	Alapdiploma	Mesterdiploma	Doktori fokozat
Dél-Alföld	19	21	43	17
Dél-Dunántúl	23	23	42	12
Észak-Alföld	16	23	44	17
Észak-Magyarország	16	24	44	16
Közép-Dunántúl	23	20	39	18
Közép-Magyarország	27	22	40	11
Nyugat-Dunántúl	26	22	39	13
Összesen	21	22	42	15

Forrás: saját szerkesztés

Azt is megkérdeztük a tanulóktól, hogy ezek a tanulási célok, mobilitási elképzelések mennyiben egyeznek a szülői véleményekkel. A tanulók és szülők tervei döntő mértékben megegyezők, alig akad olyan szülő (1%), aki úgy vélné, hogy fölösleges a tanulás, a magasabb iskolai végzettség megszerzése, és azon csoport aránya is kevés, akik szerint a szülei magasabb végzettséget szeretnének, mint a tanuló akar (6%). Viszont ez utóbbi csoportban regionális szinten eltérések mutatkoznak, mert a Nyugat-Dunántúlon és Közép-Magyarországon közel egytized azoknak az aránya, akiknek a szülei nem értenek egyet a tanuló döntésével, és magasabb iskolai végzettséget képzeltek el gyermeküknek. Főként azok a szülők vélik ezt, akik érettségivel vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek.

Összegzés

A tanulmány egy nagymintás országos középiskolai tanulói adatfelvétel regionális elemzése, melyben egy szűkebb csoport, a gimnazisták tanulással kapcsolatos nézeteit, valamint további terveit vizsgáltuk. A területiség fókuszában a depressziós és fejlett térségek tanulóinak összehasonlítása állt.

A tanulói eredményesség tekintetében megállapítható, hogy egy térség gazdasági, társadalmi fejlettsége összefügg a tanulók kompetenciaeredményeivel, a fejlettebb térségekben élők eredményei jobbak. Annak ellenére igaz ez, hogy adataink szerint a depressziós térségekben jóval nagyobb erőforrásokat mozgósítanak a családok, a szülői támogató magatartás mértéke nagyobb, valamint a tanulók iskola iránti elkötelezettsége erősebbnek tűnik.

A további tervekre vonatkozóan az tapasztalható, hogy a gimnazisták döntő többsége diplomát kíván szerezni és hosszú távú céljaik között is magas a tanulási hajlandóság. Ugyanakkor a regionális eltérések azt mutatják, hogy a fejlett térségekben a szakképzés vonzása erősebb, presztízse magasabb, míg a depressziós területeken inkább látják a munkaerőpiaci biztonság zálogának a diplomát. Emellett az is megfigyelhető, hogy a fejlett térségek gimnazistái mobilabbak, a külföldi tanulási és munkavállalási cél is nagyobb arányú körükben.

Hivatkozott irodalom

- Balázi I., Ostorics L., Szalay B., Szepesi I. & Vadász Cs. (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.). *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156–178). Budapest: Új Mandátum.
- Camagni, R. (2009). Territorial capital and regional development. In: Capello, R. & Nijkamp, P. (szerk.). *Handbook of regional growth and development theories* (pp. 118–132). Cheltenham–Northampton: Edward Elgar.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), 95–120.
- Csapó B. (2002). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Enyedi Gy. (1977). *Az életkörülmények területi vizsgálata*. MTA Földrajztudományi Intézet.
- Fehérvári A. & Széll K. (2014). Méltányosság az oktatásban: tanulói eredmények, szülők, iskola. In: Széll K. (szerk.). *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések* (pp. 41–51). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Forray R. K. & Kozma T. (1986). *Oktatásökológia. Területi kutatások az oktatásügyben*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Forray R. K. & Kozma T. (1992). *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. & Kozma T. (1999a). Az oktatáspolitikai regionális hatásai. *Magyar Pedagógia* 99(2), 123–139.
- Forray R. K. & Kozma T. (1999b). *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai. Educatio Füzetek*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Forray R. K. & Kozma T. (2011). *Az iskola térben, időben. Oktatás és társadalom 10.* (pp. 241–257). Budapest: Új Mandátum.
- Hegedűs R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskola-kultúra*, 26(12), 16–30.
- Kozma T. (1973). Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In: Kiss Á. (szerk.). *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés* (pp. 112–147). Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kozma T. (1983a). *A felsőoktatási hálózat fejlesztésének területi-társadalmi feltételei. Tervezést támogató kutatások 65.* (pp. 51–90). Oktatókutató Intézet.
- Kozma T. (2000). Negyedik fokozat? *Info-Társadalomtudomány*, 13(49), 61–74.
- Kozma T. (2002). *Regionális egyetem. Kutatás közben 233*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma T. (2015). *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig. Régió és Oktatás XI*. Debrecen: CHERD-Hungary.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65–78.
- Sáska G. (2012). Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? *Educatio*, 21(4), 563–577.
- Sebestyén K. & Hegedűs R. (2017). Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 21–33.
- Szabó L. D., Szepesi I., Takácsné Kárász J. & Vadász Cs. (2018). *Országos kompetenciamérés 2017. Országos jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Széll K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki M. (szerk.). *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 25–51). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szemerszki M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki M. (szerk.). *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések* (pp. 52–91). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Imádkozva és dolgozva

Helyzetkép a tiszántúli református általános iskolákról az OKM 2017. évi adatai alapján

Absztrakt

Magyarországon az elmúlt évtizedben az oktatási rendszer jelentős szektorközi átalakulása ment végbe. A társadalmi környezet kihívásai mellett és részben azok hatására maga a református oktatásügy is számos alapvető változáson ment keresztül. Tanulmányunkban a tiszántúli református iskolákról szeretnénk egy keresztmetszeti képet adni az Országos kompetenciamérés 2017. évi adatai alapján. Az iskolai felszereltség és tanári ellátottság adatainak vizsgálata során látjuk, hogy a református iskolák nincsenek kiemelten jó helyzetben, a diákjaik társadalmi státusa azonban magasabb, mint a regionális átlag. Az eredményességi mutatók vizsgálata során látszik, hogy van egyfajta „református többlet”, amely a diákok társadalmi háttéréhez képest is kiemelkedőnek számít mind a nem református egyházi, mind a nem egyházi intézményekhez képest.

Bevezetés

Tanulmányunkban a tiszántúli református általános iskolákról adunk képet az Országos kompetenciamérés (a későbbiekben: OKM) telephelyi adatai alapján. Az OKM lehetővé teszi, hogy az oktatáskutató mint a kincsesbarlangban, dűskálhasson az adatok között. Kozma Tamás pályáját, különösen annak első felét, az adatokra támaszkodás, a valóság sok szempontú, akkurátus bemutatása jellemezte. Nem feledkezhetünk meg a *Hátrányos helyzet* című könyvéről (Kozma 1975), amelynek kapcsán először beszélhetünk az azóta nagy népszerűségnek örvendő evidence based education policyről. Ebben a tanulmányban mi is igyekszünk hűségesen és pontosan megismerni a tényeket, és csak reméljük, hogy majd ugyanúgy képesek leszünk a számok mögött meglátni a valóságot, ahogyan azt Kozma Tamástól megtanulhattuk.

Mivel az OKM teljes körű populációs mintával dolgozik, így lehetőségünk nyílik arra, hogy minden intézményt, illetve az intézmények általunk kiválasztott csoportját vizsgálhassuk. Számos nemzetközi kutatásban az egyházi szektor egységes csoportként szerepel, így van ez a PISA nagymintás teljesítményvizsgálat esetében is, egységesen kezelik a nem állami szektor adatait (Dronkers & Avram 2015; Dronkers & Róbert 2000), amint ezt más tanulmányunkban bemutattuk, gyakran hibásan (Pusztai & Bacskai 2015). Az OKM adatai alapján, mivel minden iskolát külön megismerhetünk, módunkban áll

nem csupán az egyházi szektort, hanem az egyes felekezeteket vagy felekezetszervezeteket külön is vizsgálni. Hosszú ideig (a mérések 2002-es nyilvánossá tétele óta) nem sok felekezeti kutatás született. Ennek két oka van. Az egyik, hogy a nemzetközi szakirodalomban sokkal egységesebbnek tűnik nagy általánosságban maga az egyházi szektor, mint az egyes felekezetek iskolái (Jaynes 2008). Másfelől az adatok leválogatása nehézségekbe ütközik, mivel felekezeti kód nem szerepel az adatbázisban, ezt tulajdonképpen „kézzel”, minden egyes iskolát a neve vagy a fenntartójának a neve alapján megvizsgálva tudjuk csak beazonosítani (Bacskai 2018). Napjainkra viszont kibontakozóban van egy felekezeti összehasonlító is foglalkozó kutatói kör. Morvai 2017-ben a protestáns középiskolákról írt, Kopp Erika több munkájában is alkalmazott felekezeti bontást (2014; 2017). Születtek tanulmányok különböző felekezeti iskolákat választó szülők motivációjáról (Ináncsy-Pap 2017). A mi tanulmányunk két ágon egészíti ki ezt a bontakozó kutatási irányt. Egyfelől az általános iskolákkal foglalkozik, amelyekről eddig kevesebb információnk van, másfelől vonatkoztatási rendszerként használjuk a nem református egyházi és az állami szektor iskoláit is, hogy el tudjuk helyezni, értelmezni tudjuk az eredményeket.

Az egyházi iskolák és eredményességük vizsgálata azért is rendkívül érdekes kutatási terep az oktatáskutatók számára, mert a szektorok között nagyarányú változás ment végbe ebben az időszakban. 2015 után sok, korábban önkormányzati fenntartásban lévő iskolát adott át az önkormányzat az egyházaknak. Az egyházi szektor expanziója sok kérdést felvet a kutatók számára. A bővülést néhány kutató, csupán az oktatási rendszer lényegét nem érintő változásként tartja számon (Györgyi 2015), vagy mindössze a magyar oktatási rendszer nagyarányú átrendeződéséről beszél (Hermann & Varga 2016). Ám Pusztai tanulmányában (2014) az átalakulás több szempontú vizsgálatára hívja fel a figyelmet. Véleménye szerint az átalakulás a többszektörű oktatás kölcsönhatásával, az egyházi oktatás újabb bővülési hullámával, egy rendszer kiépülésével, illetve a hátrányos helyzetű tanulók felé fordulással is értelmezhető és magyarázható. Kutatások eredményeiből kitűnik, hogy érdemes külön is vizsgálni a bővülés előtt is egyházi fenntartásban lévő és az újonnan egyházivá vált intézményeket (Morvai 2018), emellett az is megállapítható, hogy a különböző felekezetek esetében különbözőképpen értelmezhető a változás (Bacskai 2018).

Ez az átalakulás többféle lehetséges változást hozhat magával. Azt láthatjuk, hogy a világon – komparatív értelemben – mindenhol nő a magánoktatási intézmények száma, de pl. a felsőoktatásban ez inkább a szektor egyszerű bővülését jelenti (Altbach 2016). Az alapfokú oktatásban ilyen jellegű szektorbővülésről nem tudunk a 21. században. Korábbi tanulmányainkban bizonyítottuk, hogy a szektor bővülése több felekezet esetében a tudatos építkezést, a rendszerré szerveződést hozta magával (Bacskai, 2018). A felekezetek oktatási rendszerének kialakítása különböző módon zajlik. Van, ahol már az átvételekkel egy időben (pl. a baptisták esetében, nagyon tudatosan építkeztek) és van, ahol az átvételek után szerveződik a rendszer, mint a református felekezet esetében látjuk (Pompor 2017). Ezzel szemben a katolikus szerzetesrendi iskolákban, ahol már eredetileg is működő szisztémákkal dolgoztak, ebben az időszakban bővülésről szinte alig beszélhetünk, mert 2011 után sem vettek át sok intézményt.

A kutatás leírása

Tanulmányunkban az OKM 2017-es telephelyi és intézményi adatbázis-elemzését végezzük el, elsősorban a Tiszántúli Református Egyházkerület területén működő református általános iskolákra fókuszálva. A vizsgált egyházkerület Kelet-Magyarország öt megyéjét fedi le, így adatbázisunkat a területi megfelelés szerint határoztuk meg (ld. 1. ábra). A vizsgált időszakban, az egyházkerületben 40 református általános iskola működött, melyek közül 38-nak volt hatodik évfolyama, a felmenő rendszerű kiépülés okán, ám összesen 41 telephelyen, így a kompetenciamérésbe ezek az iskolák és telephelyek kerültek be. Vizsgálatunk során kizárólag a hatodik évfolyam eredményeire koncentráltunk, mert ez a legkorábbi évfolyam a magyar köznevelésben, ahol országos összehasonlítható adatokat kapunk az iskolák jellemzőiről.



1. ábra. A Magyarországi Református Egyház területi megoszlása, II-sel jelölve az általunk vizsgált egyházmegye

Forrás: saját szerkesztés¹

¹ Tiszántúli Református Egyházkerület: <https://reformatus.hu/egyhazunk/mutat/6199/>;

Tiszáninneni Református Egyházkerület: <https://reformatus.hu/egyhazunk/mutat/6198/>;

Dunamelléki Református Egyházkerület: <https://reformatus.hu/egyhazunk/mutat/6196/>;

Dunántúli Református Egyházkerület: <https://reformatus.hu/egyhazunk/mutat/6197/>.

Térkép: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Reform%C3%A1tus_egyh%C3%A1zker%C3%BCletek.jpg. Utoljára látogatva: 2019. 04. 01.

A vizsgált területen 637 általános iskola található, amelynek 6. évfolyama bekerült a kutatásba. Ezen intézményeknek 77,9%-a nem egyházi, 6,1%-a református egyházi, 16%-a pedig nem református egyházi fenntartásban van.

A kutatásunk a következő fő kérdésekre irányul:

1. Eltérnek-e a református iskolák működési feltételei az egyéb egyházi és a nem egyházi iskolákkal való összehasonlítás során?
2. Azonosíthatók-e jellegzetességek a református iskolák pedagógusai vonatkozásában?
3. Milyen a református iskolák eredményessége ebben a régióban?

Eredmények

Valamennyi oktatási intézmény meghatározó jellemzője a fenntartó személye. Ebben az egyházkerületben a református iskolák fenntartói hálózata rendkívül heterogén. Arányait tekintve kilencven százalékban egyházközségi fenntartásban működnek az általános iskolák, és mindössze tíz százaléka van egyházkerületi fenntartásban. Bár az egyházi oktatási törvény egyházmegyei fenntartást is megenged, s a katolikus felekezet iskoláiban vagy a Dunántúli Református Egyházkerületben is jellemző, ebben az egyházkerületben nincs az egyházmegyei fenntartásnak gyakorlata. Országos szinten a protestáns egyházakra inkább jellemző, hogy egy gyülekezet (egyházközség) az iskola fenntartója.

A református iskolák épület- és tárgyi felszereltség jellemzői

A református általános iskolák jellemzőit kutatva érdekes megvizsgálni a következő három tényező együttállását: egyfelől a működési körülményeiket, másfelől a diákkompozíciót és harmadsorban az eredményességet. Mint azt a bevezetőben említettük, az eredményeket összevetettük a vizsgált területen működő egyéb nem egyházi és más felekezethez tartozó egyházi iskolákéval. Mivel ez az egyházkerület Magyarország egyik leghátrányosabb helyzetű területét fedi le (M. Császár 2017), az oktatási rendszerben fontos szerepet töltenek be ezek az iskolák. Megvizsgáltuk az iskolák településtípusok közötti eloszlását, mely alapján azt találtuk, hogy a legnagyobb arányban városokban és nem a községekben vagy a megyeszékhelyen működnek a református általános iskolák. A Tiszántúli területére egyébként jellemző, hogy a legnagyobb számban községekben működnek általános iskolák, ám ennek töredéke csupán református fenntartásban. Sokatmondó a református iskolák településszerkezeti elhelyezkedése. Kilencven százalékban a település belterületén, a központban helyezkednek el, mely egyébként is jellemző a vizsgált terület iskoláinak elhelyezkedésére. Esetünkben nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a református egyház a rendszerváltást követően visszakapott régi iskolaépületekben indította újra az oktatást, mely máig ezekben az épületekben folyik (M. Császár 2017). Régen a templom és az iskola egymás mellett, a település közepén épült, mindez jelentősen befolyásolja a most kapott eredményt.

A telephelyi kérdőívek segítségével az iskolaépületek állagát is vizsgálhatjuk. Eszerint, míg az egyéb egyházi és a nem egyházi szektor iskolaépületeire jellemző a szélsőséges „nagyon rossz” és a „kiváló” állagú jellemzés, addig a református iskolák „rossz”, „közepes” és „jó” állagúak a felmérés szerint.

Az iskola nagyságát a tanulólétszám függvényében három csoportba soroltuk. Ilyen csoportosítás szerint a területen működő református általános iskolák az intézményhátlózat hat százalékát reprezentálják. A szektorra mindhárom iskolanagyság jellemző, bár eltérő mértékben. Felerészben a közepes iskolákat találjuk a református szektoron belül, valamivel kevesebb nagy iskola és csak hat kis iskola van a vizsgált intézmények között.

1. táblázat. Iskolanagyság a tanulói létszám alapján

Fenntartók	5 főnél kevesebben vannak az adott feladatellátási helyen	Kis iskola	Közepes iskola	Nagy iskola	Összes
Református	0	6	20	15	41
Egyéb egyházi	1	37	36	26	100
Nem egyházi	6	157	153	180	496
Összes	7	200	209	221	637

Forrás: OKM 2017 adatai alapján saját szerkesztés

Összehasonlítva az egyéb egyházi és a nem egyházi szektorokkal, megállapíthatjuk, hogy az egyéb egyházi általános iskolák iskolanagyságra vetítve szinte azonos mértékben vannak jelen mindhárom típusban. A kis és a közepes általános iskolák szinte megegyező mértékben, míg a nagy iskolák száma is csak negyedével kevesebb. A nem egyházi iskolaszektor általános iskoláit nagyság szerint elemezve megállapíthatjuk, hogy az amúgy legnagyobb intézményszámú szektorban a kis és közepes iskolák száma szinte megegyező, hasonlóan az egyéb egyházi szektorhoz, de a legnagyobb számban a nagy iskolák vannak jelen. Ezt a mutatót feltételezhetően a köznevelés átalakítása során öszszezont iskolák hozták létre.

Tovább elemezve a működési feltételeket, fontos mutatónak tartjuk a tornatermek és a tanításba vont infokommunikációs eszközpark jellemzőit. Előbbit a megnövekedett testnevelésórák feltételeinek biztosítása miatt, utóbbit a társadalmi környezet megváltozott elvárásai, az iskolákra rótt feladat ellátása miatt tartjuk fontosnak. Összevetve a három szektor általános iskoláinak rendelkezésre álló tornatermeit, a következő eredményre jutottunk: a térség nem egyházi szektorának iskoláiban átlag egy tornaterem rendelkezésre áll a feladat ellátásához. Az egyéb egyházi szektor általános iskoláiban ez a szám egy százalékkal marad el az előbbitől, vagyis az iskolák 99%-ában van tornaterem. Ezzel szemben a térség református általános iskoláinak tornatermi mutatószáma mindösszesen 88%-os, ami nagymértékben elmarad a másik két szektor optimálisnak mondható feltételeitől. Az infokommunikációs eszközöket vizsgálva a három szektor összehasonlításában a három évnél nem régebbi számítógépek számát elemeztük. A nem egyházi szektor felszereltsége e téren kétszer kedvezőbb, mint az egyéb egyházi szek-

torban lévő általános iskoláké, és háromszor kedvezőbb, mint a református általános iskolák felszereltsége. Az iskolák számítógépparkjának elemzésekor az öt évnél idősebb tanulói számítógépek számát is összevetettük a szektorok adataival. A vizsgált három szektorból kettő közel ugyanolyan mértéket mutat az öt évnél idősebb tanulói számítógépek tekintetében, ami húsz százalék körüli érték. A három szektor közül egy iskolában ettől nagyobb mértékű a régi számítógépparkot használók aránya. Ez utóbbi a tiszántúli térség református szektora.

2. táblázat. A 0–3 éves és 5 évnél idősebb tanulói számítógépek aránya a teljes gépparkhoz képest szektoronként

Fenntartók	Tanulói számítógépek 0–3 éves	Tanulói számítógépek több mint 5 éves
Református	8,56	24,32
Egyéb egyházi	12,84	20,65
Nem egyházi	25,10	20,83

Forrás: OKM 2017 adatai alapján saját szerkesztés

Humán erőforrás a református iskolákban

A működés személyi feltételeit elemezve a következő eredményekre jutottunk. A teljes állású pedagógusok arányát összevetve a református általános iskolákban a legmagasabb, majd a nem egyházi iskolákban, s végül az egyéb egyházi iskolák mutatói állnak a sor végén. Nem feledkezhetünk meg a működés jogszabályi kritériumáról sem, miszerint az egyes iskolák nevelőtestületének legalább hetven százalékban teljes állású, határozatlan jogviszonnyal kell rendelkeznie a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 22. § értelmében.

3. táblázat. Az iskolában tanító pedagógusvégzettséggel vagy szakképzettséggel nem rendelkezők aránya

Fenntartó	Pedagógusvégzettséggel nem rendelkező	Nincs pedagógusvégzettsége vagy szakképzettsége az általa oktatott tárgyból
Református	1,27	1,39
Egyéb egyházi	1,12	1,35
Nem egyházi	1,13	1,28

Forrás: OKM 2017 adatai alapján saját szerkesztés

A pedagógusok által biztosított feltételeket tovább elemezve kíváncsiak voltunk a pedagógusvégzettséggel nem rendelkezők számára a szektorokon belül. A három szektor mutatói nagyságrendileg megegyeznek ezen a területen. A pedagógusvégzettséggel nem rendelkezők legnagyobb arányban a református iskolákban vannak jelen, ezt követi egy század eltéréssel az egyéb egyházi és a nem egyházi szektor mutatója. Megjegyezzük, hogy mértéke mindhárom szektorban kismértékben haladja meg az egy egész értéket.

A szakképzettség hiányában tantárgyat tanító pedagógusok aránya szintén a református iskolákban a legmagasabb, melyhez képest négy századdal jobb az egyéb egyházi iskolákban lévő adat, és melyhez képest közel egytizedes értékkel kedvezőbb a nem egyházi iskolában, nem a szakképzettségüknek megfelelő tantárgyat tanító pedagógusok aránya.

Az idegen nyelv oktatásának személyi feltételeit azért tartottuk fontosnak vizsgálni, mert az idegennyelv-tudás napjainkban nagy jelentőséggel bír a tanulói továbbhaladás szempontjából, ezért a sikeresség feltételei között fontosnak tartjuk a humánerő rendelkezésre állását vizsgálni. A nyelvszakos tanárok hiányát vizsgáltuk a három szektorban, melynek során megmutatkozott, hogy a református szektorban van a legmagasabb mértékű tanárihiány, majd a nem egyházi iskolákban és legkisebb mértékben az egyéb egyházi iskolákban. Ezen tényezőnek további kutatását látjuk indokoltnak a tantárgyi csoportbontások és a tanárigény viszonylatának vizsgálatában.

A tanári fluktuáció fontos mutatója egy iskola jellemzőinek (Bacscai 2015; Széll 2017). Tipikusan magasabb a tanári fluktuáció azokban az intézményekben, ahol magas a hátrányos helyzetű diákok aránya, vagy más egyéb probléma adhat okot arra, hogy a tanári kar jelentős részben cserélődjön. A három szektor között nincsen ebben a tekintetben nagy eltérés, de a református iskolák inkább hasonlítanak ebben a tekintetben az egyéb egyházi intézményekhez.

Társadalmi összetétel és eredményesség

Az OKM-adatbázisban többféle információnk is van a diákok társadalmi háttéréről. Mi ezek közül a mutatók közül a társadalmiösszetétel-indexet használjuk, amelyet a telephely vezetőinek válaszai alapján alakítottak ki (így kevesebb a válaszhány, mint a diákok családi háttérindexe alapján volna). A kialakítás során a jövedelem, a szülők iskolázottsága, a hátrányos helyzet és még több mutató számbavételével történt². Az index egy nulla közepű (ez az országos átlag), egyszórású mutató, amely negatív értékeket is felvehet. A három szektor általános iskoláinak társadalmiösszetétel-indexét vizsgálva arra az eredményre jutottunk, hogy a református iskolák pozitív, míg a másik két szektor mutatója a negatív tartományban realizálódik. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a vizsgált időszakban és területen a református iskolákba, ha csekély mértékben is, de a kedvezőbb háttérű családok gyermekei járnak. A roma származású tanulók aránya fele, mint az egyéb egyházi iskolák mutatója, és közel harmada, mint a nem egyházi iskolák mutatója. A más településről átjáró diákok aránya, ha kis mértékben is, de a református általános iskolákban a legmagasabb, ezt követi az egyéb egyházi, majd a nem egyházi iskola bejáró tanulóinak aránya. A családdal való szoros együttműködésre azért voltunk kíváncsiak, mert korábbi kutatások bizonyították, hogy a tanulói eredményességre kedvezően hat az iskola-család közvetlen kapcsolata.

A tanulói eredményességet is vizsgáltuk a rendelkezésre álló telephelyi kérdőívek adatai alapján. A matematikateljesítményt szektorközi összehasonlításban vizsgálva

² Az index képzéséhez felhasznált változók listája megtalálható bármelyik fenntartói jelentésben.

a legeredményesebbek a református általános iskolák, majd egyenlő mértékben kisebb eredményességet mutatnak az egyéb egyházi és a nem egyházi szektor általános iskolái.

Az iskola társadalmi kompozíciója és az eredményesség országos regressziója alapján kiszámoltuk azokat a reziduálisokat, amelyek jellemzőek az egyes intézményekre. Ezt neveztük elvárt értéktől való eltérésnek. Amennyiben ez az eltérés pozitív, akkor az iskola a társadalmi háttéréhez képest jobban teljesít, míg ha negatív, akkor rosszabbul. A református szektor általános iskoláinak eredményei jelentős mértékben a pozitív tartományban helyezkednek el, bár szerényebb mértékben, de az egyéb egyházi iskolák is. A nem egyházi szektor általános iskoláinak eredményei a vizsgált időpontban jelentős mértékben a negatív tartományban helyezkednek el. Az olvasás-szövegértés eredményeket összevetve a három szektorban, hasonló eredményességi sorrendet kapunk, mint a matematika területén. Eltérés a három szektor teljesítményében van, a református iskolák eredményei nagyobb mértékben meghaladják az egyéb egyházi és a nem egyházi eredményeket, mint azt a másik mérési területen tapasztaltuk. Ez esetben is vizsgáltuk az elvárt értéktől való eltérést az országos regresszió alapján. Azt tapasztaltuk, hogy a területen működő református általános iskolák eredménye nagymértékben a pozitív tartományban helyezkedik el, hasonlóan, bár kisebb mértékben az egyéb egyházi általános iskolák eredményei is a pozitív tartományban vannak, míg a nem egyházi iskolák eredményei az elvárt értéktől negatív irányba térnek el (ld. 4. táblázat).

4. táblázat. A matematika és az olvasás, szövegértés eredményei az elvárt értéktől való eltérés országos regresszió alapján

Fenntartó	Elvárt értéktől való eltérés – matematika	Elvárt értéktől való eltérés – olvasás, szövegértés
Református	10,1839	,2018
Egyéb egyházi	1,7054	–2,5903
Nem egyházi	–11,2227	–3,2580

Forrás: OKM 2017 adatai alapján saját szerkesztés

Összegzés

Elemzéseink során azt találtuk, hogy az iskolák között mind működési feltételekben, mind eredményességben nagy szórás mutatkozik. Az OKM 2017 adatbázis alapján a református általános iskolák tárgyi és személyi feltételei nem jobbak, mint más egyházi vagy nem egyházi intézményeknek. Megállapíthatjuk, hogy a református szektorban a régiós átlagnál magasabb státusú családok gyerekei tanulnak. A tanulói eredményesség vizsgálatával kimutatható egyfajta „református többlet”. Korábbi tanulmányainkból tudjuk azt is, hogy ez a többlet már több általunk vizsgált évben is kimutatható volt, és elsősorban a már régebb óta református iskolákban realizálódik, mert a nemrég reformátussá lett, átvett vagy újonnan alapított intézményekben még nem érezhető ez a hatás (Bacskai 2018).

Hivatkozott irodalom

- Altbach, Ph. G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Bacsikai K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén – alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bacsikai K. (2018). Az egyházi általános iskolák felekezetenkénti leíró jellemzése a 2011-es bővülés előtti és utáni időszakban. In: Tóth D. A. (szerk.). *Az oktatás gazdagsága: Tanulmányok Polónyi István tiszteletére* (pp. 121–140). Debrecen: CHERD.
- Dronkers, J. & Avram, S. (2015). What can international comparisons teach us about school choice and non-governmental schools in Europe? *Comparative Education*, 51(1).
- Dronkers, J. & Róbert P. (2000). A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: nemzetközi összehasonlítás. *Educatio*, 14(3), 519–537.
- Györgyi Z. (2015). *Szerep és funkcióváltás a közoktatás világában*. Budapest: OFI.
- Hermann Z. & Varga J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.). *Társadalmi Riport 2016*. Budapest: Társaság.
- Jaynes, H. W. (2008). The Effects of Catholic and Protestant Schools: A Meta-Analysis. *Catholic Education*, 17(12), 255–275.
- Ináncsy-Pap, Á. (2017). Felekezeti iskolaválasztók: négy egyház intézményei; The Choice of Church-based Education – Four Churches and their Schools. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 220–235.
- Kopp E. (2014). Egyházi iskolák tanulói összetételének vizsgálata – felekezeti különbségek a kompetenciamérések háttérváltozóinak elemzése alapján. In: Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.). *Közösségteremtők* (pp. 197–224). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kopp E. (2017). A magyarországi református közoktatás eredményességének változásai. In: Pompor Z. (szerk.). *Alapvetés: Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez* (pp. 200–228). Budapest: Magyarországi Református Egyház.
- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi politika társadalmi vetületei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- M. Császár Zs. (2017). Református felekezeti oktatás, különös tekintettel az ország hátrányos térségeire. In: Bacsikai K. (szerk.). *A felekezeti oktatás új negyedszázada: Tanulmányok Pusztai Gabriella tiszteletére* (pp. 45–55). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Morvai L. (2017). The effectiveness of protestant secondary school students. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 252–268.
- Morvai L. (2018). *Ora et labora? Egyházi középiskolások eredményessége a 2010 utáni szektorbővülést követően*. Doktori disszertáció.
- Pompor Z. (2017). *Alapvetés: Háttér tanulmányok a református iskolarendszer fejlesztéséhez*. Budapest: Magyarországi Református Egyház.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség – Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2014). Felekezeti oktatás új szerepekben. *Educatio*, 23(1), 50–65.
- Pusztai G. & Bacsikai K. (2015). A PISA és a fenntartói sokszínűség. *Educatio*, 24(2), 39–49.

KOVÁCS KAROLINA

A magyar sportiskolai rendszer és nemzetközi vonatkozásai

Absztrakt

A sport, s ezen belül az élsport és versenysport kiemelkedő területet képez egy-egy nemzet értékrendjében s megjelenésében, az aktuálpolitika által meghatározva a sportpolitika, oktatáspolitikai vagy akár az egészségpolitika ágenseinek kölcsönös hatásrendszerén keresztül. A szervezett formában, top-down szisztémában irányított sportolás számára nyújtanak biztos intézményi keretet a sportiskolák, amelyek mind a nemzetközi, mind a hazai gyakorlatban működő intézmények. A sportiskola szervezett formában történő sportutánpótlás-nevelés, amely köznevelési intézmény, sportegyesület vagy egyéb sport-szervezet keretein belül történik, szigorú (sporttudományi, pszichológiai, pedagógiai) keretek által meghatározott módon, a szakemberek széles spektrumát (sportedzőket, szakedzőket, testnevelőket, pszichológusokat és sportpszichológusokat) bevonva a fejlesztési folyamatba, akik közt folyamatos szakmai együttműködés áll fenn. A tanulmány fókuszában a nemzetközi és hazai gyakorlatban megtalálható különböző szervezeti keretek közt fennálló sportiskolai rendszerek állnak. Célunk a nemzetközi szinten működő sportiskolai rendszerek feltárása, majd ennek alapján a hazánkban 2012 óta működő új típusú sportiskolai rendszer bemutatása. A téma relevanciája a hazai utánpótlás-nevelésben, illetve annak sikerességében rejlik: a sportolás fontosságának hangsúlyozása és előtérbe helyezése nemzetünkben is sarkalatos kérdés, amely a hazai oktatási-nevelési rendszer sajátosságaiból kifolyólag nemcsak egyesületi szinten, hanem a köznevelés szintjén is megjelenhet az él- és versenysport vonatkozásában is. Magyarország mindig is sportnemzet volt, s az utóbbi években esetenként elmaradó nemzetközi sikerek fokozták az utánpótlás-nevelés relevanciáját. Kutatásunk eredményeként feltárára kerültek a nemzetközi és hazai gyakorlatokban fennálló hasonlóságok (pl. közös célok), illetve különbségek (pl. szerkezet).

Bevezetés¹

A sportiskola „az a köznevelési intézmény, jogi személy, nonprofit gazdasági társaság, sportegyesület, sportvállalkozás, vagy utánpótlás-nevelés fejlesztését végző alapítvány, amely az alábbiak szerint utánpótlás-nevelési feladatokat lát el vagy közreműködik azok ellátásában” (SIOSZ 2012: 2). „Olyan közoktatási intézmény, sportegyesület vagy egyéb sportszervezet, ahol az utánpótlás-nevelés szervezett formában zajlik; a sportnevelés és sportoktatás évfolyamos és/vagy korcsoportos formában történik; a sportági nevelést és oktatást az oktatási kormányzat és/vagy a sportági szövetség által elfogadott (akkreditált) sportági tantervek alapján folytatják; a sportoló tanulók sportági fejlesztését sportszakmailag és pedagógiai, pszichológiai, megtervezik, és ezt szakmai dokumentumokban rögzítik; a sportoló tanulók sportági teljesítményét (az adott sportág követelményeinek függvényében) rendszeresen értékelik, és szakmai dokumentumokban rögzítik; a sportági nevelést és oktatást legalább sportedzők vagy szakedzők vagy testnevelő tanárok irányítják; a sportági nevelést és oktatást végző szakemberek rendszeresen részt vesznek sportszakmai továbbképzéseken vagy a testnevelés és sporthoz kapcsolódó akkreditált pedagógus-továbbképzési programokon; az utánpótlás-nevelésben közreműködő szakemberek rendszeresen kapcsolatot tartanak a sportoló tanulók családjával és az érintett pedagógus szakemberekkel” (SIOSZ 2012: 2). Az intézmény típusa és profilja meghatározza annak konkrét célrendszerét: a nem köznevelési típusú sportiskolák céljuk szerint elsősorban a sportbeli eredményességre, a sportkarrier fejlesztésre és sportutánpótlás biztosítására fókuszálnak, míg a köznevelési típusú sportiskolák célrendszerüket tekintve a fent megnevezetteken túl a tanulmányi eredményesség és iskolai pályafutás támogatásának céljával is kiegészülnek. Habár a sportiskolák közel azonos célok mentén működnek nemzetközi szinten is, azok megtestesülésében és működésében jelentős különbségek állnak fenn a különböző országok közt. Tanulmányunkban a nemzetközi és hazai sportiskolai rendszerek bemutatására vállalkozunk, azzal a céllal, hogy a sportiskolai rendszerek működésbeli különbözőségeit és hasonlóságait, valamint eredményességi faktorait feltárva hosszú távon hozzájáruljunk a hazai sportiskolai rendszer eredményességének javulásához.

Sportiskolák nemzetközi viszonylatban

A nemzetközi gyakorlatban nem elterjedt a sportiskolai rendszerek feltárása, s a meglévő sportiskolai intézmények, rendszerek sem egységesen, hanem különálló mintákat követve működnek, nem követnek egyfajta egységes nemzetközi trendet. Ausztrália, Belgium, Kanada, Finnország, Franciaország, Németország, Olaszország, Hollandia, Szingapúr, valamint Svédország esetében rendelkezünk releváns ismeretekkel (Radtko & Coalter 2007). Tekintve, hogy az egyes országok esetében különböző felépítésű, szerkezetű okta-

¹ Ezzel a tanulmánnyal szeretnék tisztelni Kozma Tamás Professzor Úr munkássága előtt, aki az időt soha nem sajnálva támogatta a munkámat doktorandusz éveimben (különös tekintettel a disszertációmra), s segíti most is a tudományos tevékenységemet.

tási rendszerek működnek, nem meglepő, hogy a sportiskolai működésekben is eltérések tapasztalhatók. Egyes országokban a sportiskolák a nemzeti stratégia részét képezik, míg másokban speciális iskolákként működnek, helyi rugalmas működési feltételekkel és az élsportolók kinevelésének céljával, ám nem az országos rendszer részeként. A rendszerműködések eltéréseitől függetlenül, valamennyi ország esetében meghatározható bizonyos számú kulcstényező:

- a fiatal sportolók standard középiskolákba történő integrálásának szükségessége saját oktatási és szociális előnyeiknek érdekében;
- a különböző képességekkel rendelkező és oktatási szinten tanuló diákok inklúziójának szükségessége;
- a tanterv rugalmasságának szükségessége (többféle módon valósul meg);
- lehetőség arra, hogy a tanulók meghosszabbíthassák tanulmányaik időtartamát;
- oktatási támogatási rendszerek széles választéka (pl. tanulói/tanulási partnerek, nyári iskolák, távoktatás);
- továbblépés (magasabb szintre) biztosításának szükségessége (különösen, ha a szakértelem korlátozott vagy különleges feltételek szükségesek a sportoláshoz);
- szoros munkakapcsolatok a sportegyesületekkel (például a diákok kiválasztása, a magas szintű edzés/coaching biztosítása, az előrehaladás értékelése);
- viszonylagos közelség a kiváló sportközpontokhoz (Radtke & Coalter 2007).

A legtöbb országban a sportiskolákat az 1990-es évek elején alapították. Svédországban, ahol a vita az 1960-as években kezdődött, a sportiskolákat az 1990-es évek elején hozták létre (Ausztráliához képest kevésbé szisztematikusan). Más sportiskolák Olaszországban (2001) és Szingapúrban (2004) újabb kezdeményezések eredményeként jöttek létre. Számuk országonként jelentősen eltér. Egy sportiskola működik Kanadában (mintegy 22 sportágat felölelve) és Szingapúrban (14 sportággal foglalkozva); tíz működik Belgiumban és Olaszországban (beleértve a síiskolákat), 22 Finnországban, 25 Hollandiában, 36 Ausztráliában, 38 Németországban és 61 Svédországban. Németországban találhatóak meg a sportiskolai tanulók a legnagyobb számban (11 000 fő) (Braun 2000; Digel 2002; Digel et al. 2006; Musso & Mignon 2004, PMP/Loughborough University 2004; Radtke & Coalter 2007; Seidel 2005; Thomson & Fairweather 2000 stb.). A számadatok összevetésekor azonban hangsúlyoznunk kell, hogy a különböző országokban eltérő sportiskolai definíciók léteznek, így teljes és általános összehasonlítás nem végezhető.

Bizonyos országokban (például Ausztráliában) a sportiskola fejlődése nagymértékben az egyes iskolák feladata, és gyakran egy különálló rendszer megteremtésére irányuló stratégia része. Másokban, például Svédországban és Németországban világos és formális kritériumok vannak a sportiskolai státusra vonatkozóan. Azonban valamennyi hivatalosan kapcsolódik az élsport rendszeréhez és a sportszövetségekhez (Radtke & Coalter 2007).

A sportiskolák általában a kormányzat által finanszírozott, tandíj nélküli állami iskolák. Kivételt képez a szingapúri magániskola, valamint a 16 évesnél idősebb holland diákok, akiknek éves tandíjat kell fizetniük (habár a szülők nyújthatnak be kérelmet

a díjak csökkentésére vagy elengedésére vonatkozóan). A díjak azonban a bentlakókra vonatkoznak, amennyiben ez a sport (pl. sielés) vagy az iskolák elhelyezkedése, a sportolók kiegészítő támogatása (például sportkoordinátori tanulmányok) és a sportprogramban való részvétele miatt (például az olasz síiskolák vagy egyes svéd sportiskolák esetében) szükséges. Egyes iskolák számára magánforrások vannak biztosítva ösztöndíjak számára (pl. Kanada, Franciaország, Szingapúr). Vannak példák magángazdálkodásokra, amelyek kiegészítik az állami finanszírozást (például Svédország, Szingapúr és Németország esetében). Egyes országokban (például Svédországban, Finnországban és Németországban) a sportiskolák további állami finanszírozást, a belga sportiskolák pedig más sportszövetségektől is kapnak anyagi támogatást (például a Belga Labdarúgó Szövetség) (Radtke & Coalter 2007).

Mindent összevetve a sportiskolák működése három módon lehet része az oktatási rendszernek: lehet teljesen integrált, részlegesen integrált vagy magániskolaként működő.

A teljesen integrált rendszer esetében elmondható, hogy az élsportoló diákok a többi tanulóval együtt tanulnak, hagyományos osztályokban, hagyományos keretek közt (például Ausztrália, Belgium, Finnország, Németország, Hollandia, Svédország). Ebben az esetben az élsportolók magas szintű rugalmasságot és támogatást kapnak. Számos pedagógus érvel amellett, hogy az ilyen típusú integráció szükséges a fiatal sportolók szociális és érzelmi fejlődéséhez. Például Németországban és Hollandiában az ilyen jellegű vegyes osztályokat pozitívan tekintették, ami hozzájárult más tanulók motiválásához és az iskola dinamizmusához (bár hangsúlyozni kell, hogy ez a megközelítés mellett érvelők véleményén alapszik). Németországban és Hollandiában a vegyes osztályokban a sportoló diák együtt tanulhat egy nem sportoló társával, aki támogatja sportoló társát abban, hogy a tanult tananyagokat illetően naprakész legyen. Franciaországban a vegyes osztályokat jó gyakorlatokként tartják számon, s a sportoló tanulókat hagyományos iskolába integrálják, amennyire csak lehetséges. Belgiumban azonban úgy tűnik, hogy ez problémákhoz vezethet, mivel más tanulók nem feltétlenül fogadják el azt, hogy a sportoló diákoknak ilyen nagy fokú rugalmasságot szükséges biztosítani (pl. iskolai hiányzások, vizsgák megváltoztatása). Így összességében a teljes integráció sikeressége nem bizonyított (Radtke & Coalter 2007).

A részlegesen integrált rendszerek esetében a tanulók hagyományos középiskolába integrálódnak, a sportolóknak bizonyos speciális sportórák vannak beépítve a tantervbe. Ezt a megközelítést Belgiumban, Franciaországban, Németországban és Hollandiában alkalmazzák, ahol a részlegesen integrált rendszer megközelítés mellett a teljes integrációs megközelítés is működik. A választás általában pragmatikus, az iskola döntésétől, annak méretétől és az ott tanuló sportolók számától függ (Radtke & Coalter 2007).

A magániskolák olyan sportiskolák, amelyek kizárólag a sportoló diákoknak nyújtanak szolgáltatást, oktatást, anélkül hogy a hagyományos iskolához kapcsolódnának. Ilyenek például a speciális olasz síiskolák (ahol a sielés területi elhelyezkedése miatt bentlakásra van szükség), az egyedi iskolák Kanadában és Szingapúrban, valamint néhány német iskola, mint például a berlini Seelenbinder-iskola. Valamennyi az alapvető sportágak széles választékát kínálja. Mindegyik esetben multisportiskolákról beszélhe-

tünk, tehát párhuzamosan több kiemelt sportági képzés zajlik: a szingapúri sportiskola nyolc alapvető sportágat képvisel, s a calgaryi iskola is számos sportágat is kínál annak ellenére, hogy azon a területen a téli sportok létjogosultsága a legnagyobb. Franciaország egy másik modellel, a központosított INSEP (Institute National of Sport, Expertise, and Performance) rendszerrel rendelkezik (kevesebb mint 300 tanuló sportolóval), 22 regionális sportközpontot és 400 regionális képzési központot ölel fel, amelyekhez minden diák kapcsolódhat. A regionális képzőközpontok biztosítják a szállásokat, és szerződésben állnak a helyi iskolákkal, főiskolákkal és felsőoktatási intézményekkel. A helyi középiskolákban vannak olyan sporttagozatok, amelyekben a diákok normál, de rugalmas menetrendet követnek, vagy a helyi középiskolák tanárai „korrepetálást” nyújtanak a képzési központokban (Radtko & Coalter 2007).

Valamennyi típus esetében fontos azonban kiemelni a tantervet, amely alapján a sportoló diákok tanulmányaikat folytatják. A legtöbb országban a sportiskolák állami fenntartás alatt állnak. Általában a tanuló sportolóknak meg kell felelniük a hagyományos tanulmányi követelményeknek, annak érdekében, hogy megszerezzék a középiskolai érettségi oklevelet. Azonban jelentős mértékű különbség tapasztalható abban a rugalmasságban, hogy a sportolók mennyit tudnak edzeni és versenyezni sportágukban. A képzésre és az ehhez kapcsolódó tevékenységekre fordított idő változó – Svédországban kb. az egyharmada, Franciaországban 24 tanítási óra van és hetente mintegy 20 órányi edzés, míg Belgiumban a heti 32 órás tanterv 12 óra sportot tartalmaz. Továbbá az edzésre fordított idő változó a különböző sportágak függvényében is. Például az úszás, amely egy igen időigényes sport, 22 órás heti edzésidőtartamot igényel a német sportiskolákban, a 31 órás tanítási óraszám mellett (Radtko & Coalter 2007).

A középfokú oktatási szinten túl azonban kérdéses a diákok sportpályafutása, habár a sportiskolák célja pontosan a sportkarrier kiépítése lenne. Egy, a sportiskolákra vonatkozó svéd kutatás érdekes értelmezést nyújt az eredményességre vonatkozóan. A kutatás azt mutatta, hogy a sportolók csupán 30%-a folytatja sportkarrierjét a középfokú oktatásból történő kilépés után, s csupán 5%-uk jut sportágában a legjobb 10 versenyző közé világviszonylatban. Ennek ellenére a kutatók azt javasolják, hogy a sportiskolákban történő tanulás értékes, mivel segíti a tanulókat céljaik felállításában és a teljesítményigényük fejlesztésében (Radtko & Coalter 2007).

A hazai sportiskolai rendszer

Hazánkban 1867 óta található meg az iskolai oktatási rendszerben a testnevelés, a sportiskolák rendszerének kialakulása nem rendelkezik nagy, hosszú évtizedeket magába foglaló múlttal, hiszen az alapok lefektetése mintegy húsz évvel ezelőtt kezdődött meg. A Sportiskolák Országos Szövetsége 1997-ben jött létre egy sportiskolával kapcsolatos konferencián, Szolnokon. A koordinátora Szalai Ferenc, a Szolnoki Sportiskola akkori igazgatója volt. A rendszerváltozást számos és sokféle változás követte (társadalmi-gazdasági-kulturális-oktatási-sport stb.), amelyek okán a sportiskolák korábbi rendszere is megrendült, s a klasszikus testnevelés tagozatos iskolarendszer sorvadni kezdett. A bizonytalanság – amely az oktatásban magában is fellelhető volt –, a kilátástalan sporthely-

zet, valamint a társadalmi (szülői és fenntartói) nyomás hatására az iskola-sportegyesületi együttműködések sorra megszűntek. Az iskolák jelentős része profilt váltott, a sportbeállítottságot elsősorban az idegen nyelvek és informatika váltotta. Végeredményként a sportegyesületek száma folyamatosan csökkent, ráadásul a megmaradt egyesületek legnagyobb része feladatkörét is leszűkítette, amelynek eredménye leginkább az utánpótlás-nevelésben érhető tetten (Kovács 2018a).

A sportkormányzat 2002-ben hozta létre a központi utánpótlás-nevelési programokkal foglalkozó háttérintézményét, a Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézetet (NUPI), amely stratégiájának fókuszába az egységes és átfogó utánpótlás-nevelési rendszer megtervezése és létrehozása, valamint fejlesztése került. Az utánpótlás-nevelés alapvető elemévé vált a sportiskolai rendszer is. Világossá vált továbbá, hogy a sportiskolákat sportiskolai rendszerként – az utánpótlás-nevelés szempontjából – önálló célterületként szükséges értelmezni. A SIOSZ is 2002-ben folytatta hivatalos munkáját, elnöke ekkor Suba László (Debreceni Sportiskola) lett. A szervezet folyamatos erőfeszítéseket tett a sportiskolák országos elismeréséért, állami normatív támogatásért. A NUPI létrejötté nagy segítséget jelentett a SIOSZ számára, hiszen sor került az Alapfokú Sportoktatási Intézmény (ASI) rendszerének kialakítására Lehmann László vezetésével. Ekkor azonban még nem került sor a program valódi beindulására (Kovács 2018b).

Az új típusú sportiskolai rendszer kiépítésének első elemeként komoly elemző munkára volt szükség, amely feltárta, hogy mind a sportiskola fogalomhasználata, mind a megmaradt sportiskolai formációk működése nehezen átlátható jogilag, tartalmilag és financiálisan egyaránt. Korábban sportiskolának tekintettek valamennyi közoktatási intézményt (tehát minden olyan általános és középiskolát), ahol testnevelés-tagozat, majd emelt szintű testnevelés-oktatás működött, ugyanakkor ezzel a megnevezéssel illették az ún. élsportolói osztályokkal rendelkező iskolákat is. Példaként említhető a nagy hagyománnyal rendelkező Központi Sportiskola (KSI). Sportiskolaként aposztrofálták továbbá azokat a sportegyesületeket is, ahol szervezett formában történt az utánpótláskorú sportolók foglalkoztatása, valamint a városi önkormányzatok által fenntartott ún. városi sportiskolák is a sportiskola megnevezést kapták. Látható tehát, hogy a sportiskola kifejezés nem mutatott árnyaltságot, s mindenfajta sportoktatás-nevelést végző intézménytípust ezzel a gyűjtőnévvel illették. Egyértelművé vált, hogy szükséges a sportiskolák hálózatának újjáépítése, amelynek rendszerszemléleti alapokon kell nyugodnia, mindezt a korábban létrehozott értékek és hagyományok megőrzésével és tiszteletben tartásával.

2007-ben az Oktatási Minisztérium támogatásával kezdődött meg a közoktatás a sportiskolákban. Ekkor fogadta el és kezdte el támogatni az Oktatási Minisztérium a közoktatási típusú sportiskolákat, amelynek köszönhetően a sportoktatás az Oktatási Minisztérium által elfogadott sportági kerettantervek alapján történt [Kovács 2018b; 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet, 2004. évi I. törvény a sportról]. Többéves előkészítő munka után – a politikai akarat következtében – 2007 februárjában az oktatási miniszter kihirdette a sportiskolai kerettantervet, amely alapján a 2007–08-as tanévtől országsszerte 55 köznevelési típusú sportiskola kezdte meg működését. Ez az 55 közoktatási intézmény a mindenkori sportkormányzat „háttérintézetén” (MOB) keresztül ún. sportcélú állami céltámogatást kap. A támogatott köznevelési típusú sportiskolák (az ún. sportis-

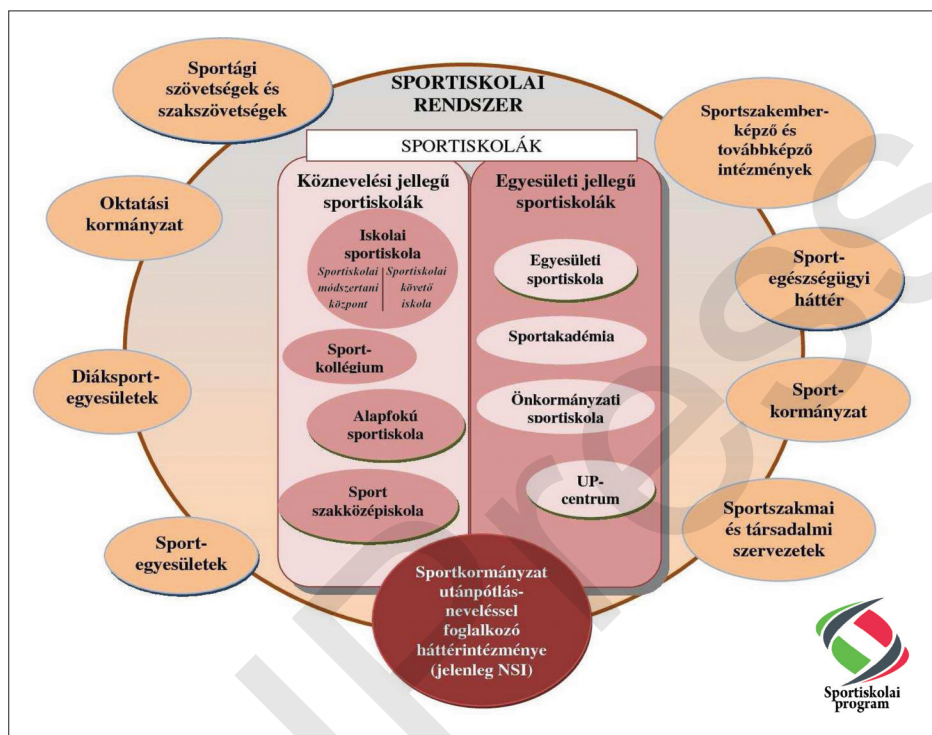
kolai módszertani központok) mellett még további kb. 40 olyan iskola kapcsolódott be a sportiskolai programba, amelyeknek a sport és az utánpótlás-nevelés vált az intézmény egyik alapvető profiljává, működésük alapjául a sportiskolai kerettanterv szolgál, ám állami támogatásban nem részesülnek (Internet 1).

2008-ban a miskolci SIOSZ-közygyűlésen került sor az új alapszabály, az új elnökség megalapítására (Suba László lemondását követően), valamint a két tagozat, vagyis a közoktatási és egyesületi sportiskolai rendszer tisztázására. Az új elnök Fuhrmann Géza (a Miskolci Városi Sportiskolából), a társelnök pedig Szabó László (a budapesti Csanádi Árpád Általános Iskola és Gimnáziumból) lett. A SIOSZ ekkor új célokat fektetett le, amelyek a sportiskolák érdekképviselete, a sportiskolák tevékenységének, eredményeinek az egész országgal való megismertetése, új tagok felvétele a SIOSZ-ba, új sportiskolák létesítése, társszervekkel (MOB, MDSZ, NUSI-UI, SOSZ, NSSZ, MOA) való együttműködés, valamint konferenciák szervezése voltak (Kovács 2018b, Internet 1).

2012 májusában került sor a SIOSZ jelenleg is hatályos alapszabályzatának bevezetésére, amely magába foglalja a jelenlegi sportiskolai rendszert, a SIOSZ céljait, működési alapelveit, a különböző típusú sportiskolák működési szabályzatát. A következőkben a sportiskolák típusainak bemutatására kerül sor a SIOSZ szabályzata alapján. 2016 óta azonban a köznevelési típusú sportiskolák nem a MOB, hanem az EMMI fenntartása alá tartoznak (A SPORTISKOLAI PROGRAM, é. n.).

Az új típusú sportiskolai rendszer létrejötté 2012-re tehető. Ez alapján a jelenlegi gyakorlatban többféle sportiskolatípus létezik, azonban két jól elkülöníthető alrendszer látható: a köznevelési típusú sportiskolák, valamint a nem köznevelési típusú sportiskolák. Ezek célja többnyire megegyezik, elsősorban az utánpótlás-nevelés biztosítása, valamint az egészségtudatos magatartás és életmód kialakításának elősegítése az iskoláskorúak körében. A köztük lévő különbség elsősorban a fenntartó szintjén látható (Lehman 2011a; 2011b). A köznevelési típusú sportiskola esetében elmondható, hogy az utánpótlás-nevelés alsó- és/vagy középfokú közoktatási intézményeken belül történik, jellemzően valamely sportegyesülettel együttműködve, kettős céllal, nevezetesen a sportkarrier fejlesztése mellett a tanulmányi eredményesség szervezeten belüli támogatásának céljával. A nevelés általában korcsoportonként történik. Az intézmény feladata a közoktatási (alap) szolgáltatás, iskolafoktól és iskolatípustól (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) függetlenül. A nem köznevelési típusú sportiskolák esetében a tanulmányi eredményesség támogatása nem szerepel az intézményes célok között. Így az új típusú sportiskolai rendszer létrejöttének hátterében kettős cél állt. Az egyik cél az egészségtudatos magatartás és életmód, illetve az erre történő nevelés a következő generációkban, amely által a köznevelés rendszeréből kilépve is olyan állampolgárokká váljanak a fiatalok, akik továbbra is szeretik a testmozgást és a sportokat. A másik cél természetesen a versenysport támogatása, az élsport utánpótlásbázisának növelésén és fenntartásán keresztül. A két megfogalmazott cél egymást erősítve fejtheti ki hosszú távú hatását (Rábai 2018). A köznevelés intézményrendszerének egyik részét képezi a sportiskolai rendszer, ezzel párhuzamosan a komplex utánpótlás-nevelési rendszernek is alapvető elemét képezi ez az új típusú sportiskolai rendszer. Az elmúlt évek tapasztalatai egyértelműen azt bizonyítják, hogy azokon a településeken, ahol mind a köznevelési, mind

az egyesületi jellegű sportiskolák megtalálhatóak, a két sportiskolai típus kölcsönhatása erősíti mindkét felet, és ennek következtében folyamatosan erősödik a helyi sportiskolai utánpótlásbázis is.



1. ábra. A sportiskolai rendszer Magyarországon

Forrás: NUPi

A sportiskolai rendszer több típusú intézményt is magába foglal, ahogy az az 1. ábrán is látható. A sportiskolai rendszer a sport világának, konkrétan a sportutánpótlás-nevelésnek egy komplex társadalmi alrendszere. Magába foglalja a

- a sportiskolák egyes típusait és az ezeken belül fennálló formációkat,
- a sport- és az oktatási kormányzat kapcsolódó végrehajtó szerveit,
- a sportkormányzat utánpótlás-neveléssel foglalkozó „háttérintézményét”, jelenleg az Emberi Erőforrások Minisztériumát,
- a szövetségeket, valamint sportági szakszövetségeket,
- a sport- és a diáksport-egyesületeket,
- a sporttal kapcsolatos további szakmai és társadalmi szervezeteket,
- a sportegészségügyi háttérrel fenntartó intézményrendszert, valamint
- a sportszakemberképző és -továbbképző intézményeket.

A köznevelési típusú sportiskoláknak több típusa van, mint például a sportorientáltságú, az emelt szintű testnevelési és a közoktatási típusú sportiskolai kerettantervi programmal működő intézmények. A sportorientáltságú közoktatási intézmény csupán a szabadidős programok tekintetében nyújt több lehetőséget. Az emelt szintű testnevelést oktató intézmények intenzitásukban elmaradnak a klasszikus testnevelés-tagozatos iskolák korábbi gyakorlatától. A közoktatási típusú sportiskolák tartalmi szabályozása a sportiskolai kerettanterv alapján történik, míg a kerettantervi akkreditáció által pedig a jogi szabályozottság is megalapozott a közoktatást szabályozó dokumentumokban (közoktatási törvény, kormányrendelet stb.). Magyarországon jelenleg 16 egyesületi típusú sportiskola, valamint 38 köznevelési típusú sportiskola és 79 sporttagozattal rendelkező iskola található (Kovács 2018b).

A jelenleg működő sportiskolai rendszerben alapvető a két különböző típusú sportiskola együttműködése. A köznevelési típusú sportiskolák célja, hogy összegyűjtsék a különböző sportegyesületeknél sportoló diákokat, s emellett, hogy támogatja őket sportkarrierjükben, a szükséges oktatási ismeretek átadását teszi lehetővé. Ez azért működhet hatékonyan, mert a két sportiskolai alrendszer működése „profiltsíztá”, hiszen a köznevelési típusú sportiskola a közismereti oktatásért és a civil életpályára való felkészítésért, az egyesületi típusú sportiskolák (azaz a városi sportiskolák) a sportkarrier építéséért felelnek. Az így fennálló kapcsolatrendszert erősítheti a pedagógusok és a sportszakemberek folyamatos kommunikációja, kölcsönös informálódása (elsősorban szervezett formában, pl. a pedagógusok részvétele az edzéseken és mérkőzéseken, az edzők részvétele a nevelőtestületi és szülői értekezleteken stb.). Hosszú távon pedig a rendszeres fizikai aktivitáson túl a versenysport hatása a különböző társadalmi szinteken is megjelenik: egyaránt beszélhetünk egyéni és közösségi fejlődésről (pl. településszinten a hátrányok leküzdésében vagy a társadalmi innovációban) (Juhász et al. 2015).

Összegzés

A sporteredményesség egy kiemelkedő aspektusa a sportpolitikának, amely azonban nemzetközi szinten eltérően jelenik meg. A sportutánpótlás bázisának megteremtésében szintén eltérések tapasztalhatóak nemzetközi szinten, ám a sportiskolai rendszerek számos országban állnak ennek a célnak a szolgálatában. Jóllehet az egyes sportiskolák különböző országokban tapasztalható manifesztációiban szerkezeti eltérések vitathatatlanul fennállnak, az alapcél valamennyi ország esetében ebből indul ki, s bővül az adott nemzet aktuálpolitikája, sport-, egészség- és oktatáspolitikája mentén. Lévéen hogy a sportutánpótlás-képzés elsősorban a fiatalok, tankötelezett tanulóira fókuszál, a fiatal sportolók esetében a sportkarrier mellett a tanulmányi eredményesség aspektusával is szükséges foglalkozni, amely azonban eltérő módon jelenhet meg egy nemzet gyakorlatában, mivel nem feltétlenül a sportiskola feladata a tanuló tanulmányi karrierjének támogatása, jóllehet ez a szempont is megjelenhet konkrét rendszerszintű célként is. Nemzetközi szinten hármas tipológia tapasztalható: teljesen integrált, részlegesen integrált vagy magániskolaként működő sportiskolák működése jellemző. E kategóriarendszer mentén a hazánkban működő rendszer részben a teljesen integrált, részben a részlegesen

integrált rendszerek sajátosságait, keveredését mutatja. A hazai gyakorlatban a sportiskolai rendszer két nagy alrendszerre bontható: a köznevelési típusú sportiskolák, valamint a nem köznevelési típusú sportiskolák alrendszerére, amelyek további típusokat foglalnak magukba. A sportiskolák többszintű eredményességében jelentős szerepet játszik a sportoktatási intézmények finanszírozási rendszere és költségvetése, az államtól és a szponzoroktól kapott támogatások egyaránt. A nemzetközi szabványosítás részben lehetővé teszi az országok közötti összehasonlítást, amely iránymutatásként szolgálhat a politika egyes területeinek döntéshozó szerveire vonatkozóan, azonban épp a magyar példa alapján válnak láthatóvá a szabványosítási törekvés hiányai, hibái.

Hivatkozott irodalom

- Braun, S. (2000). Die Sportelite im französischen Zentralstaat. *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 28, 497–512.
- Digel, H. (2002). A Comparison of Competitive Sports Systems. *New Studies in Athletics*, 17(1), 37–50.
- Digel, H., Burk, V. & Fahrner, M. (2006). *Le sport de haut niveau – Une comparaison internationale*. Weilheim/Teck: Bräuer.
- Juhász E., Herczegh J., Kenyeres A. Z., Kovács K., Szabó J. & Szücs T. (2015). Kulturális tanulás. In: Kozma T. (szerk.). *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig* (pp. 144–176). Debrecen: CHERD.
- Kovács K. E. (2018a). The characteristics and territorial distribution of health-behavioural clusters among students. In: Keresztes G. & Szabó Cs. (szerk.). *Tavaszi Szél Konferencia-kötet* (III. kötet) (pp. 336–348). Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Kovács K. E. (2018b). *A sportiskolai rendszer helyzetképe 2018*. Kézirat. https://www.researchgate.net/publication/325710504_A_sportiskolai_rendszer_helyzetkepe_2018. Utolsó látogatás: 2019. 03. 30.
- Lehmann L. (2011a). *A sportiskolai rendszer, a sportiskolai típusok és formációk meghatározása és viszonyrendszere, a sportiskolák jogi és tartalmi szabályozása*. Nemzeti Sport Intézet, Sportiskolai program.
- Lehmann L. (2011b). *A sportiskolai rendszer és a sportiskola meghatározása* (belső szakmai anyag). Budapest: Nemzeti Sport Intézet.
- Musso, D. & Mignon, P. (2004). The French system of high level sport. In: Gullich, A. (szerk.). *Education in elite sport in Europe* (pp. 232–241). Saarbrücken: Deutscher Sportbund.
- Rábai D. (2018). A magyar sportpolitika legfőbb jellemzői, intézkedései 1945-től kezdődően a rendszerváltásig és napjainkig, különös tekintettel a labdarúgás sportágára. *Különleges Bánásmód*, 4(1), 19–33.
- Radtke, S. & Coalter, F. (2007). *Sports Schools: An international Review. Report to the Schottish Institute of Sport Fondation*. Scotland, UK: University of Stirling.
- Seidel, I. (2005). *Nachwuchsleistungssportler an Eliteschulen des Sports. Analyse ausgewählter Persönlichkeitsmerkmale in der Leichtathletik, im Handball und im Schwimmen*. Koeln: Lit.
- Thomson, I. & Fairweather, D. (2000). *Sports Schools in Finland*. Report of a Study Visit, September 1999. Edinburgh: SportsScotland.

Dokumentumok

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>.

Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.

2004. évi I. törvény a sportról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0400001.tv>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.

A SPORTISKOLAI PROGRAM. Dokumentum.

A SIOSZ története. http://www.siosz.hu/i_tortenet.php. Utolsó látogatás: 2017. 08. 08.

PMP/Loughborough University (2004). Education of young sportspersons (Lot 1). Final report. <http://www.sportdevelopment.org.uk/euschoolsport2004.pdf>. Utolsó letöltés: 2018. 06. 30.

Sportiskolák Országos Szövetségének Módosításokkal Egységes Szerkezetbe Foglalt Alapszabálya (SIOSZ) (2012). <http://www.siosz.hu/dokumentum/sioszalapszabalyzat-terv.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 06. 25.

DRABANCZ MIHÁLY RÓBERT

„Magyar gyerek magyar iskolába való”

Nemzetépítés, sajtónylvánosság és a csehszlovákiai kisebbségi magyar iskoláztatás lehetséges összefüggései (1927–1938)

Absztrakt

A történelmi Magyarország felbomlásával a magyar politikai elit szétesett, és a hagyományos vezető szerepe megkérdőjeleződött a Kárpát-medencében. Az utódállamok eltérő társadalmi szituációi másfajta közösségi célokat jelöltek ki az elitek számára. Az anyaország politikai vezetői a két háború közötti időszakban nagy gondot fordítottak a megszerzett hatalmuk legitimációjára, melynek leghatékonyabb formáját a sajtónylvánosságban találta meg. Az „irányított nyilvánosság” kiépítésével sikeresen tudták megjeleníteni a közvélemény előtt politikai törekvéseiket. A kisebbségbe kényszerült csehszlovákiai magyarság azonban nem rendelkezett azokkal az eszközökkel, amelyekkel hatékonyan tudta volna képviselni érdekeit a többségi nemzetekkel szemben. A társadalom önszerveződése helyezte a kisebbségi identitás középpontjába a magyar nyelvű nyilvánosságot és a kisebbségi oktatás kérdését. Nemzetiségi kérdésben az első világháborút lezáró békeszerződések elégtelen kisebbségvédelmi kereteit kritizálták, míg kulturális ügyekben különös figyelmet fordítottak az oktatás és az iskoláztatás kérdésére. A korszak politizáló értelmisége egyértelműen az iskolák világát tartotta legfontosabb területnek a nemzeti identitás megőrzése szempontjából, illetve a nemzeti elven való intézményesülés kiindulópontjaként kezelte az oktatás területét. A széttöredezett nemzetről szóló írások egyértelműen tükrözték a közösség azon célját, hogy a nemzetállamok kulturális egységesítését károsnak tartották, és sürgették a nemzetközi közvéleményt a nemzeti kisebbségek hatékonyabb védelmére.

**„Magyar gyerek magyar iskolába való” – Nemzetépítés,
sajtónylvánosság és a csehszlovákiai kisebbségi magyar iskoláztatás
lehetséges összefüggései (1927–1938)**

Az állam és a nemzet fogalma napjainkban a politikai és a tudományos érdeklődés előterébe került, hiszen a 20. század második felét uraló bipoláris politikai modellt felváltó multipoláris rendszerben a nemzetállamok hatékonyabban tudják érdekeiket képviselni. Azonban a két fogalom között határozott különbséget kell tennünk, ugyanis történelmi tényként írható le, hogy államok tudtak kialakulni nemzetek nélkül, és nemzetek is formálódtak állami keretek hiányában. A modernizáció kérdését értelmező elméletek szerint

a kapitalizmus társadalmi modellje szülte meg a nemzettudatot, melynek létrehozatalában kulcsszerepet játszott az iparosodás és az urbanizáció.¹ A folyamat során alakultak ki azok a szimbólumok és rítusok, melyek segítségével leírhatóvá váltak az „elképzelt közösség” új határai.² A 19. század folyamán a modern polgári állam és a nemzet fogalma szorosan összefonódott, mert a hatalom új konstrukciójában az állam szuverenitása csak akkor biztosított, ha a közhatalom a nemzet akaratára épült. Az állam és a nemzet kombinációját megtestesítő nemzetállam a közösség azon igényét képviselte, hogy saját magát kormányozza a saját maga által teremtett állam keretében. A történelemben azonban semmi nem problémamentes, hiszen az első világháborút lezáró békeszerződések alapvetően az országok határait kodifikálták, miközben több nemzet szétesett és tagjai kényszerközösségbe kerültek a frissen kialakult hatalmi struktúrában. A magyar nemzetállam területe is több országra bomlott, így a magyar nemzet tagjai számos államban kisebbségi helyzetbe kényszerültek.

Ebben a történelmi szituációban a nemzetépítés új konstrukciója jelent meg, miszerint megkülönböztethetővé vált az összmagyarság etnokulturális közössége, a magyarországi magyar állampolgárok összessége, valamint a határon túli magyar kisebbségek közösségei. Ezeknek a közösségeknek saját nyilvánosságai alakultak ki, melyek csak részben fedték egymást, valamint politikai érdekeik is differenciáltabbá váltak.³

Az anyaországban a történelmi Magyarország felbomlásával a politikai élet középpontjába a nemzeti sérelmek kerültek, ezért a revízió megítélésében a politikai elit számottevő társadalmi támogatottságra lelt. Az egész nemzet céljaként megjelölt revízió segítségével Bethlen megfogalmazhatta az új állam politikai céljait. Meglátása szerint „[...] ennek a nemzetnek erős vezetésre van szüksége [...]”, elvégre „[...] a nemzet nagyot tudott mutatni a múltakban, de mindig csak akkor, ha erős vezetés alatt állott [...]”.⁴ A nemzeti tematika új szemlélete a tekintélyelvű politizálás legitimációját szolgáltatta, így a veszteségek számbavétele alátámasztotta a politikai tér átrendezésének szükségességét.⁵

Tanulmányomban a két világháború közötti nemzetépítés sajátosságait vizsgálom a sajtónyilvánosság keretrendszerében, valamint a csehszlovákiai magyar iskolák témájában. A munka célja bemutatni a nemzetépítés új konstrukcióját, melyben a hagyományos

¹ Gellner 2004: 45–78.

² Anderson 2006: 79–10.

³ A kisebbségi nemzetépítés sajátosságairól lásd Kántor 2000: 219–241.

⁴ Bethlen 1933: 186.

⁵ A hegemon pártrendszerek elméletét Giovanni Sartori dolgozta ki, amikor a politikai pártok szervezete alapján alakította ki rendszerét. Amennyiben Kelet-Közép-Európára próbáljuk adaptálni az elméletet, akkor az autoritás fogalma röviden így jellemezhető: 1. Az első világháborút követő idők jelentős politikai harcokat hoztak (forradalmak, polgárháborúk, katonai puccsok). 2. Az alkotmányok korlátozását az instabil politikai környezettel magyarázták (nem tagadják meg a parlamentarizmust, csak a negatív jelenségek kiküszöbölését hirdették). 3. Sor került a demokrácia elveinek szűkítésére (politikai szabadságjogok, pártok szabad működése stb.). 4. A hatalmi struktúrában a parlament helyett a kormányzati hatalom erőkörébe tartozó elemek erősödnek meg (állam, hadsereg). 5. Az új politikai konstrukcióban a hatalmi elit alkotmányban is megerősíti hatalmi pozícióit. A témáról bővebben: Sartori 2003.

többségi nemzetépítési stratégiák mellett megjelentek a kisebbségi nemzetépítés kulturális és politikai keretei. Ennek a keretrendszernek vált központi elemévé a sajtónylvánosság, mely informálta a közösség tagjait, valamint itt vált hangsúlyossá az iskoláztatás kérdése is. A történelmi Magyarország felbomlása és a nemzet szétszóródása az ezeréves államiság legnagyobb katasztrófájaként került be a magyar köztudatba. A korszak politikusai és újságírói arra vállalkoztak, hogy a kisebbségi magyarság legfontosabb problémáira hívják fel az olvasóközönség figyelmét. A nehézségek számbavételével, valamint az utódállamok nemzeti homogenizációra törekvő agresszív politikájának bemutatásával a társadalmi nyilvánosság szereplői kritikáját adták a két világháború közötti időszak kisebbségvédelmének, ezzel teremtve meg a jogalapot a trianoni szerződések felülvizsgálatára.⁶ A csehszlovákiai magyar iskoláztatás ügyének a sajtónylvánosságban megjelent képével jó viszonyítási pontot kaphatunk az időszak politikai elitjének gondolkodásáról, valamint azokról az elvekről, melyek mentén kialakították a nemzeti összetartozás új tartalmait.

A hierarchizált nyilvánosság és a kisebbségi nemzetépítés

A nyilvánosságról szóló legújabb kutatások, a klasszikus normatív elméletekkel foglalkozó kritikai irodalom, valamint az új információs és kommunikációs technológiák által megváltoztatott kommunikációs szférában szerzett tapasztalatok alapján egyre általánosabbá és elfogadottabbá vált a nyilvánosság egy új reprezentációja. A megváltozott médiahelyzetben háttérbe szorult a nyilvánosság hagyományos ideálja, a nyelvileg és területileg meghatározott kritériumok által behatárolt „állampolgárok republikája”, ahol a „közjó” érdekében cselekszenek. Az egységes nyilvánosság fogalma helyett a nyilvánosságról alkotott kép egyre inkább nyilvánosságok egymást átfedő, különböző kiterjedésű mozaikja vagy hierarchikus szerkezete lett. Ennek értelmében három egymásba érő fázist különböztethetünk meg a klasszikus nyilvánosság és partnerfogalmainak kialakítása, finomítása és popularizálása során. A fogalom kialakulásának első fázisában jelentős szerepet játszott az emancipálódó polgárság harca az európai despotikus uralkodók ellen. A nyilvánosság fegyver volt a sajtószabadság és a köz által birtokolt különböző szabadságok kiharcolásakor. Az így létrejött nyilvánosság normatív ideálja: lehetőség az állampolgárok számára identitásuk megteremtésére az állam hatalmának árnyékában. A második fázisban a nyilvánosság a modern kapitalista gazdaság egyre növekvő befolyása és dinamizmusa miatt kritikai élet a gazdasági monopóliumnak a termelés és fogyasztás fölött gyakorolt egyre nagyobb hatalma ellen fordítja. Ebben a fázisban a döntő cél, hogy a gazdasági befolyással szemben védeni kell az élet olyan területeit, amelyek nem az üzleti szféra részét alkották.

⁶ Magyarország külpolitikai aktivitása a húszas évek második felében teljesedett ki, egyrészt a szövetséges keresésében (Bethlen István olaszországi útja 1927. április 4–6.). Másrészt Harold Sidney Rothermere lord konzervatív angol sajtómágnás, a *Daily Mail* című lap tulajdonosa vállalkozott arra, hogy lapjában kampányt indítson a trianoni békeszerződés revíziójának érdekében. Az első cikket 1927. június 21-én közölte a lap „Magyarország helye a nap alatt” címmel.

Az első két fázis az állampolgárok számára elérhetetlen, territoriálisan definiált államhatalom, illetve a szervezett piaci kapitalizmus érdekvezéreltségének problémáját veti fel. A harmadik fázisban ezek mellé újabb problémaként megjelenik a nyilvános szférának a közszolgálat fogalmához kapcsolódása. Ebben az értelemben a nyilvános szféra rendszerint a kommunikáció bizonyos eszközeivel (televízió, rádió, nyomtatott sajtó stb.) összekapcsolt két vagy több ember közötti térbeli viszonyoknak egy típusa. E viszonyt rövidebb-hosszabb időszakokra kiterjedő, nem erőszakos szembenállások jellemzik, amelyek a vitázó felek adott interakciós miliójében és/vagy tágabb társadalmi és politikai struktúráiban fennálló hatalmi viszonyokat érintik. A meghatározás alapján a nyilvánosságok három absztrakt szintje különíthető el: a szubnacionális szint, mely az adott közösség mikrovilágát jelenti, ezt követi a nemzetállami keretben élő emberek kommunikációs terepe, illetve a nemzetek feletti nyilvánosság globalizált formái. A mikronyilvánosságok eszköztárában a régi kávéházi, irodalmi klub típusú nyilvánosság számtalan lokális szereplőt találjuk, akik a helyi ügyekről, hatalmi kérdésekről cserélnek véleményt. A nemzetállamok szintje adja a nyilvánosság legismertebb, legtöbbet tárgyalt típusát. Ezek a nyilvánosságok a hatalomról szóló társadalmi kommunikáció olyan terei, amelyben nagy távolságokat áthidalva emberek milliói vesznek részt. Határai gyakran egybeesnek a nemzetállaméval, de lehet annál szűkebb vagy annál tágabb is. Ezen a szinten értelmezhető leginkább a hagyományos tömegkommunikáció, az újságok és az elektronikus média tevékenysége.⁷

A két világháború közötti társadalmi nyilvánosság közvélemény-formáló intézményei között kiemelkedő volt a sajtó szerepe. A kormányon és a politikai pártokon kívül elsősorban ezeken keresztül látták el ismeretekkel és ideológiával a nagyközönséget. A sajtó funkciói a „tájékoztatás” mellett többnyire a közélet és társadalmi élet cselekvő szervezésére is kiterjedtek. Ennek az állapotnak sokatmondó példája R. Vozáry Aladár⁸ megjegyzése a csehszlovákiai magyar sajtóról: „A sajtó döntő jelentőségű fontossága, építő és romboló hatása aligha jelentkezhetett valaha és valahol is olyan szemmel láthatólag, mint a csehszlovákiai magyar kisebbségi életben.”⁹ Az idézetből nyilván érthetővé válik, hogy a korszak sajtója politikai értelemben megosztott, valamint több típusú lap (politikai sajtó, bulvársajtó, kulturális sajtó) is jelen volt a közéletben, melyekben eltérő

⁷ A hierarchikus nyilvánosság modelljét vö.: Heller & Rényi 2000: 69–94.

⁸ R. Vozáry Aladár (1895, Munkács–1959. nov. 30., Budapest). Politikus, újságíró, lapszerkesztő. Munkácson érettségizett, 1913-tól az Eötvös-kollégium tagjaként matematika–fizika szakot tanult a budapesti egyetemen, de tanulmányait 1915. márc.-ban katonai behívás miatt meg kellett szakítania. A háború végéig az orosz fronton harcolt. 1919-től Munkácson bekapcsolódott a szervezkedő kisebbségi politikai életbe, s a magyar ellenzéki pártok szolgálatában a *Kárpáti Futár* és a *Munkács* c. rövid életű lapokat szerkesztette. Tartósabb életű lapja az *Őslakó* volt, melyet 1926-ban alapított s kezdettől végig egyedül írt. Kisebbségi „vétóíért” a lapot gyakran elkobozták, szerkesztőjét pedig néhányszor letartóztatták. 1935-től a kárpátaljai tartománygyűlés képviselője volt. Az országrész 1939-es magyar megszállása után tanügyi tanácsossá nevezték ki, s a *Magyar Élet Pártjának* képviselője lett. A nyilas uralom idején kivonult a politikai életből. A deportálások idején zsidó származású feleségét meg tudta menteni, de a rokonságot elhurcolták. 1944 őszén az oroszok elől Budapestre menekült.

⁹ Vozáry 1942: 5.

mértékben foglalkoztak a csehszlovákiai magyar kisebbség problémáival.¹⁰ Mégis azt kell mondanunk, hogy a magyar nyelvű újságok a magyar kisebbség olvasóihoz szoltak, így teremtették meg a kisebbségi nemzetépítés lehetséges témáit és alkották meg a közösség határait.¹¹

A nemzetépítést, a nemzeti elven való intézményesülés és a közösségi identitás kialakításaként határozhatjuk meg. Egyrészt minden közösség kialakít önmagáról egy képet, mely az önértelmezés keretrendszerét adja. Ennek a normává váló szabályrendszernek a segítségével határozza meg magát egy adott csoport úgy, hogy minden értelmezés kiindulópontjává saját eszmerendszerét teszi. Másrészt a kialakult eszme a társadalmi érintkezés politikai szintjén követeléseit mindig önmagával kényszerül megindokolni.¹² A politika reflexivitása nemcsak a nemzetállami keretek között alakul így, hanem a kisebbségi nemzetépítés folyamatában is kimutatható. A csehszlovákiai magyar kulturális elit tagjaként Borsody István¹³ hasonlóan írta le a közösség helyzetét: „A kisebbségi ember többet gondol a nemzetre, mert a teljes nemzeti lét hiányát kénytelen érezni léptenyomon, ezért ha magyarságát óvni akarja, magyarabb, öntudatosabb magyarrá válik.”¹⁴ A kisebbségi nemzetépítés folyamatában olyan tartalmak jelentek meg, melyek az adott csoport múlt- és jövőképét határozták meg, valamint a többségi nemzet politikai terében való részvétel igényét fejezték ki.

Az etnikai magyar nemzet és a politikai Magyarország konstrukciója 1918-ig azt jelentette, hogy kisebb volt a nemzet, mint az ország, majd a trianoni békeszerződés után az ország lett kisebb, mint a nemzet. A változás után a magyar nemzet negyedrésze – több mint hárommillió ember – Magyarországon kívül nyert honosságot. A hárommillió magyar továbbra is a nemzet tagja maradt, csak hogy nemzeti létét a történelem nagy erőfeszítésektől tette függővé. Mert semmi sem vált olyan bonyolulttá a háború utáni Közép-Európában, mint a szétszakadt magyar nemzet közt megtalálni és megteremteni az érintkezés szabad útjait. Ennek folytán az utódállamok magyarsága egészen más értelmet volt kénytelen adni magyarságának is, mert mások lettek szabadságai, jogai, lehetőségei.¹⁵ Minden más lett, mint Magyarországon, de mégis mindennek egyforma

¹⁰ A csehszlovákiai magyar sajtó történetéhez lásd Filep 1998: 330–377.

¹¹ A csehszlovákiai sajtóviszonyok sajátossága az volt, hogy elviekben a sajtószabadság érvényesülését az állam biztosította, mégis a kisebbségi nyelvhasználatot szabályozó törvény (122/1920) és az alkotmánylevél (121/1920) súlyosan korlátozta a magyar nyelvű sajtó működését. A törvényekre hivatkozva lapokat tiltottak be, előzetes cenzúrát alkalmaztak. Így a kisebbségi magyar oktatás helyzetével foglalkozó tanulmányok a magyarországi sajtóban (leginkább a *Magyar Szemlében*) jelentek meg.

¹² Hroch 2004: 230–247.

¹³ Borsody István (1911. szept. 16., Eperjes–2000. okt. 17., Boston). Újságíró, történész. 1934-ben fejezte be jogi tanulmányait a prágai Károly Egyetemen. Az 1930-as évek második felétől a *Prágai Magyar Hírlap* budapesti tudósítója volt. 1945 után a washingtoni magyar nagykövetség sajtóattaséja, 1947-ben emigrált. 1953–1977 között a pittsburghi egyetemen történelmet oktatott. Újságíróként a szlovákiai magyar kisebbség problémáival és a csehszlovák–magyar kiegyezés lehetőségeinek kérdésével foglalkozott. Ő szerkesztette a *Magyarok Csehszlovákiában 1918–1938 c. kötetet* (1938).

¹⁴ Borsody 1938: 211.

¹⁵ A csehszlovákiai magyarságpolitikáról lásd Popély 1998: 90–99.

célja maradt: mert a nemzet közös küldetése, ha nem is egyforma, de közös szerepet osztott ki minden magyar számára.

A magyar társadalom és a magyar kisebbség

Az első világháborút lezáró békeszerződések új elemmel gazdagították a nemzetközi jog rendszerét. A Nemzetek Szövetsége által koordinált nemzeti kisebbségek védelme olyan szerződéses rendszer, mely nem általában, hanem az egyes államok számára állapított meg kötelezettségeket.¹⁶ A kialakult új rendszer célja volt, hogy a kisebbségeknek a mindenkor többséggel azonos jogállást biztosítson az oktatás, a nyelvhasználat és bizonyos speciális helyzetekben. A szerződések révén alakult ki és szilárdult meg a nemzeti kisebbségek fogalma, melyen azon csoportokat értették, akik az anyaállamtól elszakadtak és saját kultúrával rendelkeztek.

A kisebbségi magyar sors kérdését taglaló írások programadó cikke a *Magyar Szemle* első számában jelent meg A magyar társadalom és az idegen uralom alá került magyar kisebbség sorsa címmel. A tanulmány szerzőjében a téma egyik legjelentősebb kutatóját, az erdélyi származású Jancsó Benedeket tisztelhetjük.¹⁷ A szerző írásában precízen fogalmazta meg a magyar társadalom és a nemzeti kisebbség viszonyrendszerét. Meglátása szerint az Osztrák–Magyar Monarchia széttörése és a magyar állam megcsonkítása nem teremtette meg Közép-Európa tartós békéjét. Ebben az új államjogi helyzetben az jelenti a legnagyobb újdonságot, hogy az „állítólagos” elnyomókból elnyomottak és az elnyomottakból elnyomók lettek. Meggyőződése az, hogy a kisebbségi kérdés nagyobb veszedelmet jelent Európa békéjére, mint a világháború előtti nemzetiségi kérdés.¹⁸

Az elismert történész eszmefuttatásában összegzi azokat a tennivalókat, melyek a magyarság integritásának visszaállításához szükségesek. Felhívja az olvasóközönsége figyelmét arra a tényre, hogy a területi egység megteremtése nem reális az adott politikai viszonyok függvényében.¹⁹ A politika és a társadalom alkotóképességét a kulturális egység (nemzeti integritás) fenntartására, valamint a magyar érdekek határozott képviselésére kell fordítani. El kell érnie a magyarságnak azt, hogy a nemzeti kultúrától és az

¹⁶ A győztes hatalmak eltérő módon szabályozták az egyes államok nemzeti kisebbségeinek védelmét. Egyrészt a szövetségesnek tekintett és jelentős területeket kapó országokkal (Lengyelország, Románia, Görögország) speciális kisebbségvédelmi szerződést írtak alá, másrészt egyes vesztes államok (Ausztria, Bulgária, Törökország, Magyarország) békeszerződésében külön kisebbségvédelmi rendelkezéseket iktattak be, harmadrészt külön szerződésekben és nyilatkozatokban (Finnország) próbálta megvédeni a nemzeti kisebbségeket.

¹⁷ Jancsó Benedek (1854–1930) tanár, publicista, történész, az MTA levelező tagja. Tanulmányait a kolozsvári és a bécsi egyetemen folytatta, majd 1887-től középiskolai tanárként helyezkedett el. 1907-től a Vallás- és Közoktatási Minisztériumban foglalkozott a nemzetiségi ügyekkel. Írásaiban foglalkozott a felnőttoktatás kérdésével, a román kisebbség népességtörténetével és politikai-ideológiai mozgalmával. Cikkei a *Budapesti Hírlapban*, valamint a *Magyar Szemle*ben jelentek meg.

¹⁸ Jancsó 1927: 50.

¹⁹ Bethlen István miniszterelnökként nyilatkozataiban inkább a realitáshoz közelebb álló revíziós minimumot (a magyar nyelvű lakosság egy államban való egyesítése) képviselte. Az 1931-es kormányváltás után jelennek beszédeiben az integrális revízió elemei.

anyanyelvüktől ne fosszák meg a kisebbségben élőket. A gondolatmenet végén az eddigieknél aktívabb és erőteljesebb fellépésre szólítja fel a szerző a nemzet egész közösségét.²⁰

Az új nemzetkonceptió első látványos és nagy érdeklődést kiváltó cikke Ottlik Lászlónak a *Magyar Szemlé*ben megjelent Magyar nemzet – cseh birodalom című írása volt.²¹ Az 1928. februári számban megjelent tanulmány részletesen ecsetelte az új cseh uralom tarthatatlanságát és diktatórikus jellegét, hisz „Csehország népszavazás nélkül, a fegyverek jogán és a nagyhatalmak erőszakos diktátuma alapján jutott Felvidék birtokába”. A cseh politikai elit célja egyértelmű volt, a magyar vármegyék felbomlasztásával egy gyarmati állapot létrehozása Szlovákiában, mely a magyar politikai elit érdekérvényesítő erejét végleg megtörte volna. Ugyanakkor a szerző áthidalhatatlannak látta a cseh polgári oligarchia és a szlovák parasztság közötti szakadékot. Nyilvánvalónak tartja, „[...] hogy az egész csehszlovák nemzetiségi mozgalom mozgatói el voltak tökéltve, a tótságot még közömbössége dacára, sőt akarata ellenére is »megmenti« a szláv kultúra számára”. A szerző érthetetlennek tartotta a törekvéseket, mivel a szlovákok megvetették az új cseh hatalmat, akikkel a nyelvi rokonságon túl semmi más nem kötötte össze őket. Történelmileg motiváltabbnak tartotta a magyar hatalom visszaállítását, hiszen „[...] amit a cseh nemzet nem adhat meg, [...] nyugodtan megadhatná a magyar: a felvidéki autonómiát”. Ottlik tanulmányában a történelmi romantikus felfogásnak a jegyeit fedezhetjük fel: a Kárpát-medencei együttélés egy sajátos politikai és gazdasági egységet teremtett, melyet a mohó és ellenséges szomszédok hitványsága felrobbantott. A szerző gondolatmenetében a „natio hungarica” összetartozásának tudata felette áll a nyelvi rokonságnak és a két külön nyelv, két nemzetiség egyugyanazon nemzetet takart. Meglátása szerint az etnikai összetartozáson felépülő Közép-Európa torz valóságot eredményezett, a területiális szemléleten alapuló új nemzeti eszme elfogadható lesz majd minden nemzetiség számára.²²

A csehszlovákiai kisebbségi magyar iskoláztatás kérdése

A nemzetállami keretek megteremtése mindenhol együtt járt a kulturális homogenizáció kérdésének előtérbe kerülésével. Az egységes nemzeti tér kialakításának első feltétele a terület elfoglalása és a hatalmi viszonyok átalakítása. A nemzeti közösségek társadalmi szerkezetének megváltoztatása és a kulturális identitás intézményeinek felszámolása már egy újabb lépést jelent az ország egységének kialakításában. A folyamatoknak természetes következménye, hogy a megerősödő és egységessé váló nemzeti térben a történelmi tények átalakításával kialakul az egységes nemzetállam modellje. A húszas évek poli-

²⁰ Bethlen István 1927. május 27-én hirdette meg az „aktív külpolitika” és a „jogos követelések” alapján álló új külpolitikai koncepciót.

²¹ Ottlik László (1895–1945) a két világháború közötti konzervatív akadémiai filozófus nemzedék egyik legismertebb és legtermékenyebb képviselője volt. Írásai a *Társadalomtudományban*, illetve a *Magyar Szemlé*ben jelentek meg. Munkáiban gyakran foglalkozott a nacionalizmus, illetve a nemzet kérdéseivel, valamint a demokrácia és a diktatúra elméleti kérdéseivel.

²² Ottlik 1928: 112–121.

tizáló értelmisége egyértelműen az iskoláztatás kérdését tartotta – a hatalmi viszonyok mellett – a nemzeti kisebbségvédelem legfontosabb kérdésének, hiszen a nemzeti identitás szempontjából életbevágóan fontos a magyar iskolahálózat fenntartása.

A csehszlovákiai magyar kisebbségi iskolarendszert ért sérelmekről Sziklay Ferenc kassai középiskolai tanár írásai adtak tájékoztatást a magyar olvasóközönségnek.²³ A jeles irodalmár cikke a csehszlovákiai kisebbségek jogainak megsértését tárgyalta.²⁴ A két világháború közötti időszak „legdemokratikusabb” államának tartott Csehszlovákia a kulturális egységesítés tekintetében nem tért el a többi közép-európai utódállam gyakorlatától, ugyanis a földreform (értsd: birtokelkobzások) végrehajtásával szétzúzta a kisebbségi magyar társadalom erejét, valamint a közigazgatás átszervezésével és a magyaránnyű betelepítésekkel csökkentette a magyarok arányszámát az egyes járásokban. A nyelvhasználati jogot szabályozó törvény²⁵ az ország területén 20%-os cenzust alapított meg. Ennek értelmében, ahol a lakosság lélekszáma e küszöb felett van, az ügyfél saját nyelvén képviselheti a jogait, valamint írhatja kérvényeit. Ezek után a cikk szerzője nem tartja meglepőnek a közigazgatás átszervezését, mert így a járások területét úgy alakították át, hogy „elvesztették a kisebbségi nyelvhasználati jogot”.²⁶ A saint-germaini szerződés szövege szerint a vallási, a faji vagy a nemzeti kisebbségeknek jogilag és ténylegesen ugyanazt a bánásmódot kell kapniuk, mint a többségi csehszlovák állampolgároknak. A szerződésre hivatkozva az elemi és polgári iskolákra vonatkozó törvény széles jogokat biztosít a felekezeteknek, valamint a kisebbségeknek az iskolák működtetésére.²⁷ Ennek a törvénynek azonban nincs hatása a nemzeti kisebbségek életére, hiszen a törvény végrehajtását a magyar uralomtól elvett területeken (Szlovenszkó és Ruszinszkó) felfüggesztették. Ezek után Sziklay már nem tud bízni a „szabad” és „demokratikus” Csehszlovákiában, ahol a nemzeti kisebbségek jogainak gyakorlását politikai eszközökkel akadályozták meg.

Szélesebb értelmezési keretben foglalkozott a csehszlovákiai magyar iskolák ügyével Borsody István írása.²⁸ A magyar nyelvű iskoláztatás kérdését a kisebbségi magyar identitás megőrzésének legfontosabb tényezőjévé tette a szerző. Meglátása szerint „magyar gyerek magyar iskolába való”, hiszen a szlovák nyelvű iskolákban elvesz a magyar szellem, mely a nemzeti érzés elkallódásával jár együtt. Az írása túllép a hagyományos okta-

²³ Sziklay Ferenc (1883–1943) középiskolai tanár, író, újságíró. Iskoláit Kassán végezte, majd Kolozsváron szerzett bölcsészdoktori diplomát. Több városban is tanított (Pozsony, Szatmár), részt vett az első világháborúban. 1919-től a kassai *Esti Újság*, majd a *Prágai Magyar Hírlap* munkatársa volt. 1938-tól a kassai tankerületben dolgozott.

²⁴ Csehszlovákia a saint-germaini szerződésben (1919. szeptember 10.) garantálta a kisebbségek jogait. A szerződés 7. cikkének 3. bekezdése szerint: „*egyetlen csehszlovák állampolgár sem korlátozható bármely nyelv szabad használatában a magán- vagy üzleti forgalomban, a vallás, a sajtó útján történő, vagy bármely közzététel terén, vagy a nyilvános gyűléseken*”. Vö. Popély 1990.

²⁵ Az 1920. évi 122-es törvény a nyelvhasználatról, valamint az 1926-os 17. számú nyelvrendelet szabályozza a kérdést Csehszlovákiában. Lásd Gerencsér 2004.

²⁶ Sziklay 1927: 283.

²⁷ 1919. évi 189-es iskolatörvény.

²⁸ Borsody 1935: 168–178.

táspolitikai megközelítésen és a társadalom irányából teszi fel a kérdéseit.²⁹ Miért íratják be a szülők szlovák iskolába a gyerekeiket? Milyen a magyar iskolák tanári kara? Milyen lehetőségek vannak a felsőoktatásban a magyar nyelvű képzések elvégzésére? A szerző meglátása szerint teljesen készületlenül találta a csehszlovákiai magyarokat a kisebbségi életforma. Hiszen az államfordulat előtt sohasem gondolt a mai csehszlovákiai kisebbséget alkotó magyar közösség arra, hogy önállóan gondoskodjék magáról. Voltak könyvek, iskolák, Széchenyi- és Rákóczi-körök, pesti művészek, mindenki boldogan élte a kényelmes kulturális életét. Nem csoda, ha az új határok sorompói, amelyek elzárták az érintkezést a budapesti központtal, zavart, fejetlenséget okoztak. A csehszlovákiai politikai viszonyok lehetetlenné tették a magyarországi források felhasználását. Az önálló erők pedig nem tudtak összeforni és hatni a magára hagyott magyarság egészére. A magyar kultúrához való tartozás és a csehszlovák állampolgárság így lett a kisebbség legkényesebb problémájává.

A kisebbségi magyar iskoláztatás ügye számtalan politikai egyeztetés és választási program részeként jelent meg a társadalmi nyilvánosságban, mégis csak az Egyesült Magyar Párt megalakulásával sikerült az egységes magyar álláspontot kialakítani.³⁰ Esterházy János³¹ a képviselőház költségvetési bizottságának ülésén, 1937. november 17-én elmondott beszédében foglalta össze a párt véleményét a kisebbségi magyar iskoláztatás hiányosságairól. A felszólalásban hangsúlyosan jelent meg az iskolák körzetesítésének magyarellenes következményei, a magyar iskolák tankönyvhelyzete, a magyar szakiskolák és az egyetemi képzés megoldatlan ügye. Felszólalása végén az Egyesült Magyar Párt elnöke így összegezte mondanivalóját: „Olyan törvényes intézkedéseket kérünk, amelyek biztosítják a magyar gyermekek nemcsak magyar nyelvű, de magyar szellemű nevelését.”³²

²⁹ A szlovákiai magyar nemzetiségű lakosság száma 1921 és 2011 között 650 597-ről 458 467-re csökkent. A magyarok aránya 21,7%-ról 8,5%-ra fogyatkozott. A változás nem volt folytonos: a 20. században a mélypontot a hontalanság éveit követően érte el az 1950-es népszámlálás adatai alapján. Az arány az 1961-es és az 1970-es növekedés után újra csökkent. A szlovákiai magyar lakosság település-, társadalom- és demográfiai szerkezet szerinti mutatói a legtöbb vonatkozásban az országosnál kedvezőtlenebbek. Vö.: <http://adatbank.sk/lexikon/demografiai-valtozasok/> (2019. 02. 28.).

³⁰ A két világháború közötti Csehszlovákiában a magyar politikai erők országosan a *Keresztényszocialista Pártban* és a *Kisgazda-, Kisiparos és Földműves Pártban* fejtették ki tevékenységüket. A két párt 1936-ban Egyesült Országos Keresztényszocialista és Magyar Nemzeti Pártként (röviden: *Egyesült Magyar Párt*) határozta meg magát. Országos pártok mellett a helyi politikában fontos szerepet kaptak a regionális szerveződések is, illetve a szociáldemokrata és a kommunista szervezeteknek is voltak magyar szavazói.

³¹ Esterházy János (1901. márc. 14., Nyitraújlak–1957. márc. 8., Mírov). Földbirtokos, politikus. Az Esterházy család galántai, grófi ágában született. A szlovákiai magyar politikai életbe az 1920-as évek közepén az *Országos Keresztényszocialista Párt* (OKP) tagjaként kapcsolódott be; 1931-ben a Csehszlovákiai Magyar Népszövetségi Liga elnökévé, egy évvel később az OKP elnökévé választották meg. 1935-től a kassai kerület nemzetgyűlési képviselője volt. 1936-ban az *Egyesült Magyar Párt* ügyvezető elnöke lett. Az első bécsi döntést követően Szlovákiában maradt, ahol 1945 tavaszáig a *Szlovenszkói Magyar Párt* elnöki tisztét töltötte be.

³² A magyarság kulturális követeléseai az iskolaügyi kormányzattal szemben. *Prágai Magyar Hírlap*, 1937. november 27., 5.

A tárgyalt időszakunk végére Közép-Európa ismét válságba került. A radikális politikai erők 1938-ban átalakították a térség hatalmi viszonyait. Különösen bonyolulttá vált Csehszlovákia helyzete, hiszen a német területi igények mellett Magyarország is igényt formált az ország keleti felére. A müncheni egyezmény, valamint az első bécsi döntés a teljes összeomlás szélére sodorta a csehek és a szlovákok államát. Ezzel értelmetlenné vált a magyarság számára a konstruktív kisebbségi nemzetépítés folytatása.

Tanulságok

A 20. század új kihívásokkal szembesítette Magyarországot politikai elitjét. A szétesett történelmi Magyarország romjain kellett megteremtenie a nemzet újfajta konstrukcióját, melyben a hatalom legitim gyakorlása mellett kiemelkedően fontos szerepet kapott a nemzeti integritás feltételeinek kialakítása és a kisebbségi magyar társadalom újjászervezésének folyamata. Ebben az összetett és a politikai osztály egészét megmozgató feladatban az értelmiség került előtérbe, hiszen a sajtónyilvánosság csatornáin keresztül lehetőség nyílt azoknak a témáknak a megjelenítésére, melyek mentén a korszak magyar gondolkodói megfogalmazták integrációs igényeiket. A sajtónyilvánosságban megjelent cikkek döntően az elavult társadalmi berendezkedés kritikáját adták, valamint az egységes nemzettudat kérdését vizsgálták. A sajtónyilvánosságban zajló viták ráébresztették a politikusokat arra, hogy az utódállamok kisebbségi magyarságának sorsa nagyban függött a régi Magyarország romjain építkező új nemzetállamok politikai elitjének akaratától.

Az első világháborút lezáró szerződések először teremtették meg annak a lehetőségét, hogy a nemzetközi jog eszközével lehessen a kisebbségeket (etnikai, vallási, nemzeti) beépíteni egy nemzetállamba. A kísérlet nem sikerült, hiszen sem a nemzeti kisebbségeket nem tudta a kialakult rendszer megvédeni, másrészt a nemzetállamok erőszakos kulturális egységesítését sem sikerült megfékezni. Az erőszakos, sematikus gondolkodó és a hatalmi célokat előtérbe helyező nemzetállami gondolkodás egy teljesen ingatag Kelet-Közép-Európát eredményezett, mely képtelen volt önmaga érdekeinek a sikeres képviselésére. A kisebbségi magyar társadalom erői megroppantak, nem maradt más számára, mint bízni az új hatalmi rend eljövételében.

Hivatkozott irodalom

- Anderson, B. (2006). *Elképzelt közösségek. Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és elterjedéséről*. Budapest: L'Harmattan.
- Bethlen I. (1933). *Bethlen István gróf beszédei és írásai*. Budapest: Genius Kiadó.
- Borsody I. (1935). A csehszlovákiai magyar iskolaügy. *Magyar Szemle*, 1935/2, 168–178.
- Borsody I. (1938). *Magyarok Csehszlovákiában*. Budapest: Az Ország Útja Kiadása.
- Csányi E. (2004). A kisebbségvédelem és egyes jogi kérdései. *Jogelméleti Szemle*, 2004/4. <http://jesz.ajk.elte.hu/csanyi20.html>. Utoljára látogatva: 2019. 02. 21.
- Filep T. G. (1998). Szempontok a (cseh)szlovákiai magyar sajtó első két korszakának történetéhez. In: *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1918–1998* (pp. 330–377). Budapest: Ister Kiadó.

- Gellner, E. (2004). A nacionalizmus kialakulása: a nemzet és az osztály mítoszai. In: Kántor Z. (szerk.). *Nacionalizmuselméletek* (pp. 45–78). Budapest: Rejtjel Kiadó.
- Gerencsér B. (2004). Nyelvi jogok-törvények. Az 1920. évi csehszlovák nyelvtörvény. *Magyar Kisebbség*, 2004/4, 93–104.
- Heller M. & Rényi Á. (2000). A nyilvánosság fogalom kommunikáció-elméleti megközelítéséről. *Jel/kép*, 2000/1, 69–94.
- Hroch, M. (2004). A nemzeti mozgalmaktól a nemzet teljes kifejlődéséig: a nemzetépítés folyamata Európában. In: Kántor Z. (szerk.). *Nacionalizmuselméletek* (pp. 230–247). Budapest: Rejtjel Kiadó.
- Jancsó B. (1927). A magyar társadalom és az idegen uralom alá került magyar kisebbség sorsa. *Magyar Szemle*, 1927/1, 50–57.
- Kántor Z. (2000). Kisebbségi nemzetépítés. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 2000/3, 219–241.
- Ottlik L. (1928). Magyar nemzet – cseh birodalom. *Magyar Szemle*, 1928/2, 112–121.
- Popély Gy. (1990). A nemzetközi kisebbségvédelem és a csehszlovák kisebbségvédelmi szerződés. *Regio: kisebbség, politika, társadalom*, 1, 66–69.
- Popély Gy. (1998). Keleti Svájc? Csehszlovákia magyarságpolitikája 1918–1938. *Irodalmi Szemle*, 1–2, 90–99.
- Sartori, G. (2003). *Összehasonlító alkotmánymérnökség: a kormányzati rendszerek struktúrái, ösztönzői, teljesítményei*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Sziklay F. (1927). Kisebbségi jogfogyatkozás Csehszlovákiában. *Magyar Szemle*, 1927/3, 281–286.
- Vozáry A. R. (1942). A magyar és a magyar nyelvű újságírás a volt Csehszlovákiában (Adatok a magyar újságírás történetéhez). Munkács: Felvidéki Egyesületek Szövetsége.

Az érettségi vizsga beépülése a 20. század közepén a hazai tanítóképzés rendszerébe

Absztrakt

Az érettségi vizsga sokáig elérhetetlen álmoként lebegett a hazai tanítóság előtt. Hiánya megakadályozta, hogy a tanítói társadalom legkiválóbbjai egyetemi tanulmányokat folytatva képezhessék tovább magukat. Az 1938-as tanítóképzési reform változtatott ezen a helyzeten azzal, hogy a líceumi érettségi vizsgát beépítette a tanítóképzés rendszerébe, viszont ez a reform félúton elakadt, így a líceumi érettségi bevezetése is elodázódott. 1945-ben az oktatásügy demokratikus átalakítása ezt az adósságot is felszámolta: ettől kezdve engedélyezték – különbözeti vizsgák után – líceumi érettségi letételét a tanítóképzős növendékek számára. A politikai változások következtében felgyorsult a hazai iskolarendszer átalakulása, a tanítóképzés korábbi rendszerének megszüntetése azt eredményezte, hogy 1948/49-re már általánossá vált a líceumi érettségi vizsga a volt tanítóképző intézetek növendékeinek körében. 1950-ben „tanítóképző” néven visszaállították a középfokú tanítóképzés intézményeit, s a „rég-új” iskolatípus működését szabályozó törvényerejű rendeletben már szerepelt a tanítóképzős érettségi. Az első tanítóképzős érettségikre 1951-ben került sor, s egészen a középfokú tanítóképzés megszűnéséig létezett ez az érettségivizsga-típus.

Az érettségi vizsga beépülése a 20. század közepén a tanítóképzés hazai rendszerébe

Hazánkban a 19. sz. utolsó harmadában szilárdult meg az iskolarendszer sajátos megosztottsága: élesen elváltak egymástól a népoktatás érdekeit és igényeit kiszolgáló tanintézmények és a középiskolai oktatás intézményei. A zsákutcás rendszer miatt a kétféle intézményvilág között nem igazán volt átjárás, igaz, nem is mutatkozott kezdetben igény arra, hogy a két struktúrát közelítsék egymáshoz, sőt: inkább a különbségek megőrzésében és hangsúlyozásában volt érdekelt mindkét tábor. Csakhogy a 20. század elejére a tanítói réteg legkiválóbbjai éppen a két, egymástól mereven elzárt struktúra miatt falakba ütköztek, amikor tovább kívánták képezni magukat: szakmai önképzésük, továbbtanulási terveik előtt le voltak sorompózva az utak, érettségi bizonyítvány hiányában nem iratkozhattak be a tudományegyetemi karok egyikére sem. Egyetlen utat hagyott nyitva számukra a korabeli iskolarendszer: a polgári iskolai tanárrá, majd a tanítóképző

intézeti tanárrá válás szűk ösvényét. (S még egy-két, eléggé speciális területtel foglalkozó főiskolai jellegű intézmény kapui voltak nyitva előttük.) Azonban azt a kiváltságot, hogy csupán tanítói képesítés birtokában, közvetlenül egyetemi tanulmányokra bocsáttassék, nem mondhatta magáénak a hazai tanítóság. A bűvös szó, amely elzárta őket a Kánaántól, a 20. század eleji hazai oktatásügyben oly sok vitát kiváltott, némelyek által már akkor idejétmúltnak tekintett érettségi volt.

Erről az áthághatatlan akadályról ír Kilián Zoltán tanító is a *Magyar Paedagogia* 1918-as évfolyamában. A merész terveket szövögető, öntudatos tanító ebben a cikkben szabad utat követelt ambiciózusabb kollégái számára a neveléstudományból megszerzhető doktorátushoz. Kilián így jellemezte azt a megalázó helyzetet, amely a magasabb ambíciókat dédelgető tanítóknak gyakran kedvét szegte: „...ha a maga és az általa képviselt rend tekintélyének emelésére a pedagógiának nem magántanára, hanem csak doktora akar lenni, mehet gyerekek közé arcpirító, megszégyenítő érettségi vizsgálatra, mert az egyetem kitarja kapuit a 18 éves, érettnak mondott éretlen ifjak és leányok előtt, de egy negyven éves nem középiskolai tanár vagy tanító a mai rendszer szerint éretlen arra, hogy abban, amit évtizedek óta foglalkozásszerűen űz, egyetemen megszerezhető tudományos fokot nyerhessen. Hisz nincs érettségije!” (Kilián 1918: 148)

A cikkírónak igaza volt: azoknak a tanítóknak (és tanítókból lett polgári iskolai tanároknak), akik mégis valamelyik egyetemi karon (teológián, jogon, orvosi karon, bölcsészkaron) szerettek volna tanulni, először el kellett menniük egy gimnáziumba, különbözeti vizsgákat kellett tenniük, majd ezek abszolválása után jelentkezhettek érettségire. Rozsonдай Zoltán tanítóképző intézeti tanári oklevéllel a zsebében, a kolozsvári tankerület szakelőadójaként 1943-ban, 41 éves korában tett érettségi vizsgát a dési gimnáziumban, mivel jogi tanulmányokat szeretett volna folytatni (hogy a tanügyigazgatási feladatai során felmerülő jogi problémákat jobban átlássa).¹

A 20-as és a 30-as évek a tanítóképzés számára reformlázal járta, több intézmény és tanítóképző intézeti tanár is megfogalmazta a képzés fejlesztésére vonatkozó elképzeléseit. Az egyes koncepciókban lényeges elem volt a felsőfokúvá emelés módjának kialakítása, így a javaslatok nagy része az érettségi kérdését is érintette. Becker Vendel, a szegedi tanítóképző igazgatója például egy olyan tervezetet alkotott, amelyben a tanítóképző kéttagozatú szakiskolaként jelent meg, de már az alsó tagozat is célzottan a tanítói szerepre készítette volna fel a növendékeket. A szegedi pedagógus elképzelése az volt, hogy az „alsó tagozat IV. osztályú tanulói tanítóképző-intézeti érettségi vizsgálatokat tesznek magyar nyelv- és irodalomból, történelemből, matematikából és valamely élő idegen nyelvből” (Oláh 1992: 43). Ez az érettségi vizsga Becker Vendel elgondolása szerint egyenlő értékű lett volna a középiskolai érettségi vizsgával. Az 1938-as tanítóképzési reform azonban nem teljesen ilyen megoldást hozott. Az 1938. évi XIII. tc. létrehozta

¹ Rozsondainak nem sikerült elvégezni a jogot, de tudunk olyan tanítókról, akik szívós kitarással megszerezték a jogi doktorátust. Ezek egyike volt Steiger Imre, aki 1904-ben nyert oklevelet a soproni evangélikus tanítóképzőben. Már soproni tanítóként működött, amikor megszerezte Győrben az érettségi bizonyítványt. 1923-ban Szegeden államtudományi doktorátust, 1925-ben Pécsen pedig jogtudományi doktorátust szerzett.

a líceumot (mint gyakorlati irányú iskolatípust), s a felállított líceumok egy része mellett kétéves tanítóképző akadémiákat akartak létesíteni (1938. évi. XIV. tc.), amelyek lélektani, pedagógiai és módszertani képzéssel egészítették volna ki a líceumban szerzett általános műveltséget. Az 1938-as reform is kéttagozatú tanítóképzést irányozott tehát elő, de teljesen máshogyan, mint azt Becker elképzelte, hiszen ennek az volt a lényege, hogy csak a felső tagozat két évfolyamán kapják meg a növendékek a szakjellegű (tanítói pályára való) felkészítést.

Ha megvalósult volna az 1938-ban elfogadott kéttagozatú tanítóképzés, akkor már jóval hamarabb beépült volna az érettségi vizsga a hazai tanítónevelés rendszerébe. A reform eredeti menetrendje szerint 1942-ben került volna sor az első líceumi érettségire. A líceumi érettségi természetesen nem jelentett útlevelet minden felsőoktatási intézménybe, hiszen nem volt egyenrangú a gimnáziumi érettségivel. Ez az érettségi elsősorban a líceummal kapcsolatos tanítóképző akadémiákra, a főiskolákra, a műegyetem közgazdaság-tudományi karának közgazdasági és kereskedelmi szakára, valamint a gazdasági szaktanárképzőbe biztosított zöld utat. Nem jogosított viszont a tudományegyetemeken, hittudományi főiskolákon és a jogakadémiákon való továbbtanulásra, ezek az intézmények csak gimnáziumi érettségivel rendelkezőket fogadtak. Annál viszont több lehetőséget kínált, mint a tanítói oklevél, amelynek birtokában mindössze négy főiskolán lehetett továbbtanulni.

A tanítóképző intézeti tanárok jó része felismerte a líceumi érettségi óriási jelentőségét. Rozsondai Károly, a soproni tanítóképző igazgatója például így világított rá egyik cikkében a líceumi érettségi bevezetésének fő okára: „A líceumi érettségi vizsgálatot azért iktatták törvénybe, mert nálunk még társadalmi hagyományként a művelt középosztályhoz való tartozás és az általános műveltség elismerésének feltétele az érettségi bizonyítvány” (Rozsondai 1938: 386). Ugyanebben a cikkében arra is kitért a soproni igazgató, hogy mit vár a tanítóképző intézeti tanárság haladó gondolkodású tábora attól, hogy bekerül a tanítóképzés rendszerébe az érettségi. „A líceumi érettségi vizsgálat a tanítóképzés színvonalának emelését, a kiválogatást, az egész tanítóság társadalmi elismerését, erkölcsi súlyának gyarapítását kívánja szolgálni” (Rozsondai 1938: 387).

Azonban a 4 éves líceumba és a 2 éves tanítóképző akadémiára átirányított képzés bevezetése félúton elakadt, a tanítóképző akadémia soha nem is jött létre. Az 55.600/1941. sz. VKM-rendelet ugyanis leállította a félig kiépült rendszer további fejlődését, és úgy szabályozta a tanítóképzést, hogy a III. líceumi osztályt elvégzett növendékek a „rég” tanítóképző IV. osztályában folytassák a tanulmányaikat. A IV. osztály elvégzése után pedig a „rég” tanítóképző V. osztályában tanultak tovább, tehát egy „hibrid” iskola, egy kontaminált intézmény jött létre: az 1938-as reform első három osztálya + az 1923-ban életre hívott öt évfolyamos tanítóképzés utolsó két osztálya alkotta ezt a különös, átmenetinek szánt képződményt.

A líceumok tanárai azt remélték, hogy az 1941-es rendelkezés valóban csak átmeneti jellegű lesz, rövid időre szól majd. Ez derül ki az egyes líceumok értesítőinek azokból a fejezeteiből, amelyekben a szülőknek igyekeztek elmagyarázni az 1941-es rendelet kibocsátásának okait, hátterét. Az 1940/41-es tanévről kiadott szarvasi leánylíceumi és tanítónőképző intézeti értesítőben pl. a következő módon vázolták az új rendelkezés

miatt kialakult kényszerhelyzetet és annak a majdani megszűnését: „Vagyis a leányliceum II–III. osztályát végzett növendékek a IV. és V. osztályban mint tanítónőképzősök folytatják tanulmányaikat; a IV. osztály végeztével nem tesznek érettségi vizsgálatot, hanem elvégezvén az V. osztályt, tanítóképesítővizsgálatot tesznek és tanítónői oklevelet szereznek. Ez a tanulmányi rend marad érvényben a most következő két tanéven át. (1941–42. és 1942–43.) Ellenben a ránczkövetkező harmadik tanévben (1943–44.) az akkor végzett III. liceumi osztály már továbbhaladva is liceumi (IV.) osztályba lép, és a tanév végén érettségi vizsgálatot tesz; míg az akkor végzett IV. tanítónőképzős osztály a ránczkövetkező harmadik tanévben még elvégzi a tanítónőképző V. osztályát és a tanév végén tanítóképesítő-vizsgálatot tesz. Abban a tanévben tehát nemcsak tanítóképesítő-vizsgálat lesz a tanév végén, hanem érettségi vizsgálat is.” (Kiss 1941: 44–45) Úgy hitték tehát, hogy a szükségmegoldást diktáló rendelkezés legfeljebb két évvel tolja ki a liceumi érettségi megjelenésének időpontját a hazai oktatásügyben, bíztak abban, hogy 1944-ben végre sor kerül az első liceumi érettségi vizsgákra. Már csak azért is várták türelmetlenül az eredeti (1938-as) elképzelésekhez való visszatérést, mert az 1941-es rendelet két olyan iskolatípust gyúrt egybe, amelyek nem igazán segítették egymás munkáját, nem illeszkedtek jól egymáshoz.

Azonban 1943 nyarán kiderült, hogy ez a reménykedés hiábavaló. 1943. július 7-én ugyanis megjelent a VKM 9.200/1943. sz. rendelete, amely meghosszabbította az 55.600/1941. sz. rendelet érvényességét. Ólé Sándor, a pápai állami tanítóképző tanára így kommentálta a liceumi érettségi megvalósulását bizonytalan jövőbe toló, új rendeletet: „E szerint: »Az 1938: XIII. törvénycikkkel létesített liceumban az 1943/44. iskolai évtől kezdve a további rendelkezésig az I–III. osztály mint liceum, a IV. és V. osztály pedig mint tanítóképző-intézet, illetőleg mint tanítónőképző-intézet működik«. Ezen magas miniszteri rendelet értelmében tehát mindazon leányliceumok, amelyek annak idején tanítónőképző-intézetből alakultak át, a jövő iskolai évtől kezdve további rendelkezésig – mint eddig is – csak I–III. osztályaikban lesznek liceumok, a IV. osztályuk már – mint tanítónőképző-intézet működik, amiből következik, hogy további intézkedésig nem lesz liceumi érettségi vizsga.” (Ólé 1943: 153) Ez a rendelkezés már a liceumokba járó diákok szüleit is elkésértette, hiszen sokan azért adták liceumba a gyermeküket, hogy érettségit szerezzen, nem pedig azért, hogy „csupán” tanítói képzéshez jusson. Jogosan érezhették úgy, hogy becsapták őket, és abban is volt némi igazuk, hogy a tanítói oklevéllel nem tudták kárpótolni a liceumok diákjait az elmaradt, meg nem szerzett érettségéért. Ólé Sándor a fent idézett cikkében azt bizonygatta, hogy a kultuskormányzatnak nem kellene olyan makacsul ragaszkodnia a 3 liceumi osztály + 2 tanító(nő)képzős osztály felemás, szerencsétlen modelljéhez, nem így fogják igazán megoldani a visszacsatolt területek tanítóhiányát. A pápai vallásánár sokkal jobb modellnek tartotta volna a 4 liceumi osztály + a régi tanítóképző V. osztályának összeházasításán alapuló struktúrát, hisz időben ez is csak éppúgy öt évet jelentett volna, mint a mindkét iskolatípus eredeti funkcióját eltorzító felemás modell, viszont ebben a rendszerben legalább azok, akik liceumi érettségire vágytak, elérhették volna a céljukat.

A 3 liceumi + 2 tanítóképzős osztályból álló „öszvér”-iskolatípus kialakulása ugyan látszólag nem kedvezett annak, hogy az érettségi elérhető lehetőséggé váljon a tanítókép-

zós növendékek számára, mégis ez a kevert iskolatípus kapta meg a háború befejezése után azokat az engedményeket, amelyek a tanítónövendékek ambíciózusabbjait az érettségi vizsga révébe juttatták. Az első ilyen engedményt a 4290/1945. M. E. számú rendelet jelentette, amely a Magyar Közlöny 1945. évi 71. számában és a *Köznevelés* I. évfolyamának 5. számában jelent meg. E rendelet a tanítóképzőt végzettek számára lehetővé teszi a gimnáziumi különbözeti érettségi vizsgát. Rozsondai Zoltán Kovács Mátéhoz írt feljegyzésében így üdvözölte a zsákutcs tanítóképzés rendszerét elsőként fellazító, demokratikus rendelkezést: „A rendelet megjelenése előtt a néptanítók, a kereskedelmi és mezőgazdasági érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők részére a gimnáziumi érettségi bizonyítvány megszerzése s ezzel az egyetemi tanulmányok folytatása gyakorlatilag megoldhatatlan nehézséggel járt. [...] Amíg pl. az 1937/38. iskolai évben a gimnáziumi érettségizetteknek 65,5%-a tanult tovább egyetemeken és főiskolákon, addig a népiskolai tanítói oklevelet szerzettek 8,6%-a folytatott főiskolai tanulmányokat, s az egyetemekre még töredékekben sem jutottak be.” (Idézi Donáth 2004: 25)

A másik fontos engedményt a 20.200/1945. V. K. M. sz. rendelet jelentette, amely lehetővé tette, hogy az „öszvér”-iskolatípus IV. évfolyamát elvégzett tanulók rendkívüli líceumi érettségit tehetnek. Molnár Béla levéltári kutatásai azt igazolták, hogy „a rendkívüli líceumi érettségi vizsga engedélyezését a jászberényi képző diákjai indítványozták. A tanulók kérését a tanári kar tagjai is pártfogolták. Azt várták ettől az új intézkedéstől, hogy a szakiskolából távoznak azok a növendékek, akik nem érznek elhivatottságot leendő szakmájuk iránt.” (Molnár 2007: 45) Donáth Péter is elsősorban ezt a jellegét emeli ki a rendeletnek, amikor megjegyzi vele kapcsolatban a következőt: „A 20.200/1945. V. K. M. számú rendelettel aztán lehetővé tették a másutt továbbtanulni szándékozók pályamódosítását is” (Donáth 1999: 114).

A rendelet értelmében azok a tanítóképzős diákok jelentkezhetnek rendkívüli líceumi érettségire, akik 1945 augusztusának második felében magyarból és történelemből sikeres különbözeti vizsgát tettek. Számukra 1945 szeptemberében szervezték meg az első rendkívüli líceumi érettségit. A kormányzat is – látva az „öszvér”-iskolatípusban rejlő hibákat – végül 1946-ban hozzájárult a líceumi IV. osztályok megnyitásához. Ez azzal járt, hogy a harmadik „líceumi osztály elvégzése után minden »licistának« nyilatkoznia kellett, hogy a líceum IV. osztályában tanul-e tovább a líceumi érettségi megszerzése céljából, vagy a tanítóképző IV., V. osztályaiban folyó képzést követően tanítói képesítővizsgálatot kíván-e tenni” (Molnár 2007: 46).

Karácsony Sándor is elnökkölt ilyen líceumi érettségire a debreceni református kollégiumban 1946-ban, s érdeklődéssel várta, hogyan állják meg ezt a próbát a vizsgára jelentkezett növendékek. Elnöki jelentésének bevezető soraiban így írt az előfeltevéseiről: „Ez a líceumi érettségi azért is rendkívül tanulságos, mert hosszú idők óta az első ízben alkalom számunkra, hogy megállapíthassuk, mekkora fokú azon ifjak érettsége, akik valamilyen klasszikus képzés nélkül jutottak el erre a fokra. [...] Az, ami klasszikus, végleges formát nyert, lezárt, tanulságos múlt. A líceumnak, ha van fogyatkozása, az semmiképpen sem az, hogy növendékei nem tanultak latinul vagy görögül, hanem csak az, hogy nem nyervén klasszika-filológiai képzést, történetlátásuk nem plasztikus, történeti tanulmányaik nem elég tanulságosak, jelen világképük megalapozása ingatag,

jövőépítő normatív tudásuk valószínűleg nem megfelelő mértékben okadatolt [...]” (Karácsony 2011: 250)

Karácsony szavait igazolják az egyes „öszvér”-intézetek (líceum és tanítóképző intézet megnevezésű intézmények) 1946-os és 1947-es líceumi érettségi eredményei. A budai képzőben 1946 augusztusában líceumi érettségire jelentkezett 10 jelölt, közülük 4 megfelelt az érettségín, 6 fő pedig megbukott a vizsgán. 1946 decemberében 4 jelölt jelentkezett líceumi érettségire, s mindegyikük megbukott a vizsgán. 1947 júniusában 6 jelölt jelentkezett líceumi érettségire, s végül 5 fő tette ki magát ennek a megmérettetésnek, közülük jól érett lett 3 fő, 2 fő érett lett. A pápai állami líceumnak és tanítóképző intézetnek mindössze 6 növendéke jelentkezett az 1946/47-es év végén líceumi érettségire, közülük 1 fő lett jelesen érett, „jól érett” minősítést nyert 4 fő, 1 főt pedig javító érettségire utasítottak. A pályaválasztási terveik és a valós lehetőségeik konfrontálódása sok mindent elárul a növendékek anyagi helyzetéről, ugyanis hiába tették le a felsőoktatás intézményeibe útlevelet jelentő érettségit, mégis mind visszakanyarodtak a tanítóképzéshez. Ezt így jegyzi meg az értesítő: „Intézetünk érettségizett tanulói részben főiskolai (keresk. akad. I, ref. theologia I, tanárképző főisk. I.) tanulmányokra készültek, részben alkalmi pályán szerettek volna elhelyezkedni. Utólag azonban valamennyi az V. osztályba való felvételt kérte.” (Csoknyay 1947: 27) Az 1947/48-as tanévben a líceumok I., II. és III. osztályai, valamint a tanítóképzők IV. és V. osztályai tanultak a „hibrid” intézményekben. Így ebben a tanévben ugyancsak önként jelentkező növendékek tettek líceumi érettségit, mint ahogyan a korábbi két tanévben. Voltak olyan intézmények, amelyekben két IV. osztály is működött az 1946/47-es és 1947/48-as tanévben, az egyik líceumi, a másik tanítóképzős osztály volt. (Többek között ilyen volt a nyíregyházi Leánykálvineum Líceuma és Tanítónőképzője.) Az 1948/49-es tanévben a líceumok II., III. és IV. osztályai, valamint a tanítóképzők utolsó V. osztályai tanultak a hivatalosan megszüntetett „öszvér”-intézetek utódintézményeiben. Ekkor már minden IV. osztályos tanuló líceumi tanuló volt, így a IV. évfolyam minden olyan tagja érettségit tett, akinek a tanulmányi eredménye a vizsgára való jelentkezést lehetővé tette.

1949-ben radikálisan átalakították a hazai középiskolák rendszerét, ekkor hozták létre a pedagógiai gimnáziumokat. Úgy tűnt, az 1949/50-es tanév lesz az első olyan tanév a 20. századi hazai tanítóképzés történetében, amelynek végén egyetlen intézmény sem fog okleveles tanítókat kibocsátani. A régi felemás intézmény utolsó V. évesei 1949-ben képesítődtek, 1950-ben csak a IV. évesek líceumi érettségije lesz az egyetlen vizsgatípus az új elnevezésű intézményekben. Ám az élet mást követelt, az ország egész területén tapasztalható tanítóhiány arra készítette a minisztériumot, hogy lépjen valamit: ezért az oktatásirányítás legfelső hazai szerve a líceumi IV. osztályokat a tanév második félévétől kezdődően bifurkálta, s a jó és jeles tanulmányi előmenetelű tanulók részére az iskolai év második felére, egy félévre megnyitotta a tanítóképzőt. Így ezek a növendékek csupán féléves (!) előkészítés után (anélkül, hogy érettségit tettek volna), 1950 szeptemberében (negyedikes bizonyítványuk birtokában) tanítóként helyezkedtek el.

Mivel a pedagógiai gimnáziummal mint iskolatípussal kapcsolatban súlyos kifogások merültek fel, ez az iskolatípus csupán egy tanéven keresztül működött. 1950-től négyéves középfokú tanítóképzők jöttek létre, amelyekkel kapcsolatban a tanítóképzés jeles

szakembereinek egy része a szakmai visszalépés aggályát fogalmazta meg. Az Elnöki Tanács 1950. évi 43. törvényerejű rendelete értelmében jött létre ez az intézménytípus, amelynek „feladata az általános iskola alsó tagozata (I–IV. osztály) részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően képzett, általánosan művelt, felsőbb tanulmányokra is képesített nevelők elméleti és gyakorlati képzése” (Donáth 2004: 120). A rendelet intézkedett a IV. év végi érettségi vizsgáról és a gyakorlóév utáni képesítővizsgáról. A gyakorlóévet fizetési gyakorló tanítóként töltötték azok a tanítóképzős érettségit tett növendékek, akik tanítói oklevél megszerzésére törekedtek.

Az első igazi tanítóképzős érettségi vizsgára így 1951-ben került sor. (Az 1951-es év nyara még elég zsúfolt volt a tanítóképzőkben: az a bizonyos sok változást megért évfolyam, amelynek tagjai féléves előkészítés után, 1950 szeptemberében kezdték meg a gyakorlóévet, 1951 nyarán összevont érettségit és képesítőt tett.) A tanítóképzős növendékek előtt így kinyílt a világ: már nem kellett azt érezniük, hogy csak egyetlen irányba vezethet az útjuk, az érettségi vizsga lehetővé tette a későn érő diákok pályamódosítását, a tehetségesek számára pedig megnyitotta az utat az egyetemek felé. Jól tudjuk azt is, hogy az ötvenes évek középfokú tanítóképzőibe bejutottak osztályidegennek minősített szülők gyermekei is, akiket nem vettek fel más középfokú tanintézménybe. Ők legalább az értelmiségi lét hátsó lépcsőjére, a tanítói pályára be tudtak „csúszni”, illetve a tanítóképzős érettségivel tovább tudtak tanulni olyan felsőoktatási intézményben, amely származásuk ellenére is fogadta őket (pl. a teológiai akadémiák). Néhány tanítóképzőben érezhető is volt az új képzési struktúra által kínált szabadság hatása. 1952 januárjában és februárjában megdöbbenve látták az oktatásirányítás tanítóképzésért felelős vezetői, hogy a budapesti tanítóképzők mintegy 270 végzős növendékéből mindössze 117 jelentkezett tanítói gyakorlóévre. A XII. kerületi tanítóképző 1951-ben végzett 29 tanulója közül „24 ment pedagógiai főiskolára és bölcsészkarra, s mindössze 5 gyakorlóévre...” (Donáth 1999: 129). A vidéki képzőkben természetesen nem volt ilyen ijesztő a helyzet, de nyilván a vidéki intézmények tanulói más családi háttérből érkeztek és a lehetőségeik is szerényebbek voltak, mint a fővárosi tanítónövendékeknek. Vidéken a régi képzős tanárok sem tulajdonítottak nagy jelentőséget a tanítóképzés rendszerébe bekerült érettséginek.²

Tanítóképzős érettségi vizsgákra utoljára a kifutó középfokú képzésben, 1960-ban került sor. Természetesen javító érettségire még 1961-ből és 1962-ből is találunk adatot. Bizó Gyula minisztériumi osztályvezető 1962. augusztus 23-án kelt levelében a következőkre hívta fel a felsőfokú tanítóképző intézetek vezetőinek figyelmét: „Néhány középfokú tanítóképzőt végzett egyén rendelkezik még olyan minisztériumi engedéllyel, amelynek értelmében az elmaradt érettségi, illetőleg képesítő vizsgáját befejezheti. Felhívom Igazgató Elvtársat, hogy az említett engedélyek f. é. december 31-én érvényüket veszítik. Akik tehát ez ideig nem vizsgáznak le, vagy ha vizsgáznak, de annak során

² Demeter Endre, aki 1951 és 1955 között volt a sárospataki tanítóképző diákja, ezt írta osztályfőnöktől, Kódoböcz Józseftől: „Ő első perctől kezdve nem az érettségire, hanem a tanítói pályára készített bennünket” (Demeter 2004: 169).

még ha javító vizsgára is buknak, tanítóképzői vizsgaszabályzatok alapján többé semmiféle – tehát javító vizsgát sem tehetnek.”³

Ha végigtekintjük azt a folyamatot, amelynek során az érettségi bekerült a középfokú tanítóképzés rendszerébe, világosan látjuk, hogy az érettségi vizsgáért kezdetben egy nagyon szűk tanítói elit küzdött, aztán az ő törekvésük fonódott össze az akadémiai szintű tanítóképzésért folytatott küzdelmekkel. Az 1938-as tanítóképzési reform félúton való megszakítása éppen azoknak a reményeit rombolta össze, akik az érettségiben a zsákutcás rendszerből való kiszabadulást biztosító kiskaput láttak. Számtalan visszaemlékezésből tudjuk, hogy sokak számára nem a gyermekszeretet vagy a nevelői hivatás utáni vágy volt a hajtóerő a tanítóképzőkbe, hanem egyszerűen ez volt az éppen elérhető iskola a számukra, a polgári után ide tudtak menni. Amikor 1945-ben a rendkívüli líceumi érettségivel a tanítóképzősök előtt megnyílt az út bizonyos felsőoktatási intézményekbe, majd amikor 1951-től minden tanítóképzős érettségi vizsgát tehetett, hosszú évtizedeken át épített, masszív falak dőltek le, olyan falak, amelyek áttöréséről a korábbi tanítónemzedékek csak álmodozhattak. A tehetséges tanítónövendékek zöld utat kaptak: már nem kellett a tanítói pálya örökös foglyainak érezni magukat. A középfokú tanítóképzők megszüntetésével, a tanítóképzés felsőfokra való emelésével a dolgozatomban körüljárt probléma is megszűnt, de a tanítóképzést sújtó reformkényszer még hosszú ideig megmaradt.

Hivatkozott irodalom

- Csoknyay J. (1947). *A pápai állami liceum és tanítóképző intézet évkönyve az 1946–47. iskolai évről*. Pápa: Főiskolai Könyvnyomda.
- Demeter E. (2004). Emlékezés osztályfőnökömre, Kődöböcz Józsefre. In: Kováts D. (szerk.). *A kor vonzásában* (pp. 169–176). *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 23. Sárospatak: MECTFK.
- Donáth P. (1999). Egy figyelemre méltó epizód a hazai tanítóképzés történetéből: „légvár-építők” a korábbi „bűnös könnyelműség” következményeinek elhárításáért az „új szakaszban” (1953–1954). In: Kovátsné Németh M. (szerk.). *Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola évkönyve 1998/99* (pp. 111–133). Győr: Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola.
- Donáth P. (2004). *Közszolgálat és pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Karácsony S. (2011). *A magyar demokrácia. A magyar béke*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Kilián Z. (1918). Szabad utat a tehetséges tanítóknak is! *Magyar Paedagogia*, XXVII/2., 147–149.
- Kiss S. (1941). *A szarvasi ev. leányliceum és tanítónőképző 1940–41. tanévi évkönyve*. Szarvas: Szarvasi Ev. Tanítónőképző és Leányliceum Igazgatósága.
- Molnár B. (2007). *A középfokú tanítóképzés története 1945-től felsőfokúvá válásáig*. PhD-értekezés. Kézirat. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.

³ V-60/268/1962. sz. ügyirat. Nyíregyházi Egyetem Irrattára, Felsőfokú Tanítóképző Intézet anyagai, 1962-es dosszié.

- Oláh J. (1992). Becker Vendel a tanítóképzésről. *Módszertani Közlemények*, 32(1), 42–45.
- Ólé S. (1943). Líceumaink sorsa. *Dunántúli Protestáns Lap*, LIV./30, 153.
- Rozsondai K. (1938). Evangélikus tanítóképzésünk időszerű kérdései. *Evangélikus Népiskola*, XLIV./11, 384–389.
- Szabó B. (1947). *A budapesti XII. ker. állami líceum és tanítóképző intézet évkönyve az 1946–47. tanévről*. Budapest: Budapesti XII. ker. Állami Líceum és Tanítóképző Intézet Igazgatósága.

A FELSŐOKTATÁS ÉVSZÁZADA

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

Centenáriumi visszatekintés a neveléstudományi katedra múltjára: vezetők és súlypontok

Absztrakt

A Debreceni Egyetemen száz éve, 1918 óta létezik olyan tanszék a bölcsészettudományi karon, amely az egyetemi munkamegosztásban a pedagógiai tárgyú előadások, vizsgák és tudományos kvalifikációk ügyében illetékes. A tanulmány két kérdéskörben történeti áttekintést kíván nyújtani arról, hogy ebben a változásokkal teli időszakban: 1. Kik és milyen egyetempolitikai környezetben irányították a változó módon szerveződő és különböző néven azonosított neveléstudományi egységet az egyetemen? A tanszék vezetője mellett milyen munkatársi és együttműködő tanítványi kör jelentette a katedra személyi összetételét? 2. Mi volt a tanszék súlyponti vállalása a képzésben és a kutatásban, milyen tudományos, szakmai irányvonalat képviseltek és valósítottak meg a tanszék mindenkori vezetői? Mivel járultak hozzá a szaktudomány útkereséseéhez és a gyakorlati pedagógiai munkára felkészítéshez? A napjainkig nyúló vissza- és áttekintés a folytonosság jeleit és az irányváltás szereplőit igyekszik előtérbe állítani.

Bevezetés

Az immár 100 éves múlttal rendelkező debreceni neveléstudományi tanszék professzorainak sorában Kozma Tamás fontos időszakban, a rendszerváltást követő években (1995–2004) töltötte be a tanszékvezető szerepkörét. Mégsem csupán erről az időszakról szólva kívánok a nyolcvanéves professzornak tisztelegni. Az intézményi és személyes évfordulók általában visszatekintésre készítetnek. Bár jól tudjuk, az ünnepeltnek a távlatos szakmai, tudományos tervei és aktivitásai mit sem veszítettek lendületükből az oktatáskutatás terén, de az is tudott, hogy a felsőoktatás történelme komolyan foglalkoztatja.

A Debreceni Egyetem alapításának centenáriumára (2012) készülődve kutatások indultak és kiadványok előkészítése folyt az újraegyesített egyetem karain és szakmai egységeiben. Kozma Tamás támogatta és résztvevője is volt annak a munkának, amely a tanszék töredékesen dokumentált történetét kívánta feltárni.¹ A pedagógia 1918-ban kapott az egyetemen önálló katedrát és nyilvános rendes tanárrá kinevezett vezetőt. Ha az azóta eltelt történéseket, az egymást sűrűn követő változásokat áttekintjük, kézenfekvő

¹ Az OTKA támogatásával valósult meg.

a kérdés: megvalósulhatott-e egyfajta szaktudományos, szemléleti folytonosság, vagy inkább a társadalmi, történeti, illetve szemléleti iskolák diktálta megszakítások domináltak a katedra történetében? Ezt a kérdést Kozma Tamás (2007) is felvetette. Véleménye szerint két szakmai irányultság vonult végig a vizsgált időszakon: a Mitrovics-féle filozófiai-lélektani és a Karácsony-féle szabadművelődési trend. Ezeket olyannak ítélte, amelyek a politikai kurzusok váltásán is átívelve, többnyire rejtve vagy félig nyilvánosan, de napjainkig felismerhetők a debreceni pedagógiai katedra tanításaiban és hatásaiban.

A nagy ívű felvetéshez érdemes a működés szempontját is hozzáilleszteni és a katedra ezredfordulós éveire is kiterjeszteni. Kik és milyen egyetempolitikai környezetben irányították a változó módon szerveződő és különböző néven azonosított neveléstudományi egységet az egyetemen? Mi volt korszakonként a tanszék súlyponti vállalása, milyen tudományos, szakmai irányvonalat képviseltek és valósítottak meg a tanszék mindenkori vezetői? Mivel járultak hozzá a szaktudomány útkereséseihez és a gyakorlati pedagógiai munkára felkészítéshez? A kérdések közvetlenül összefüggnek egymással, hiszen a szakmai beállítódás nem független a megvalósítók összetételétől és szakmai szabadságától, illetve attól, hogy a tanszéknek mik voltak az aktuális feladatai.

A katedra professzorai és vezető oktatói

A katedrán azt a változó nevű szervezeti egységet és mindenekelőtt azt a professzori státust értjük, amely az egyetem, a bölcsészkar munkamegosztásában a pedagógiai tárgyú előadások, vizsgák és tudományos kvalifikációk ügyében illetékesnek számított.

A Debreceni Egyetemen a pedagógiai katedrának az 1918. évi alapítástól a 21. század első évtizedéig elvileg megvan a folytonossága, tehát jegyzik és működtetik az egységet. Valójában a működés mégsem mondható időben folyamatosnak. Személyi okból vagy szervezeti értelemben voltak szünetelési periódusok. Több alkalommal gazdátlan volt a katedra. A Debreceni Egyetem újraegyesítése (2000) olyan értelemben befolyásolta a tanszék működését, hogy az összevonások során elveszítette önálló státusát és intézeti tanszékekké bontva (elméleti-történeti, didaktikai, társadalompedagógiai) működött tovább közös intézeti keretben más egységgel együtt. A korábbi évtizedekben is volt rá példa, hogy a hasonló profilú egységeket (pedagógiát, pszichológiát, népművelést, testnevelést) formálisan tanszékcsoporti vagy intézeti keretek közé vonták össze. A különbség abban állt, hogy az önállóságot nagyjából megőrizték a tanszékek. Az intézeti tanszékekké szervezéssel a 21. század elején az önálló neveléstudományi katedra története lényegében befejeződött.

Az egyetemalapításkor, 1912-ben még nem volt tanára és katedrája sem a pedagógiának. Filozófusok hirdették és tartották meg a pedagógiai tárgyú előadásokat, mindenekelőtt Tankó Béla (1876–1946). Az együttműködés, az át- és betanítás később is végigkísérte az oktatási és kvalifikációs tevékenységet.

Az 1949-es reform előtt, vagyis *Mitrovics* és *Karácsony* idején nem beszélhetünk a mai értelemben vett tanszéki, intézeti tantestületről, akik állandó alkalmazásban állnának a professzor mellett. Előadásokat a nyilvános rendes tanárok hirdettek, ill. a habilitált magántanárok. A katedra mellett működő szemináriumok és az ún. intézetek munkájában

a professzor által felkért tanítványok kaptak feladatokat, általában díjtalan, fizetetlen munkatársként. Az egzisztenciájuk nem az egyetemről függött, bekapcsolódhattak az ott folyó kutatásokba és dolgozhattak a saját disszertációjukon. A már doktorált munkatársak elérhették a díjazott tanársegéd vagy adjunktus besorolást is. A továbbiakban a vezetők mellett dolgozó munkatársaik körét vizsgáljuk meg.

Mitrovics Gyula (Sárospatak, 1871–Stuttgart, 1965) bölcsészdoktori címet 1893-ban szerzett, Debrecenbe kerülve 1917-ben habilitált *A neveléstudomány bölcséleti alapjai* c. munkájával. Nyilvános rendes tanárként 1918–1941 között folyamatosan töltött be vezetői pozíciót. Mitrovics tanszéke úgy jött létre, hogy a korábbi filozófiai és pedagógiai tanszék kettévált. A filozófiai *Tankó Béla* vitte tovább. Mitrovics bölcsészkarri dékáni és egyetemi rektori funkciót is viselt a pályája során.²

A hallgatóságnak neveléstörténeti és neveléstani előadásokat hirdetett meg, amelyhez a szemináriumi és a kísérleti lélektani intézeti gyakorlatok társultak a hét második felére időzítve.³ Magántanárként *Szelényi Ödön* (1877–1931) 1925 és 1930 között iskolatörténeti, *Karácsony Sándor* pedig 1934-től a gimnáziumi nevelő munka témáiban tartott előadásokat. A professzor vezette a Neveléstudományi szemináriumot, és a Kísérleti Lélektani Intézetben tanársegédek és gyakornokok dolgoztak: *Ördögh László* fizetetlen tanársegéd, *Bede Lajos* és *Giday Kálmán* díjtalan gyakornok, illetve *Pelyvás-Ferencsik István* és *Nemes Elemér* díjtalan gyakornok neve szerepel.⁴

Karácsony Sándor (Földes, 1891–Budapest, 1952) 1942-től 1950-ig volt a tanszék vezetője. A debreceni egyetemen doktorált, majd pedagógiából habilitált Mitrovics professzorsága alatt. 1942-ben nyilvános rendes tanár lett a bölcsészkaron. Sokat oktató egyetemi tanár volt, jóllehet nem lakott helyben. Kollégiumai leginkább a hét második felére, illetve hétfőre kerültek. Az egymást követő órák ugyanabban a teremben voltak. A helyszín megválasztásában és a tömörítésben nyilvánvaló módon szerepet játszott a professzor háborús sérüléséből adódó nehézkes járása. A fő kollégiumai átfogó, összegző nevelésméleti, didaktikai, neveléstörténeti és módszertani tematikát követtek. A negyvenes évek végére Karácsony professzor számára elfogadhatatlanná vált, hogy előírták a témáit. A rendszer pedig a professzor nézeteit és hatását találta veszélyesnek. Professzorsága idején a pedagógiai és pszichológiai kollégiumok előadói között három magántanárt találunk: *Kiss Tihamért*, *Kiss Árpádot* (egyikük sem tartozott a professzor szűkebb tanítványi köréhez) és *Lükő Gábor* etnográfust. A Neveléstudományi szeminárium munkájában az 1942/43. tanévtől *Kovács Ferenc* fizetetlen adjunktus és *Komlósi Sándor* díjtalan gyakornok vett részt. A Társaslélektani Intézet munkatársaként *Lükő Gábor* fizetetlen adjunktus és *Komjáthy István* díjtalan gyakornok neve jelenik meg a felsorolásban.

² A professzori működés és a teljes pályakép olvasható Vincze Tamás (2017) összegző munkájában.

³ A Debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem Tanrendjének adatait használtuk a kurzusok címének és időpontjának említésekor.

⁴ Forrásként a Debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyvét használtuk a továbbiakban is.

A Debrecen városát közvetlenül érintő háborús időkben a Budapesten élő Karácsony Sándort helyettesítették. Eltávolítása után egy ideig nem volt betöltve az állás, de a katedra is csak adminisztratív értelemben funkcionált. Az 1949-es „egyetemi reform” zűrzavaros helyzetet teremtett a pedagógiai tárgyak, illetve a tanárképzés terén. A tanulmányi osztály úgy tett kötelezővé előadásokat, vizsgákat, hogy nem voltak hozzá tanárok.

Jausz Béla vezetői megbízásáig több név is forgott a pályázók között. Az oktatás tehát folyt, de a tanszék valójában nem üzemelt. A kötelezővé tett pedagógiai és pszichológiai tárgyak előadói gyorsan változtak. A teljes előadói kört a kari jegyzőkönyvek és tanrendek hiánya miatt nehéz rekonstruálni. Néhány adattal rendelkezünk csupán *Csapó István, Niklai Ferenc, Vincze László és Ágoston György* debreceni szerepéről. Karácsony tanítványai szóba se jöhettek.

Csapó István (1893–1959) polgári iskolai tanári képzettséget 1921-ben szerzett. Debrecen környékén tanított és lett igazgató. 1930-ban Szegedre, 1935-ben a debreceni Tankerületi Főigazgatóságra helyezték. 1950-től a megyei tanácsai szakigazgatásban dolgozott. A debreceni Tóth Árpád Fiúgimnázium megszervezője, első igazgatója. 1948-tól az egyetemen *Az iskola élete és szervezete* című kollégiumot tartott tanárjelölteknek. Jegyzetet írt hozzá.

Niklai Ferenc Makón kezdte latin tanárként a pályáját. Az egyetemi reform éveiben több felsőoktatási intézményben adott elő pedagógiát, így Debrecenben is. Ennek nyomán írt neveléstörténeti jegyzetet.

Vincze László (1909–) 1945 után több egyetemen és főiskolán volt a pedagógia oktatója. Lélektani és neveléstörténeti tárgyú kötetek szerzőjeként vált ismertté. A Debreceni Egyetemen az 1949/50-es tanévben tartott neveléstörténeti tárgyú előadásokat és írt hozzá jegyzetet.

Ágoston György (1920–2012) Szegeden szerzett latin–francia szakos tanári oklevelet (1943). A debreceni Fazekas Mihály Gimnáziumban, ill. a Középiskolai Tanárképző Intézetben tanított. Az egyetemi tanrendben két ideológiai tartalmú kollégiummal szerepel a tanárképző intézet előadásai között.

Jausz Béla (Sopron, 1895–Budapest, 1974) 1951–1966 között látta el a tanszékvezetői feladatokat. Magyar–német tanári szakon végzett, Eötvös-kollégista volt. Germanisztikából doktorált Debrecenben. Az 1938-ban induló egyetemi gyakorló gimnázium igazgatója 1944-ig.⁵ Kandidátusi címet 1961-ben szerzett.⁶ Egyetemi tanárrá nevezték ki. Egy periódusban az egyetem rektora volt.⁷ Jausz Béla elismert iskolai vezetőként kapott katedrát, Debrecenhez tartozóként kezelték, a személyes respektusa is megvolt hozzá.

Az 1949-es szabályozás nyomán megváltozott a szervezeti rend. A korábbi tanszéki képletet egy többlépcsős rendszer váltotta fel. A tanszékek, intézetek tanári testületé szerveződtek, a vezető többnyire a docensek és egyetemi tanárok köréből került ki. Az új politikai rendszer egyetemén a tanszékek létszáma általában gyarapodott, a diákok száma úgyszintén. Az oktatási feladatok a szolgálati ranglétra alacsonyabb pozíciói felé

⁵ Gyakorló gimnázium a Simonyi úton (2009).

⁶ Jausz Béla: *Maróthi György*. Közlemények a KLTE Pedagógiai Intézetéből, 1956. 3. szám, 31–66.

⁷ Jausz Béla szakmai pályájáról Vargáné Nagy Anikó (2013).

mozdultak el. A döntési és felelősségi viszonyok megváltoztak. Az oktatók, mindenkéltől a vezető oktatók szakmai profilja és kapcsolatrendszere mentén többpólusúvá lett a katedra képviselője.

Jausz Béla tanszéke fokozatosan épült ki pedagógiai, pszichológiai, illetve népművelési kurzusokat oktató tanárokból. Az 1970-es évekre a pedagógiai tanszék létszáma elérte a 15 főt (Vaskó 1981). Itt azokat említjük meg, akik az új tanszék indulásakor vagy a továbbiakban hosszabb ideig voltak jelen a pedagógiai tantárgyak oktatásában és a tanárképzésben. Az alábbiakban bemutatott munkatársak Kelemen professzor tanszékén is alkalmazásban álltak. Bajkó, Boros és Vaskó kollégák pedig a Petrikás Árpád vezette katedra időszakában is tanítottak.

Bajkó Máttyás (1925–1999) a Székelyföldről érkezett Debrecenbe, ahol a bölcsészkaron tanult. A kari tanács 1950-ben egy évre demonstrátorra nevezte ki, később tanársegéd, majd 1960-tól adjunktus, docens, nyugdíjazásáig a tanszék oktatója, neveléstörténész.

Borbély András (1904–1985) a matematika–fizika szakot Budapesten végezte, Eötvös-kollégista volt. Kisújszálláson a református gimnáziumban tanított, 1936-ban doktorált Mitrovics professzornál. 1944-ben áthelyezték a debreceni Tanárképző Intézetbe. 1954-től Jausz tanszékén adjunktus, majd docens a nyugdíjazásáig.

Boros Dezső (1918–1987) a Debreceni Tudományegyetemen tanult teológiát, és szerzett magyar–latin szakos tanári oklevelet. Curgón, Kaposváron, majd a KLTE Gyakorló Gimnáziumában tanított. 1962/63-tól adjunktus, majd docens a tanszéken, a didaktika oktatója.

Petrikás Árpád (1928–1999) Debrecenben református teológiát, majd modern nyelveket tanult, végül orosz szakon végzett. A debreceni Fazekas Mihály Gimnázium tanáraként került aspiránsként Leningrádba. Hazatérve Jausz tanszékére helyezték adjunktusnak, ahol nyugdíjazásáig dolgozott, nevelésméleti tárgyakat oktatott, 1970-től tanszékvezetőként.

Vaskó László (1931–2014) történelem szakos középiskolai tanári képesítését a KLTE-n szerezte 1956-ban. Hallgatóként tanszéki demonstrátor volt. A mozgalomban töltött évek után, 1966-ban visszatért az egyetemre, adjunktus, majd docens az 1995-ös nyugdíjazásáig. Kandidátus neveléstörténeti témában.

Kelemen László (Kiskunfélegyháza, 1919–Pécs, 1984) egyetemi doktori címet Szegeden szerzett 1947-ben, kandidátus (1964), majd az MTA doktora (1969) és egyetemi tanár lett. Jausz Bélát követően a pedagógia tanszék vezetője 1966-tól 1970-ig. 1970–1982 között az általa létrehozott pszichológia tanszék vezetője volt. Nevéhez fűződik a pszichológusképzés (1974) elindítása Debrecenben. A tanárképzés rendszerének alakításában jelentős szerepet játszott. Egy periódusban tanárképzési rektorhelyettes. Kelemen befutott kutatóként kapott meghívást a tanszékre. A pszichológia és az iskolai kutatások felől érkező szakemberként kapta a megüresedett tanszéket. A vezetőváltás azonban egyben szakmai irányváltást is hozott a korabeli mozgástéren belül. Nevéhez fűződik a pedagógiai pszichológia hazai iskolájának megteremtése és a korábban már említett pszichológiai képzés vidéki egyetemen történő megvalósítása.

Az 1970-es év szervezeti értelemben váltópont a katedra történetében, mivel eddig a professzor zászlaja alatt folyt a szakosok és a tanárjelöltek pedagógiai és pszichológiai

képzése. Az 1970 utáni folytatásban elváltak a pedagógia, pszichológia és a közművelődés szervezeti útjai. Három utódtanszék szerveződött, amelyek a későbbiekben tanszék-csoport vagy intézet keretében működtek együtt:

A neveléstudományi tanszéket *Petrikás Árpád* vezette az 1970–1991 közötti időszakban. A Leningrádi Zsdanov Egyetemen volt aspiráns 1959–1963 között. *A nevelő közösség funkciói és az iskolai nevelő munka rendszerének fejlesztési stratégiái* (1982) című dolgozatával indított MTA doktori folyamat sikertelen próbálkozásnak minősült. Nyugdíjazásáig egyetemi tanárként vezette a tanszéket.⁸ A tanszék létszáma a pszichológus kollégák távozásával csökkent. A nyugdíjazottak helyére fiatalabb, jórészt pedagógia szakot végzettek kerültek. A hetvenes évektől kutatói csoport működött az MTA PKCS „alcentrumában” (1974–1976), ill. az ún. 6-os Kutatási Főirány finanszírozásával. A pályázati időszak zárása után néhányan a kutatói státusban alkalmazottak közül a tanszék állományába kerültek.

A pszichológia tanszéket *Kelemen László* egyetemi tanár, az MTA doktora alapította és vezette 1982-ig. A népművelés tanszék *Durkó Mátyás* (1926–2005)⁹ vezetése alatt vált tanszéki csoportból önálló egységgé. Durkó az egyetemen kezdetben az irodalmi tanszéken dolgozott. Egyetemi doktorátust 1958-ban, kandidátusi címet 1966-ban szerzett. Később egyetemi tanári kinevezést kapott. Durkó Mátyás tanszéke a nyugdíjazását követő időben nevet és bizonyos értelemben profilt is váltott. Többször merült fel a beolvasztás, megszüntetés javaslata egyetemi, ill. országos fórumokon, de intézeti tanszékként ma is működik.

A kilencvenes évek elején Vaskó László, majd Orosz Gábor vezette a tanszéket. Ekkor kezdődtek el a doktori képzést előkészítő tárgyalások és programkészítések. Erre az időszakra esnek a professzori utódlás próbálkozásai. Az egyetemi vezetés mindenképpen MTA doktorátussal rendelkező egyetemi tanárt kívánt a tanszék élére állítani, pályázat útján. A szóba jöhető jelöltek (akkoriban tíz fő) egy része életkora miatt nem volt felkérhető, a többiek általában más egyetemek vezető oktatóiként nem kívántak ezen változtatni. Összesen három-négy személy volt olyan helyzetben, hogy a kutatóintézeti állásukból vagy azzal párhuzamosan pályázhattak a tanszékvezetői pozícióra. Végül is két pályázat született. Majd egy visszalépés után Kozma Tamás nyerte el a vezetői megbízást előbb részfoglalkozásban, majd teljes státusban. Az 1995–2004 közötti időszakban vezette a tanszéket. Ekkor indult el valójában a PhD-képzés a filozófus, pszichológus, szociológus egységek összefogásának eredményeként. 1995–2010 között ő vezette a neveléstudományi doktori programot. Jelenleg az egyetem emeritus professzora.

A katedra vezetésének utódlása a saját tanítványok köréből egyik tanszékvezető esetében sem járt sikerrel. Mitrovics Gyulát nyugdíjazása után Karácsony követte a professzori székben, aki nem tekintette magát Mitrovics tanítványának¹⁰. Őt a politikai rendszer-

⁸ Részletes szakmai életrajzát Tölgyesi (2002) és Pornói (2007) munkájában olvashatjuk.

⁹ Életrajzát Kiss Tamás–Tibori Tímea dolgozta fel *Az önépítés útjai – Durkó Mátyás munkássága* (2015) c. kötetben. Szeged, Belvedere Kiadó.

¹⁰ Ellentétük éppen az utódlás kérdésében éleződött ki. Mitrovics a kísérleti lélektan útját követők közül akart a katedrára utódot állítani.

váltás távolította el a tanszék éléről. A tanítványi utánpótlás így lehetetlenné vált. Jausz Béla utódja, a pszichológiai tanszék vezetését vállalta, majd visszatért Pécsre, mivel úgy érezte, nem kap méltó támogatást a bölcsészkartól. Petrikás Árpád sértődötten távozott a tanszékvezetésből, Kelemen László pályázat útján került Pécsről Debrecenbe, ahonnan előbb az új alapítású nyugdíjazásokor. Vaskó László nyugdíjba vonult, Orosz Gábor vezetői periódusának lejártakor pályázati úton kerestek új vezetőt a tanszék élére. Kozma Tamást kérték fel a tanszék vezetésére. Az őt követő években Szabó László Tamás lett a tanszék, majd a szervezeti változás után az intézet vezetője.¹¹

A szakmai, szellemi, működési súlypontok

Ha a katedra alapításától azt a szempontot kívánjuk követni, hogy a vezetők milyen irányt szabtak a működésnek, milyen kutatásokat folytattak és támogattak és milyen befolyással voltak az oktatott tartalmakra, akkor változó irányokat és rejtett áramlatokat találunk.

Mitrovics professzorról Kozma Tamás (2007) úgy vall, hogy ő a filozófiai, lélektani alapozású pedagógia híve és képviselője volt, amely szellemiség, szakmai paradigma tovább élt bizonyos korszakokban. Vincze Tamás (2017) a monográfiájában az esztétikai művekkel szemben a professzor pszichológiai tárgyú tevékenységét hangsúlyozza, mind az országos, mind az egyetemi aktivitások esetében. A Kísérleti Lélektani Intézet alapítása és elnevezése maga is erre a törekvésre utal. A bölcsészkar tanárképző intézet létrehozásával végképp nem a professzor vállalt terhelte a tanárjelöltek képzése. Tanszéke egyike lehetett a saját tudományterületét művelő bölcsész katedráknak.

Karácsony Sándor nem folytatta Mitrovics esztétikai, lélektani irányvonalát, a maga alkotta társaslélektani irányzatot képviselte az előadásain és a publikációiban. A pedagógiai tanainak elméleti megalapozása „multidiszciplináris” jellegű volt. Boros (1990) értelmezésében a szakmai elődöktől eltérően az akkor még néven nem nevezett szociálpszichológia szemléletmódja alapozta meg a pedagógiai rendszerét. Az egyetemen a Társaslélektani Intézet volt hivatva arra, hogy elméleti és gyakorlati tárgyú munkák szülessenek ebben a szellemben. A tanárképzés ebben az időszakban sem tartozott a tanszék fő feladatainak körébe, bár Karácsony előadásai és művei sokat tettek egy újabb szemléletű tanárgeneráció kiművelése érdekében. Az iskolája tiltás alá került. Az egyetemen csak rejtett, rejtegetett formában őrződött meg a szemléletmódja. A nyolcvanas évek végétől került sor az emlékének és tanításainak rehabilitálására (Boros, Durkó, Petrikás részéről). Ma tanterem viseli a nevét.

Jausz Béla erősen megváltozott körülmények között vezette a tanszékét, ahol a szakmai, politikai erőviszonyok nem támogatták szemléleti iskolák alapítását. Hiába tudjuk, hogy személyesen nem azonosult a gyors ütemben az egyetemre erőltetett „marxista–leninista, vagy még inkább sztálinista” szellemű tankönyvekkel, tananyagokkal, mégis ezeket kellett az előadásain bemutatnia. A visszaemlékezők szerint érdekesek és tartalmasak

¹¹ A főépület 2. emeleti folyosóján az egykori tanszékvezetők portréi láthatók időrendben elhelyezve. Orosz Gábor képe hiányzik, mert nem járult hozzá a kihelyezéshez. A képaláírások sajnos következetlenek és téves adatokat is tartalmaznak, pl. a tanszékvezetői időszak helyett életrajzi adatokat.

voltak az órái. Elegáns és nagy műveltségre utaló módon tudta feloldani a való és kellő pedagógia ellentmondásait. Publikációi az esztétikai nevelés és a neveléstörténet témakörében fogalmazódtak. Tudományos iskola nem kötődik a nevéhez, követendő mintát viszont teremtett a tanárképzésben. A tanszék tevékenységének súlypontja áttevődött a tanárjelöltek pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati felkészítésére.

Kelemen László időszakában is a tanár és a pedagógia szakosok képzése jelentette a súlyponti feladatot. Az új vezető magával hozta a korábbi, Piaget szellemiségét hordozó kutatásainak eredményeit, és sikerrel illesztette a képzés tartalmaiba. A pedagógiai pszichológia szemléletmódját a lehetőségei határáig iskolává emelte. Kollégái és tanítványai révén a gondolkodásfejlesztés szélesebb körű elterjesztését, gyakorlati alkalmazását szorgalmazta. A pedagógusok körében számos követőre talált, azzal, hogy a tanítás és tanulás folyamatának mindennapi kérdéseire újabb, pszichológiai alapozású magyarázattal és módszerekkel tudott válaszolni.

A tanárképzést súlyponti feladatként kezelő szemlélet a következő tanszékvezetői időszakokban is folyamatos maradt. Csak a kilencvenes évek közepétől indult el változás. Ebben szerepe volt annak, hogy a tanárképzés intézményi gazdájaként létrejött a Tanárképzési Kollégium, amely koncepcionális és koordinációs értelemben igyekezett formálni a képzés folyamatát. Az illetékes rektorhelyettes tanácsadó testületként a tanárképzés ügyeit egyetemi szintre emelte. Hivatalosan korábban sem volt ez a feladat a neveléstudományi tanszékre allokálva, viszont a vezetők és az oktatók jelentős része szerint ez volt az egység működésének igazi legitimációs tényezője.

Petrikás Árpád húsz évig tartó tanszékvezetése annak a meggyőződésnek a szellemében telt el, hogy a tanárképzés szakmai gazdája a tanszék. Személyesen is igyekezett irányt szabni a képzésnek. De komoly pozíciót nem sikerült szereznie. Bizottsági megnyilatkozásai, kommunikációs stílusa nem segítették a javaslatok elfogadását. A tudományos munkásságának és a szakmai közéleti tevékenységének központi témája a közösségi nevelés kérdése volt. Olyan témát választott, hozott magával, amely a politikai deklarációkkal egyező irányú, támadhatatlan volt. A vállalat azonban kivitelezhetetlenné tette a dogmatikus értelmezés és a kutatás módszertani eszközeinek hiánya. A téma feltárása érdekében kutatócsoport szerveződött, kisebb eredményekkel. A nyolcvanas években *az iskola nevelési rendszerének vizsgálata* felé fordult a figyelme. A varsói Alexander Lewin (1974) felismeréséből kiindulva egy olyan tapasztalatgyűjtő és továbbképző, önképző mozgalom élére állt, amelyet joggal nevezhetünk az iskolai pedagógiai programok korai előfutárának. Az ún. iskolakonferenciák, nyári továbbképzések, egyesületi szerveződések sok pedagógus számára innovációs élményt biztosítottak. A kezdeményezésről kötetben számolt be (Petrikás 1988). Az ötlet részletes kidolgozásának és gyakorlati kiérleléséhez sem az oktatáspolitikai megrendelések, sem az innovációs szándékú erőforrások nem voltak elegendők.

Kisebb időugrással *Kozma Tamás* tanszékvezetői súlypontozására rátérve annak a változásnak a tanúi és szereplői lehettünk, amely igyekezett a katedrát a szaktudomány és annak oktatása szolgálatába állítani. A jelentős kutatóintézeti múlttal rendelkező új vezető eleinte kissé bizonytalanul mozgott az egyetem világában. Gyors és hathatós átalakítás ötleteivel érkezett, kevésbé érzékelte, hogy az egyetem nem a rövid távú célfeladatokra

szerveződött, hanem folyamatos képzések ellátására. Szívesen lemondott volna akár a tanárképzés kiszolgáltatásáról is, ha így erőket szabadíthat fel a neveléstudomány, értve alatta a nevelésszociológiai, oktatáskutatási témák középpontba állítását. A nagy elődök felfogásához hasonlóan szaktanszékként kívánta működtetni ezt a bölcsészkarai egységet is. Ennek az elképzelésnek a doktori képzés biztosított kedvező terepet. A tanszék nyert is és veszített is a képzési súlypontok átrendeződésén. A kutatómunka a doktori hallgatók bevonásával komoly lendületet vett, főleg a felsőoktatási témák területén. Háttérbe szorult viszont az alapképzés és a későbbi rendszer szerinti mesterképzés. A doktori képzés és a pedagógia szak érintkezési pontjai beszűkültek. Az új szakalapítás és indítás nem járt sikerrel. A tantervek, tantárgyak az oktatáskutatás javára átstrukturálódtak, a képzési programok már-már egybecsúsztak. Az iskolateremtés szociológiai irányt vett. A korábbi filozófiai, pszichológiai alapú pedagógiai profil helyét jelentős mértékben az ún. társadalompedagógiai értelmezés vette át. A nevelés és az iskolázás kérdései szervezeti, közgazdasági karaktert öltöttek magukra, nem csupán az országos kutatóintézeti műhelyekben, hanem a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszékén is.

Hivatkozott irodalom

- Bársony I. (2012). A Bölcsészettudományi Kar. In: Orosz I. & ifj. Barta J. (szerk.). *A Debreceni Egyetem története 1912–2012* (pp. 332–359). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Boros Dezső kiadatlan dolgozatai Karácsony Sándor pedagógiájáról és a tanárképzésről (1990). *Acta Paedagogica Debrecina* 92, 136.
- Brezsnyánszky L. (2007). *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*. Budapest: Gondolat.
- Brezsnyánszky L. & Fenyő I. (2009). *Gyakorló gimnázium a Simonyi úton*. *Acta Paedagogica Debrecina*. Debrecen: DE Neveléstudományi Tanszék.
- Jausz B. (1956). Maróthy György. Közlemények a KLTE Pedagógiai Intézetéből, 3, 31–66.
- Kiss T. & Tibori T. (2015). *Az önépítés útjai. Durkó Mátyás munkássága*. Szeged: Belvedere Kiadó.
- Korompai G. (1976). *A Debreceni KLTE Természettudományi és Bölcsészettudományi Karához benyújtott doktori értekezések jegyzéke 1956–1975*. Debrecen: KLTE Könyvtár.
- Kozma T. (2007). Hasonlóságok és különbségek a debreceni iskola pedagógiájában. In: Brezsnyánszky L. (szerk.). *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata* (pp. 399–416). Budapest: Gondolat.
- Lewin, A. (1973). *A nevelés rendszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Mudrák J. (2006). *Magántanárok a Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán 1915–1949. Könyv és Könyvtár*, 28, 269–272.
- Mudrák J. (2012). *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története (1914–1949)*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Petrikás Á. (1963). A közösség és a személyiség nevelésének egysége a középiskolás tanulók formálásában (Kandidátusi értekezés tézisei). *Pedagógiai Szemle*, 8(5), 461–471.
- Petrikás Á. (1988). *Iskolakonferenciák a rendszerépítés-rendszerfejlesztés szolgálatában*. Fórum-Közlemények. Debrecen: KLTE Neveléstudományi Tanszék.

- Pornói I. (2007). Petrikás Árpád, arcképvázlat. In: Brezsnýánszky L. (szerk.). *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata* (pp. 349–355). Budapest: Gondolat.
- Tölgyesi J. (2002). *Petrikás Árpád bibliográfiája*. Veszprém: Neveléstörténeti Füzetek (2)73.
- Vargáné Nagy A. (2013). *Jausz Béla a pedagógus professzor – Az 1919–1959 közötti szakmai életút elemzése* (PhD-értekezés). Debrecen: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Vaskó L. (1981). Adatok a tanszék fejlődéstörténetéhez (1944–1970). In: Bajkó M., Vaskó L. & Petrikás Á. (szerk.). *Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiaoktatás és a neveléstudományi tanszék történetéből (1825–1980)*. Acta Paedagogica Debrecina 81, 18–47. Debrecen: KLTE.
- Vincze T. (2005). Szelényi Ödön élete és pályafutása. In: Vincze T. & Ugrai J. (szerk.). *Szelényi Ödön (Tudós tanárok – tanár tudósok)* (pp. 9–44). Budapest: OPKM.
- Vincze T. (2017). *Alkotás és iskolateremtés. Pedagógia tanszék a Tiszántúl egyetemén 1918 és 1941 között*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

JANCSÁK CSABA

Két egyetemi ifjúsági demokráciakísérlet a kommunista diktatúrában Magyarországon

Absztrakt

A tanulmány keretében az 1945 utáni magyar történelem két egyetemi hallgatók által kezdeményezett ifjúsági demokráciakísérletét mutatom be. A két eseménynek közös pontjai, hogy mindkettő a felsőoktatáshoz kötődik, és mindkettőnek komoly visszajelző (a történelmi utókor számára is tanulságos) mondanivalója van a kommunista diktatúrák világáról. A megszületésük, a formálódásuk és a diktatúra reakciói tekintetében tükörként is értelmezhetők a Rákosi- és a Kádár-rendszer hétköznapi működése szempontjából. Az események idővonalának kezdőpontja az 1950-es évek, a magyarországi egyetemek hétköznapijai, és – részben a szereplők azonossága folytán, részben pedig a szervezkedések értékvilága, az általuk képviselt transztörténelmi értékek (szabadság, demokrácia, szolidaritás, alkotmányosság, nemzeti szuverenitás) tekintetében – átvél az 1960-as évek végéig. Az eseménytörténetből az is kirajzolódik a számunkra, hogy a demokratikus változásokat követelő ifjúsági szervezkedések esetében (hasonlóan más, a felnőtt polgárok köreiben született ilyen mozgólódások esetéhez) a két diktatúra esetében nem beszélhetünk különbségről, tehát a rendszer válaszlépései mind a Rákosi Mátyás fémjelezte, mind pedig a Kádár János-féle diktatúra esetében azonosak voltak: letartóztatások, vád alá helyezés, börtönbüntetés. Munkánk során nemcsak az eseménytörténetet mutatjuk be, hanem arra is törekszünk, hogy a szervezkedések értékorientációját is bemutassuk. Továbbá, tekintettel arra, hogy mindkét eseménynek van kapcsolódási pontja a lengyel történelemmel és lengyel személyekkel – amelyek hatással voltak a két eseménytörténet formálódására –, a tanulmány azt is küldetésének vallja, hogy e kapcsolódási pontokat is megrajzolja.

Megjegyzések az ifjúsági demokráciakísérletek életciklusairól, szervezeti személyiségéről és az azt formáló közösségről

Az ifjúsági mozgalmak történetének és belső mintázatainak mélyebb megértését célzó kutatások során szembesülünk azzal a helyzettel, hogy a diákmozgalmak, -szervezkedések, hallgatói demokráciakísérletek rövid lefolyásúak (Jancsák 2008; 2014). Ennek okát részben a hallgatói felsőoktatási életút szakaszjellegű időintervallumával magyarázhatjuk. A diákévek viszonylag rövid időszakot, jellemzően 3–5 évet jelentenek egy fiatal életében. Ugyanakkor ez az életciklus jellemzően egy adott campushoz kötődik.

A kilencvenes években zajlott életstílus-változások előtt az egyetemista életforma kereteiben a hallgatók (nemcsak közlekedési lehetőségek, hanem az anyagi források hiánya okán is) hetekig-hónapokig nem hagyták el a campust, hanem az egyetemi városokban élték a diák- és közösségi életüket.

A lokális szervezetek közötti átjárás vagy kapcsolat igen csekély volt a tárgyalt időszakban, a tágabban értelmezett negyvenes, ötvenes években, amikor egy személyvonattal a Budapest–Debrecen vagy Budapest–Szeged vonatút pl. hat és fél óra volt, telefont csak a kiváltságosok birtokoltak, az egyetemi települések közötti baráti kapcsolattartás leginkább használt módszere pedig a levelezés volt. Ugyanakkor a levelek ellenőrzése lehetőséget teremtett az állambiztonsági szerveknek az oktatók-hallgatók közösségeinek és gondolatainak ellenőrzésére, tehát titkos adatgyűjtésre. A mindent betegesen ellenőrizni kívánó, paranoid diktatúra az egyetemi polgárok esetében sokszor használta ezt a megfigyelési módszert (bővebben ld. még Jancsák 2015; Jancsák 2016a).

A hallgatói mozgólódások rövid lefutását nem csak az aktorok, az egyes stakeholder szerepek helyzetfüggő volta és időbeli behatároltsága okozza – meghatározhatunk a személyektől független, a társadalmi környezetből levezethető okokat is (Jancsák 2008; 2014; 2016a).

A partikularitás jól értelmezhető kereteket ad, de merev határokat rajzol. Amennyiben ad hoc, lokális problémákra keresnek válaszokat, ezen kérdések nem szólnának meg nagyobb – a mozgalmi szerveződés szempontjából a kritikus létszámnál nagyobb – tömeget, mely lényeges a hallgatói bázis, a konfliktuskeltő képesség, a lobbierő hatékony mozgósítása végett. Ugyanakkor a szerveződés az életvilágot értelmező közösségként (Pusztai 2011), referenciacsoporthként (mintaadóként) való megjelenése szempontjából éppen elegendő ez a diákéletforma-centrista közösségi, öntevékeny lét is, és a felsőoktatási intézmény (évfolyam, tanulókör) mikroklímáját gazdagíthatja és akár évekkel később egy új diákszerveződés esetében fontos értékmegőrző-értékátadó funkcióval bírhat.

A követelések asszimilációja/integrációja elszívja a tiltakozást éltető levegőt. A legitim hatalom birtokosai a diákmozgalom egyes innovatív értékeit beemelik a mainstream áramba, ezáltal a mozgalom egyes részkövetelései megvalósulnak, ugyanakkor más követelései és maga a mozgalom kiüresedik, amikor a mozgalmi egység megbomlik azzal, hogy a közösségen belül a célokról, azok tartalmáról és az eredmények eredmény voltáról szóló kollektív narratívája diverzifikálódik, és megszületik a megalkuvó vs. radikális hasadék.

Az ifjúsági szerveződések rövid életszakaszainak legjellemzőbb oka a katalizátorszerep és -funkció. A fiatalok által megfogalmazott kérdések és problémák, illetve a megszületett válaszok egyaránt támogatásra találnak a fiatal és a felnőtt társadalomban, és ezzel a mozgólódás feloldódik egy generációkon átívelő nagyobb mozgalomban. A tanulmányunkban bemutatott első szerveződés e körbe tartozik. Az 1956-os magyar egyetemi ifjúság (MEFESZ) követelései október 16-án, Szegedről indulva az október 21–22-i országos egyetemi diákgyűlések közvetítésével október 23-án a forradalom követeléseié válnak, azután pedig a Nagy Imre-kormány „programjává”.

A történelmi helyzet radikális változása elpusztítja a mozgalom táptalaját, megmérgezi a légkört és az ethosz szétmállik. Ezen eset példáit az egyetemi ifjúság harmin-

cas-negyvenes évek eleji időszakában láthatjuk, melyek mikroklímáját szétrobbantotta a zsidótörvények megszületése és 1941-ben Magyarország belépése a 2. világháborúba, majd pedig az 1945–1948 közötti időszak kiépülő diktatúrája. Ezen, a rövid ciklusú szervezeti életútra magyarázatként szolgáló tényező egy szélsőséges esete (ám a tárgyunk szempontjából érintett korszakban, 1945–1965 között, ez a leggyakoribb jelenség), amikor az *államhatalom erőszakos válaszokat ad az ifjúsági szerveződésre*: A fiatalok mozgólódását elszorvasztja, avagy felszámolja a betiltás, az adminisztratív eszközökkel való felmorzsolás, valamint a titkosszolgálatok vagy az erőszakos szervezetek bevetése, továbbá vád alá helyezés, elítéltetés. E tanulmányunk kereteiben bemutatott második szervezkedés ennek esett áldozatul.

Tanulmányunk egy másik kérdésben is szeretne adalékul szolgálni a felsőoktatási hallgatók és közösségeik világának mélyebb megértéséhez, melyeket a hazai kutatásokban, a campuslét életmód- és idődimenzióit vizsgálva Bocsi (2013), az értelmező közösségek mélyebb megértése tárgyában Pusztai (2011), a felsőoktatás hozzáadott értékei tekintetében Veroszta (2010) és Pusztai, Bocsi és Ceglédi (2016), valamint a közösségi szocializáció terén Szabó (2012) elemzett és mutatott be. Ez pedig a felsőoktatás világában zajló értékátadási folyamatok kérdésköre, melyek egyaránt jellemezhetők intra- és intergenerációs szempontokból az értékkoegzisztenciával és amelyek legfőbb jellemzője, hogy a transztörténelmi, más néven az „univerzális” (Rezsőhazy 2006) értékek estében jelentősek.

Az egyetemek értékteremtő funkcióját és annak legfontosabb célját úgy is meghatározhatjuk, mint az intellektuális értékek és cselekvésminták átadásának feladatát (Bär 2005; Némedi 2005; Newman 2001). Webert idézzük a modern egyetemeken megvalósuló értéktranszfer-folyamat kapcsán: „Az intellektuális becsületesség az egyetlen sajátos erény, amelyet neveléssel ki kell alakítani” [az egyetemnek – JCs.] (Weber 1998: 72).

Az értékek rendszere nem független a személyektől, illetve személyek közösségeitől. Ezeket értékhordozónak tekintjük. Amennyiben egy társadalmi érték a történelem folyamán egy referenciacsoport körében preferálttá válik, értékhordozó személy(ek) vagy közösség(ek) egyaránt képviseli(k) nemcsak a vallott, hanem a mindennapi életvilágban megvalósuló praxisértékei között is, akkor a történelmi korokon és generációkon átívelő módon befolyásolhatja a személyes és közösségeik cselekvéseit.

Az egyetemek mikroklímája és intézményi „személyisége” (Kozma 2004) az első egyetemek megszületésétől kezdődően preferálta ezt a funkciót, ezt a küldetést: az értékek teremtését, megőrzését, felmutatását, közvetítését az újabb és újabb generációknak (Kozma 2004). Az egyetemi közösségekben cselekvésminták, beszélgetések, vélemény- és eszmecserék során, „jelentéshordozó szimbólumokon” (Mead 1973) keresztül történik az értékátadás. A közösség szűrőjén keresztül az egyes értékek igazolttá válnak és megerősödnek, más értékek pedig kiüresednek és eltűnnek, illetve a helyüket átveszi egy másik érték. Mindez az egyetemek világában a szcenárió legfontosabb aktorai, az oktatók és a hallgatók közösségeiben történik. E közösségek jellemzői, hogy érzelmileg motívált, empátikus és dominánsan homológ viszonyok, olyan szubkultúra tehát, amelynek kötelekei tisztelet és szimpátia alapján jönnek létre, szolidaritás és altruizmus jellemzi, felülemelkedik az oktató-hallgató szerepkészlet elemein, feloldja a felsőoktatási szere-

pek mesterségesen merev jellegét, és a tanárok általi értelmiségi minták sugárzásával mester-tanítvány viszonyra nemesedik. A felsőoktatási ifjúsági szerveződések „személyisége” – tehát a szervezésben aktív hallgatók közösségeinek értékorientációi, kollektív narratívája, valamint az egyetemi életvilágról és az értelmiség felelősségéről alkotott mentális képe – az egyetemi értéktranszfer közösségek által születik és formálódik – és ezen közösségekben bennük meghatározó szereppel bírnak az értékhordozó oktatók.

Az 1956-os szegedi egyetemisták forradalmi mozgalma

A tanulmány által tárgyalt első demokráciakísérlet az 1956-os magyarországi forradalom és szabadságharc indítószikráját jelentő ifjúsági mozgalom, a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetsége (ld. bővebben Jancsák 2016a). A magyar felsőoktatás az 1950-es években a kommunista párt uralma alatt állt, a jobboldali elhajlással vádolt oktatók és hallgatók esetében fegyelmi tárgyalásokat folytattak le és az egyetemeken létre kívánták hozni az egyenszilárdságú, homogén, kommunista oktatói-hallgatói közeget. A diákok heti két órában, három féléven keresztül kötelező tantárgyként hallgattak marxizmus-leninizmust. Fiúknak és lányhallgatóknak heti két órában két féléven keresztül folyt a katonai oktatás. Kizárólag orosz nyelvet lehetett tanulni. A diákok kulturális életét a Magyar Dolgozók Pártjának ifjúsági szervezete, a Dolgozó Ifjúság Szövetsége (DISZ) szervezte, irányította, és uralta a hallgatók hétköznapijait. Az oktatók és a hallgatók közül számos személyt szerveztek be besúgónak, a személyi kártyákat a tanulmányi osztály vezette. A nem munkás származású hallgatók (úgynevezett egyéb vagy hivatalos nevén X-es hallgatók) aránya 10 százalék lehetett a felsőoktatásban. Ugyanakkor az oktatók és a hallgatók nagy részének értékorientációiból nem sikerült kiölni a szabadság, a függetlenség és a szolidaritás értékeit, ezek tehát búvópatakként tovább éltek az egyetemi polgároknak és közösségekben. Az 1956/57-es egyetemi tanév első félévére visszaérkező hallgatók szeptemberben baráti köreikben (amelyek az ifjúság világában mint az életvilág értelmező közösségei is funkcionálnak) folytatott beszélgetéseiben előkerültek a szovjet XX. kongresszus sajtó által közvetített nyitottabb gondolkodásra okot adó szólamai, és a nyári lengyelországi események. Mindebből a szegedi jogi kari hallgatók egy csoportja arra a következtetésre jutott, hogy az állampárti ifjúsági szervezet (DISZ) keretein belül az egyetemisták problémáit nem lehet felvetni, mert ezeket kioltja a diákságtól elszakadt vezetés. Gondolkodásuk során arra jutottak, hogy egy önálló egyetemista szervezetet kell létrehozni. Ezt a korabeli jogszabályok nem tiltották ugyan, s ez adta a jogalapot a jogtudományi hallgatók kezébe, de a diktatúra sajátossága okán a hivatalos bejegyzésre, és egyáltalán egy pártfüggetlen szervezet létrehozásának szükségességére nem volt példa a korszakban. A hallgatók egyre bővülő körben, tízen-tízenötön más szegedi felsőoktatási intézményekből (orvosegyetem, pedagógiai főiskola) is csatlakozva a beszélgetésekhez arra jutottak, hogy létrehozzák a szervezetet. Ez 1956. október 16-án történt meg, amikor is a Szegedi Egyetem Auditorium Maximumában tartott spontán diákgyűlésen kiléptek a kommunista ifjúsági szervezetből, a DISZ-ből, és megalakították a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Szövetségét (MEFESZ). A forrongó diákságról a közügyek iránt érdeklődő szegediek és magyarok nemcsak a sajjáról

szájra járó hírből értesültek, de (mivel a diktatúra ekkor még nem érzékelte ennek hatását, és mivel a MEFESZ mint egyetemi érdekképviselői szervezet megalakulása nem volt jogszabályellenes) a napi sajtóban is olvasták a hírt. (A *Délmagyarország* című lap október 18-i lapszámában „Szegedi egyetemisták nagygyűlése” című cikkében tudósított a 16-i gyűlésről, október 19-i lapszámában „Az egyetemi ifjúság problémái” címmel közölt cikket.) Az október 16-i gyűlésen azonban nemcsak a MEFESZ megalakulása volt a téma, hanem – miután megszavazták a szervezet megalakítását – diák szociális problémákról is beszéltek, már ekkor felmerült az is, hogy ne csak az egyetemistákat, hanem az egész magyarságot érintő követeléseket is fogalmazzanak meg. A hozzászólásokban már ekkor elhangzottak a demokratikus választások, a történelmi nemzeti jelképek visszaállításának és a szovjet csapatok távozásának követelései. Az október 16-i gyűlés végén abban állapodott meg a jelenlévő közel háromszáz hallgató, hogy október 20-án újra összegyűlnek, amikor majd elfogadják a MEFESZ szervezeti szabályzatát és politikai követeléseit. A MEFESZ a Szegedi Egyetem Auditorium Maximumában október 20-án tartott programalkotó nagygyűlésén elfogadta alapszabályát és politikai követeléseit. A 12 pontban szerepeltek a történelmi nemzeti jelképek visszaállításának (a Kossuth-címernek), a szabad és demokratikus választások, valamint a szovjet csapatok távozásának követelései (Jancsák 2016a: 75). A 20-i nagygyűlést a Magyar Rádió magnetofonszalagra rögzítette. A rádiós rögzítőcsoport Pálfi Gyula tanársegéd hívására érkezett Szegedre (Jancsák 2017).

A következő két napban a MEFESZ politikai követeléseit diákküldöttek vitték el a magyarországi egyetemekre. Október 21-e és 23-a között a magyarországi egyetemeken tartott diákgyűléseken a magyarországi diákság csatlakozott a szegedi MEFESZ követeléseéhez. A szegedi diákok által megfogalmazott politikai követelések az október 23-i budapesti diáktüntetések által váltak az 1956-os magyar forradalom követeléseivé. Tárgyunk szempontjából ezen szervezet születésének története két tényező miatt további árnyalásra szorul. Egyrészt a magyar–lengyel kapcsolatok tekintetében számolhatunk be fontos adalékkal szolgáló kutatási eredményeinkről, ugyanis 1956 kora őszen lengyel egyetemisták tettek látogatást a szegedi egyetemen. Tehát az 1956 nyári lengyelországi eseményekről nemcsak a magyar sajtó által közvetített információk jutottak el a diáksághoz, hanem a vendéghallgatók által is. A lengyel hallgatók tiszteletére október 13-án rendezett búcsúbanketten jutottak a szegedi joghallgatók (Kiss Tamás, Lejtényi András, Abrudbányai Iván, a MEFESZ későbbi vezetői) arra az elhatározásra, hogy a DISZ-ből való kilépés és az önálló szervezet megalakításának szándékát bejelentik a banketten elnöklő Baróti Dezsőnek, az egyetem rektorának. A rektor ekkor azt kérte, hogy másnap keressék fel őt a hivatalban, amikor erre fókuszáló beszélgetést tehetnek (CsML B.1249/1957). Ez meg is történt, és a következő napokban gyorsult fel a MEFESZ szervezése, amely október 16-tól a forradalom indítószikrája lett. A történelmi dokumentumok és szereplők visszaemlékezései (Jancsák 2016b) alapján állíthatjuk tehát, hogy a szegedi egyetemisták forradalmi bátorságához hozzájárultak a poznaí események és a lengyel hallgatókkal való októberi szolidaritás vállalása is.

Miközben továbbvisszük az események idővonalát, tanulmányunk jelen soraiban átlépünk a tárgyalni kívánt második demokráciakísérlet eseménytörténetébe is, ugyanis

az állampárti titkosszolgálat (és megtorlógépezet) által Prófétáknak nevezett hatvanas évek eleji egyetemista mozgolódás indítószikráját – nemcsak értékszociológiai szempontból – éppen ez, tehát a MEFESZ megalakulása és az 1956-os forradalom további eseményei adták.

Az október 20-i szegedi nagygyűlésen nemcsak egyetemisták vettek részt, hanem egyetemi oktatók is, illetve szegedi középiskolás diákok (akik a 16-i diákgyűlés híre következtében kezdtek mozgolódni az egyetemi gyakorlógimnáziumban). A diákgyűlés levezetésére a diákok Perbíró József jogi kari dékánhelyettest kérték fel. A jelenlévő Baróti Dezső rektor és Fodor Gábor prorektor hozzászólásaikkal támogatták a diákok kezdeményezését.

Tárgyunk – a generációkon átívelő értékátadás és képviselő – jelensége szempontjából fontos tény, hogy a nagygyűlésen részt vett Horváth Tamás középiskolás diák, aki az egyetem gyakorlóiskolájában tanuló osztályának küldöttjeként volt jelen (szemüveges arca jól felismerhető az ekkor készült képeken).

A gyűlés utáni napokban Horváth és diáktársai kikövetelték, hogy iskolájuk, az egyetemi gyakorlógimnázium nevét változtassák Hunyadi János Gimnázium névre. (A névválasztás alapja az volt, hogy a közvélekedés szerint Hunyadi János Szegedről indult 1456-ban a nándorfehérvári csatába a törökök ellen.)

A gimnázium néhány diákja (köztük Horváth Tamás és osztálytársai) az 1956-os forradalom napjaiban részt vettek a szegedi tüntetéseken és a város legnagyobb, a szegedi egyetem Dugonics téri épületének homlokzatát díszítő vörös csillagának, 1956. október 25-i leszerelésén, a csillag Tiszába dobásában.

A megtorlás és egy új ifjúsági demokráciakísérlet születése a hatvanas években

Terjedelmi korlátok miatt e helyütt nem térhetünk ki a MEFESZ működésének, a MEFESZ tagjainak a forradalom októberi napjaiban és a novemberi–decemberi ellenállás során kifejtett tevékenységére. Azt azonban szükségesnek tartjuk hangsúlyozni, hogy a Kádár-féle újra kiépülő diktatúra első napjaitól kezdődően, tehát a szovjetek tankjaival visszatérő kommunista hatalom már 1956. november 5-től kezdve üldözte a MEFESZ alapító vezetőit, illetve a MEFESZ-t támogató szegedi egyetemi oktatókat (Jancsák 2015a). A forradalmat követő 1957–58. évi megtorlás során a MEFESZ szervezőit („államellenes szervezkedés vezetése” jogcímén) 5–10 év börtönbüntetésre ítélték. Az egyetemi oktatók esetében a vád „izgatás” volt. A szegedi egyetemisták közül több mint 170 diákot ítélték el (felfüggesztett börtön, kizárás, fegyelmi), közel 50 oktatót bocsátottak el (Baróti rektort felfüggesztett börtönbüntetésre ítélték, Perbíró jogi kari dékánhelyettes életfogytiglani börtönt kapott a városi forradalmi bizottság elnöki szerepvállalásáért).

Mellékszáltnak tűnik, de a megtorlás mindent eluralni szándékozó jellegét jól jelzi az a tény is, hogy a forradalmi napokban elnevezett Hunyadi János Gimnázium nevét Ságvári Endre Gimnáziumra változtatták. A középiskolások közül a forradalom során aktivitást mutató diákokat, köztük Horváth Tamást 1957-ben (az iskola által a felvételi-

hez kötelezően megírt „jellemzés” alapján) nem vették fel egyetlen magyar felsőoktatási intézménybe sem.

Horváth kirakatrendező szakiskolába iratkozhatott be, ahol nem csak ő volt az egyetlen „rovott múltú” 18 éves fiatal. E „parkolópálya” azonban az értékorientációk megőrzése szempontjából fontos szakasz volt Horváth Tamás és későbbi szerepvállalása szempontjából, ugyanis a kirakatrendező iskola diákközösségében egyfajta szabad és ellenzéki légkör uralkodott.

Horváth Tamás 1961-ben újra megpróbálta az egyetemi felvételt, sikeresen abszolválta azt, és a szegedi jogi kar hallgatója lett. A következő tanévben egy alkotmányjog szeminárium után, mintegy ezt a témát folytatva, kávéházi környezetben beszélgetni kezdtek diákbártaival, hogy milyen is lenne egy jó alkotmány. A beszélgetések során arra jutottak, hogy demokratikus választások és többpártrendszer nélkül nem lehet stabil egy állam működése. A következő évben a barátok beszélgetéseik során nemcsak jazz-zenéről, filmművészetről folytattak diskurzust, de a demokráciáról is, és ezen gondolatokat megosztották más barátaikkal (élőszóban és levelekben is). Mint Horváth Tamás a vele 2013. március 3-án készült video-életútinterjúnkban (részletei megjelentek itt: Jancsák 2016b: 129–148) elmondta, hogy a hatvanas évek magyarországi ifjúságát jellemző művészeti témákról való beszélgetéseik során a lengyel jazz és filmművészet központi szereppel bírt a körükben, elsősorban Andrzej Wajda és Zbigniew Cybulski iránt rajongtak. Ezt és a diktatúráról vallott nézeteiket nemcsak élőszóban, hanem levelezéseikben is közzölték barátaik körében.

Ekkor figyelt fel rájuk a kommunista államvédelem. Először levélmegfigyelést alkalmaztak, majd 1965. december 7-én Próféták néven megfigyelődossziét nyitottak Horváthékra (ÁBTL 3.1.5. O-12641/1). A célszemély Horváth volt. A még 1964 nyarán elindított levélmegfigyelést azzal indokolta az elrendelő tiszt, hogy „az eddigi adatok szerint a csoportosulás tagjai ellenséges – főleg nyugati – ideológiai befolyás alatt állnak, melynek hatásaként az egzisztencialista filozófiai irányzatot vallják magukénak. Összejöveteleik alkalmával művészeti kérdéseken kívül politikai kérdéseket is megvitatnak, melyek során nacionalista, antiszemita, szovjetellenes megnyilatkozást tesznek. Ellenséges tevékenységük ideológiai vonalon, művészeti téren jelentkezik. Ennek társadalmi veszélyessége abban mutatkozik, hogy a »prófétalkodáson« keresztül kívánják ellenséges nézeteiket újabb fiatalokra kiterjeszteni.” (ÁBTL 3.1.5. O-12641/1)

Horváth Tamást 1965-ben tartóztatták le összeesküvés vádjával. A kihallgatások első időszakában a vizsgálótiszt nemzetközi kapcsolatokról és külföldi személyekkel való kapcsolatokról kérdezte a fiatalokat. Ezt Horváth addig nem értette, amíg a tiszt nem mutatott neki egy fotót, amelyen barátaival állnak egy lengyelországi stoppolás során, egy őket felvett lengyel gépjármű mellett. A fentebb hivatkozott levéltári anyagokban megtalálható ez a papírkép, mely a Horváth és barátai lengyelországi autóstoppos utazásuk alatt az őket felvett lengyel kisbusz egyik sofőrje által „a családjának emlékül” készített fotó volt. (E fotó felveti a két titkosszolgálat együttműködésének kérdését és sarkallja annak további vizsgálatát.) Ezután a vizsgálótiszt arról vallatta Horváthot, hogy mi a kapcsolatuk Zbigniew Cybulski világhírű lengyel színésszel. A színésszel való találkozás a lengyelországi stoppos diákutazás során Sopot tengerpartján történt. A véletlen

találkozás során a színész rajongótáborába tartozó Horváthék, meglátva a tengerparti teraszon üldögélő sztárt, odamentek hozzá, hogy köszöntsék. A színész röviden, kedvesen elbeszélgetett a fiatalokkal és elváltak útjaik. Erről Horváth a kihallgatótisztnak feltáráo vallomást tett, aminek következtében ezt a szálát nem vitték tovább a kihallgatások során.

A koncepciók pert előkészítő vizsgálati időszak alatt a „nemzetközi kémhálózat” verzió után a szegedi egyetemi oktató Bálint Sándor felé akarták tolni a per fővádlotti szerepre való előkészítését (mintha Bálint Sándor lett volna a szellemi vezető), azonban mivel a joghallgató Horváthéknak nem volt semmiféle kapcsolatuk a neves szegedi bölcsészkar professzorral, Bálint Sándorral, tehát vele soha nem találkoztak, ezt a „vonalat” is ejtették.

Az 1965. november 10-én a Szegedi Járási Ügyészségen kelt vádiratban, melyben a magyar Büntető Törvénykönyv 127. § 1.b-be ütköző izgatással vádolta meg Horváth Tamás és Simó Zoltán egyetemi hallgatókat, Schandl Gábor (felsőfokú technikai hallgatót) és (távollétében Barna Dezső egyetemi hallgatót) Vass István ügyész a következőket írja: „Politikai nézeteiknek lényege az volt, hogy a szocialista társadalmi rendben az ifjúságnak nincs perspektívája, érvényesülni nem tudnak, és ezért a fennálló szocialista társadalmi rend a felelős. Ez a társadalmi rend nem helyes, mivel a magánkezdeményezésnek nincs tere, ezért egy polgári demokratikus alapon álló szocializmust kellene megvalósítani. Felmerült továbbá közöttük, hogy Magyarország nem független, hanem a Szovjetunió csatlós állama, és arra tekintettel, hogy III. r. Simó Zoltán székely származású felmerült közöttük, hogy igazságtalan az, hogy Erdély és a Felvidék nem tartozik Magyarországhoz, ezeket a területeket vissza kellene csatolni, mert történelmileg Magyarországhoz tartoznak. Egyetértettek abban és egymás előtt hangoztatták azt, hogy a csehszlovák és a román kormány az ott élő magyarokkal szemben nem alkalmazza, a lenini nemzetiségi politikát, hanem az ott élő magyarokat elnyomja. [...] Mivel I. r. Horváth Tamás Szegeden, III. r. Simó Zoltán pedig Budapesten élt a politikai nézeteiket személyes megbeszéléseken túlmenően levelezés útján cserélték ki. [...] II. r. Schandl Gábor terhelte 1956-ban az ellenforradalomban való részvétel miatt a középiskolából kizárták és ez az esemény az egyébként is fennálló meggyőződését még inkább a szocialista társadalmi rend ellen hangolta. Ez adott alapot arra, hogy I. r. Horváth Tamással megismerkedve, közöttük szorosabb baráti kapcsolat alakuljon ki. I. r. Horváth Tamás és II. r. Schandl Gábor a rendszer ellenes politikai nézeteit beszélgetéseik során illetve levelezés útján egymás között kicserélték és ezekben a kérdésekben egymással egyetértettek.” (ÁBTL 3.1.5. O-12641/1, idézi Jancsák 2015: 138). A Szegedi Járásbíróság (Fedor Attila tanácselnök, Vitéz István ülnök és Haris Lászlóné ülnök) 1966. július 6-a és augusztus 5-e között lefolytatott nyilvános tárgyalásán Horváth Tamást és Schandl Gábort bűnösnek találta folytatólagosan elkövetett izgatásban és (távollétében) Barna Dezsőt hazatérés megtagadásában. Horváthot és Schandlt egy-egy évi szabadságvesztésre, Barna Dezsőt tíz hónapi szabadságvesztésre ítélte, Simó Zoltánt bizonyítottság hiányában felmentette. Bálint Sándor hitvalló katolikus néprajzprofesszort ugyanebben az időben egy másik perben három hónap felfüggesztett börtönrre ítélték, és ennek jogerőre emelkedése után nyugdíjazták az egyetemről (Péter 2004).

A bemutatott két ifjúsági demokráciakísérlet kapcsolódási pontjai: a lengyel–magyar, illetve a generációkon átívelő történelmi és értékközösség

Tanulmányunk utolsó részében, mintegy összegezve az eddig leírtakat, ugyanakkor rámutatva kutatásunk értékszociológiai vonatkozásaira is, szeretnénk néhány dolgot kiemelni.

A két ifjúsági demokráciakísérlet által megrajzolt történelmi korszak nem érthető meg anélkül, hogy ne hangsúlyoznánk az univerzális társadalmi értékek (szabadság, döntéshez való jog, szolidaritás) transztörténelmi jellegét.

Tárgyunk vonatkozásában mindez részben az egyetemi generációk, az oktatók–hallgatók közötti értékátadási folyamatok esetében nyert bizonyítást, ugyanakkor nemzetközi kulturális térben szemlélve az országhatárokon átívelő történelmi–kulturális kapcsolatok és azok értékorientációkra való hatását is mutatja a lengyel és a magyar nép történelmi viszonyában.

Horváth Tamás, az egyetemisták és a szervezkedések értékorientációiban nemcsak az 1956-os forradalom előtti/alatti lengyel–magyar testvéri szolidaritás, illetve a 60-as évek magyarországi fiatal generációját jellemző lengyelországi ifjúsági kultúra iránti rajongás (jazz, beat, képzőművészet, filmművészet, irodalom) jelenik meg, hanem a két nép azonos vágya a függetlenségre és szabadságra – amely generációkon átívelő, úgynevezett transztörténelmi értéket jelentettek és jelentenek ma is.

Az egyetemi ifjúsági szerveződések két nemzedéke, esetünkben az 1956-os és az 1960-as évek generációi közötti értékátadási folyamatokhoz tehát fontos adalékként szolgál az eseménytörténet értékszociológiai szempontú vizsgálata. Ugyanakkor az egyetemi életvilág, az universitas-szellemiség mélyebb megértéséhez is hozzájárul e két vizsgált szerveződés, és abban Baróti Dezső támogató szerepvállalása is. Az 1956-os tanév rektora, az 1957. évi megtorlás áldozata ugyanis az 1930–37 közötti egyetemi ifjúsági szervezet, a Baróti mellett Bálint Sándort, Budai Györgyöt, Ortutay Gyulát és Radnóti Miklóst (az akkori egyetemi hallgatókat) tömörítő Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma alapító tagja volt, később pedig tanársegédként, majd professzorként támogatta a fiatalok demokráciakísérletét.

A generációkon átívelő értékátadások kérdése felveti az egyetemtörténeti kutatások e szempontú fókuszainak mélyebb vizsgálatát, mely segíthet megérteni az egyetemek hatásainak, funkcióinak, feladatainak, küldetésének ontológiai kérdéseit. És ez további adalékul szolgálhat a Kozma Tamás által felvetett, aktualitását sosem veszti kérdésének (Kié az egyetem?) megválaszolásához.

Hivatkozott irodalom

Bär, S. (2005). *A Céh*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Bocsi V. (2013). *Az idő a campusokon*. Szeged: Belvedere Meridionale.

- Jancsák Cs. (2008). Hallgatói demokrácia és a hallgatói önkormányzatiság Magyarországon (1988–2008). In: Farkas O. & Jancsák Cs. (szerk.). *Állampolgári kompetenciák kutatása és fejlesztése* (pp. 39–56). Szeged: Belvedere Meridionale.
- Jancsák Cs. (2014). Álomtalan ébrenlét: A hallgatói önkormányzatiság útja a perifériáról a centrumba és vissza a perifériára. In: Szabó A. (szerk.). *Racionálisan lázadó hallgatók II.: Apátia – radikalizmus – posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében* (pp. 111–127). Szeged: Belvedere Meridionale; Budapest: MTA TK Politikatudományi Intézet.
- Jancsák Cs. (2015). „Próféták”: Hallgatói demokráciakísérlet a hatvanas években, Szegeden. *Belvedere Meridionale*, 27(4), 129–139. DOI 10.14232/belv.2015.4.10.
- Jancsák Cs. (2016a). *Az 1956-os forradalom indítószikrája a szegedi MEFESZ*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Jancsák Cs. (2016b). *A MEFESZ (1956) – Életútinterjúk tükrében*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Jancsák Cs. (2017). Voices of the Revolution. The History of Scroll No.MR D 565. *Belvedere Meridionale*, 29(1), 63–68.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum.
- Mead, G. H. (1973). *A pszichikum, az én és a társadalom – szociálbehaviorista szempontból*. Budapest: Gondolat Könyvkiadó.
- Némédi D. (2005). *Klasszikus szociológia 1890–1945*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Newman, J. H. (2001). Az egyetem eszméje a tudás célja önmaga. In: Tóth T. (szerk.). *Az európai egyetem funkcióváltozásai* (pp. 215–225). Budapest: Professzorok Háza.
- Péter L. (2004). *A célszemély: Bálint Sándor. Ügynökjelentések, pöriratok 1962–1965. (Szemtanú 5)*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (2016). A felsőoktatás hozzáadott értéke közép-európai kontextusban. In: Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához* (pp. 7–12). Nagyvárad – Budapest: Partium – PPS – Új Mandátum.
- Rezsöhazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin.
- Szabó I. (2012). Az egyetem mint szocializációs színtér. In: Dusa Á, Kovács K., Márkus Zs., Nyüsti Sz. & Sörös A. (szerk.). *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I* (pp. 13–36). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Veroszta Zs. (2010). *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása* (PhD-értekezés). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.
- Weber, M. (1998). A szociológiai és közgazdasági tudományok „értékmentességének” értelme. In: Weber, M. (szerk.). *Tanulmányok* (pp. 70–126). Budapest: Osiris.

Dokumentumok

- CsML B.1249/1957 = Baróti Dezső ügyének iratai
- ÁBTL 3.1.5. O-12641/1 = Csongrád Megyei Rendőrfőkapitányság III/III. alosztálya által kiállított operatív intézkedési terv
- Délmagyarország* 1956. október 18-i lapszám: „Szegedi egyetemisták nagygyűlése”
- Délmagyarország* 1956. október 19-i lapszám: „Az egyetemi ifjúság problémái”

Kelet-Közép-Európa felsőoktatása a nemzetköziesedés folyamatában

Absztrakt

A tanulmányi célú migráció jelensége egyre nagyobb szerepet játszik a nemzetközi migrációs folyamatokban. A tanulmány beilleszti nemzetközi migrációs jelenségek közé a modern kori peregrinációt, vizsgálja annak 20. századi (európai) történetiségét, külön hangsúlyt fektetve a kelet-közép-európai térség jellemzőire. A vizsgált régió felsőoktatásának adatokkal könnyebben fogható befogadótevékenysége mellett („tükörstatisztikával”) az érintett országokból külföldre induló hallgatók jellemzői (létszámuk, országválasztásuk szempontjai) is feldolgozásra kerülnek. Mindkét irányú mozgás hátterében felismerhető a kettősség, miszerint egyrészt a nyelvi-etnikai alapú kapcsolatok, másrészt az oktatási szolgáltatások igénybevétele indukálja a növekvő számú hallgatói mozgásokat. A felsőoktatás nemzetköziesedése tradicionális geopolitikai kapcsolatok újraéledését, erősödését eredményezi.

Bevezetés

A 21. század átalakuló világ gazdasága közegében sajátosan át-, illetve felértékelődött a migráció jelensége. A 19. század vége felé elinduló kutatások alapvetően jelenség leírásával foglalkoztak, a 20. században előtérbe kerültek az emberi erőforrások minőségére gyakorolt hatások. A képzett munkavállalók mozgását, az „agyelszívás” jelenségét vizsgálták és általánosan elfogadottá vált, hogy a több helyen megszerzett tudás (és a vele együtt megszerzett szerteágazó kapcsolati tőke), a tudástranszfer a versenyképességet növelő egyik legfontosabb tényező. A tanulmányi célú nemzetközi mozgások kitüntetett szerepet játszanak ebben a folyamatban.

A hagyományos migrációs paradigma szerint a folyamat, amely szerint a „szokásos lakóhely megváltoztatása szokássá váló lakóhelyre”, meghaladottnak látszik. Ezt a korábban statikusnak tartott jelenséget a migrációs folyamatok összekapcsolásával árnyalják napjainkban (Illés & Kincses 2009).

A nemzetközi migrációs (transnational migration) statisztikákban a ki- és belépések számát tudjuk nyomon követni, függetlenül attól, hogy a határ átlépését egy alkalommal, avagy többször teszi meg egy-egy konkrét személy. Ez a módszer a vándorlások számát jól visszaadja, de a vándorlók számáról nem árulkodik. Amennyiben az egyén vándorlásainak számát figyelemmel tudjuk kísérni, akkor árnyalhatóvá válik a migráció

jelensége, „finomabb” lesz a migrációról alkotott képünk. A migrációs irodalomban a jelenség gyökerei már a 19. századtól fellelhetők. Ernest Georg Ravenstein (1885) törvényszerűségeiben az ellenáramlás felismerése, a 20. század közepére a láncmigráció (chain migration), majd a visszavándorlás (return migration), ismétlődő vándorlás (repeat migration) jelenségének tanulmányozása, a szezonális vándorlás (seasonal migration), az ingázó vándorlás (pendulum migration) vizsgálata egy-egy állomás a cirkuláció (circular migration) jelenségének felismeréséhez, a vonatkozó elmélet kidolgozásához (Illés & Kincses 2009).

A nemzetközi migrációra vonatkozó statisztikai adatgyűjtés napjainkban szinte kezelhetetlen problémája a kivándorlásra vonatkozó adathiány. A klasszikusan ideiglenesnek és cirkulációs kezdeménynek tekinthető (nemzetközi) tanulmányi célú nemzetközi migráció esetében is jellemzően a befelé irányuló mozgások vizsgálata dolgozható fel könnyebben, a kifelé irányuló adatokat a befogadó országok statisztikáiból lehet kigyűjteni. Adatgyűjtési nehézségek miatt ebben a munkában a kelet-közép-európai országok felsőoktatásának befogadó jellegét fogom részletesebben feldolgozni, de az országok külföldi felsőoktatásban megjelenő állampolgárainak számára, célország választására vonatkozó kérdések is érintésre kerülnek a „tükörstatisztikák” adatai (befogadó országok nyilvántartása, UNESCO 2016) alapján. A felhasznált adatbázis bizonytalansága mellett is (pl.: 2-3 éves késéssel érkező, hiányos adatok, kreditmobilitás és diplomamobilitás közötti különbségtétel hiánya stb.) érdemi információkkal bír a térség felsőoktatásának nemzetközivé válásáról (Derényi 2014; Kasza 2014).

Célom, hogy a tanulmányi célú nemzetközi migráció jelenségét beilleszsem a migrációs jelenségek közé, valamint primer statisztikai adatok felhasználásával (a külföldön tanulmányokat folytató hallgatók számának segítségével) bemutassam a vizsgált országcsoport országainak nemzetköziesedési folyamatát. Terjedelmi korlátok okán részletekbe menő, komplex áttekintésre nem vállalkozhatok.

Migráció – tanulmányi célú nemzetközi migráció

A tanulmányi célú nemzetközi mobilitás vizsgálata az általános migrációs kutatásokba illeszthető. A II. világháború utáni időszak európai migrációs tendenciái három komoly változással jellemezhetők (Kincses 2010). Ezek a változások természetesen összetettek, hatásaik napjainkig kihatnak és erőteljesen jelen vannak a tanulmányi célú nemzetközi mozgásokban is.

- (1) A bevándorlók erősödő földrajzi diverzifikációja érzékelhető. A migránsok egyre több országból származnak, egyre távolabbról érkeznek (mind földrajzi, mind szociális, gazdasági és kulturális értelemben) és a honos polgárokhoz képest végzettségük, képességeik tekintetében gyengébbek. Jellemző, hogy a 19. századi migrációtól eltérően kivándorlásuk nem tudja csökkenteni az anyaországuk szegénységét. Erősödő nyomást jelentenek a célországokban (egészségügyi, szociális ellátás), emiatt védekező mechanizmusok lépnek (léphetnek) életbe, „biztonsági kerítések” (Kincses 2010: 206) emelkednek eléjük. A tanulmányi célú mozgások

vonatkozásában is felismerhető a diverzifikáció folyamata. Minden fentebb felsorolt jellemző azonosítható. Több helyről érkeznek, egyre távolabbról és a felkészültségük is heterogén. Az orvosegészségügyi képzésekben gyakorlattá vált az intenzív felkészítő kurzusok, nyelvi előkészítők szervezése. Ami látványosan eltér, az a „kerítések” hiánya. Mivel a fogadó országok gazdasági érdeke jelenlétük (mind a tanulmányaik alatt, mind az esetleges munkavállalásuk idején), ezért nem állítanak akadályokat eléjük. Gyakorlattá vált viszont az ellenőrzésük, figyelemmel követik a felvett hallgatókat tanulmányaik során, akadályozva a tovább mozgásukat, az Európában történő „felszívódásukat”.

- (2) A második érdemi változás Nyugat-Európa befogadó szerepének felerősödése (Salt 2003). Kettős migrációs hatás észlelhető emögött. Egyik oldalról a célterületté váló gazdag országokat a harmadik világ vándorlói célozták meg, jelentős „külső”, „harmadik országbeli” migráns megjelenésével, másik oldalról a Közösségen belüli vándorlások volumene is erőteljesen emelkedni kezdett. A „négy szabadság” elvei között számontartott szabad munkaerő-áramlás ezzel együtt nem érte el azt a várt (félve elképzelt) szintet, aminek elvi lehetősége¹ adott. A belső migrációs folyamatban a határ menti kapcsolatok megerősödését nyomozhatjuk inkább. Az ezredforduló körül (a 2004-es nagy létszámú uniós bővülési folyamattal párhuzamosan) az Európai Unió keretei között szabadabbá vált a mozgás. A Lisszaboni Stratégia célkitűzéseinek megfelelően a munkaerő migrációja, mint az integráció versenyképességét növelő tényező, stratégiai céljá vált. Ennek előmozdítása érdekében a tanulmányi célú mozgások támogatása is hangsúlyt kapott. Az Egységes Európai Felsőoktatási Térség keretei között (Bolognai folyamat) támogatják a hallgatói migrációt és gyakorlati szempontból a munkavállalási folyamatot is lényegesen megkönnyítették a kompatibilis diplomák rendszerének kialakításával. A Leuveni Nyilatkozat² (2009) célja szerint „2020-ra az Európai Felsőoktatási Térség hallgatói közül legkevesebb 20%-nak kell külföldi tanulmányi, vagy képzési tapasztalattal rendelkeznie”. A tanulmányi célú mozgásokban is felismerhető ez a kettősség. Uniós tagállamként (az Egységes Európai Felsőoktatási Térség részeként) célországgyá váltunk, közben pedig hallgatóink egyre nagyobb számban választanak külföldi felsőoktatási (és középfokú) intézményeket továbbtanulásuk során.
- (3) A harmadik változás a volt szocialista blokk (Kelet-Közép-Európa) térségének migrációs felélénkülésével jellemezhető. A „vasfüggöny” leomlása után itt újjáéledtek a kelet-nyugati mozgások, megélénkültek a nemzeti kisebbségek migrációs mozgásai. A belső folyamatokat felerősítik a nyugati országokban szigorodó bevándorlási feltételek, ez a félperiferiális térség is bevándorlási cél (vagy tranzit)területté vált. A határok fellazulása után újraéledtek a történelmi kapcsolatok, és

¹ A Közösség versenyképességének növelése érdekében a munkaerő mobilitását is növelni kellene a Lisszaboni Stratégia szellemében.

² Európa felsőoktatásáért felelős minisztereinek nyilatkozata, Leuven, 2009. április 28–29. (idézi L. Rédei M. 2014: 73).

bekapcsolódtak a volt szocialista országok is a felsőoktatás nemzetköziesedésének folyamatába. Ebben a megerősödő vándorlási folyamatban Magyarország sajátos módon vesz részt. Egyrészt tranzit- és célországgént a nagy távolságú migrációs folyamatnak is részese, jönnek távoli kontinensekről (Ázsia, Afrika) bevándorlók, másrészt a kisebbségi sorba került magyarok számára is célterület. A rendszerváltás utáni időszakban előbb a romániai helyzet, majd a jugoszláv utódállamok harcai generáltak népességmozgásokat, közben folyamatosan zajlott a kárpát-aljai magyarság vándorlása. Ebben az esetben nem a bevándorlási folyamatot elsődlegesen szabályozó biztonsági szempontok vagy a munkaerőpiaci helyzet alakította, hanem a nemzetpolitika. Jellemzően nem is feltétlenül csak a magyar viszonyok vonzották a környező országok magyar anyanyelvű vándorlóit, hanem a szomszédok kedvezőtlen gazdasági helyzete (pl. Ukrajna) vagy diszkriminatív kisebbségpolitikája (pl. Románia) eredményezte ezt a migrációs nyomást. A Magyarországot célzó (tanulmányokhoz kötődő) mozgások hátterében nyomozhatóak az általános trendek. A tanulók/hallgatók között egyre távolabbi országok állampolgárai is megjelennek, de harmaduk (csökkenő intenzitással esetenként 30–50%-uk) a határon túli magyarok köréből kerül ki.

Jelen tanulmányban a Kelet-Közép-Európára jellemző tanulmányi célú nemzetközi migrációs folyamatok áttekintésére teszek kísérletet. Ebben az esetben a Kelet-Közép-Európa fogalmát (szomszédság okán) Ausztriával bővítettem ki, illetve a balti országokkal szűkítettem³. Így (Magyarországgal együtt) 11 ország került be a vizsgálatba (1. táblázat). A hasonló történelmi múlt, etnikai felosztottság mellett eltérő fejlődést bemutató felsőoktatási rendszerek kerültek az elemzésbe.

Kelet-Közép-Európa felsőoktatási kapacitásai és a nemzetköziesedés

A beiskolázottak népességszámhoz viszonyított arányából egyszerű következtetéseket vonhatunk le a hazai kapacitásokról. Az egyszerű, mert az adatsor nem tartalmaz információt a külföldi intézményválasztás szempontjából érdekes képzési szintekről, szakmai profilokról, képzési költségekről stb. A népességszámhoz viszonyított hallgatói létszámok vonatkozásában Ausztria, Lengyelország, Szlovénia, Csehország és Horvátország állnak az élen, hallgatói arányszámuk meghaladja a 3,77%-os átlagértéket. A magyar felsőoktatásban tanulók aránya (3,34%) kicsivel az országcsoporthoz alatta van, talán a 2005-ös „csúcslétszámával” haladta meg azt.

³ Ebben az esetben sajátos az országcsoporthoz tartozó országok kiválasztása. A „volt európai szocialista országok” alkotják a tömböt. Méreteik, távolságuk és eltérő hagyományaik okán nem kerültek bele a vizsgálatba a balti államok, szomszédság és a szoros kötődés miatt viszont igen Ausztria és Délkelet-Európa exszocialista országai. Itt talán Bosznia-Hercegovina és Bulgária beemelése mellett kell érveket sorakoztatni.

1. táblázat. A vizsgált országcsoporth felsőoktatási adatai (2015)

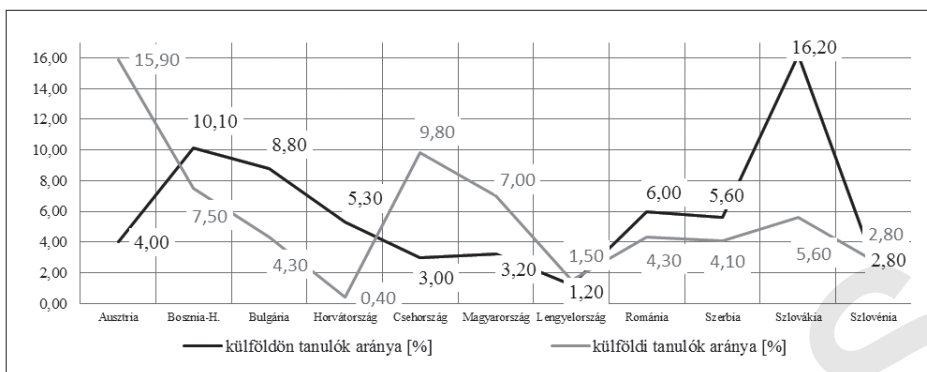
	Népesség- szám	Felsőoktatási hallgatók száma (ezer fő)*	Hallgatók aránya a népességhez viszonyítva (%)*	Külföldi hallgatók aránya (%)	Külföldön tanulók aránya (%)
Ausztria	8 576 261	421,2	4,93	15,9	4,0
Bosznia- Hercegovina	3 830 911*	111,9	2,84	7,5	10,1
Bulgária	7 202 198	283,4	3,71	4,3	8,8
Horvátország	4 225 316	166,1	3,92	0,4	5,3
Csehország	10 538 275	418,6	3,98	9,8	3,0
Lengyelország	38 005 614	1 762,7	4,64	1,5	1,2
Magyarország	9 855 571	329,5	3,34	7	3,2
Románia	19 840 647	578,7	2,91	4,3	6,0
Szerbia	8 789 327	242,8	3,24	4,1	5,6
Szlovákia	5 421 349	197,9	3,65	5,6	16,2
Szlovénia	2 062 874	90,6	4,40	2,8	2,8
Összesen	118 314 507	4 603,4	–	–	–
Átlag (%)	–	–	3,77	5,7	6,0

* 2014-es adatok

Forrás: Külföldi hallgatók aránya, Külföldön tanulók aránya: UNESCO 2016; Népességszám: KSH 2016; Felsőoktatási hallgatók száma, arány: KSH 2014

Látványos, hogy a felsőoktatási hallgatók népességszámhoz viszonyított magas aránnyal rendelkező országokból (és Magyarországról) mennek a legkevesebben külföldre tanulni, lényegesen alulmúlva az országcsoporthra jellemző 6%-os átlagot. Komoly eltéréseket láthatunk e tekintetben az országcsoporthon belül. Utóbb felsoroltak esetében a 4%-os érték alatti külföldön tanulót láthatunk (Lengyelország 1,2%-a és Magyarország 3,2%-a a legalacsonyabb), a másik csoportban 5,6%-kal Szerbia értéke a legkisebb, Szlovákia 16,2%-a pedig kiugróan magas. Felismerhető egy egyszerű kapcsolat, miszerint azokból az országokból, ahol népességarányosan nagyobb a képzési kapacitás, lényegesen kisebb arányú a külföldön történő továbbtanulás.

A külföldi hallgatók vonzása vonatkozásában is a nagy kapacitással (hallgató – népesség aránnyal) rendelkező országok állnak az élen. Ebből Horvátország és Lengyelország lóg ki, esetükben kicsi a nemzetközi felsőoktatási piacon betöltött súly. Az ellenpólus Bosznia-Hercegovina esetében figyelhető meg, kicsi belföldi kapacitás mellett magas a külföldön tanulók aránya. A nemzetközi aktivitást leglátványosabban a külföldön folytatott felsőoktatási tanulmányok arányának a külföldi hallgatók teljes felsőoktatási létszámhoz történő viszonyításával tudjuk érzékeltetni (1. ábra).



1. ábra. Nemzetközi aktivitás a vizsgált országok körében (2015)

Forrás: UNESCO 2016

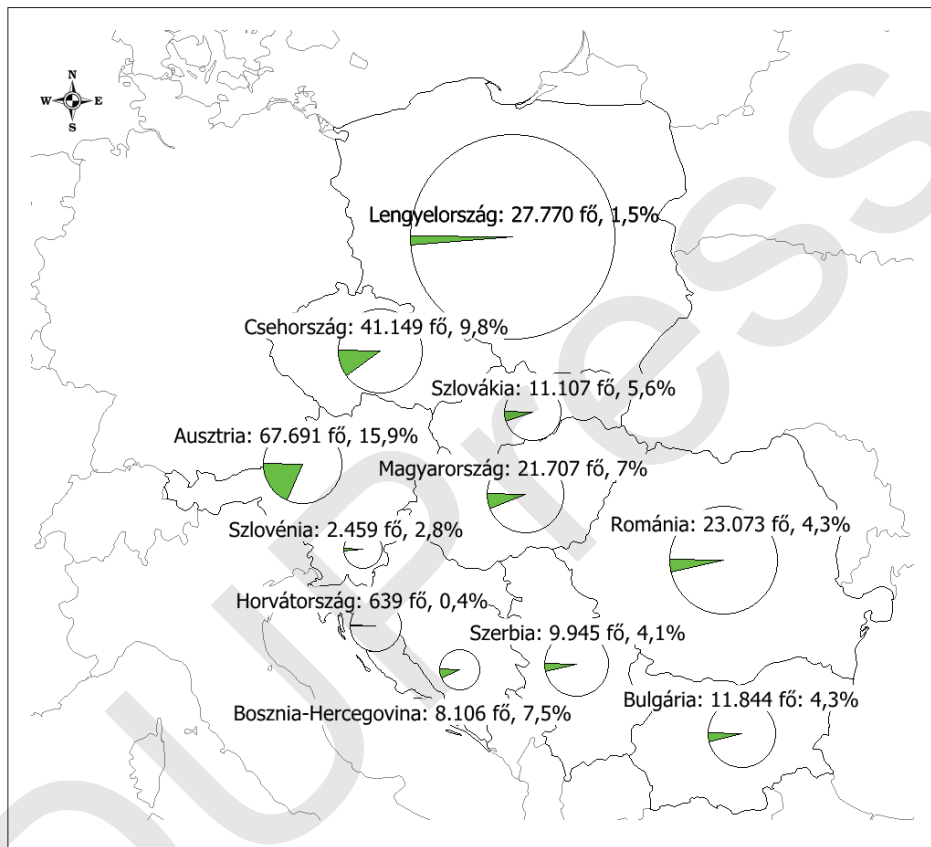
Három csoportot lehet érzékelni az arányok alapján:

- (1) „Befogadó országok”. Ausztria, Csehország és Magyarország magas (5% feletti) arányú külföldi hallgatót oktat, lényegesen magasabbat, mint amennyit kibocsát más országok felsőoktatásába.
- (2) „Kibocsátó országok”. A másik véglet Szlovákia, de ilyen jellemzőkkel bír még Horvátország, Bulgária, Bosznia-Hercegovina, ahonnan többen mennek ki az országból felsőoktatási tanulmányok érdekében, mint amennyien bejönnek. Egyedi Bosznia-Hercegovina helyzete, ahol mindkét irányba erős a mobilitás, valamint Szlovákiáé, ahonnan az 1993-ban elszakadó Csehországba irányuló mozgás extrém magas.
- (3) „Alacsony mobilitású országok”. A harmadik csoportban alacsony értékek mellett Lengyelország, valamint Románia, Szerbia, Szlovénia egyensúlyközeli állapotot mutat. Közepesen fejlett országok esetében talán megállja a helyét az egyszerűsítés, miszerint a régió gazdaságilag fejlettebb országai (Ausztria, Csehország, Magyarország, de kicsi pozitívummal Lengyelország és Szlovénia is) intenzívebben kapcsolódnak a nemzetköziesedés folyamatába, jellemzően szolgáltatást kínálva a külföldi hallgatóknak, ezzel bevételeket teremtve az országnak.

Kelet-Közép-Európa felsőoktatásának befogadótévékenysége

A rendszerváltásokat követő időszakban Kelet-Közép-Európa országaiban jelentősen emelkedett a külföldi hallgatók száma (2. ábra). Abszolút számok vonatkozásában kiemelkedik a térségből Lengyelország és Románia felsőoktatási kapacitása, de a külföldi hallgatók aránya vonatkozásában már Ausztria, Csehország és Magyarország kerül előre a sorban. Ausztriában a közös német nyelv (és természetesen a tandíjmentesség) okán 27 000 feletti a Németországból érkezők száma. A cseh felsőoktatásban a szlovákok

(~ 24 000 fő), a szlovákban a csehek (5–6000 fő), a románban a moldávok számítanak hasonló módon (nyelvi azonossággal bíró) külföldinek. Magyarország esetében a határon túli magyarság jelent ilyen helyzetet, mintegy 6000 hallgatóval. Itt árnyaltabb a kép, hiszen önálló államiság hiányában ez a nemzetiségek megjelenését jelenti az anyaország felsőoktatásában.



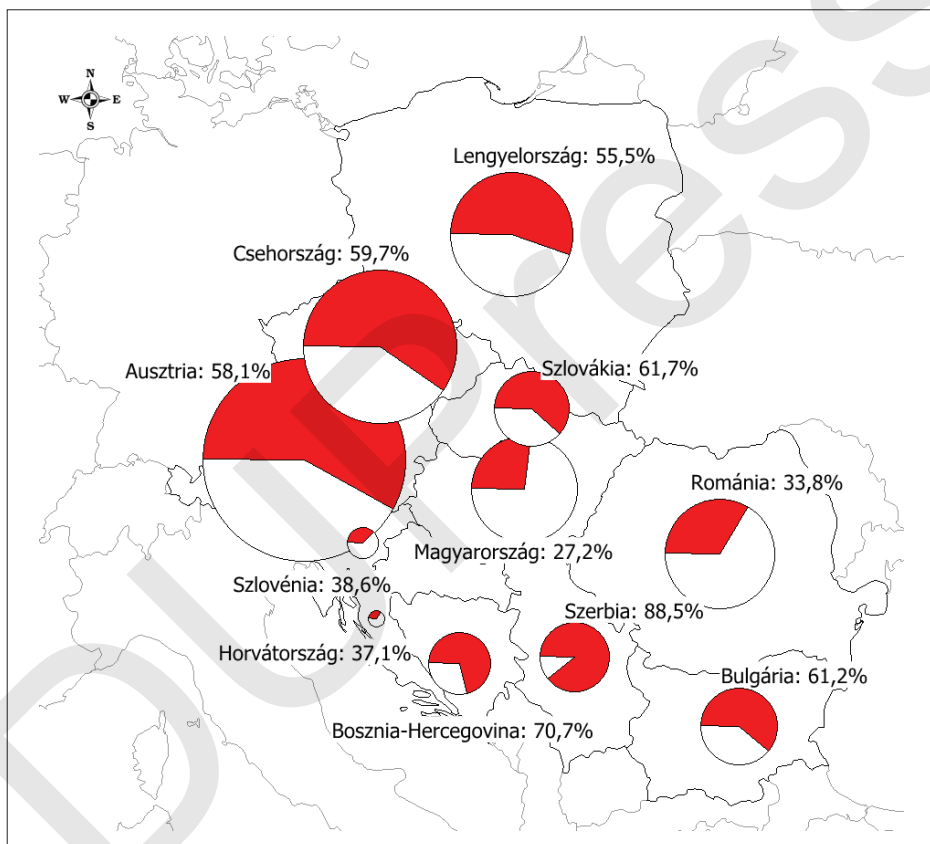
2. ábra. A külföldi hallgatók száma és aránya Kelet-Közép-Európa országainak felsőoktatásában (2015)

Forrás: UNESCO 2016)

Az abszolút számok és az arányok vonatkozásában is kiemelkedik az országok közül Ausztria. Fejlett gazdasággal rendelkező (tulajdonképpen nyugat-közép-európai) országgént komoly központja a tanulmányi célú nemzetközi migrációnak. Nyelvi azonosság okán Németországból, illetve közelség, gazdasági fejlettség, a felsőoktatás minősége miatt a szomszédos kelet-közép-európai országokból is vonzza a hallgatókat, de a külföldi hallgatókon belül a nem szomszédból érkezők aránya 40% körül van (3. ábra). A másik

végleten Szlovénia, Horvátország és Lengyelország található, ahol a 2010 utáni 4,5-szeres növekedés ellenére a kapacitásokhoz képest még mindig kicsi a nemzetköziesedés jelentősége.

A nemzeti felsőoktatás versenyképessége, piacképessége szempontjából árnyalja a képet, ha a szomszédok arányát vizsgáljuk ebben az összefüggésben (3. ábra). Ezzel a határok mentén található külföldi népességtől el tudunk vonatkoztatni. Itt már a magyar érték a legnagyobb. Nálunk (és a szlovéneknél, románoknál) közel kétharmada a hallgatóknak már távolabbról érkezik, valószínűsíthetően szolgáltatást vásárló hallgatóként angolul vagy németül tanul a felsőoktatásban.



3. ábra. A „szomszédos” országból érkező külföldi hallgatók aránya Kelet-Közép-Európa felsőoktatásában (2015)

Forrás: UNESCO 2016

Ebben a sorban Ausztria, Csehország is érdemben hátrébb kerül. Kiugróan alacsony a „nem szomszédos” országból érkezők aránya Szerbiában és Bosznia-Hercegovinában, ami látványosan mutatja a „keresztbemozgás” jelenségét.

Kelet-Közép-Európa országainak kimenő hallgatói aktivitása

Európa egészére igaz a megfigyelés, miszerint a külföldön tanulmányokat folytatók döntő többsége (80–90%-a) a kontinensen belül marad. Ennek lehet pozitív olvasata, hogy bíznak az európai felsőoktatás minőségében, és csak a kontinensen belüli különbségek motiválnak mozgásokat. Érdekes negatív olvasata a jelenségnek, hogy emiatt kimarad az innovációk szempontjából meghatározó dél-ázsiai térség a célterületek közül. Káros következményei lehetnek annak, hogy az ott megszerezhető versenyképes tudás, tapasztalat hiányozhat a későbbiekben (Wächter 2014).

Az országcsoport hallgatói kibocsátásának háttérében erősen országfüggő tényezőket lehet felismerni. Közös elem, hogy Ausztria kivételével mindenütt a rendszerváltások (Jugoszlávia felbomlása) utáni időszakra tehető a külföldi tanulmányok létszámnövekedése. A motivációkban, lehetőségekben már erős eltéréseket lehet tapasztalni. A következő csoportok azonosíthatók közöttük:

- A nyelvi-etnikai alapon történő országválasztás, pl.: Szlovákia – Csehország, Magyarország és a határon túli kisebbségeinek országai (Szlovákia, Szerbia, Románia és Ukrajna).
- Ezen a csoporton belül célszerű különbséget tenni a nyelvi azonosság mellett a politikai státus vonatkozásában is. A Magyarországra érkező, magyar anyanyelvű hallgatók kisebbségi sorból kerülnek ki, esetükben az érkezők és az anyaország motivációi más jellegűek, mint csupán a nyelvi azonosság esetében. Ez hatással van a képzés körülményeire, költségeire, ösztöndíj-lehetőségekre stb. is.
- A hazai felsőoktatás minőségi-mennyiségi jellemzői, kapacitáskorláta miatt jelentősebb kibocsátás (Horvátország, Szerbia, Szlovákia).
- Általában a fejletlenebb gazdaságokból indulnak többen külföldre tanulni, mert esetükben a célországban vállalt felsőoktatás a munkaerőpiacra történő bejutás eszköze is lehet.

Tiszta csoportok alkotása szinte lehetetlen, az okok kombinálódnak egymással. A (tér-ségben) komoly nemzetközi vonzással rendelkező Ausztria, Csehország, Magyarország egyetemi hallgatói az országcsoport átlagát (4,56%) messze alulmúlva (2% körüli számban) indulnak csak külföldi intézményekbe tanulni. A hazai képzések minősége, mennyiségi lehetőségei és költségei egyaránt nyomozhatók ennek háttérében.

Egészen változatos a célországok köre. A legnépszerűbb célországok bemutatását a kiválasztott országok első három célországba kerülésének rangsoraival próbálom érzékeltetni. A sorban első országhoz 3, a másodikhoz 2, a harmadikhoz 1 pontot rendeltem, így állt össze a rangsorérték (2. táblázat).

2. táblázat. A célországok köre (2015)

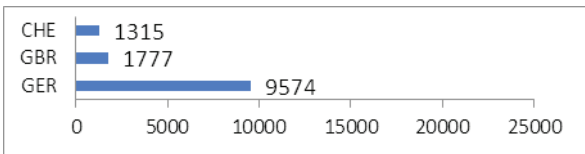
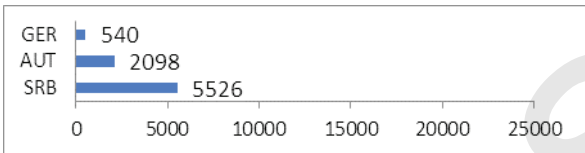
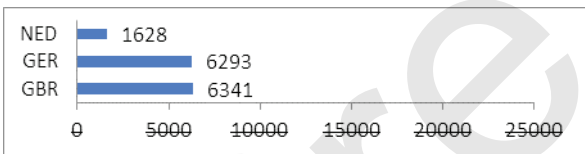
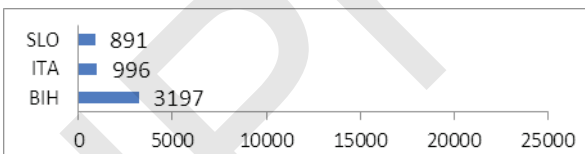
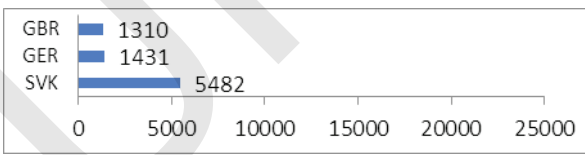
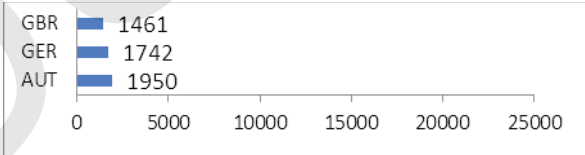
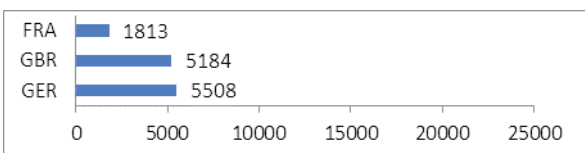
Ország	Előfordulások száma	Rangsorérték	Érintett hallgatók száma
Németország	6	15	25 519
Nagy-Britannia	8	13	24 328
Ausztria	4	11	6 488
Franciaország	2	2	5 319
Olaszország	2	5	8 003
Bosznia-Hercegovina	2	5	4 924
Csehország	1	3	23 667
Szerbia	1	3	5 526
Szlovákia	1	3	5 482
Magyarország	2	3	3 214
Hollandia, Svájc, Szlovénia	1-1	1-1	3 814

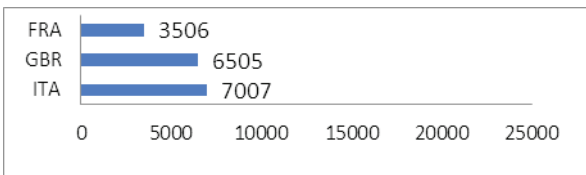
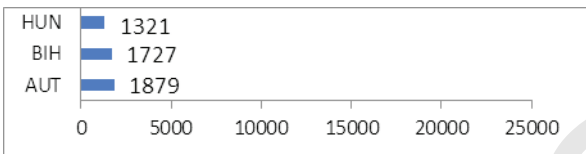
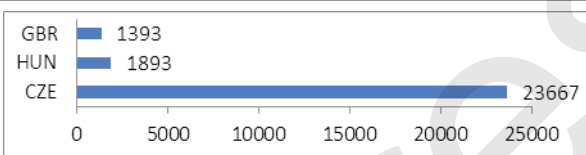
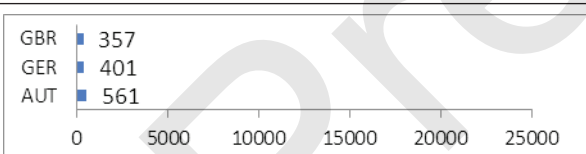
Forrás: UNESCO 2016 adatai alapján

Világosnak tűnik a legnépszerűbb célországok csoportja. A rangsor és a hallgatói létszámok egyaránt visszaadják, hogy Németország, Nagy-Britannia és Ausztria felsőoktatásába indul a hallgatók közel fele. Újabb negyede (Szlovákiából) Csehországot célozza meg, majd hasonlóan nyelvi-etnikai okok miatt Szerbia, Bosznia-Hercegovina, Magyarország következik. A rangsor és a hallgatói létszám eltérései, átrendeződései speciális helyzetekre hívják fel a figyelmet. Csehország és Olaszország a hallgatók száma alapján előbbre került ennek alapján (3. táblázat). Érdekes elem, hogy a rangsorban éppen megjelenő Hollandia (Bulgáriában a 3. célország).

Sajátosan alakult a kiválasztott célországok sorrendje (3. táblázat). Erős kötődést lehet felismerni a célországokhoz Ausztria és Szlovákia esetében, ahol az első helyen szereplő ország a teljes mozgás 75%-át köti magához. Ausztria esetében ez Németország, Szlovákia esetében Csehország. Nyelvi, kulturális azonosságok, történelmi kötődések állnak ennek a háttérben. Az átlagnál erősebb kötődés (50–75% közötti első helyes célország súllyal) Bosznia-Hercegovina (Szerbia), Csehország (Szlovákia) és Horvátország (Bosznia-Hercegovina) vonatkozásában áll még fenn. A nyelvi azonosság (közelség) fellelhető a háttérben. Lényegesen gyengébb kapcsolatokat jelez, ha a célországok diverzifikáltabb skálát alkotnak. Ebben a vonatkozásban Szerbia, Szlovénia és Lengyelország hallgatóinak választásai érdekesek. Ezeket a csoportokat az első és a harmadik országot választó hallgatók hányadosának kiszámításával is alátámaszthatjuk. Magyarország nehezen illeszthető mindkét vonatkozásban a sorba. A három legfontosabb partnerország kibocsátásban játszott szerepe esetében az átlagnál erősebben kötődik a legfontosabb három célországhoz (a hallgatók 52%-a ebbe a három országba megy tanulni), de a legkisebb első/harmadik hányadossal (1,3) rendelkezve a három ország közel azonos súlyát (20–17–15%) produkálja. A sorban következő két ország (4. ország Dánia: 794 fő, 5. USA: 708 fő) újabb 15%-át adja a kibocsátásnak. A maradék egyharmadon osztozik 25 partnerország.

3. táblázat. A vizsgált országcsoport hallgatói által választott legfontosabb célszágok*
(2015)

Ország	A legnépszerűbb célszágok	Összes külföldön tanuló száma								
Ausztria	 <table><tr><th>Célszág</th><th>Szám</th></tr><tr><td>CHE</td><td>1315</td></tr><tr><td>GBR</td><td>1777</td></tr><tr><td>GER</td><td>9574</td></tr></table>	Célszág	Szám	CHE	1315	GBR	1777	GER	9574	16 867
Célszág	Szám									
CHE	1315									
GBR	1777									
GER	9574									
Bosznia-Hercegovina	 <table><tr><th>Célszág</th><th>Szám</th></tr><tr><td>GER</td><td>540</td></tr><tr><td>AUT</td><td>2098</td></tr><tr><td>SRB</td><td>5526</td></tr></table>	Célszág	Szám	GER	540	AUT	2098	SRB	5526	10 992
Célszág	Szám									
GER	540									
AUT	2098									
SRB	5526									
Bulgária	 <table><tr><th>Célszág</th><th>Szám</th></tr><tr><td>NED</td><td>1628</td></tr><tr><td>GER</td><td>6293</td></tr><tr><td>GBR</td><td>6341</td></tr></table>	Célszág	Szám	NED	1628	GER	6293	GBR	6341	24 520
Célszág	Szám									
NED	1628									
GER	6293									
GBR	6341									
Horvátország	 <table><tr><th>Célszág</th><th>Szám</th></tr><tr><td>SLO</td><td>891</td></tr><tr><td>ITA</td><td>996</td></tr><tr><td>BIH</td><td>3197</td></tr></table>	Célszág	Szám	SLO	891	ITA	996	BIH	3197	8 672
Célszág	Szám									
SLO	891									
ITA	996									
BIH	3197									
Csehország	 <table><tr><th>Célszág</th><th>Szám</th></tr><tr><td>GBR</td><td>1310</td></tr><tr><td>GER</td><td>1431</td></tr><tr><td>SVK</td><td>5482</td></tr></table>	Célszág	Szám	GBR	1310	GER	1431	SVK	5482	12 630
Célszág	Szám									
GBR	1310									
GER	1431									
SVK	5482									
Magyarország	 <table><tr><th>Célszág</th><th>Szám</th></tr><tr><td>GBR</td><td>1461</td></tr><tr><td>GER</td><td>1742</td></tr><tr><td>AUT</td><td>1950</td></tr></table>	Célszág	Szám	GBR	1461	GER	1742	AUT	1950	9 947
Célszág	Szám									
GBR	1461									
GER	1742									
AUT	1950									
Lengyelország	 <table><tr><th>Célszág</th><th>Szám</th></tr><tr><td>FRA</td><td>1813</td></tr><tr><td>GBR</td><td>5184</td></tr><tr><td>GER</td><td>5508</td></tr></table>	Célszág	Szám	FRA	1813	GBR	5184	GER	5508	23 669
Célszág	Szám									
FRA	1813									
GBR	5184									
GER	5508									

Ország	A legnépszerűbb célországok	Összes külföldön tanuló száma						
Románia	 <table><tr><td>FRA</td><td>3506</td></tr><tr><td>GBR</td><td>6505</td></tr><tr><td>ITA</td><td>7007</td></tr></table>	FRA	3506	GBR	6505	ITA	7007	32 347
FRA	3506							
GBR	6505							
ITA	7007							
Szerbia	 <table><tr><td>HUN</td><td>1321</td></tr><tr><td>BIH</td><td>1727</td></tr><tr><td>AUT</td><td>1879</td></tr></table>	HUN	1321	BIH	1727	AUT	1879	13 566
HUN	1321							
BIH	1727							
AUT	1879							
Szlovákia	 <table><tr><td>GBR</td><td>1393</td></tr><tr><td>HUN</td><td>1893</td></tr><tr><td>CZE</td><td>23667</td></tr></table>	GBR	1393	HUN	1893	CZE	23667	31 729
GBR	1393							
HUN	1893							
CZE	23667							
Szlovénia	 <table><tr><td>GBR</td><td>357</td></tr><tr><td>GER</td><td>401</td></tr><tr><td>AUT</td><td>561</td></tr></table>	GBR	357	GER	401	AUT	561	2 633
GBR	357							
GER	401							
AUT	561							

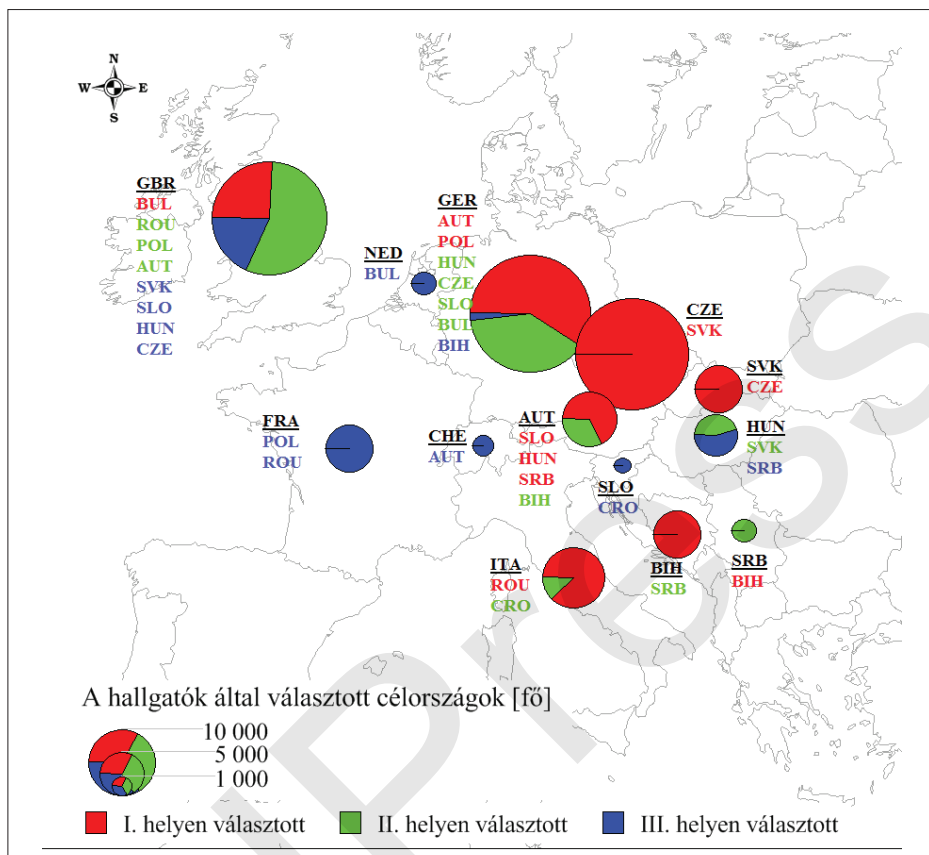
* A célországok nevét (helyhiány miatt) az abbrevia.hu hárombetűs, nemzetközi rövidítéseivel helyettesítettem

Forrás: UNESCO 2016 alapján

Geopolitikai vonatkozásokat is felismerhetünk a felsőoktatási kapcsolatok mögött. Németország és/vagy Ausztria előkelő helyezése a célországok között nem meglepő Magyarország, Lengyelország, Csehország, akár Szlovénia esetében. Horvátország és Románia esetében az olasz, Lengyelország és Románia esetében a francia kapcsolat jelenik meg (4. ábra).

A legtöbb első helyen történő választást Ausztria (3) és Németország (2) felsőoktatása „vitte el” a térségből. Közülük kiemelkedik Németország, ahol ez abszolút hallgatói létszámban a legmagasabb. Első helyen történő választást Nagy-Britannia esetében (nagy létszámmal) és Olaszország (lényegesen kevesebb hallgatóval), valamint nyelvi-etnikai kapcsolatok okán a cseh–szlovák és a bosnyák–szerb keresztbeoktatás viszonylatában láthatunk még.

Egyedi Magyarország helyzete, ahol a nagy létszámok mellett is csak második (Szlovákia), illetve harmadik (Románia) helyen történő választásokat látunk. Románia esetében már nem vagyunk az első hat célország között (a legnagyobbak: Olaszország, Nagy-Britannia és Franciaország után) Németország, Dánia és Spanyolország is megelőz bennünket. Szlovákia esetében a cseh kapcsolat intenzitása előzi a magyart.



4. ábra. A kimenő hallgatók országválasztása a célországok* szemszögéből (2015)

Forrás: UNESCO 2016 alapján

* A célországok nevét (helyhiány miatt) az abbrevia.hu hárombetűs, nemzetközi rövidítéseivel helyettesítettem

Az Egyesült Királyság vonzása általában is erős szinte az egész világon, a franciák kulturális gyökerek és a nyelvoktatás hagyományai okán kerültek előtérbe. A Szerbiából útnak induló hallgatók választását elsődlegesen a nyelvi-etnika kapcsolat (Bosznia-Hercegovina és Magyarország) és Ausztria előnyei alakítják.

A befogadók oldaláról közelítve az adatokat elmondható, hogy Franciaország esetében a román, bolgár és lengyel kapcsolat erőssége levezethető a geopolitikai, kulturális hagyományokból. Hasonló a helyzet Olaszország esetében is, ami a fizikai és kulturális közelség okán Horvátországra, Szlovéniára és Romániára gyakorol vonzást. Svájc csak Ausztria vonatkozásában jelent meg a célpontok között. Itt a nyelvi azonosság fontos tényező, de a magas oktatási (és megélhetési) költségeket is csak az osztrák hallgatók tudják finanszírozni.

Összegzés helyett

Általában elmondható, hogy a térség országai (Ausztria kivételével) a 20. század végétől (a rendszerváltások után) kapcsolódnak erőteljesen a tanulmányi célú nemzetközi migráció folyamatába. Az egyes országokon belül a külföldi hallgatók számának növekedésében fontos szerepet játszanak a 20. századi határváltozások következtében országhatáron kívül maradt nemzeti kisebbségekből érkező hallgatók. A Közép-Európára jellemző etnikai tarkaság eredményeként a külföldről érkező hallgatók egy része nyelv, etnikai kapcsolatok okán választ országot, az országok zömében kiemelt feladatként kezelik a határon túli kisebbségeik felsőoktatásának kérdését. A külföldi hallgatók másik része érkezik a felsőoktatási piac szolgáltatásainak igénybevétele céljából, ők akik szolgáltatást vásárolnak a felsőoktatási intézményekben. Ebben országonként komoly eltéréseket lehet tapasztalni. Erősödő kimenő hallgatói aktivitás jellemzi a régiót. A hallgatók célország-választásában geopolitikai kapcsolatok, hagyományok újraéledését is felismerhetjük.

Hivatkozott irodalom

- Derényi A. (2014). A felsőoktatás nemzetköziesítése: globális pillanatkép. In: Veroszta Zs. (szerk.). *A mozgás tere – A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary tanulmánykötet (pp. 11–52). Budapest: Balassi Intézet.
- Illés S. & Kincses Á. (2009). Migráció és cirkuláció. *Statisztikai Szemle*, 87(7–8), 729–747.
- Kasza G. (2014). A nemzetközi hallgatói mobilitás statisztikai megragadása. In: Veroszta Zs. (szerk.). *A mozgás tere – A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok*. Campus Hungary tanulmánykötet (pp. 53–82). Budapest: Balassi Intézet.
- Kincses Á. (2010). A Kárpát-medence országaiból Magyarországra tartó vándorlások demográfiai és geográfiai vonatkozásai, 2001–2008. *Demográfia*, 53(2–3), 205–233.
- L. Rédei M. (2014). Vándorló diákok. *Demográfia*, 2014/1, 73–93.
- Ravenstein, E. G. (1985). Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167–235. https://cla.umn.edu/sites/cla.umn.edu/files/the_laws_of_migration.pdf. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Salt, J. (2003). A nemzetközi vándorlás összetétele és változása Európában. *Demográfia*, 46(4), 328–341.
- Wächter, B. (2014). Recent Trends in Student Mobility in Europe. In: Streitwieser, B. (eds.). *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Symposium Books. Oxford Studies in Comparative Education.

Dokumentumok

- KSH (2014). Felsőoktatás statisztikák:
https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_int019.html. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- KSH (2016). Népszámszám adatok:
https://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tps00001.html. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.

Migration Policy Institut: <http://www.migrationpolicy.org/>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.

UNESCO (2016). Global Flow of Tertiary-Level Students.

<http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.

POLÓNYI ISTVÁN

A felsőoktatás-finanszírozás politikai gazdaságtana

Absztrakt

A tanulmány célja a felsőoktatás politikai gazdaságtanának egyik alapkérdését elemezni: a felsőoktatás-finanszírozás igazságosságának és hatékonyságának kapcsolatát. Megvizsgálja a felsőoktatás-finanszírozás igazságosságának egyik lehetséges megközelítését a felsőoktatási részvételi hányad és a felsőoktatási költségmegoszlás összefüggését az OECD-országok halmazán. Majd elemzi a felsőoktatás hatékonyságának egyik lehetséges értékelési módját, a felsőoktatási költségmegosztás és a közösségi költségek megtérülésének kapcsolatát. Ezt követően Bruce D. Johnstone ajánlásai alapján (Johnstone 2015) áttekinti a fejlett országok és hazánk felsőoktatás-finanszírozásának – az igazságossággal és hatékonysággal összefüggő – néhány jellemzőjét.

A felsőoktatás-finanszírozás politikai gazdaságtana

Ez az írás a Kozma Tamás 80. születésnapja alkalmából születő kötetbe készült, tudva azt, hogy az ünnepelt mindig is érdeklődött a téma iránt – igaz, hogy csak mintegy kényszerűségből. Mint a „Kié az egyetem?” című könyvében írja: „a nevelésszociológia igazi terepe az egyetemen. S ha az egyetem vagy a főiskola szervezeti kereteivel – például finanszírozással, irányítással – is foglalkozunk, akkor ezt csak azért tesszük, hogy megismerkedjünk azokkal az adottságokkal, amelyek közt a hallgatók és az oktatók szocializációja végbemegy.” (Kozma 2005: 9)

A tanulmány célja, hogy felvázolja és elemezze a felsőoktatás-finanszírozás – ezen belül elsősorban a hazai felsőoktatás-finanszírozás – néhány jellemzőjét politikai gazdasági megközelítésben.

A politikai gazdaságtan mibenléte és a felsőoktatás politikai gazdaságtana

Mint Gedeon írja: „A politikai gazdaságtani paradigma a politikatudomány, gazdaságtan, szociológia által körülhatárolt területen belül helyezkedik el, a gazdaságtan és a politikatudomány a politikai gazdaságtan belső, a szociológia pedig külső környezete.” (Gedeon 1997)

„[V]isszahelyezzük jogaiba a Nyugaton továbbra is támogatott vagy barátságosan megtúrt, Keleten (mármint az európai Keleten) azonban legalább másfél évtizeden át [a rendszerváltást követően] persona non gratának tekintett politikai gazdaságtant. [...] Hiszen sokan ezt még mindig a marxista politikai gazdaságtannal azonosítják, holott a politikai gazdaságtan angol találmány még a 18. századból. Nem ideológia, hanem a politikai/társadalmi feltételekkel (keretekkel) is számoló, hosszabb távra szóló gazdasági döntések előkészítésének és értékelésének tudománya.” (Török 2005)

Lényegében Török ezen utolsó idézett mondatán van a hangsúly a mi elemzéseink esetében is: a felsőoktatás politikai gazdaságtana a felsőoktatásra vonatkozó hosszabb távra szóló gazdasági döntések előkészítésének és értékelésének tudománya.

Igazságosság és hatékonyság

Az oktatás és így a felsőoktatás politikai gazdaságtanának egyik kulcsfogalma az igazságosság, s hozzá kapcsolódóan a hatékonyság.

Mint Handy írja, az „igazságosság egyike azoknak a zavarba ejtő szavaknak, amelyek legalább három különböző dolgot jelenthetnek. Jelentheti azt, hogy jutalom vagy büntetés formájában megadjuk az embereknek azt, amit megérdemelnek. Vagy azt, hogy megadjuk nekik azt, amire szükségük van. De utalhat a tisztességre is, ami egyensúlyt próbál teremteni a másik két jelentés között. Ezt egyesek úgy definiálják, hogy mindenkinek ugyanazt adjuk, kivéve, ha bizonyítható, hogy ha egyesek többet kapnak, az valamilyen módon mindenkinek jó lesz.” (Handy 2016: 136)

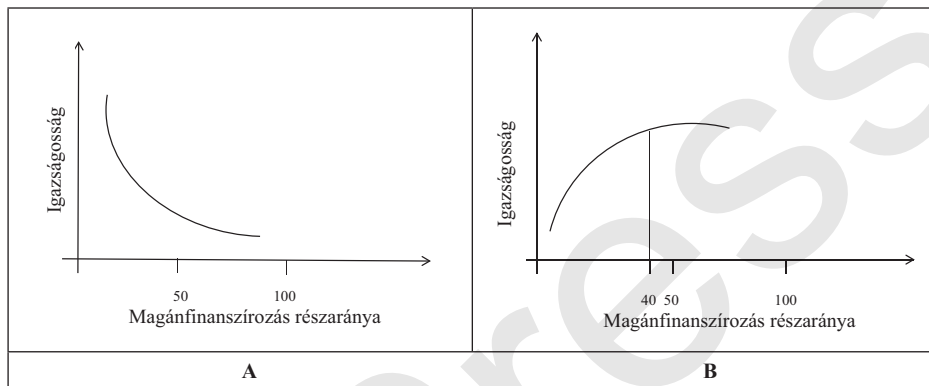
„A politikai gazdaságtan valamely felfogásának feladata, hogy olyan gazdasági mechanizmusokat, gazdaságpolitikát és jogi-politikai intézményi környezetet alakítson ki, melyek összességükben a társadalomban érvényesülő valamely igazságossági felfogást mint kitűzött célt a leghatékonyabban valósítják meg.” (Tóth 2005)

A felsőoktatás esetében az igazságosság egyik megközelítése az érdemek szerinti elosztás, azaz a meritokratikus felfogás, ami szerint mindenki képességei és teljesítménye szerint fér hozzá a felsőoktatáshoz: „a juttatásoknak kapcsolatban kell állniuk a nyújtott teljesítménnyel (az érdemek szerinti juttatások elve)” (Konow 2003, idézi Kováts 2006).

Egy másik megközelítés szerint az igazságosság jegyében hozzáférést kell biztosítani az oktatásban valamennyi társadalmi rétegből származó tanuló/hallgató számára (Forray & Varga 2011).

Ugyanakkor az igazságosság elvének együtt kell érvényesülni a hatékonyság elvével. Mint Kováts írja Konowra hivatkozva: „Az érdemek szerinti juttatások elve feltételezi a hatékonyság elérését, ami nem meglepő, hiszen – Konow (2003) szerint – a hatékonyság az igazságos elosztás egy lehetséges formája” (Kováts 2006). Horváth konkrétan fogalmaz a felsőoktatás finanszírozásának, igazságosságának és hatékonyságának kapcsolatáról: „A felsőoktatási szolgáltatások biztosításakor a szolgáltatást jobbra finanszírozó állam két szempontot szokott érvényesíteni, mégpedig az igazságosságot (equity) és a hatékonyságot (efficiency). Ha az igazságosság-hatékonyság tengelyen valamelyik végpont felé túlzottan elmozdulunk, akkor elméletileg is könnyen beláthatóan, csak e kétös célfüggvény sérülése révén működtethető a felsőoktatás rendszere.” (Horváth 1992)

Horváth (1992) tanulmányában azt vizsgálja, hogy milyen magánfinanszírozási részarány az igazságos. Szerinte az 1. ábra A esete „azt a feltételezett esetet ábrázolja, amelyből az egyén számára teljesen ingyenes, azaz csak közpénzekből finanszírozott felsőoktatás propagálói indulnak ki. Azaz minél kisebb a magánfinanszírozás aránya, annál inkább érvényesül az igazságosság.” Majd az 1. ábra B esetét bemutatva hangsúlyozza, hogy egy empirikus vizsgálat (Mingat & Tan 1992) ettől alapvetően eltérő ábrát eredményezett.



1. ábra. A magánfinanszírozás és az igazságosság kapcsolata

Forrás: Horváth (1992)

„Eszert a magánfinanszírozás szerény részesedése a teljes költségekből viszonylag gyorsan javítja az igazságossági elv érvényesülését, azaz a szerényebb jövedelmi helyzetű családokból származó fiatalok beiratkozását. A 40 százalékos körüli szaturációs pont elérése után a magánfinanszírozási hányad további növelése már alig járul hozzá a kitűzött cél jobb teljesüléséhez.” (Horváth 1992)

A Horváth (1992) által hivatkozott Mingat és Tan (1992) tanulmánya igen sokrétű vizsgálatokat végez az ázsiai országok oktatásának gazdasági jellemzőit illetően (finanszírozásáról, igazságosságáról, hatékonyságáról, részvételi jellemzőkről stb.). Ennek keretében (Egyenlőség az oktatásban, Equity in Education cím alatt) elemzi például a felsőoktatás bruttó beiratkozási arányának és a magánfinanszírozás mértékének kapcsolatát (de a tanulmánynak messze nem ez a súlypontja).

Az alább következő elemzésünk lényegében ennek a fenti gondolatnak a továbbvitelére épül. Részint elemezzük a felsőoktatási költségmegosztás igazságosságát. Megvizsgáljuk a felsőoktatási részvételi hányad és a felsőoktatási költségmegosztás összefüggését, feltételezve azt, hogy minél alacsonyabb a magánköltségek aránya, annál igazságosabb a rendszer, azaz annál nagyobb a részvételi hányad (amivel együtt járónak tekintjük, hogy annál szélesebb társadalmi rétegek jutnak be a felsőoktatásba).

Részint elemezzük a felsőoktatási költségmegosztás nyomán a felsőoktatás hatékonyságát. Megvizsgáljuk a felsőoktatási költségmegosztás és a közösségi költségek megté-

rülési rátájának kapcsolatát, feltételezve, hogy minél magasabb a társadalmi megtérülési ráta, annál hatékonyabb a felsőoktatás (társadalmi) hatékonysága.

A felsőoktatási részvételi hányad és a felsőoktatási költségmegoszlás összefüggése

Johnstone (2003) adatokat közöl néhány ország közösségi és magán-felsőoktatási kiadásairól, amely alapján az egyén (illetve családja) és az állam, ill. kormányzat közötti költségmegoszlás kiszámítható¹ (1. táblázat).

1. táblázat. Néhány ország tényleges költségmegoszlása a felsőoktatásban az ezredfordulón

	Összes közösségi kiadás aránya	Összes magánkiadás aránya		Gross enrollment ratio ²
Oroszország	8	92	100%	51,9
Etiópia	18	82	100%	0,9
Mexikó	23	77	100%	17,8
Franciaország	28	72	100%	53,4
USA	32	68	100%	71,6
Norvégia	35	65	100%	66,4
Kína	42	58	100%	6,5
Japán	45	55	100%	46,2
Korea	45	55	100%	72,4
Ausztrália	46	57	100%	80,5
Hollandia	51	49	100%	49,8
Magyarország (2000)	56	44	100%	32,5

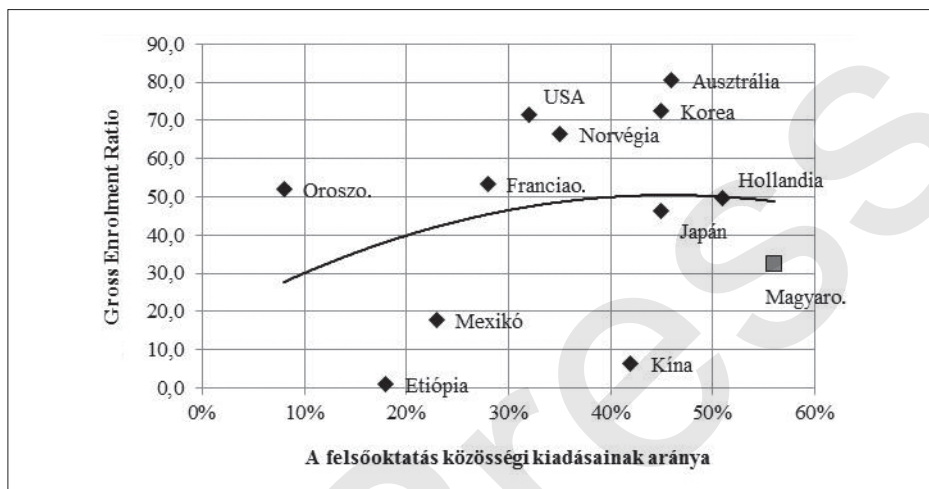
Forrás: Johnstone (2003) adatai alapján (Table 2. Total Higher Education Costs Borne by Students and Parents [Various Countries, Academic Year 1999–2000, US Dollars]), saját számítás (magyar adat Johnstone metodikája alapján saját becslés és számítás)

A gross enrollment ratio adatai az UNESCO és a WB adatbázisából

¹ Johnstone mind a közösségi, mind a magánköltségek esetében három költséget vesz figyelembe: 1. tandíj és oktatási költség (Tuition and fees); 2. szállás és ellátási költség (Room and board) és 3. egyéb költségek (Other costs). Részletesebb eligazítás híján a magyar adatokat is nagyjából hasonló megbonthatásban igyekeztünk megbecsülni.

² Jelen tanulmányban a felsőoktatási gross enrollment ratio megnevezést fogjuk használni teljes részvételi arány helyett, mert a fogalomnak ez az általánosan ismert megnevezése. Meghatározását lásd: <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gross-enrolment-ratio>.

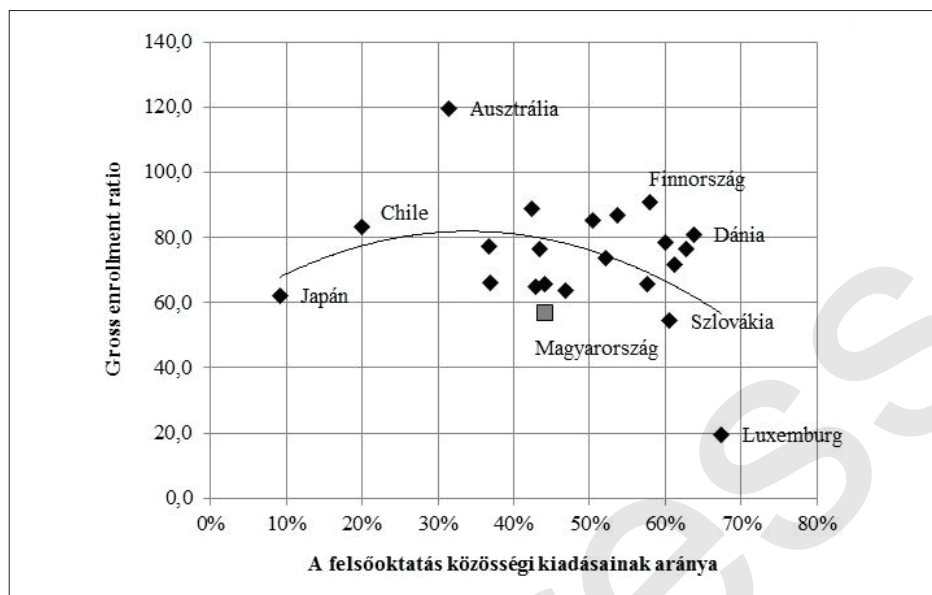
Az adatokból úgy tűnik, hogy az ezredforduló környékén a vizsgált országok között a magyar felsőoktatás költségmegoszlásában volt legmagasabb a közösségi ráfordítások aránya. Mindenesetre a vizsgált országok esetében a felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata (2. ábra) valóban az 1. ábra B trendjét látszik követni.



2. ábra. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata néhány országban az ezredfordulón

Ugyanezen kapcsolat vizsgálatát 2012-re is elvégeztük, az OECD Education at a Glance 2016 egyéni és közösségi megtérülési rátára vonatkozó adatainak költségeit felhasználva³. (3. ábra és melléklet 1. táblázat)

³ Az Education at a Glance 2016: az A7.4a táblája közli a felsőfokú végzettségű férfiak az A7.4b pedig a felsőfokú végzettségű nők összes felsőoktatási képzéssel kapcsolatos magánköltségét, mindkettő 2012-re vonatkozóan. Ennek átlagát tekintettük a felsőoktatás magánköltégeinek. Az A7.3a tábla közli a férfiak felsőoktatási képzési összes közösségi költségét, az A7.3b pedig ugyanezt a nőkre, s ezek átlagát tekintettük a felsőoktatás közösségi költségeinek 2012-ben. E kettő arányát ábrázolja a 3. ábra vízszintes tengelye.



3. ábra. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata az OECD-országok esetében (2012)

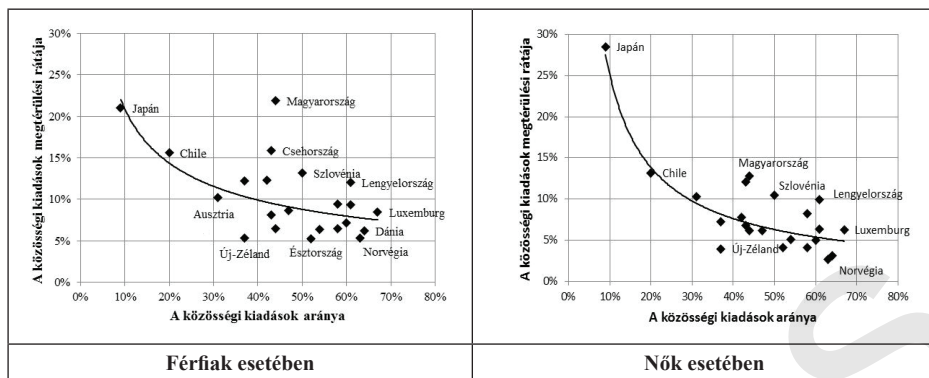
Itt is az előző ábrához hasonló tendenciát látunk, ami hasonlít az 1. ábra B összefüggésére. Tehát egy bizonyos telítettségi szint felett minél magasabb az állami kiadások aránya, annál alacsonyabb a teljes részvételi arány. Az első pillanatra meglepő összefüggés részletesebb országonkénti elemzést kívánna, azonban e nélkül is valószínűsíthető az a magyarázat, **hogy a magas állami támogatási arány – azaz alacsony egyéni hozzájárulás – magas bejutási követelményekkel jár együtt, ami leszorítja a részvételi hányadot.**

A felsőoktatási költségmegosztás és a közösségi költségek megtérülésének kapcsolata

A felsőoktatás költségmegosztását a közösségi költségek megtérülési rátájával összefüggésben ábrázolva a 1. ábrán látható A trendnek megfelelő összefüggést tapasztalunk (4. ábra).⁴

Azt az egyébként nem igazán meglepő összefüggést tapasztalhatjuk, hogy minél nagyobb a felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya, annál alacsonyabb azok megtérülési rátája. Magyarul annál alacsonyabb a felsőoktatás hatékonysága – már ha ez alatt azt értjük, hogy mekkora a felsőoktatásra fordított közösségi kiadások megtérülési rátája –, minél magasabb a közösségi ráfordítások aránya (4. ábra és melléklet 2. táblázat). Végül is úgy tűnik, Horváthnak igaza van a trendeket illetően.

⁴ Az adatközlés miatt férfiakra és nőkre külön-külön bemutatva a megtérülési rátát.



4. ábra. A felsőoktatás közösségi költségeinek aránya és a felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülési rátája az OECD-országok esetében (2012)

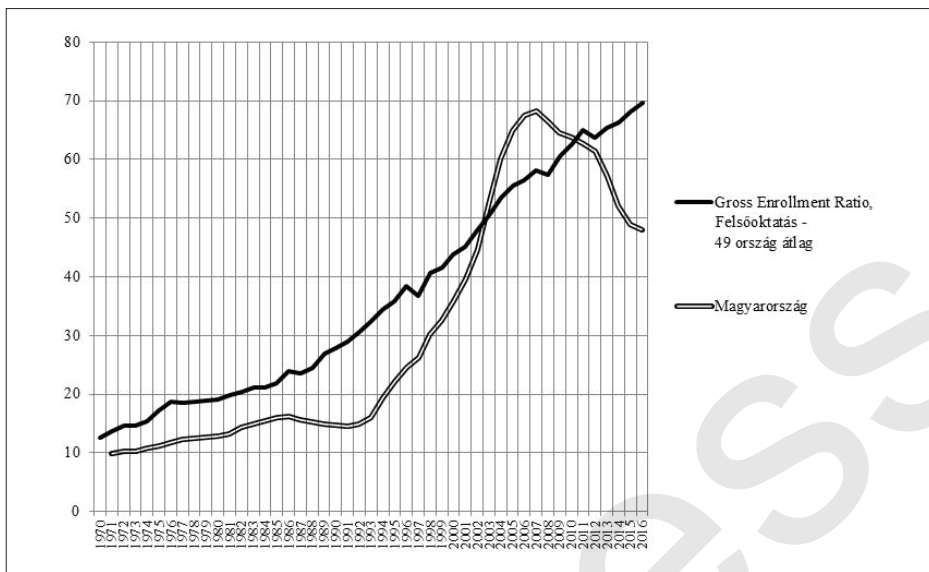
Forrás: Education at a Glance 2016 adatai alapján saját számítás és szerkesztés

A felsőoktatás-finanszírozás jellemzői a 21. században

A következőkben röviden áttekintjük a felsőoktatás-finanszírozás legfontosabb jellemzőit a 21. század elején. Az áttekintéshez Bruce D. Johnstone viszonylag széles körben ismert munkájának gondolatmenetét követjük (Johnstone 2015: 19–21), s az abban leírtakat vetjük össze a hazai és a nemzetközi gyakorlattal. Mindjárt az elején érdemes hangsúlyozni azt, amit Johnstone a felsőoktatás finanszírozásának nemzetközi gyakorlatáról ír. A szerző rámutat arra, hogy egy ország felsőoktatási rendszerének finanszírozását az adott nemzet történelme, gazdasági fejlettségi szintje, népessége, demográfiai jellemzői, a társadalmi rétegződés mértéke és természete, a politikai rendszere és az uralkodó ideológiák határozzák meg. Hozzáteszi azt is, hogy ami egyik országban működik és úgy tűnik, hogy megoldja a problémákat, az lehet teljesen hatástalan vagy akár kontraproduktív egy másik országban (Johnstone 2015).

Johnstone a felsőoktatás-finanszírozással kapcsolatos tapasztalatai alapján megfogalmazott ajánlásait 14 pontban foglalta össze, amelyek közül itt nem mindegyiket érintjük, csak azokat, amelyek valamennyire adathozhatóak és vizsgálhatóak.

Az első, amit Johnstone kiemel, hogy a felsőoktatás egyre fontosabbá válik, hiszen a gazdaság egyre magasabb szintű készségekre támaszkodik. A felsőoktatás minden országban drága, de megfelelő és érdemes befektetés mind a kormányok, mind a diákok és a családok számára. Ebből következik, hogy a felsőoktatás iránti kereslet a legtöbb országban továbbra is növekedni fog. Olyannyira, hogy sok országban az egyetemek, főiskolák és egyéb felsőoktatási intézmények létszámának növekvő száma meghaladja a magasan képzett és jól fizető állások számát. De ez nem lehet ok arra – írja Johnstone –, hogy a kormányok korlátozzák a felsőfokú beiratkozásokat, és csak a jelenleg meglévő munkahelyeken igényelt ismereteket oktassák (amelyek közül sok hamarosan elavul). A kormányoknak folytatniuk kell a felsőoktatásba való befektetést.



5. ábra. A felsőoktatási gross enrollment ratio alakulása 1970 és 2016 között

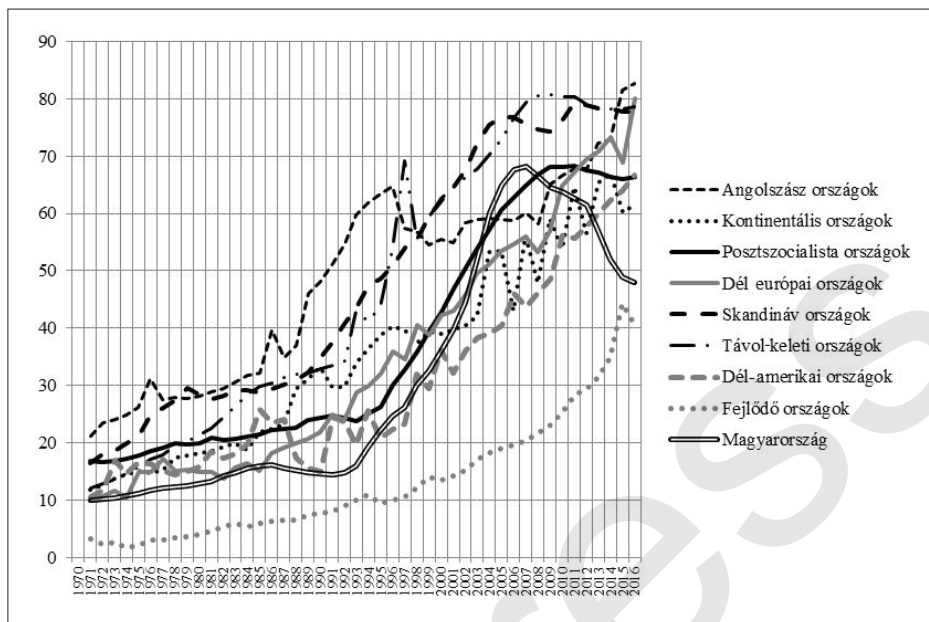
Forrás: Világbank adatbázisa

Megjegyzés: 49 fejlett ország: OECD, EU és a G20 országai együtt

Ezt a gondolatot úgy próbáljuk igazolni, hogy megnézzük a felsőoktatás teljes részvételi arányának (gross enrollment ratio) alakulását, s arra a gazdasági válság hatását, mert itt érhető tetten az, hogy – a válság nyomán kialakuló diplomás munkanélküliségre, s így pillanatnyi – felsőoktatási túlképzésre hogyan reagál az adott ország oktatáspolitikája. Az 5. és a 6. ábrán jól nyomon követhető a 2008-as gazdasági válság nyomán a teljes felsőoktatási részvételi hányad alakulása a 49 fejlett országban (ezek az OECD, az EU és a G20 országai együtt), valamint Magyarországon, illetve az egyes országcsoportokban.

Szembevetendő Magyarország felsőoktatási teljes részvételi hányadának 2007 óta tartó csökkenése, amely 2012 óta még radikálisabb esésbe kezdett. A 2008-as gazdasági válság hatása több országcsoport esetében meglátszik, azonban tartós visszaesést csak a posztoszocialista, a távol-keleti és a skandináv országokban látunk.

A 7. ábra még szemléletesebben mutatja a gazdasági válságra történt reagálást. A 49 fejlett ország (átlagos) reagálása a GDP-ingadozás ellenére a felsőoktatási részvételi hányad növekedése volt, míg a magyar reagálás a radikális csökkentés.



6. ábra. A felsőoktatási gross enrollment ratio alakulása 1970 és 2016 között országcsoportonként

Forrás: Világbank adatbázisa

Megjegyzés:

Angolszász országok: Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság, USA

Kontinentális országok: Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Luxemburg, Svájc

Posztoszocialista országok: Bulgária, Horvátország, Csehország, Észtország, Magyarország, Lettország, Litvánia, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia, Románia, Oroszország

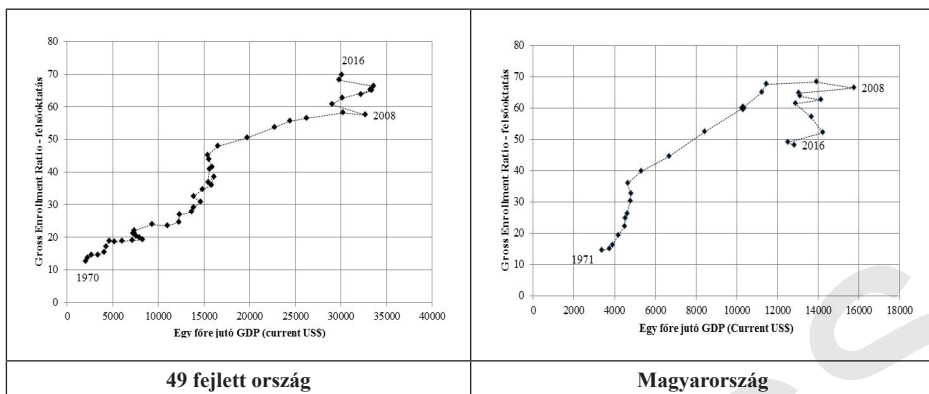
Dél-európai országok: Ciprus, Görögország, Izrael, Olaszország, Málta, Portugália, Spanyolország, Törökország

Skandináv országok: Dánia, Finnország, Izland, Hollandia, Norvégia, Svédország

Távol-keleti országok: Japán, Korea

Dél-amerikai országok: Argentína, Brazília, Chile, Mexikó

Fejlődő országok: Kína, India, Indonézia, Szaúd-Arábia, Dél Afrika



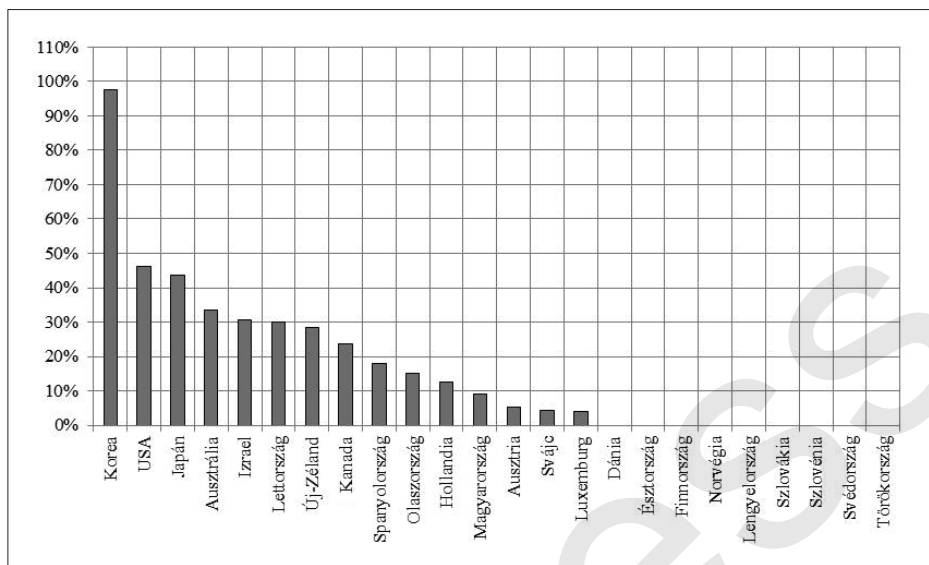
7. ábra. Az egy főre jutó GDP és a felsőoktatási gross enrollment ratio alakulása 1970–2016 között

A másik gondolatkör, amit Johnstone hangsúlyoz az, hogy a felsőoktatás továbbra is költséges lesz, és az inflációt meghaladó mértékben növekszenek mind a hallgatók, mind az intézmények költségei. Szinte minden országban növekszik a nem kormányzati bevételek szükségessége az állami főiskolák és egyetemek oktatási költségeinek fedezésére. A felsőoktatás támogatására fordított bevételek minden országban – de különböző mértékben – négy fő forrásból származnak:

- a kormányoktól (adókból, állami eszközök és hiányfinanszírozás);
- a szülőktől (a jelenlegi jövedelemből, megtakarításból vagy hitelfelvételből);
- a hallgatóktól (a megtakarításokból, a jelenlegi részmunkaidős foglalkoztatásból és hitelfelvételből);
- és adományozóktól (a jelenlegi ajándékokból és a múltbeli ajándékok által létrehozott adottságokból).

Johnstone szerint egy szerény tandíj, amelyet fokozatosan vezetnek be – amely pl. 15–25 százaléka a teljes oktatási költségnek –, lényeges és kiszámítható bevételi forrást jelenthet, amely növelheti mind az oktatási kapacitást, mind az akadémiai minőségét. Mivel a felsőoktatás előnyei kétségtelenül állami és magánjellegűek is egyben, a költségeknek a kormánytól és az adófizetőktől a szülők és a diákok felé történő elmozdítása nem tagadja a felsőoktatásban rejlő jelentős állami előnyöket. Ideális esetben a kormányoknak meg kell határozniuk az oktatási költségek megfelelő százalékát, amelyet a szülőknek és a hallgatóknak kell adni; majd fenntartani ezt a támogatási szintet, és tartózkodniuk kell attól, hogy csökkentsék ezt a százalékos arányt más kormányzati pénzügyi problémák megoldása érdekében.

A 2015. évi adatok alapján a tandíj aránya az összes oktatási költséghez viszonyítva országonként igen jelentős szórást mutat (8. ábra). Elsősorban az angolszász és a távolkeleti országokban meghaladja a 20–25%-os arányt, viszont főleg az európai északi országokban és a posztoszocialista országok egy részében nincs tandíj.



8. ábra. A tandíj aránya az összes felsőoktatási intézményi költséghez viszonyítva néhány OECD-országban (2015)

Összes kiadás forrása: Education at a Glance 2017 Data for Figure B1.2. Annual expenditure per student by educational institutions for all services, by level of education (2014)

Tandíj adatok forrása: Education at a Glance 2017 Table B5.1. Estimated annual average tuition fees charged by tertiary educational institutions (2015/16)

Megjegyzés: a tandíj adatokat az adott ország domináns felsőoktatási szektorában a BSC és az MSC 3/2 arányban súlyozott átlagként számítva

Úgy tűnik, Johnstone javaslata a tandíj tekintetében nemigen talált meghallgatásra, mert a vizsgált – adatközlő – OECD-országok elenyésző részében találunk a képzési költséghez viszonyított 20–25%-os tandíjat.

A következő kérdéskör, amire Johnstone kitér, a diákhitel. Mint írja, a diákhitelek lehetővé teszik a diákok számára, hogy befektessenek saját képzésükbe, és pénzügyi függetlenséget érjenek el szüleiktől. De az adósságokat olyan szinteken kell tartani, amelyeket a legtöbb hallgató a hasonló programok átlagos jövedelmének észszerű százalékában elszámolhat. A kormányoknak részt kell venniük a hallgatói hitelprogramokban, meg kell határozniuk a program feltételeit és szabályait, és a kockázatok egy részét át kell vállalniuk, mivel az általánosan elérhető hallgatói hitelek mindig nagymértékű késedelemmel rendelkeznek a fogyasztási hitelek egyéb formáihoz képest. De egyértelműen látni kell: nem létezik általánosan önfenntartó diákhitel. A működő diákhitelek legalább olyan szintű hozzáférést biztosíthatnak, mintha a tandíj nulla vagy nagyon alacsony lenne.

Az Education at a Glance 2016 OECD Indicators adatai a 2014/2015. tanévre vonatkozó adatai szerint a 35 tagország közül húsz ad közre adatokat diákhitelről. A hitelek feltételei igen különbözők, talán érdemes megjegyezni, hogy a kamatfeltételeket illetően

a magyar diákhitel (Diákhitel 1) az egyik legkedvezőtlenebb⁵. A kamatfeltételek arról tanúskodnak, hogy a diákhitelek nagyobbik része államilag kondicionált, mint ahogy azt Johnstone javasolja.

Abban is elég nagy különbségek mutatkoznak az egyes országok között, hogy a hitelt a hallgatók mekkora hányada veszi igénybe. Az Egyesült Királyságban legnagyobb ez az arány (92%), majd Ausztrália (79%), Norvégia és az USA (62–68%) következik. Ugyanakkor Olaszországban és Franciaországban az 1%-ot sem éri el az arány. Magyarország valamiért nem közölt adatokat. Az ismert hazai adatok szerint a diákhitel igénybe vevők száma csökken. 2014 óta évente 4-5 ezer új hitelfelvétel történik, ami az évente felvett hallgatólétszámra vetítve 5-6% (szemben a 2010-es évek elejével, amikor évente 10 ezer felett volt az éves növekedés)⁶. A már említett Education at a Glance 2016 OECD Indicators adatai szerint 2004-ről 2014-re a diákhitelben részesült hallgatók száma⁷ 102 ezerről 35 ezerre (65%-kal) csökkent. (Hasonlóan csökkent a hitelfelvevők száma Észtországban, Szlovákiában, Svédországban és Svájcban. Viszont ugyanezen időszak alatt jelentősen nőtt az arány Finnországban, Olaszországban, Japánban, Hollandiában, Új-Zélandon és Törökországban.)

Johnstone egy másik fontos gondolata, hogy a kormányoknak egyensúlyt kell teremteniük egyrészt a valódi kutatóegyetemekbe való befektetések között, amelyek rendkívül drágák, és amelyekre a legtöbb országnak csak néhányra van szüksége, másrészt az ugyanilyen fontos, de túl gyakran alulbecsült és alulfinanszírozott egyetemek, műszaki egyetemek, közösségi főiskolák és más rövid ciklusú felsőoktatási intézmények között. Az egyetemeknek és a felsőoktatási intézményeknek hatékonyak kell lenniük, de a hatékonyság azzal járhat, hogy a szükségesnél kevesebb tanárt és személyzetet alkalmaznak, hogy nem költenek a tehetségek vonzására és megtartására, és nem fektetnek be új programokba.

A hazai felsőoktatás-finanszírozásban felismerhető ilyen törekvés, amikor 2013-tól megjelent két előirányzat: a „Kiválóságtámogatások” és a „Felsőoktatási struktúraátalakítási alap”, az előző a kutatóegyetemek támogatására, az utóbbi az elnéptelenedő vidéki főiskolák anyagi problémáinak kíségetésére. Ugyanakkor mindkét pénzforrás elosztására az átláthatatlanság, a normativitás hiánya a jellemző (lásd erről Polónyi 2018).

Befejezésül

Johnstone ajánlásai ellenére a felsőoktatás finanszírozására irányuló politikák jelentősen eltérőek lehetnek és lesznek az országok között. De a fő cél minden ország számára ugyanaz, mint Johnstone hangsúlyozza, a minőség és a hozzáférhetőség, mint ahogy a legfontosabb probléma a magas és emelkedő költségek, és hogy hogyan lehet meg-

⁵ A Diákhitel 2 ugyan lényegesen kedvezőbb – sőt az egyik legkedvezőbb az összehasonlításban –, ugyanakkor népszerűsége, felvételi aránya szinte jelentéktelen.

⁶ Lásd Diákhitel éves jelentés 2016. <https://www.diakhitel.hu/files/hu-231-hu-101-7-4-3-2016.pdf>.

⁷ Number of national students who benefit from a studentloan- bachelor's, master's, doctoral or equivalent levels.

oldani a pénzügyi problémákat, oly módon, hogy az adófizetők, a családok és a diákok számára egyaránt fenntartható legyen.

Ugyanakkor befejezésként érdemes Hanushek gondolatát idézni. „Nyilvánvaló, hogy az oktatási döntéshozatal politikai gazdaságának további tanulmányozására van szükség. Kutatásaim fő következtetése, hogy a szakpolitikai döntéseknek nem az iskolai erőforrásokra kell összpontosulniuk, mert jelenleg nem ismert a források hatása a hallgatói teljesítményre. A megoldás az, hogy a tanulói ösztönzőket – a hallgatói eredményekhez kapcsolódó jutalmakat vagy következményeket – kell létrehozni, majd a helyi iskolák számára lehetővé tenni a megfelelő döntések meghozatalát.” De nem sokkal később azt is hozzáteszi: „Sajnos az alternatív ösztönző rendszerekről nem sokat tudunk: hogyan lehet őket strukturálni és milyen eredményeket lehet várni.” (Hanushek 2001)

Hivatkozott irodalom

- Forray R. K. & Varga A. (2011). *Inklúzió a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/inkluzio_a_felsooktatásban/index.html. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Hanushek, E. A. (2001). *Efficiency and Equity in Education*. <https://www.nber.org/reporter/spring01/hanushek.html>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Horváth D. T. (1992). Magánhasznok közkieltségen. *Educatio*, 1(2), 250–255.
- Johnstone, D. B. (2003). Cost Sharing in Higher Education: Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 39(3), 351–374.
- Johnstone, D. B. (2015). Financing Higher Education: Worldwide Perspectives and Policy Options. *THF Working Paper Working Papers Series*, No.6 /2015.
http://www.headfoundation.org/papers/_2015_65_Financing_H_Ed_WW_Perspectives_and_policy_options.pdf. Utolsó látogatás: 2019. 01. 29.
- Kováts G. (2006). A felsőoktatási intézmények finanszírozási modelljei. *Közgazdasági Szemle*, 53(10), 919–938.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum, Felsőoktatási Kutatóintézet. <http://mek.oszk.hu/08900/08962/08962.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 01. 29.
- Mingat, A. & Tan, J.-P. (1992). *Education in Asia A Comparative Study of Cost and Financing*. The World Bank. Washington, D.C.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/922541468760543267/pdf/multi-page.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.
- Polónyi I. (2018). A hazai felsőoktatás elmúlt 10 évének néhány gazdasági jellemzője. In: Kováts G. & Temesi J. (szerk.). *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017* (pp. 79–101). Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.
- Tóth J. Z. (2005). John Rawls igazságosság elmélete. *Jogelmélet Szemle*, 6(1). <http://jesz.ajk.elte.hu/tothj212.html>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.
- Török Á. (2005). Közép-Kelet-Európa vagy a politikai gazdaságtan feltámadása? Recenzió: Csaba L.: *The New Political Economy of Emerging Europe*. Budapest: Akadémiai Kiadó; *Közgazdasági Szemle*, 52(5–6), 780–785.

MELLÉKLET

M1. táblázat. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a teljes részvételi hányad kapcsolata az OECD-országokban (2012)

	A felsőoktatás közösségi kiadásainak aránya az összesen belül	A felsőoktatás magánkiadásainak aránya	Gross enrollment ratio 2012–2013
Ausztrália	31%	69%	119,7
Ausztria	60%	40%	78,7
Kanada	44%	56%	65,6
Chile	20%	80%	83,3
Csehország	43%	57%	65,1
Dánia	64%	36%	80,9
Észtország	52%	48%	73,8
Finnország	58%	42%	91,0
Magyarország	44%	56%	57,0
Izrael	37%	63%	66,3
Olaszország	47%	53%	63,6
Japán	9%	91%	62,1
Luxemburg	67%	33%	19,4
Hollandia	43%	57%	76,6
Új-Zéland	37%	63%	77,3
Norvégia	63%	37%	76,5
Lengyelország	61%	39%	71,8
Portugália	58%	42%	65,8
Szlovákia	61%	39%	54,4
Szlovénia	50%	50%	85,1
Spanyolország	54%	46%	86,9
USA	42%	58%	88,7

Forrás: Az Education at a Glance 2016 A7.4a és A7.4b, illetve A7.3a és A7.3b táblázatok alapján saját számítás
A Gross enrollment ratio adatai az UNESCO és a WB adatbázisából

Megjegyzés: a hiányzó OECD-országok nem közöltek adatokat az A7.4., ill. A7.3. táblákban

M2. táblázat. A felsőoktatás közösségi ráfordításainak aránya és a közösségi kiadások megtérülési rátája az OECD-országokban (2012)

	A felsőoktatás közösségi kiadásainak aránya az összesen belül	A felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülési rátája (férfiak esetében)	A felsőoktatás közösségi költségeinek megtérülési rátája (nők esetében)
Ausztrália	31%	10%	10%
Ausztria	60%	7%	5%
Kanada	44%	6%	6%
Chile	20%	16%	13%
Csehország	43%	16%	12%
Dánia	64%	6%	3%
Észtország	52%	5%	4%
Finnország	58%	7%	4%
Magyarország	44%	22%	13%
Izrael	37%	12%	7%
Olaszország	47%	9%	6%
Japán	9%	21%	28%
Luxemburg	67%	8%	6%
Hollandia	43%	8%	7%
Új-Zéland	37%	5%	4%
Norvégia	63%	5%	3%
Lengyelország	61%	12%	10%
Portugália	58%	9%	8%
Szlovákia	61%	9%	6%
Szlovénia	50%	13%	10%
Spanyolország	54%	6%	5%
USA	42%	12%	8%

Forrás: Az Education at a Glance 2016 A7.4a és A7.4b, illetve A7.3a és A7.3b táblázatok alapján saját számítás

Megjegyzés: a hiányzó OECD-országok nem közöltek adatokat az A7.4., ill. A7.3. táblákban

TÓTH DORINA ANNA – MÁTÉ-SZABÓ BARBARA

A felsőoktatás szerepe a társadalmi felzárkózásban

Fókuszban a rövid idejű képzések és a közösségi központok

Absztrakt

Tanulmányunkban a rövid ciklusú felsőoktatási képzéseket vizsgáljuk hazai és nemzetközi viszonylatban. Az ISCED 5. szintjén levő rövid idejű felsőoktatási képzések magyar jellemzőit, történeti vonatkozásait elemezzük, továbbá a magyar felsőoktatás új intézményét, a közösségi felsőoktatási képzési központot is vizsgáljuk, amely kiteljesíti a harmadik felsőoktatási missziót hazánkban. A felsőoktatási intézmények komplex módon befolyásolják a közvetlen régiójukat: alakítják a helyi közösséget, ösztönzik az infrastrukturális változásokat, és hatással vannak a gazdaságra is (Chatterton & Goddard 1999). Emiatt fontosnak tartjuk a rövid idejű képzéseket ismertetni, hiszen célközönségük többnyire a hátrányos helyzetű és atipikus hallgatók. Tanulmányunkban a képzés történeti egységeinek felvillantása mellett a képzések fogalmi meghatározására és országonként eltérő gyakorlatára is fókuszálunk. Nemzetközi tanulmányok és adatok összefüggésében próbáljuk meg bemutatni a magyar rendszer sajátosságait. Célunk helyzetképet nyújtani, amely révén megismerhető lesz a rövid ciklusú felsőoktatási képzések hazai és európai sajátosságai.

A felsőoktatás harmadik missziója

A harmadik misszió eredetileg az alapmissziókból (oktatás és kutatás) ágazott le, azoknak a meghosszabbításait jelentette. A 21. század első évtizedében a finanszírozási nehézségek miatt az intézmények kénytelenek voltak új források, új tevékenységek után nézni. Ezzel együtt az indirekt irányítás és finanszírozás, ami felváltotta a direkt állami irányítást 1980-tól Európában, ösztönözte a nem állami források igénybevételét. A harmadik misszió ezekben a tevékenységekben (források felkutatása, megteremtése) erősödött meg. A forrásokkal önállóan gazdálkodó egyetemet nevezi a szakirodalom gazdálkodó egyetemnek, mintegy első állomásaként a harmadik missziónak. A következő lépés a tradicionális egyetem határainak lebontása oly módon, hogy az intézmény nyitott legyen környezete felé, oktatási és szolgáltatási tanácsadást lánsson el régiójában, továbbá a kutatási eredményeit is adaptálja a saját régiójának gazdasági, társadalmi kihívásaihoz. Ez az úgynevezett szolgáltató egyetem (Hrubos 2012). Ezután megjelent a vállalkozó egyetem, melyet első elemzője, Burton R. Clark eredetileg innovatív egyetemnek nevezett, azonban a vállalkozó jelző könnyebben értelmezhető a szélesebb közönségnek. A vállalkozói

egyetemet áthatja az innovatív szemlélet, legfontosabb eleme, hogy fejlesztő perifériákat hoz létre, olyanokat, amelyek vállalkozásként működnek kapcsolatban külső cégekkel, önkormányzatokkal, intézményekkel. Azonban Clark szerint az első két funkció mindig fontosabb maradt és marad az intézményeknek, elsődleges törekvésük az oktatás és a kutatás minél jobb ellátása (Clark 1998).

A harmadik misszió más-más formában lehet jelen a felsőoktatásban a felsőoktatási intézmény tevékenységrendszerétől függően. Az alapvetően képzési programokra fókuszáló felsőoktatási intézmények esetében leginkább a piaci igényekre gyorsan reagáló képzések, programok tesznek eleget a harmadik missziós feladatoknak. A kutatásokra fókuszáló intézmények esetében diverzifikáltabb tevékenységrendszer jellemzi a harmadik missziót. A harmadik misszióknak azonban intézménytípustól függetlenül vannak közös céljai, ilyen az intézmények társadalmi felelősségvállalása, az új tudás, ismeretek, kompetenciák megteremtése és átadása a gazdasági szereplők részére (Bánga & Magyar et al. 2010).

„A felsőoktatási intézményeknek a regionális fejlődéshez való hozzájárulása olyan téma, amely egyre nagyobb figyelmet vonzott az elmúlt években. Az intézményektől egyre inkább elvárják, hogy ne csak oktassanak és kutassanak, hanem aktív szerepet játsszanak a régió gazdasági, társadalmi és kulturális fejlődésében. Hogy milyen mértékben képesek ezt a szerepet a felsőoktatási intézmények betölteni, abban szignifikáns szerepet játszanak az intézmények és a befoglaló régió jellemzői, valamint a politikai keretek.” (Arbo & Benneworth 2007: 7)

A felsőoktatás és a gazdaság kapcsolata sokrétű és összetett, amely kapcsolat az egyetem és a (szűkebb-tágabb) régió interakciójában realizálódik. Goddard (2007) szerint az egyetem–régió csatlakozás dinamikája alapvetően az egyetemi menedzsmenten és a régió vezetésén múlik. Ugyanakkor a hazai erősen központosított oktatásirányítás és fejlesztéspolitika mellett nyilvánvalóan alapvető tényező az oktatáspolitikai prioritásrendszere s az általa közvetített hatások, a politikai keretek, egyszóval az oktatáspolitikai erőtere.

A nemzetközi elemzések arra mutatnak rá, hogy az egyetemek komoly szerepet tölthetnek be térségük versenyképességének javításában, és fontos aktorai lehetnek a helyi gazdaságfejlesztésnek.

Összefoglalva a felsőoktatás és a (tágabb, szűkebb) régió innovációs kapcsolatának elemeit, a következőket azonosíthatjuk:

- az oktatás – amely egyik részről a régió fiataljainak továbbtanulási igényét, másik részről a régió szakemberigényét elégíti ki és e szakemberek képzettségének alkalmazhatóságát biztosítja;
- tudásátvitel – a fejlődéssel lépést tartó s a régió igényeit figyelembe vevő tananyagfejlesztés;
- emberierőforrás-fejlesztés – az innovációhoz szükséges képességek fejlesztése, hallgatói, oktatói mobilitás, hallgatói karrierkövetés;
- tudásközvetítés – a helyi, regionális ipari, gazdasági szakemberek részére, szakmai fórumok, szakmai nyilvánosság megteremtése, formális és informális hálózatépítés;

- tudástermelés – saját kutatások, fejlesztések, naprakész könyvtár működtetése;
- tudásdiffúzió – technológia, szabadalomértékesítés, üzleti kapcsolatok a gazdasággal, bekapcsolódás a gazdaságba („spin-off” cégek, technológiai irodák stb. létrehozása), hibrid szervezetekben való közreműködés, hálózatokban vállalt szerep;
- tudáskisugárzás – publikált kutatási eredmények, szabadalmi dokumentumok, szellemi termékek közvetítésével;
- kulturális és közösségi szerep – a szűkebb régió életében játszott tudatos szerep, kulturális rendezvények, közösségi terek működtetése, informatikai hálózatok stb.;
- regionális, országos, nemzetközi szerep tudatos összeegyeztetése;
- intézményi stratégiai tervek és menedzsment (Polónyi & Tóth 2017: 245).

A hátrányos helyzetű hallgatókból képzett rekrutációs bázissal, továbbtanulási stratégiájukkal az elmúlt néhány évben többen is foglalkoztak Magyarországon (Hegedűs 2019; 2018; 2017; Polónyi 2018a; 2018b; Szemerszki 2016). A kutatások tapasztalataiból kiindulva úgy gondoljuk, hogy a rövid idejű képzésekkel és a közösségi felsőoktatási képzési központok megjelenésével a hátrányos helyzetű és atipikus hallgatókat vonzzák a felsőoktatásba. Továbbá oktatáspolitikai prioritást élvez Magyarországon ezeknek a potenciális csoportoknak a felsőoktatásba segítése, amely megvalósul az egyetemek harmadik missziós szerepvállalásában, az esélyteremtés törekvéseiben.

A rövid idejű felsőfokú szakképzés megjelenése és fejlődése Magyarországon

A felsőoktatás tömegesedése a felsőoktatás bővülését társadalmi oldaláról közelíti meg, míg az expanzió az intézményi oldal növekedését jelöli (Kozma 2004). Fontos megemlítenünk, hogy gyakran az expanzió szinonimájaként használják az irodalomban a tömegesedést, mi sem tettünk különbséget, egymás szinonimáiként használjuk a két fogalmat a felsőoktatás bővülésére.

Magyarországon a nyugat-európai országokhoz viszonyított késői, de annál gyorsabb tömegesedés zajlott le az 1990-es évektől kezdődően. A felsőoktatási intézményeknek a 90'-es években virágzó felvételi előkészítők megszűnése, presztízsvesztéssel járt (Polónyi 2002). A gazdasági szféra törekvése volt, hogy a megfelelő szakemberek lépjenek ki az iskolapadból. Magyarországon az 1993. évi felsőoktatásról szóló törvény hívta életre az 1997-ben induló, akkreditált iskolarendszerű felsőfokú szakképzést (a továbbiakban: AIFSZ), mely a felsőoktatásba emelt egyes szakképzéseket, így egy új képzési típus jelent meg az egyetem és a főiskola mellett – csökkentve az egyetemekre, főiskolákra nehezedő, tömegesedés okozta nyomást. A szakképzés utat tört a felsőoktatás világába, ahol diverzifikált intézményrendszert alakított ki. Kettős funkciójának köszönhetően az AIFSZ a szakképző tartalmat és az általános műveltségi tartalmat is közvetíteni tudta (Bánhidyné et al. 2000).

Az 1993. évi LXXX. törvény módosításáról szóló 2003. évi XXXVIII. törvény átnevezte a képzést akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésről felsőfokú szakképzésre. Maga a képzés nem volt tradicionális eleme a magyar oktatásnak (Meleg 2000),

így a kezdeti akadályokba ütköző fogadtatás csak kismértékben javult a 2000-es évek elejére. A bolognai rendszer bevezetése, valamint a felsőoktatási törvény változása újabb fejezetet nyitott a képzés történetében. A képzés maga jelentős tartalmi változásokon ment keresztül (Farkas 2006), bevezetésre került a modulrendszerű, kompetenciaalapú képzés.

A felsőfokú szakképzés a bolognai rendszer 2006-os bevezetésekor nyerte el végleges helyét a felsőoktatási képzési struktúrában. A felsőfokú szakképzésben tanulók ugyanolyan jogokkal rendelkeztek, mint bármelyik felsőoktatási hallgató. A felsőoktatás úgynevezett első lépcsőjét adta az FSZ képzés. A felvételi során pluszpontot adtak, amennyiben a megszerzett bizonyítvány képzési területe megegyezett a megjelölt BA/BSc képzés szakmaterületével. Fehérvári (2014) kutatásában a felsőoktatási (felsőfokú) szakképzésbe jelentkezők esetében 4 célcsoportot határol el. 2006-ig elsősorban egyrészt azok választották, akik nem kerültek be a felsőoktatásba (Hrubos 2002), másrészt azon hallgatók, akik sem középfokon, sem felsőfokon nem találtak megfelelő alternatívát a választott szakmájukhoz pl. banki ügyintéző, televíziós műsorgyártó (Fehérvári 2014). A harmadik csoportba sorolja a bolognai rendszer bevezetését követően a lemorzsolódó hallgatókat, akiknek alternatívaként szolgált a képzés, másrészt a párhuzamosan FSZ és BA/BSc szakon végzők is külön csoportot alkottak. Az ő esetükben az állam finanszírozta ezt a párhuzamos képzési lehetőséget (Fehérvári & Kocsis 2009; Györgyi 2012). Látható volt, hogy egyre több intézmény ismerte fel a lehetőséget a képzésben és a hallgatókat is vonzotta a lehetőség, így 2011-ig ugrásszerűen megnövekedtek a jelentkezési adatok.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény alapján a felsőfokú szakképzéseket felsőoktatási szakképzések váltották fel 2013 őszétől. Az új rendszeren belül kiemelten kezelik az agrár-, a műszaki, az informatikai, valamint a gazdasági területet. A képzés legfőbb sajátossága, hogy most már kizárólag csak felsőoktatási intézményekben lehet képezni a hallgatókat, a középfokú intézmények nem vállalhatnak szerepet ezen túl a képzésekben, ezzel pedig szűkül az intézmények köre, sőt azok az intézmények, amelyek az adott felsőoktatási szakképzés továbbmenetét képező alap- vagy osztatlan képzéssel nem rendelkeznek, azok nem is indíthatják a képzéseket. Az oklevél megszerzésének követelményei is szigorodtak: szakvizsga helyett záróvizsgát tesznek, de a hallgatók továbbra sem kapnak diplomát [39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet].

Közösségi felsőoktatási képzési központ

A 2011. évi CCIV. (a nemzeti felsőoktatásról szóló) törvény 2015. évi módosítása (2015. évi CXXXI. törvény által), illetve a felsőoktatási törvény végrehajtására kiadott kormányrendelet [87/2015. (IV.)] kiemelt célja volt, hogy a felsőoktatási intézményeket a helyi munkaerőpiachoz kössék és szinkronizálják azzal a képzéseket, fokozottan ügyelve arra, hogy a hátrányos helyzetű régiókban az intézmények gazdaságélénkítő és népességmegtartó hatást fejtsenek ki. A munkaerőpiac igényeire gyorsabban fog reagálni a felsőoktatás, ha a képzéseket specializálják és tisztítják a felsőoktatási intézmények profilját. Ez azt jelenti, hogy minden felsőoktatási intézménynek a saját profilját leginkább meghatározó képzésekre kell koncentrálnia, s az esetleges gyengébb képzéseit

elengedve nem versengeni olyan más felsőoktatási intézményekkel, amelyeknek ez utóbbi képzései versenyképesebbek – írta a Fokozatváltás a felsőoktatásban című stratégiai anyag (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014). A felsőoktatási törvényben a 2015. évi módosítást követően foglalt definíció szerint a KFKK „a felsőoktatási intézmény székhelyén kívül működő, felsőoktatási intézménynek nem minősülő szervezet, amely a működési engedélyében meghatározott képzési terület és maximális hallgatói létszám erejéig a képzésre vonatkozó működési jogosultsággal, a szükséges oktatói karral rendelkező felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodás alapján a felsőoktatási intézmény és annak hallgatói számára biztosítja a felsőoktatási oktatási alaptevékenységet, a képzés tárgyi és ingatlanhasználatát – a felsőoktatási intézménnyel kötött megállapodásban foglaltak szerint pénzügyi – feltételeit” (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, 108. §, 23a). A törvényben foglaltak alapján a KFKK egy többkampuszú felsőoktatási intézmény része, nem önálló felsőoktatási intézmény. A KFKK ugyanolyan értékű diplomát nyújt a hallgatóinak, mintha azt a hallgató a gesztoregyetemen, főiskolán szerezte volna. Lényegében a KFKK egy többkampuszú rendszerben működik együtt a gesztorintézményével, s az együttműködés során a gesztor felsőoktatási intézmény meglévő oktatói igyekeznek biztosítani az akadémiai színvonalat a kihelyezett képzések telephelyein is. A felsőoktatási stratégia szerint nem kívánják „felhígítani” a felsőoktatást, ezért nem önálló felsőoktatási intézményként jön létre a KFKK, hanem hozzákapcsolják egy már meglévő intézményhez, ami minőségbiztosítási szempontból lehet fontos. Ezzel a gesztoregyetemek pozíciója is megerősödhet.

Nemzetközi kitekintés

A magyar felsőoktatási szakképzést a nemzetközi irodalomban „rövid ciklusú harmadik szintű képzésnek” (Short Cycle Higher Education = SCHE) nevezik¹. Az SCHE képzések egyfelől lehetőséget adnak a gyorsabb kilépésre a programok rövid képzési ideje miatt, másrészt szolgálták az életen át tartó tanulást² is. A képzési struktúra diverzifikálódása az oktatási expanzió velejárója volt, ez indokolta az új képzés létrehozását. A felsőfokon képzett szakemberekre nyitott volt a munkaerőpiac, igény keletkezett a magasabbban képzett gyakorlati emberekre mind a közigazgatásban, mind az üzleti világban (Hrubos 2002).

Az utóbbi években egyre több európai ország is átalakította rövid ciklusú felsőoktatási képzéseit, mint például Belgium, Dánia, Spanyolország, Hollandia, Portugália (Kirsch & Beernaert 2011). Nemzetközi szinten vizsgálták a képzés kialakulását, fejlődését (Brine 2008; Furth 1973; Teichler 1998), emellett több összehasonlító munka foglalkozott az európai országok sajátosságaival (Dobbins-Knill 2009; Kirsch et al. 2003).

¹ A rövid ciklusú szintet (short cycle higher education) úgy határozhatjuk meg, hogy 180 kreditnél alacsonyabb felsőfokú végzettség, amely szakképzettséget ad és alacsonyabb szinten elismert, mint az első ciklus végén végzett képesítés (European Commission 2015).

² A nem tipikus hallgatói korban lévők és az aktív munkavállalók igényeit kielégítve.

Furth (1973) az elsők között emelte ki, hogy a rövid ciklusú képzést biztosító intézmények³ fejlesztésének kell, hogy jövője legyen. Ennek alapján a 70-es években jelen levő intézményi rendszert áttekintve három modellt különített el. A többfunkciós modell úgynevezett „prototípusa” az amerikai közösségi főiskolák⁴ voltak. Emellett idesorolhatjuk a japán és a kanadai junior főiskolákat. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető volt az 1960-as években főként a kontinentális Európában egy speciális modell kialakulása, amelynek kapcsolata alig vagy kevésbé volt az egyetemi szektorral, inkább a szakmai végzettséget szolgálta, különféle műszaki, tanárképzési, szociális területre korlátozódtak a képzések. Furth (1973) egy bináris modellt is elkülönített kutatásában, amelyet a képzési sokszínűség jellemezett. Ez az Egyesült Királyságban mutatkozott meg. Markáns elválás volt látható az egyetemi szektorhoz képest, az intézmények rendkívül diverzifikáltak voltak. A három modell természetesen nem tartalmazza részleteiben az országok oktatási struktúrájában elfoglalt helyüket, az intézményi sajátosságokat, de az látható, hogy a meglévő, megújuló és újonnan létrejövő intézményi típusok ezen „történelmi modellekre” (Furth 1973) vezethetők vissza.

1. táblázat. Országtipológiák rendszerezési szempontjai a felsőfokú szakképzésben

A képzési típus meggyökerezettsége szerint	A képzések átjárhatósága szerint	A képzési szint jelentősége alapján	Oktatási alszektorhoz való kötődés
Nagy hagyománnyal rendelkező Franciaország, Anglia, Írország, Ausztria	Automatikus átlépés Franciaország, Szlovénia és az Egyesült Királyság	Kiemelt jelentőségű Ausztria, Franciaország	Inkább a szakképzéshez Ausztria
Újabb keletű Csehország, Hollandia, Portugália	Tanulmányeredmény-függő Belgium, Németország	Átlagos jelentőségű Dánia, Luxemburg, Írország	Inkább a felsőoktatáshoz Hollandia, Lettország
	Beszámítás nélküli átlépés Lengyelország	Kevésbé fontos Belgium, Észtország, Lettország	Általános közoktatás része Nagy-Britannia
		Nem igazán jelentős Csehország, Horvátország, Hollandia, Portugália	

Forrás: CEDEFOP 2014; Benkei-Kovács et al. 2015 alapján saját összeállítás

Európában ma is nagy különbségeket tapasztalhatunk a képzések tekintetében. Az összehasonlíthatóság és a magyarországi rendszer megértése érdekében a CEDEFOP (2014) kutatását vesszük alapul, amelyben a különböző országok típusait vizsgálták. Ennek alapján az első csoportosításba (1. táblázat) a képzési típusok meggyökerezettsége, hagyományai alapján a nagy hagyománnyal rendelkező (pl. Franciaország, Anglia) és

³ Short cycle higher education institutions (SCI).

⁴ American Junior Community College.

az újabb keletű, vagyis a közelmúltban létrejött képzéseket sorolják (pl. Csehország). A második csoportba a képzések ISCED 5-6 közötti átjárhatósága szerint beszélhetünk automatikus átlépésről, tanulmányeredmény-függő és beszámítás nélküli átlépésről. Franciaország, Szlovénia és az Egyesült Királyság esetében a legegyszerűbb az átlépés, Németország esetében a megszerzett tanulmányi eredményük függvényében kapnak az átlépésre lehetőséget, míg Lengyelországban nem számítják be előzetes tanulmányaikat a bachelorképzésre jelentkezőknek.

A harmadik csoportosításban a képzési szintek jelentősége alapján a kiemelt jelentőségűek (Ausztria és Franciaország), átlagos fontosságúak (pl. Dánia, Luxemburg), kevésbé fontosak (pl. Belgium, Észtország) és a nem igazán jelentős (pl. Csehország és Portugália) szintekre sorolja be az európai országokat. A csoportosítás alapjául a képzésben részt vevő populáció arányait veszik figyelembe. A negyedik csoportosítás az oktatási szektorokhoz való kötődés alapján rendszerez. Inkább a szakképzéshez, inkább a felsőoktatáshoz vagy az általános közoktatáshoz kapcsolódnak.

A vizsgálat során a végzettségek elnevezése tekintetében is találtak komoly eltéréseket. Egyrészt beszélhetünk felsőoktatási oklevélről (Higher Education Certificate), szakmai diplomáról (professional diploma), technológiai szakirányú diplomáról (technological specialisation diploma), egyetemi diplomáról (university diploma), egyetemi bizonyítványról (under graduate certificate) és ezek különböző elnevezéseit még sorolhatnánk⁵.

A szakirodalom alapján a KFKK-hoz hasonló, fejlett világban található intézmények három csoportba sorolhatók. Az első csoportba amerikai közösségi főiskolák tartoznak, melyeknek fő célja a felzárkóztatás és alapvető ismeretek átadása a leginkább hátrányos helyzetű hallgatóknak. A második csoportba a szakfőiskolák tartoznak, közülük modellként emeltük ki a németországi intézményeket. A szakfőiskolák képzési profilja harmonizál a munkaerőpiaci szükségletekkel, egyes esetekben duális⁶ képzésben tanulnak a hallgatók, ezzel is elősegítve az elhelyezkedésüket a munkaerőpiacon. A harmadik csoporthoz olyan felsőoktatási intézmények, kurzusok tartoznak, melyek részképzéseket és továbbképzéseket kínálnak felnőtteknek, tipikusan ilyen részképzéseket kínál az angol further education. A KFKK mindhárom csoporttal visel közös vonásokat: céljaiban leginkább a szakfőiskolákkal, küldetésében a közösségi főiskolákkal, rekrutációs bázisát tekintve pedig a felnőttképzést és a lifelong-learning szemléletet előtérbe helyező intézményekkel és képzési programokkal egyezik meg. Mindezek mellett fontos kiemelni, hogy a KFKK-okra mint a hazai felsőoktatás harmadik missziójának új fejleményére tekintünk, melyek a magyarországi felsőoktatási intézményhálózathoz csatlakozva az ország leszakadó, hátrányos helyzetű vidékeit lefedik, ezáltal lehetőséget adva a vidéken élő (esetleg hátrányos helyzetű) potenciális hallgatóknak a felsőoktatásban való részvételre.

⁵ Advanced Professional, Diploma of Higher Education, Undergraduate diploma, Associate degree, Degree, Foundation Degree, First Level Professional Higher Education Diploma, Sub-Bachelor, Professional Bachelor.

⁶ Az itt szereplő duális felsőoktatási képzés főleg a német felsőoktatásban megjelenő képzési forma, amely a felsőoktatási képzés erős gyakorlatorientációját és a gazdasági szféra szereplőinek a képzésbe való bevonását jelenti.

Összegzés

Európa-szerte megindult, illetve egyre inkább kibővülve folytatódott a fiatal korosztályok részvétele a felsőoktatásban a 20. század utolsó harmadában. Itt nemcsak tömegesedésről és expanzióról van szó, hanem a gazdasági, társadalmi és politikai változások („kihívások”) együttes hatásáról. A nagymértékű növekedés nyomán az egyetemi szintű képzések mellett megjelentek eltérő, nem egyetemi jellegű felsőoktatási képzések. Az 1960-as években az utóbbi típushoz tartozó képzéseket, a nem egyetemi szektort fejlesztették leginkább a kormányzatok (Hrubos 2002). A rövid idejű képzések aránya a fejlett ipari országok közül Hollandiában, Belgiumban, Finnországban és az Egyesült Királyságban volt a legmagasabb, az államszocialista országok közül pedig Magyarország és Lengyelország emelkedett ki a nem egyetemi felsőfokú oklevelet szerzettek arányában (mindkét ország esetében meghaladta a 40%-ot) (Ladányi 1991).

Magyarországon az 1980–90-es évek fordulóján a felsőoktatásban egy adott korosztály 10–14%-a vett csupán részt, míg az 1999–2000-es évekre ez az arány már 31–36%-ra nőtt. Magyarországon a felsőoktatás tömegesedésének kezdetét az 1990-es évek elejétől számíthatjuk, s a folyamat ’90-es évekbeli felgyorsulásáról beszélhetünk. A rendszerváltás utáni tömegesedés az országban rendkívül gyorsan zajlott le: csupán egy évtized alatt. Ez a jelenség számos kihívást állított a felsőoktatási intézmények elé, hiszen a gyorsan bekövetkező tömegesedésre nem volt felkészülve a magyar rendszer, s ideje sem volt alkalmazkodnia a változásokhoz: az új tömegekhez. A tömegesedésre a felsőoktatáspolitikai egyik reakciója a rövid idejű képzések létrehozása volt, melyek alternatívaként szolgáltak a felsőfokú tanulmányok elvégzésére. A magyar oktatáspolitikai 2004-ig engedett a társadalmi nyomásnak, igyekezett kielégíteni a „tömegigényeket”, nem foglalkozott azonban a képzések tartalmával, a nemzetközi versenyhelyezettel, a szakképzettség arányával és tartalmával (Polónyi 2008).

A hazai képzés a nyugat-európai országokhoz képest mindenképpen új keletűnek számít, hiszen 1998-ban indult és 2006-ban a bolognai rendszer Magyarországon történt bevezetését követően nyerte el végleges helyét (Veres 2006), majd 2013-ban teljes mértékben a felsőoktatáshoz csatolták, addig a középfokú és felsőfokú oktatás részét is képezte egyszerre. A legutóbbi reformok nemcsak névbeli változásokat hoztak, hanem a képzés tartalmában, oktatói összetételében, gyakorlati képzésében és a végzettséget igazoló dokumentumában is a magyar oktatáspolitikai és gazdasági törekvéseknek köszönhetően változás történt.

Látható, hogy a rövid ciklusú képzések fejlődésével párhuzamosan egy új intézménytípus, a KFKK is megjelent Magyarországon, melynek célja a régió versenyképességének javítása, a képzésnek a helyi munkaerőpiaci igényekhez való igazítása által. A KFKK szerződésben áll valamelyik felsőoktatási intézménnyel, és ez a gesztoregylet akkreditált képzéseket indíthat a KFKK-ban. Bizonyos képzések esetén (pl. mérnökképzés) egy harmadik fél (cég, szervezet, vállalat stb.) biztosítja a KFKK képzéseéhez szükséges gyakorlóhelyeket, így teret adva a duális képzésnek, mely során a hallgató megismer egy munkahelyi struktúrát, a munkafolyamatokat, s ezáltal könnyebben tud majd elhelyezkedni a diploma megszerzése után az adott munkahelyen. A rövid ciklusú felsőoktatási

képzések és a KFKK között is találhatunk szorosabb kapcsolatot, hiszen ezekben az intézményekben is indítanak az utóbbi években felsőoktatási szakképzéseket több képzési területen is (gazdasági, informatika, műszaki).

Hivatkozott irodalom

- Arbo, P. & Benneworth, P. (2007). *Understanding the regional contribution of higher education institutions: A literature review*. OECD Education Working Papers.
- Báingi-Magyar A. et al. (szerk.) (2010). *AVIR kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Benkei-Kovács B., Molnár K. & Pongrácz A. (2015). Európai áttekintés a felsőfokú szakképzés helyzetéről, potenciális fejlesztési modellek azonosításával. *Szakképzési Szemle*, 31(2), 43–63.
- CEDEFOP (2014). *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*. Luxembourg: Publication office of the European Union.
- Chatterton, P. & Goddard, J. (1999). Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities. <https://doi.org/10.1068/c170685>.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organisational Pathways of Transformation*. IAU Press Pergamon.
- Dobbins, M. & Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence toward a common model? *Governance: An International Journal of Policy Administration, and Institutions*, 22(3), 397–430.
- Farkas É. (2006): Szakképzés felsőoktatási keretek között. In: Kálmán A. (szerk.). *Felsőoktatás és a Lifelong Learning Stratégia (a kormány Lifelong Learning Stratégiájához kapcsolódóan) MELLearn (Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért) Egyesület 2. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia konferenciakötete* (pp. 196–207). Debrecen.
- Fehérvári A. (2014). A felsőoktatási szakképzés első éve. *Felsőoktatási Műhely*, 7(1), 65–77.
- Fehérvári A. & Kocsis M. (szerk.) (2009). *Felsőfokú? Szakképzés?* Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Furth, D. (1973). Issues in short-cycle higher education. *Higher Education*, 2(1), 5–102.
- Goddard, P. (2007). *The Engagement Of Higher Educational Institutions In Regional Development: An Overview Of The Opportunities And Challenges*. OECD/IMHE International Conference, Spain. <http://www.oecd.org/education/imhe/39552613.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Hegedűs R. (2017). Magyar hátrányos helyzetű középiskolások teljesítménye és iskoláik jellemzői. *PEDACTA*, 7(1), 69–80.
- Hegedűs R. (2018). Mennyit ér plusz 40 pont egy vidéki karon? In: Tóth D. A. (szerk.). *Az oktatás gazdagsága: Tanulmányok Polónyi István tiszteletére* (pp. 167–179). Debrecen, Magyarország: University of Debrecen, CHERD.
- Hegedűs R. (2019). *Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőfokú oktatásban*. Doktori disszertáció, kézirat. Debrecen: Debreceni Egyetem HTDI.
- Hrubos I. (2002). *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai*. Budapest: Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.

- Hrubos I. (2012). Kíméletlen verseny – bővülő missziók a felsőoktatásban. *Educatio*, 2012/2, 223–232.
- Kirsch, M., Beernaert, Y. & Nørgaard, S. (2003). *Tertiary short cycle education in Europe*. Brussels: EURASHE.
- Kirsch, M. & Beernaert, Y. (2011). Short cycle higher education in Europe. Level 5: The missing link. Brussels: EURASHE. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/L5_report_SCHE_in_Europe_full_report_Jan2011.pdf. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Ladányi A. (1991). *A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése*. Budapest: Oktáskutató Intézet.
- Polónyi I. (2008). *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Polónyi I. (2018a). A hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok felsőoktatásba kerülésének esélyei. *Statisztikai Szemle*, 96(10), 1001–1019.
- Polónyi I. (2018b). A hátrányos helyzetű régiók felsőoktatási rekrutációjának néhány sajátossága. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 207–224). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Polónyi I. & Tóth D. A. (2017). A felsőoktatás és a régió kapcsolata. In: Hunyady Gy. et al. (szerk.). *Az oktatás korproblémái* (pp. 204–258). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education*. Policy Lessons from Around the World OECD. https://www.uey.ac.cy/equality/documents/Articles-Material/OECD_2014_Report.pdf. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Szemerszki M. (2016). *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. Budapest: Oktáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).
- Teichler, U. (1998). The Changing Roles of the University and Non-University Sectors of Higher Education in Europe. *European Review*, 6, 475–487.
- Veres P. (2006). *Felsőfokú szakképzés a felsőoktatás rendszerében. Változások a szabályozásban. A felsőoktatás új képzési szerkezete*. Konferenciaanyag. Budapest.

Dokumentumok

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
2015. évi CXXXI. törvény egyes, a felsőoktatás szabályozására vonatkozó törvények módosításáról.
<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500131.TV>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1500087.kor. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Fokozatváltás a felsőoktatásban 2014.
<http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncept%C3%B3.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.

KÖZÖSSÉG ÉS TANULÁS

JUHÁSZ ERIKA

A kulturális tanulás az Észak-Alföld régió egyes intézményeiben

Absztrakt

A kulturális tanulás a kultúra széles körű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma. Létezése történetiségében az emberiség létezéséig is visszanyúlik, vizsgálata a kultúrszociológiai irányzatokkal egyidős. Ezek a vizsgálatok azonban elsődlegesen egy-egy részterület (olvasás, múzeumlátogatás, internethasználat stb.) elemzésére terjednek ki, jelen tanulmányunkban pedig ezekhez kívánunk egy szélesebb értelmezési keretet adni. Az országos statisztikákból képezett kulturális tanulási index alapján bemutatjuk azokat az összefüggéseket, amelyek azt jelzik, hogy egy régió társadalmi-gazdasági index szerinti fejlettsége több esetben (kivéve a Közép-Magyarország régió) fordítottan arányos a kulturális tanulási index szerinti fejlettséggel. Erre építve vizsgáljuk, hogy hogyan jelenik meg mindez az Észak-Alföld régió egyes kulturális intézményeiben.

A kulturális tanulás értelmezése

A kutatásunk módszertani alapját a Német tanulási atlasz (Deutscher Lernatlas – DLA) adja, amely a tanulórégiók vizsgálatát és a tanulás társadalmi-gazdasági hatását négy tanulási dimenzióhoz kötődően vizsgálja (vö. Schoof et al. 2011):

1. Formális tanulás (iskolarendszerhez kötődő, Magyarországon az ún. köz- és felsőoktatási törvény alapján működő, kötelező és választott tanulási aktivitások, amelyek általában valamilyen általános végzettséggel, bizonyítvánnyal zárulnak)
2. Szakképzés (valamely szakmai végzettség megszerzésére vagy szakmában való továbbképzésre irányuló, többnyire formális jellegű képzés)
3. Személyes tanulás (erről a továbbiakban részletesen írunk, mivel ez a jelenlegi kutatásunk fő alapját adja)
4. Társadalmi tanulás (a társadalmi, társas és politikai tanulási aktivitások egyénileg és közösségekben, civil szervezetekben)

A DLA ezekhez a dimenziókhoz társít statisztikailag mérhető mutatókat, és azokat hasonlítja össze különböző nagyságú német települések viszonylatában.

A LeaRn kutatásunk ezekhez a dimenziókhoz kapcsolódóan munkacsoportokban zajlott. Jelen tanulmányban a 3. dimenzió fő kutatási eredményeinek összefoglalására

vállalkozunk. Ez a dimenzió a DLA ún. „Persönliches Lernen” dimenziója, ami személyes tanulásként is fordítható. Munkacsoportunk a kutatás első két évében (2012–2013) ezt a témakört vizsgálta a „személyes tanulás” értelmezésében. (A munkacsoport tagjai ekkor: Juhász Erika (PhD), Szabó József (PhD), Márkus Edina (PhD), Miklósi Márta (PhD), Szabó Irma (PhD), Dankó-Herczegh Judit (PhD), Kovács Klára (PhD), Kenyeres Attila Zoltán, Szűcs Tímea, Máté Krisztina, Tátrai Orsolya.) Ide a német modellben használt főbb mutatók alapján az informális tanulás és az általános nonformális tanulás dimenzióit soroltuk, amelyek elkülönülnek a formális (pl. köz- és felsőoktatási) tanulási rendszerektől és a nonformális tanulás szakmai részétől, azaz a szakképzéstől. Ebben a dimenzióban a német kutatók (DLA) négy fő területet vizsgálnak, azonban ezeket a magyar viszonylatban jelentősen tágabban értelmezzük, így a német és magyar értelmezéseket is bemutatjuk:

1. Az általános (tovább)képzések: német viszonylatban leginkább a népfőiskolai képzések/kurzusok kapcsán vizsgálódnak, Magyarországon azonban ez sokkal tágabb terep, és minden általános célú, nem szakmai felnőttképzést idesorolunk.
2. A kulturális életben való részvétel: múzeum, színház, koncert stb. látogatása a német mintában, hazánkban pedig ezek mellett kiemelkedő a közművelődési intézmények látogatási aktivitása is, és a könyvtárak is leginkább idesorolhatók, nem a DLA német mintája szerinti 4. (média-) területhez. (Mivel a kulturális intézményrendszert az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről tárgyalja Magyarországon, amely a címe alapján is mutatja, hogy a kultúráközvetítő intézmények három fő színterének a múzeumokat, könyvtárakat és közművelődési intézményeket tekinti.)
3. A sporttevékenységek: a sportszervezetek és sportaktivitások vizsgálata, amelyet a német modell és mi is a hivatásszerű, profi sporttól elválasztva, főként a szabadidősportra értelmezve vizsgálunk.
4. A média eszközei: beleértve a tömegkommunikációt a rádiótól a sajtón és a televízióig az internetig, valamint a német mintában a könyvtárakat is, amit viszont mi a 2. (kulturális) területnél vizsgálunk.

Ezeket a dimenziókat együttesen vagy külön-külön (és leginkább így) más hazai és nemzetközi kutatások is vizsgálták kisebb-nagyobb eltérésekkel, amelyeket összegyűjtöttünk és elemeztünk. A kutatási elemzések és értelmezések révén nyilvánvalóvá vált, hogy magyarországi viszonylatban az általános felnőttképzések nehezen választhatók szét a felnőttképzés egyéb területeitől: a szakképzéstől és a nyelvi képzésektől, mivel egységes törvény (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről) hatálya alá tartoznak, így statisztikai adataik egy helyen (és sok esetben egymástól nem különválasztható módon) jelennek meg. A kutatásban a 3. évtől, 2014-től az általános képzések területét a szak- és felnőttképzések keretei között (a DLA 2. modelljének bővített formájában) vizsgálja egy másik kutatócsoport. A másik három említett területet (kultúra, sport, média) pedig egységesen egy tágabb értelemben vett kulturális tanulásként értelmezzük vizsgálatunkban. Az egyes területeknek egyéni elemző tanulmányai is megjelentek (pl. Márkus & Szabó

2018; Szabó & Kenyeres 2012; Szűcs 2018). A tanulórégiók kutatászáró eredményeit angol nyelvű összefoglaló kötetben jelentettük meg (Kozma et al. 2016).

A kulturális tanulás értelmezésünkben a kultúra széles körű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van. A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadó-művészet különféle szinterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet). A kulturális tanulás eszközrendszere a passzív, befogadó műfajoktól (pl. színházi előadás, bábjáték, koncert vagy sportmérkőzés látogatása, televíziónézés, rádióhallgatás) az aktív, alkotó műfajokig (pl. amatőr művészeti csoportban tagság, hagyományörző tánc tanulása, szabadidős sporttevékenység, internetes tartalmak megosztása stb.) széles körben elérhető. A kulturális tanulás különböző formái az egyes életkorokban változó aktivitással, de folyamatosan jelen vannak az egyén életében. Ez a jelenlét történhet autonóm, tudatos tanulási folyamatként, amikor az egyén saját elhatározásából, önmaga fejlesztése céljából kezd el tanulni a kulturális intézmény- és eszközrendszer segítségével valamit irányított formában (nonformális tanulás) vagy önirányító módon (informális tanulás) (Forray & Juhász 2009). De a kulturális tanulás jelenléte spontán, akaratlan jelleggel is megfigyelhető folyamat, amikor véletlenszerűen vagy nem tanulási (pl. szórakozási) céllal látogat az egyén kulturális intézményt, és ott előre nem tervezett módon a kulturális tanulás által gazdagodik.

A kulturális tanulás értelmezéséből látható, hogy egy igen összetett folyamatról beszélhetünk, amelynek ebből következően nehéz mérhetővé tenni és mérni az egyes összetevőit. Kutatócsoportunk a kulturális tanulás minél több elemének mérhetővé tételére vállalkozott a vonatkozó értelmezések összegyűjtésével, országos statisztikai adatok elemzésével, valamint önálló empirikus kutatásokkal. Ez utóbbiakból mutatunk be néhány eredményt a teljesség igénye nélkül.

Kulturális tanulás a statisztikák mentén

A jelenlegi fejezetünkben néhány statisztikai adat mentén vizsgáltuk a kulturális tanulás regionális megjelenését. Ehhez elsőként a régiók gazdasági fejlettségére vonatkozóan készítettünk egy gazdasági fejlettségi indexet (GFI). Az indexet a Központi Statisztikai Hivatal 2014. évi adatai alapján a társadalmi-gazdasági fejlettséget meghatározó tényezők mentén állítottuk össze regionális vonatkozásban. (Azért 2014-es adatokat használtunk, mert a kulturális tanulás fejlettségét mutató adatokból a vizsgálat idején csak a 2014. éviiek voltak elérhetőek, és így érvényes az összehasonlítás.) A tényezők közül a statisztikai összehasonlításban is megjelenő legfőbb 10 tényezőt vizsgáltuk (vö. KSH 2015), jelenleg ebből öt tényezőt emeltünk ki: a régió iskolázottsági mutatója, bruttó hazai terméke (GDP-je), a működő gazdasági szervezetek száma, a munkanélküliségi és az aktivitási ráta értékei. Ezen értékekben a hét régió esetén 7-es értéket kapott, amelyik az adott tényező szempontjából a legfejlettebbnek bizonyult (legmagasabb iskolázottsági szint, legnagyobb GDP, legtöbb gazdasági szervezet, legalacsonyabb munkanélküliségi

ráta, legalacsonyabb aktivitási ráta), és ahogy ezek a mutatók csökkentek regionális szinten, úgy kaptak egyre alacsonyabb értéket az egyes régiók. Az öt tényező mentén kapott eredményeket összegeztük, és így kaptuk meg a régiók fejlettségi sorrendjét (1. táblázat).

1. táblázat. Régiók gazdasági fejlettsége

Magyarország régiói	Iskolázottság	GDP	Gazdasági szervezetek száma	Munka-nélküliségi ráta	Gazdasági aktivitási ráta	Total	Régió-sorrend
Közép-Magyarország	7	7	7	7	7	35	1
Nyugat-Dunántúl	6	6	6	6	6	30	2
Közép-Dunántúl	5	5	5	5	5	25	3
Dél-Dunántúl	2	4	4	4	4	18	4
Dél-Alföld	3	3	3	3	3	15	5
Észak-Alföld	1	2	2	2	2	9	6
Észak-Magyarország	4	1	1	1	1	8	7

Forrás: KSH 2014 alapján saját indexelés

A módszer működőképességét igazolja, hogy a regionális fejlettségi mutatók vizsgálatában a szakmai és tudományos eredmények mind hasonló sorrendet mutatnak (vö. KSH 2015). A Közép-Magyarország régió minden szempontból a legfejlettebbnek bizonyul, és egyértelműen a Nyugat-, majd a Közép-Dunántúl régió követi minden összehasonlított tényező esetén. A Dél-Dunántúl régió 4. helyét már kissé halványítja, hogy az iskolázottság terén hátrébb sorolódik, és ott a régiók sorrendjében utolsó helyre kerülő Észak-Magyarország veszi át a helyét. Ennek ellenére a Dél-Alföld és Észak-Alföld után ez a régió marad a regionális fejlettségi sorrend „vesztése”.

Az index kialakítása abból a szempontból fontos a kutatásunkban, hogy a kulturális tanulás fejlettségének regionális vizsgálatára is ezzel a módszerrel állítottuk fel a mérőeszközünket. A mérőeszköz mutatóihoz a kulturális tanulás folyamán vizsgált kulturális intézmények, médiaszínterek és amatőr sportszervezetek statisztikai adatait gyűjtöttük össze. Ebből szintén egy 10 tényezős összehasonlítást készítettünk. Itt a statisztikai adatok összegyűjtésénél nehezebb feladatunk volt, mert egyedül a kulturális területnek van évente kötelezően beküldendő országos adatsora (Kulturális statisztika; elérhető: EMMI 2014, kultstat.emmi.gov.hu). A média különböző szintereinél a statisztikák gyűjtésével félig jártunk sikerrel: az internethez kapcsolódó adatok esetén ugyanis a Központi Statisztikai Hivatal gyűjt adatokat, azonban a sajtótermékek, rádiók és televíziók esetén csak a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság adatai használhatóak, amelyek nem teljes körűek és nem évente ismétlődőek. (Adataik forrása: www.mediatanacs.hu.) Az amatőr sportszervezetek és tevékenységük területén a legnehezebb a kutatók helyzete, mert sajnos nincsenek országos adatok, de viszonylag megbízható adatokat ad a működő szervezetekről a Sportegyesületek Országos Szövetsége. (Adataik forrása: <http://www.sosz.hu/kozvetlen->

tagság.) A 10 tényezőből a jelenlegi tanulmányban az előző indexhez hasonlóan öt adatait használjuk, ezek: közművelődési intézmények, könyvtárak, túraegyesületek, sajtótermékek és rádiók száma. Az előzőhöz hasonló hetes skálán az öt tényező eredményeit összegeztük, és így kaptuk meg a régiók kulturális tanulásának fejlettségét (2. táblázat).

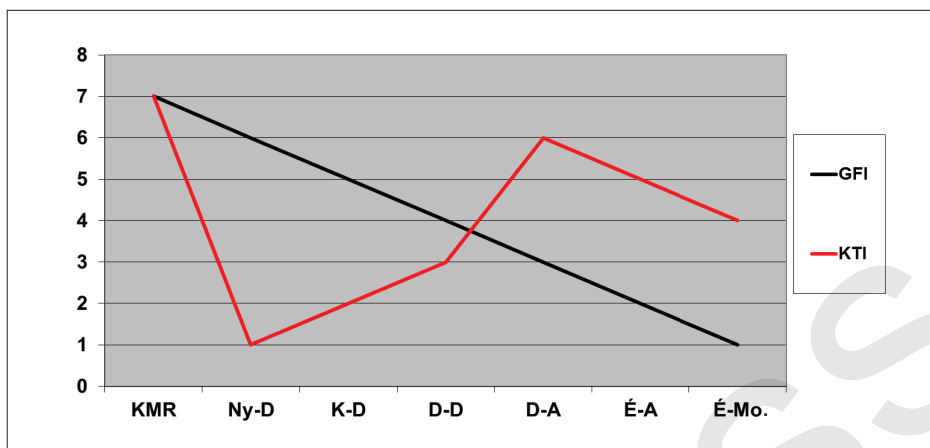
2. táblázat. Régiók kulturális tanulásának fejlettsége

Kulturális tanulási index	Művelődési házak	Könyvtárak	Zeneiskolák	Újságok	Rádiók	Összesen	Régió-sorrend
Közép-Magyarország	7	1	7	7	7	29	1
Nyugat-Dunántúl	4	7	2	1	1	15	7
Közép-Dunántúl	5	4	1	4	2	16	6
Dél-Dunántúl	3	6	3	2	3	17	5
Dél-Alföld	6	2	4	5	6	23	2
Észak-Alföld	1	3	6	6	5	21	3
Észak-Magyarország	2	5	5	3	4	19	4

Forrás: KSH 2014 alapján saját indexelés

Az eredmények áttekintésével a Közép-Magyarország régió vezető helyének megőrzésén túl jelentős átrendeződést láthatunk: a magas gazdasági fejlettségű régiók a kulturális tanulás terén alulteljesítenek, míg az alacsonyabb gazdasági fejlettségű régiók a kulturális tanulás terén előrébb rangsorolódnak. A legfejlettebb régiók sorrendje teljesen megfordul, és a kulturális tanulás fejlettségi index (KFI) legalacsonyabb a Nyugat-Dunántúl régióban, és csak egy-egy indexponttal előzi meg a Közép-Dunántúl és a Dél-Dunántúl régiót. A Duna keleti oldalán levő régiók között az egyenlőtlenség megmarad: a gazdasági fejlettségében leginkább alulmaradó Észak-Magyarország régió a kulturális tanulás fejlettségében a 4. helyre kerül, és a Dunától keletre eső régiók között így lemarad, és öt követi a gazdasági fejlettségben 6. helyezett Észak-Alföld, és a Közép-Magyarország régió utáni előkelő 2. helyet a kulturális tanulás fejlettségében a Dél-Alföld régió teljesíti. Az összefüggés még szembeűnőbb, ha vonaldiagramon ábrázoljuk (1. ábra).

A jelenség megértésére az előzőek miatt nem adható egységes magyarázat. Véleményünk szerint a gazdaságilag kevésbé fejlett régiók kulturális tanulásba történő beruházása egyfajta hátránykompenzáló hatású. A kulturális tanulást ezek a régiók esélyjavító, esélyt adó tényezőként kezelik, amely segíti őket a gazdasági hátrányból való kilábalásban, valamint reményt ad a társadalmi felemelkedésre. A másik oldalról azonban érvényesül egyfajta elitista koncepció is, amely szerint a kultúra és ezáltal a kulturális tanulás kiemelkedést biztosító, megkülönböztető jellegű, amely együtt jár a gazdasági előnyök élvezetével, és egyben társadalmi helyzetet konzerváló szerepe is van. A gazdaságilag lemaradó régiók fejlesztői, döntéshozói mindkét indok mentén beruházhatnak a kulturális tanulásba. Eredményeink mentén hazánkban főként a hátránykompenzáló koncepció érvényesül, azonban a továbbiakban fontos lehet górcső alá venni a kulturális tanulás



1. ábra. GFI – KTI összefüggése

Forrás: KSH 2014 alapján saját indexelés

tartalmi elemeit, mert a kulturális statisztika elsőszintű elemzése alapján arra jutottunk, hogy bár a Duna nyugati oldalán alacsonyabb a kulturális tanulás igénybevételi aránya, de azon belül a magaskultúra igénybevétele és az arra költött összegek mégis ebben a térségben jelentősebbek, így az elitista koncepció érvényesülése is megjelenik.

A kulturális tanulás néhány empirikus mutatója

A kulturális tanulás empirikus mutatóit az Észak-Alföld régióban kérdőíves felméréssel vizsgáltuk. A felmérés során intézményi szintű kérdőív mellett döntöttünk. A kérdőív tartalmaz általános részt, személyes módon történő kulturális tanulásról kapcsolatos részt, és a három részterülethez (közművelődés, média, sport) kapcsolódó speciális kérdéssort is. Így ténylegesen három kérdőív készült, amelynek kérdései 60%-ban egyeztek, további 40%-ban speciális kérdések voltak.

A kérdőív felépítése:

- I. Általános szervezeti jellegű kérdések (körülbelül azonos a három kérdőívben): a szervezet létrejötte, múltja, tevékenységrendszere, humán erőforrásai, infrastruktúrája, finanszírozása, kapcsolatrendszere más szervezetekkel stb.
- II. Személyes módon történő kulturális tanulás kérdései (körülbelül azonos a három kérdőívben): nonformális tanulási lehetőségek biztosítása az intézményben, nonformális tanulási alkalmak száma, nonformális tanulókat igénybevevők, informális tanulás jelentősége a szervezetben stb.
- III. Intézményspecifikus kérdések (különböző a három kérdőívben, az egyes intézmények sajátos funkcióit és tartalmi mutatóit vizsgálja):
 - Közművelődési intézményeknél pl. programok formái, résztvevők száma, belépőt vásárlók száma, ingyenes programkínálat stb.

- Médiumoknál pl. műsortípusok, műsoridő, online megjelenési formák, támogatási formák, műsor-összeállítás szempontjai, nézettség stb.
- Sportszervezeteknél pl. tagok száma, programkínálatot igénybevevők, program-összeállítás szempontjai, támogatók toborzása stb.

A három vizsgálandó szervezeti kör országosan rendkívül nagyszámú, így területi és tematikai lehatárolásra van szükség. A területi lehatárolásunk az Észak-Alföld régió vizsgálatára irányul. A tematikai lehatárolásunk során mind a három területen egy jellegzetesen számos személyes tanulási formát nyújtó szervezeti típust választottunk: a kulturális intézmények közül a közművelődési intézményeket, a médiumok közül a televíziókat, a sportszervezetek közül a túraegyesületeket. Az egyes szervezeti típusokból min. 30%-os vizsgálati minta elérésére törekedtünk, amelyet sikerült meghaladnunk, összességében a három területen a fellelhető intézmények 34%-át sikerült felkeresnünk az Észak-Alföld régióban (3. táblázat).

3. táblázat. Intézményi populáció és vizsgált intézmények száma (db)

Intézmény típusa	Észak-Alföld régió elemszáma*	Vizsgálandó intézmények száma (30%)	Vizsgált intézmények száma**
Közművelődési intézmény	272	82	82 (30%)
Televízió	23	7	9 (39%)
Túraegyesület	32	10	21 (66%)
Összesen	327 (100%)	99 (30%)	112 (34%)

* A regionális adatok forrásai:

- Közművelődési intézmények esetén a **Kulturális statisztika** (EMMI 2012, kultstat.emmi.gov.hu)
- Televíziók esetén a **Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság** adatai (www.mediatanacs.hu)
- A túraegyesületek területén sajnos nincsenek országos adatok, de viszonylag megbízható adatokat ad a működő szervezetekről a **Sportegyesületek Országos Szövetsége** (<http://www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag>)

** *Forrás:* saját empirikus kutatási eredmények

Elsőként tekintünk át a vizsgált szervezetek fő általános adatait. A vizsgált 112 szervezet 40%-a már a rendszerváltás előtt is működött, ami a közművelődési intézmények magas számarányaiból következik. A rendszerváltás és az új évezred között a szervezetek 26%-a jött létre, míg az új évezredben a szervezetek 34%-a. Így a mintában egyaránt vannak több évtizede működő és fiatal szervezetek is. A megkérdezett szervezetek 35%-a debreceni, más kimagasló település nem képviselteti magát a mintában. A három megye között vegyesen oszlanak el a szervezetek. A három szektor alapján a vizsgált szervezetek közül 48% állami szervezet, 16% vállalkozás, 36% civil szervezet.

Az intézmények méretéről és az ellátható – vállalható feladatok mértékéről hatékony mutatóként szolgálhat a munkatársak számának, összetételének vizsgálata. Vizsgáltuk az összes foglalkoztatott munkatársat a 112 intézményben és az intézményi átlagszámait is. Összesen 1775 munkatárs dolgozik a 112 intézményben (4. táblázat), és közülük 967 fő diplomával rendelkezik (54,5%). Magas a vezetők aránya is: a 112 intézményben 253 fő (a munkatársak 14%-a) vezetői beosztásban van.

4. táblázat. A munkatársak száma összesen (fő)

Munkatársak száma (összesen – fő)				
	Szakmai munkatárs	Adminisztratív munkatárs	Technikai munkatárs	Összesen
Teljes munkaidőben	958 fő	221 fő	222 fő	1401 fő
Részmunkaidőben	276 fő	23 fő	75 fő	374 fő
Összesen	1234 fő	244 fő	297 fő	1775 fő

Forrás: saját empirikus kutatás

Megállapítható, hogy átlagos humánerőforrás-ellátottságúak a szervezetek, méretük alapján a középmeretű szervezetek közé tartoznak, mivel átlagosan 10 fő feletti, de 50 fő alatti létszámmal dolgoznak (5. táblázat).

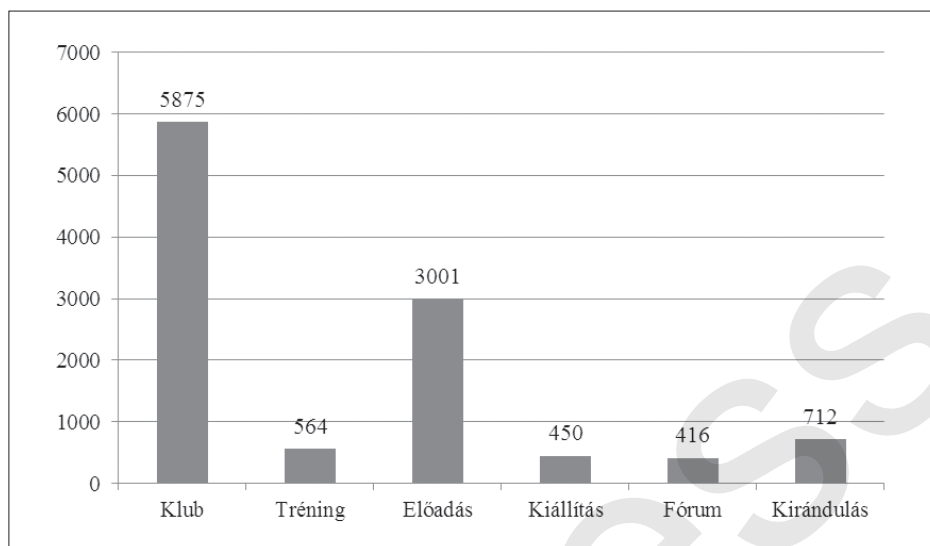
5. táblázat. A munkatársak száma intézményi átlagban (fő)

Munkatársak száma (intézményi átlag)				
	Szakmai munkatárs	Adminisztratív munkatárs	Technikai munkatárs	Összesen
Teljes munkaidőben	10,8 fő	3,6 fő	3,6 fő	18 fő
Részmunkaidőben	6,7 fő	1,3 fő	2,7 fő	10,7 fő
Összesen	17,5 fő	4,9 fő	6,3 fő	28,7 fő

Forrás: saját empirikus kutatás

A humánerőforrás-ellátottságot javítja, hogy a szervezetek 54%-ában dolgoznak önkéntesek. A vizsgálat időpontjában összesen 841 fő, szervezetenként átlagosan 15 fő önkéntest foglalkoztattak.

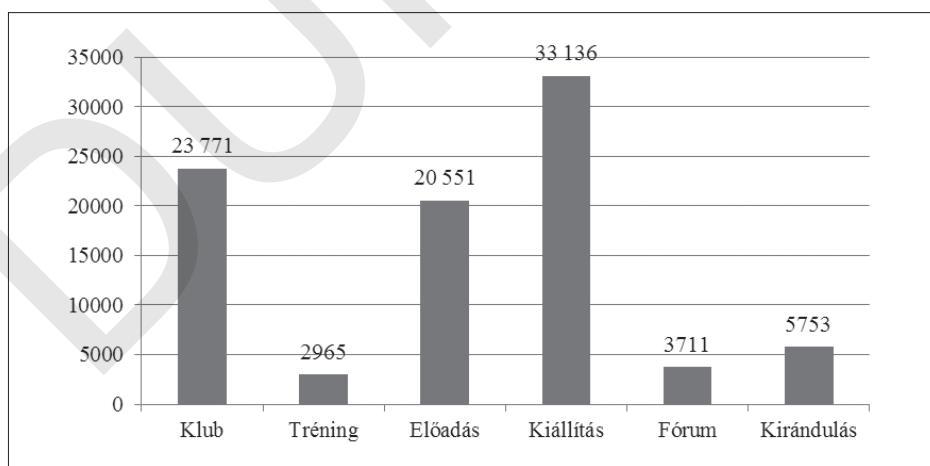
Az elemzésünk második részében a vizsgált intézmények személyes módon történő kulturális tanulást elősegítő néhány jellemző eredményét tekintjük át. A vizsgált tanulási alkalmak a szervezetek körében: klubok, tréningek, előadások, kiállítások, fórumok, kirándulások. Ezek közül mindegyik szép számban előfordul a vizsgált szervezetek esetében, még a legritkább formaként jelölt fórumokból is 416 alkalom valósult meg a 112 szervezetnél. A legnagyobb tanulási alkalomszámot a klubok terén produkálták (5875 tanulási alkalom), ami annak is köszönhető, hogy ezek rendszeres tevékenységek, tehát amennyiben például egy klub átlagosan minden héten megrendezésre került, az kb. 50 tanulási alkalomnak minősült egy év alatt. A szorosabb értelemben tanulási tevékenységként definiálható előadások száma a második legkimagaslóbb érték, és ennek gyakorlati formája, a tréningek is igen szép számban (564 alkalom) szerepelnek. Az összes tanulási alkalom a 112 szervezet esetén 11 027 alkalom, ami átlagosan közel száz (98,5 db) tanulási alkalmat jelent szervezetenként (2. ábra). Így megállapítható, hogy ezen intézmények és szervezetek tanulásszervező tevékenysége igen magas.



2. ábra. A tanulási alkalmak száma az intézményekben (db)

Forrás: saját empirikus kutatás

Az egyes tanulási alkalmak nagyszámú résztvevői kört vonzanak. Az sajnos nem derül ki az adatokból, hogy ezen résztvevői körben mekkora az átfedés, tehát hogy van-e egy olyan réteg, amely rendszeres látogatója többféle tanulási alkalomnak is, de nagymértékben valószínűsíthető. De még ezt figyelembe véve is kimagasló adatokat kapunk. Közel 90 ezer résztvevője volt a tanulási alkalomnak 1 év alatt a vizsgált 112 szervezetnél (3. ábra).



3. ábra. A tanulási alkalmak résztvevőinek a száma (fő)

Forrás: saját empirikus kutatás

A jellemző átlagéletkor klubokban 37, tréningeken 35, előadásokon 40, kiállításokon 40, fórumokon 35, kirándulásokon 30. Azonban pont ez a korosztály hiányzik leggyakrabban ezekről a tanulási alkalmakról, mert a fő célcsoport a tanulói, ifjúsági réteg és a nyugdíjasok, és ennek a két célcsoportnak az átlagéletkorából jön ki a sokszor a kulturális intézményekből hiányolt középfelnőttkori réteg, így ez az átlagstatisztika jelen esetünkben erősen torzít.

Végezetül vizsgáljuk meg, hogy milyen témakörökben zajlanak ezek a tanulási alkalmak a vizsgált közművelődési intézményekben, túraegyesületekben és televíziókban. A vizsgált tanulási formák kategóriáit egy korábbi OTKA-kutatás alapján vettük át (Forray & Juhász 2009) (6. táblázat).

6. táblázat. Tanulási formák gyakorisága témakörönként (%)

Tanulási formák gyakorisága témakörönként (%)							
	Klub	Tréning	Előadás	Kiállítás	Fórum	Kirándulás	Összesen
Informatika	6,3	14,3	13,4	1,8	1,8	0,9	6,4
Idegen nyelv	7,1	4,5	6,3	1,8	0,9	3,6	4
Háztartás	6,3	0,9	7,1	0	0,9	1,8	2,8
Egészség	16,1	5,4	25,9	4,5	7,1	7,1	11
Munka világa	2,7	15,2	11,6	1,8	8,9	0	6,7
Pénzügyek	3,6	5,4	8,0	0	4,5	0	3,6
Politika	4,5	1,8	16,1	6,3	9,8	4,5	7,2
Vallás	8,9	0	16,1	4,5	2,7	1,8	5,7
Hobbi	33,0	7,1	9,8	17,0	3,6	14,3	14,1
Természet-tudomány	6,3	0,9	21,4	6,3	1,8	8,9	7,6
Kultúra	27,7	5,4	41,1	43,8	11,6	18,8	24,7
Sport	21,4	6,3	10,7	1,8	4,5	17,9	10,4
Öltözködés	4,5	0,9	8,0	2,7	2,7	2,7	3,6
Mezőgazdaság	6,3	0,9	13,4	4,5	6,3	0	5,2

Forrás: saját empirikus kutatás

A közművelődési intézmények magas száma miatt a kulturális témájú tanulási alkalmak domináltak, amelyeket a hobbihoz és az egészséghez kötődő témakörök követnek.

Összegző gondolatok

Megállapítható, hogy a kulturális tanulás hátránykompenzáló szerepe a tanulás összefüggésében erőteljesen megjelenik. A statisztikákból következtethető jelenség az Észak-Alföld régió vizsgálatba került intézményei esetén jól megjelennek: nagyszámú tanulási aktivitással széles célcsoportokat megmozgatva hasznosítják az intézményrendszert ta-

nulást kiegészítő funkciókra, amelyekkel hozzájárulnak a térség társadalmi-gazdasági fejlesztéséhez is.

A tanulási folyamatok hátránykompenzáló, illetve elitista folyamatai véleményünk szerint a tanulás számos színterén vizsgálhatók: az általános képzési területektől (pl. közoktatás és felsőoktatás) a speciális színterekig (művészeti oktatás, sportra nevelés stb.). További kutatások építhetők erre, amelyeknek eredményeire fejlesztési lehetőségek építhetők, mert bizonyíthatóan az egyes térségek elsődleges fejlesztése a szélesen értelmezett tanulási – kulturális tanulási lehetőségek által érhető el. Ezekre épülnek a gazdasági fejlesztések, és ezek által épül a társadalmi jóllét.

Hivatkozott irodalom

- Forray R. K. & Juhász E. (2009). A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés. In: Forray R. K. & Juhász E. (szerk.). *Nonformális – informális – autonóm tanulás* (pp. 12–37). Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Kozma T., Engler Á., Forray R. K., Györgyi Z., Juhász E., Márkus E. & Teperics K. (2016). *Learning Regions in Hungary*. Brno: Tribun EU.
- Márkus E. & Szabó B. (2018). A sport és a tanulás kapcsolata, a sport fejlesztő szerepe egy-egy térség életében. In: Fehérvári A., Széll K. & Mísey, H. (szerk.). *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések* (p. 197). Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Schoof, U., Blinn, M., Schleiter, A., Ribbe, E. & Wiek, J. (2011). *Deutscher Lernatlas (DLA)*. Germany, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Szabó J. & Kenyeres A. (2012). A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. *Felnőttképzési Szemle*, 6(2), 59–72.
- Szűcs T. (2018). A zenetanulás aspektusai Kelet-Magyarországon. In: Karlovitz J. T. (szerk.). *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből* (pp. 84–94). Komárno: International Research Institute.

Dokumentumok

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300077.TV>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 30.
- Canadian Council on Learning (2010). The 2010 Composite Learning Index (CLI). Canada, Ottawa: University of Ottawa
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) (2012). Kulturális statisztika 2011. kultstat.emmi.gov.hu. Utolsó látogatás: 2019. 03. 30.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2014). Statisztikai adatok. Régiók kulturális tanulásának fejlettsége. www.ksh.hu. Utolsó látogatás: 2019. 03. 30.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2015). A gazdasági folyamatok regionális különbségei. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl13.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 30.

Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (2014): Bejelentés alapján működő médiaszolgáltatók. www.mediatanacs.hu. Utolsó látogatás: 2019. 03. 30.

Sportegyesületek Országos Szövetsége (2014). Közvetlen tagság. www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag. Utolsó látogatás: 2014. 12. 15.

A nonprofit szektor hazai helyzete, különös tekintettel a kulturális célú szervezetekre

Absztrakt

Tanulmányunkban a nonprofit szektor és kifejezetten a kulturális célú szervezetek helyzetét igyekszünk bemutatni. Idősoros adatok alapján tekintjük át a változásokat, ezentúl a kulturális szervezetek jellegzetességeire, a teljes szektortól való eltéréseire is rámutatunk. Ez az áttekintés, ha nem is évente, de bizonyos időközönként hasznos, hogy láthassuk, milyen folyamatok zajlanak a szektor egésze és a kulturális civil szervezetek körében. Azért tartjuk ezt fontosnak, mert a kulturális célú szervezetek egy jelentős szervezeti kör (2017-ben a 61 151 nonprofit szervezet 15%-a), amely komoly értékmegőrző, közösségépítő, kulturális szolgáltató tevékenységgel bír.

Bevezetés

Tanulmányunkban a nonprofit szektor és kifejezetten a kulturális célú szervezetek helyzetét igyekszünk bemutatni. Idősoros adatok alapján az elmúlt két évtizedben történt változásokat tekintjük át, ezentúl a kulturális szervezetek jellegzetességeire, a teljes szektortól való eltéréseire is rámutatunk. Ez az áttekintés, ha nem is évente, de bizonyos időközönként hasznos, hogy láthassuk, milyen folyamatok zajlanak a szektor egésze és a kulturális civil szervezetek körében. Azért tartjuk ezt fontosnak, mert a kulturális célú szervezetek egy jelentős szervezeti kör (2017-ben a 61 151 nonprofit szervezet 15%-a), amely komoly értékmegőrző, közösségépítő, kulturális szolgáltató tevékenységgel bír.

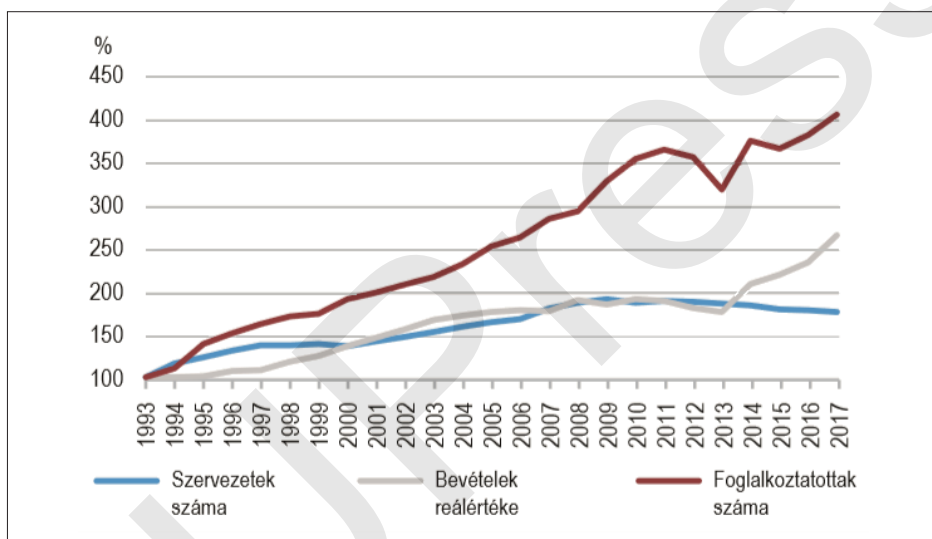
A nonprofit szektor helyzetére vonatkozóan több adatbázisra is támaszkodhatunk. Az Országos Bírósági Hivatal honlapján találjuk a civil szervezetek névjegyzékét, amely a nyilvántartott szervezeteket tartalmazza. A Központi Statisztikai Hivatal két adatbázisában is vannak a szervezetekre vonatkozó adatok a GSZR – KSH gazdálkodó szervezetek regisztere és az NPREG – nonprofit szervezetek regisztere. Ez utóbbinak az adatait elemezve igyekszünk bemutatni a szektor alakulását az elmúlt 15–20 évben és a jelenlegi helyzetét.

A '90-es évek elejétől kezdve a Központi Statisztikai Hivatal Magyarországon évente végez nonprofit szervezeti adatgyűjtést a nonprofit szektorról, amely elsősorban a szervezetek alapműködési és gazdasági jellemzőinek feltárására irányul, így alapadatokat tekintve idősoros adatok is rendelkezésre állnak a szektor egészéről. Évente a szektor legfontosabb jellemzőire vonatkozóan a Statisztikai Tükör egyik decemberi vagy januári

számában publikálják a legjellemzőbb adatokat. Ezentúl két évente Nonprofit szervezetek Magyarországon címmel jelenik meg egy kiadvány, amely az adott évre vonatkozó adattáblákat tartalmazza részletesen.

A szervezetek száma, a szektor tevékenységszerkezete

A nonprofit szféra tevékenységét és teljesítményét meghatározó szervezetek körét két, egymástól markánsan eltérő csoport alkotja: a közel 61,2 ezres szektor majdnem kilenczetedét adó, ám viszonylag szerényebb gazdasági súlyú klasszikus civil szervezetek¹, illetve a szektor bevételeinek és munkahelyeinek többségét biztosító mintegy négy és fél ezer nonprofit vállalkozás (KSH STADAT 2019).



1. ábra. A nonprofit szektor legfontosabb jellemzőinek alakulása, 1993–2017 (1993 = 100%)

Forrás: KSH 2019: 1

A foglalkoztatottak számának 2013-as csökkenése mögött feltételezhetően a nonprofit gazdasági társaságok szervezeti formájának megváltozása állhat, elsősorban az egészségügy területén.

A teljes nonprofit szektor időbeni fejlődését makroszinten három fontos mutatóval lehet jellemezni: a működő szervezetek számával, a bevételek reálértékével és

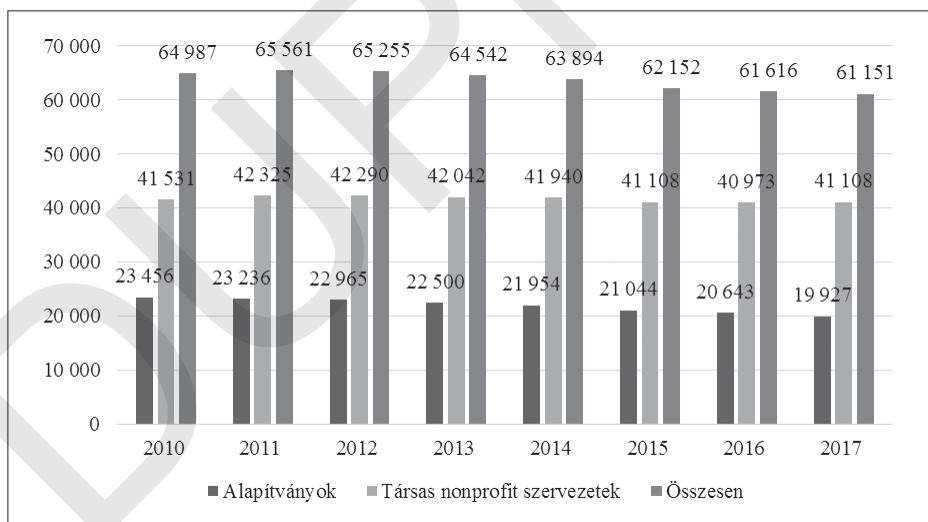
¹ A nonprofit szervezeteket jellegük szerint három típusba soroljuk: klasszikus civil szervezetnek tekintjük a magánalapítványokat és az egyesületeket; az érdekképviselők csoportjába tartoznak a köztestületek, a szakszervezetek, a szakmai munkáltatói érdekképviselők és az egyesülések; az egyéb nonprofit szervezetekhez soroljuk a közalapítványokat (kormányzati, önkormányzati alapítású – jobbára közfeladat ellátására, támogatására szakosodtak) és a nonprofit vállalkozásokat.

a foglalkoztatotti létszámmal. Az 1993-as rendszeres statisztikai megfigyelés kezdete óta e mutatók értékei – ha eltérő ütemben is és egy-egy év kivételével – folyamatosan nőtték 2008-ig. Ezután a gazdasági válság első évétől ez a tendencia a foglalkoztatottság kivételével mérséklődött (1. ábra).

2012-ben először fordult elő, hogy mindhárom mutató csökkent az előző évihez képest, és ugyanez történt 2013-ban is (1. ábra) (KSH 2019). A szervezetek száma nem csökkent számottevően, ugyanakkor a bevételek reálértéke körülbelül 3, a munkavállalók száma 11%-kal visszaesett. 2014-ben az utóbbi két mutató esetében ezzel teljesen ellentétes, erőteljes változás indult el: a bevétel 19%-kal, a foglalkoztatottság 18%-kal nőtt. Ez a szektorszinten bekövetkezett ellentétes mozgás a szolgáltató jellegű, nonprofit gazdasági társaságok körében lezajlott szerkezetátalakulásnak köszönhető. A bevételek reálértéke 2014-től folyamatosan emelkedett, 2017-ben közel 14%-kal (KSH 2019).

A szervezetek számának 2012 óta tartó mérséklődése betudható az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló 2011. évi CLXXV. törvény (a továbbiakban: civil törvény) hatásának, amely a szektoron belül egy „tisztulási” folyamatot indított el (KSH 2019).

2017-ben 61 151 – az előző évinél közel 465-tel kevesebb – civil és egyéb nonprofit szervezet működött Magyarországon, bő egyharmaduk (19 927) alapítványi formában, 41 108 társas nonprofit szervezetként. Ha idősorosan nézzük, az egyesületi és alapítványi arányok nem változtak (2. ábra).

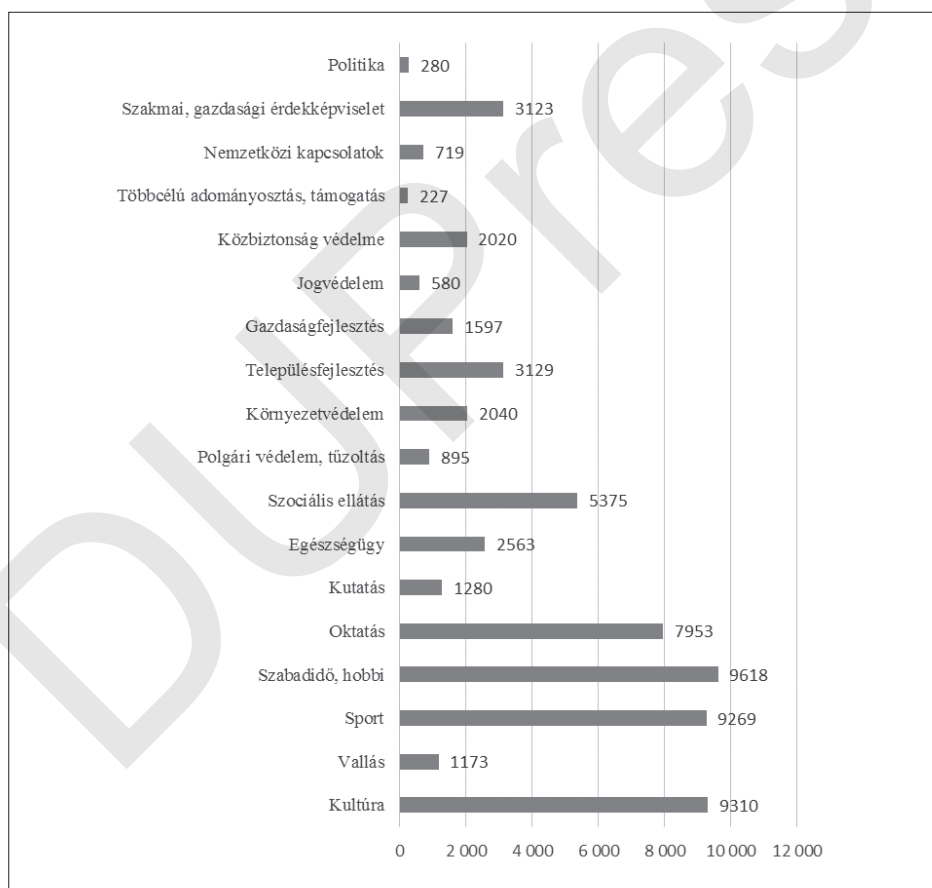


2. ábra. Az alapítványok és társas nonprofit szervezetek² száma, 2010–2017

Forrás: KSH STADAT adatbázis alapján saját szerkesztés

² Az alapítványok körébe az alapítványok és közalapítványok, a társas nonprofit szervezeti forma csoportba a további szervezeti típus (egyesület; köztestület; szakszervezet; szakmai, munkáltatói szervezet, nonprofit gazdasági társaság; egyesülés) van benne.

A 80-as évektől kezdődően a szektorra vonatkozó nemzetközi összehasonlító vizsgálatok (Salamon & Anheier 1995; Salamon, Sokolowski & Anheier 2000; Salamon, Sokolowski & List 2003) leírták, hogy a kelet-közép-európai országok nonprofit szektorában a kultúra és a szabadidős szervezetek aránya a domináns, ennek háttérében a folytonosságot vélték a kutatók felfedezni, amely alatt azt értették, hogy ezeknek a szervezeteknek egy jelentős része (sportegyesületek, hobbikörök) a rendszerváltás előtt is létezhettek, és ennek köszönhető a magasabb arányuk. A szervezetek infrastruktúrával, képzett, kapcsolatokkal rendelkező vezetőkkel tudtak közel folyamatosan tovább működni. Ezentúl a művelődési intézményekben számos olyan csoport működött, amely ugyan nem volt formalizálva, de a fordulat után könnyen tudott bejegyzett szervezetté alakulni. Ez a folytonosság jelenleg is fennáll a hazai szektort tekintve. A társadalmi beágyazottságot meg tudták tartani a szervezetek. A tagságuk és egyéb támogatások révén fenn tudják tartani, működtetni tudják a szervezeteiket. Azonban a háttérben az is állhat, hogy a hazai sport-,



3. ábra. Szervezetek száma tevékenységi területenként

Forrás: KSH STADAT adatbázis alapján saját szerkesztés

szabadidős és kulturális terület finanszírozási metódusai is segítik ezeknek a szervezeteknek a prosperálását, ennek a szervezeti körnek számos lehetősége van pályázati úton bevételre szert tenni.

Ha a szervezeteket tevékenységi területenként tekintjük, akkor látható, hogy a szabadidő-, hobbi-, a sport-, a kulturális és az oktatási célú szervezetek vannak a legnagyobb számban (3. ábra.), a teljes szektor 59,1 százalékát teszik ki.

Ha szervezeti típusonként tekintjük (1. táblázat), az alapítványok 63,6%-ának a tevékenysége továbbra is három területhez: az oktatáshoz (32,7%), a szociális ellátáshoz (16,0%) és a kultúrához (14,9%) köthető. A társas nonprofit szervezetek körében a korábbiaknak megfelelően a szabadidős (22,2%) és a sportegyesületek (20,6%), valamint a kulturális szervezetek (15,4%) aránya a legnagyobb.

1. táblázat. A nonprofit szervezetek száma és megoszlása tevékenységcsoportok szerint, 2017

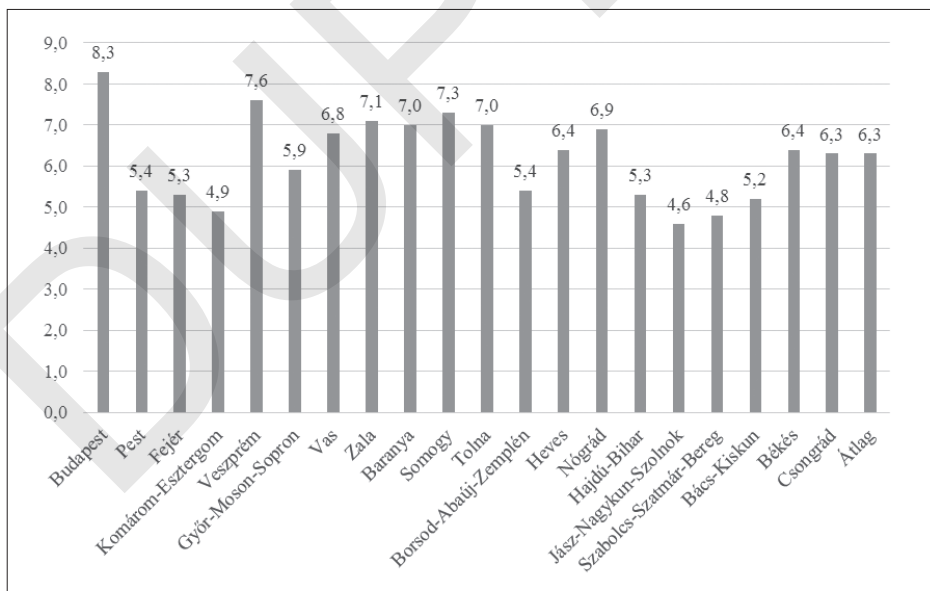
Tevékenységcsoport	Alapítványok		Társas nonprofit szervezetek		Összesen		rang-sor
	száma	megoszlása, %	száma	megoszlása, %	száma	megoszlása, %	
Kultúra	2 997	14,9	6 333	15,4	9 310	15,2	2
Vallás	882	4,4	291	0,7	1 173	1,9	10
Sport	771	3,9	8 498	20,6	9 269	15,2	2
Szabadidő, hobbi	527	2,6	9 091	22,1	9 618	15,7	1
Oktatás	6 518	32,7	1 435	3,5	7 953	13,0	3
Kutatás	488	2,4	792	1,9	1 280	2,1	9
Egészségügy	1 830	9,2	733	1,8	2 563	4,2	6
Szociális ellátás	3 198	16,0	2 177	5,3	5 375	8,8	4
Polgári védelem, tűzoltás	88	0,4	807	2,0	895	1,5	11
Környezetvédelem	820	4,1	1 220	3,0	2 040	3,3	7
Településfejlesztés	1 021	5,1	2 108	5,1	3 129	5,1	5
Gazdaságfejlesztés	210	1,1	1 387	3,4	1 597	2,6	8
Jogvédelem	98	0,5	482	1,2	580	0,9	13
Közbiztonság védelme	134	0,7	1 886	4,6	2 020	3,3	7
Többcélú adományozás, támogatás	84	0,4	143	0,3	227	0,4	15
Nemzetközi kapcsolatok	217	1,1	502	1,2	719	1,2	12

Tevékenységszoport	Alapítványok		Társas nonprofit szervezetek		Összesen		rangsor
	száma	megoszlása, %	száma	megoszlása, %	száma	megoszlása, %	
Szakmai, gazdasági érdekképviselet	35	0,2	3 088	7,5	3 123	5,1	5
Politika	29	0,1	251	0,6	280	0,5	14
Összesen	19 927	100,0	41 224	100,0	61 151	100,0	

Forrás: KSH 2017

A 2011-ben elfogadott civil törvény egyik meghatározó változtatása az volt, hogy a közhasznú minősítést egyfokozatúvá tette, határozott időre szabta és közfeladat ellátásához kötötte. Ennek hatására a 2014-ben a közhasznú státussal rendelkező szervezetek hányada mintegy 15%-kal 40%-ra esett vissza, a 2015. évi adatok szerint a bejegyzett szervezetek már csak alig több mint egyötöde rendelkezett közhasznú minősítéssel, szemben a 2013. évi 55%-kal. 2016-ban tovább csökkent ezen szervezeteknek az aránya (19%-ra), 2017-ben a tendencia azonban megtört, 2,0 százalékponttal nőtt a részarány (KSH 2019).

Ha a szervezetek területi eloszlását nézzük, azt láthatjuk, hogy nem egyenletes. Budapesten és Veszprém megyében a legkiemelkedőbb az 1000 lakosra jutó szervezetek száma (4. ábra).



4. ábra. Ezer lakosra jutó szervezetek száma, 2016

Forrás: KSH 2018 adatai alapján saját szerkesztés

A szervezetek gazdasági, humánerőforrás-helyzete

A szektor szervezetei igen aktívak, mindössze 2,2%-a nem folytatott semmilyen pénzügyi tevékenységet 2017-ben. Teljes pénzforgalmat 92,7%-uk bonyolított le, 0,9%-uk csak bevételt, 4,2%-uk csak kiadást könyvelt el. Az összes bevétel 2017-ben több mint 1924 milliárd forint volt, az előző évihez viszonyítva folyó áron 16,3, reálértéken pedig 13,6%-kal több. Az 500 ezer forint alatti éves bevételű szervezetek aránya még mindig jelentős (37%). Az alacsony bevétel továbbra is a klasszikus civil szervezetek (egyesületek, alapítványok) esetében a gyakoribb.

Jellemző tendencia, hogy a nagy számban jelen lévő sport- és szabadidős szervezetek súlyuknál sokkal kisebb arányban részesedtek a forrásokból 2017-ben is, míg a gazdaság-, valamint településfejlesztésben tevékenykedő, valamint környezetvédő szervezetek pénzügyi helyzete az átlagnál sokkal kedvezőbben alakult, vélhetően ez az ezeken a területeken létrejövő és már működő nonprofit gazdasági társaságoknak köszönhető.

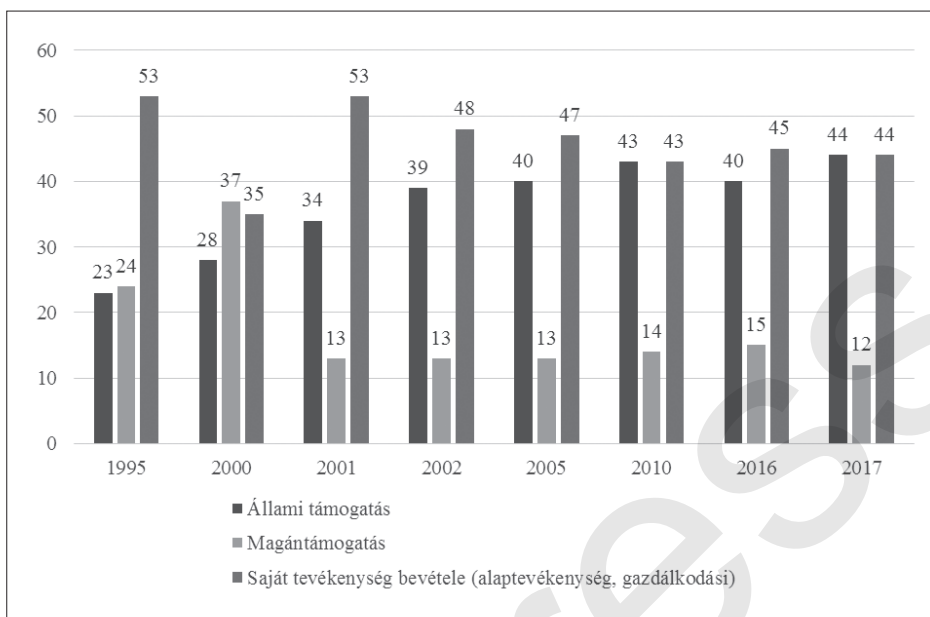
Mindamellet 2017-ben a sportszervezetek is arányuknak nagyjából megfelelő mértékben részesedtek a szektor bevételéből, vélhetően a társaságiadó-támogatásoknak köszönhetően (KSH 2019).

A nonprofit szektor bevételi forrásainak arányai a 2000-es évek elejétől³ kezdődően megváltoznak. A fordulat 2001 és 2002 körül történt, 2001-ben 34, 2002-ben már 39% volt az állami támogatás aránya⁴.

Azóta az állami támogatásokból származó források aránya 40 százalék körül van. 2017-ben a teljes szektor bevételeinek 44%-a származott állami vagy önkormányzati költségvetésből, ami az előző évinél 4,0 százalékponttal, összességében 194 milliárd forinttal többet jelentett. Ezzel szemben a saját (alaptevékenységi, gazdálkodási) bevétel 43%-ra csökkent, így a szektor támogatási mutatója az egy évvel korábbihoz mérten 1,0 százalékponttal, 56%-ra nőtt.

³ Az évek azért nem azonos időközönként vannak, mert a 2000 előtt időszakot és a 2000 utáni időszakot más tendenciák jellemzik. A fordulat 2001-ben és 2002-ben történt, ezért azokat az éveket kiemeljük.

⁴ Báger és munkatársai (2003) szerint a nyugat-európai országokban ekkor a magas állami támogatási arány jellemző. Ausztriában 50,4%, Franciaországban 57,8%, Németországban 64,3%. Ez az arány a szektor és az állam szorosabb összefonódására enged következtetni és arra, hogy az állam által delegált feladatokhoz a források biztosítottak.



5. ábra. A nonprofit szektor bevételei források szerint 1995, 2000, 2001, 2002, 2005, 2010, 2016, 2017

Forrás: a KSH adatai alapján saját szerkesztés

Ha a szektor humán erőforrás-helyzetét tekintjük, megállapíthatjuk, hogy 2017-ben a nonprofit szektorban munkaviszonnyal rendelkezők összlétszáma 162 ezer fő volt. Az alkalmazásban állók létszáma több mint 133 ezer fő volt, ebből 91 ezer főállású, teljes munkaidős és 42 ezer részmunkaidős, illetve nem főállású munkavállaló. A szektor együttes teljesítménye (a 29 ezer főnyi közfoglalkoztatotttal együtt) 133 ezer számított főállású munkájának felelt meg (KSH 2019).

Ha a munkavállalókat nem, életkor, végzettség és aktivitás szempontjából nézzük, akkor azt láthatjuk, hogy a munkavállalók 53%-a nő, 70%-uk 25–54 év közötti, közel egynegyedük pedig az 55–64 évesek korcsoportjába tartozott. A foglalkoztatottak legnagyobb hányada, 46%-a középfokú végzettségű volt, a fennmaradó létszám nagyjából fele-fele arányban oszlott meg az alap- és felsőfokú végzettségűek között.

2017-ben a szektorban tevékenykedő önkéntes segítők becsült száma 364 ezer fő volt. Az általuk teljesített közel 45 millió munkaóra több mint 21 ezer teljes munkaidős foglalkoztatott munkaidejének felelt meg, munkájuk becsült értéke 56 milliárd forintba tehető. A lakossági segítség különösen a kisebb szervezetek esetében jelentős (KSH 2019).

A kulturális célú szervezetek

A statisztika számos esetben a szervezetek tevékenysége szerinti csoportosításban is jellemzi a szektor szervezeteit. A tevékenységet a szervezetek az adott év májusi statisztika

tikai adatszolgáltatásukban fő tevékenységként megjelölik. E szerint megkülönböztetik a következő tevékenységi csoportokat: kultúra; vallás; sport; szabadidő, hobbi; oktatás; kutatás; egészségügy; szociális ellátás; polgári védelem, tűzoltás; környezetvédelem; településfejlesztés, gazdaságfejlesztés, jogvédelem, közbiztonság védelme; többcélú adományosztás, támogatás; nemzetközi kapcsolatok; szakmai, gazdasági érdekképviselet; politika.

A szektor jelentős ágazatát képviselik a kulturális célú szervezetek, 2016-ban⁵ a 14,7 százalékát teszik ki, ez mintegy 9068 szervezetet jelent. Ezzel a kulturális szervezetek a szektor harmadik legnagyobb csoportja a sport (14,4) és a szabadidő-, hobbitevékenység (15,8) mellett. Az oktatás jelenik még meg hasonló arányban (13,2). Ebből nagyobb számban vannak a társas jellegű egyesületek formájában működő szervezetek, 6010 szervezet, amely érthető, hisz a kulturális terület számos tevékenysége csoportban végzett tevékenység, pl. zenekarok, kórusok, tánc csoportok, amatőr művészeti alkotókörök.

A szervezetek legnagyobb számban az 500 ezer és 5 millió bevétel közötti szervezeti körbe tartoznak, de igen jelentős a kis bevétel nagyságú, 50 ezer és 500 ezer közötti bevétellel gazdálkodó szervezetek száma.

A kulturális célú szervezetek 42%-a, 3771 szervezet az 500 000 ezer forint alatti bevétel nagyságú kategóriába tartozik, ez valamivel kedvezőtlenebb, mint a szektor átlaga (38%).

2. táblázat. A kulturális célú nonprofit szervezetek száma bevétel nagyság szerint, 2016

Megnevezés	Bevétel nagyság					Összesen
	–50 ezer forint	51–500 ezer forint	501–5000 ezer forint	5001–50 000 ezer forint	50 001 ezer forint–	
Kultúra	1 363	2 408	3 595	1 236	466	9 068
Vallás	151	355	454	187	30	1 177
Sport	1 035	1 875	3 549	1 930	510	8 899
Szabadidő, hobbi	1 231	2 532	3 920	1 926	137	9 746
Oktatás	1 002	2 476	3 205	1 016	417	8 116
Kutatás	270	203	431	331	122	1 357
Egészségügy	355	644	990	478	181	2 648
Szociális ellátás	761	1 283	1 957	1 030	465	5 496
Polgári védelem, tűzoltás	112	225	418	91	21	867
Környezet- védelem	394	511	714	331	122	2 072
Település- fejlesztés	636	957	1 071	416	207	3 287

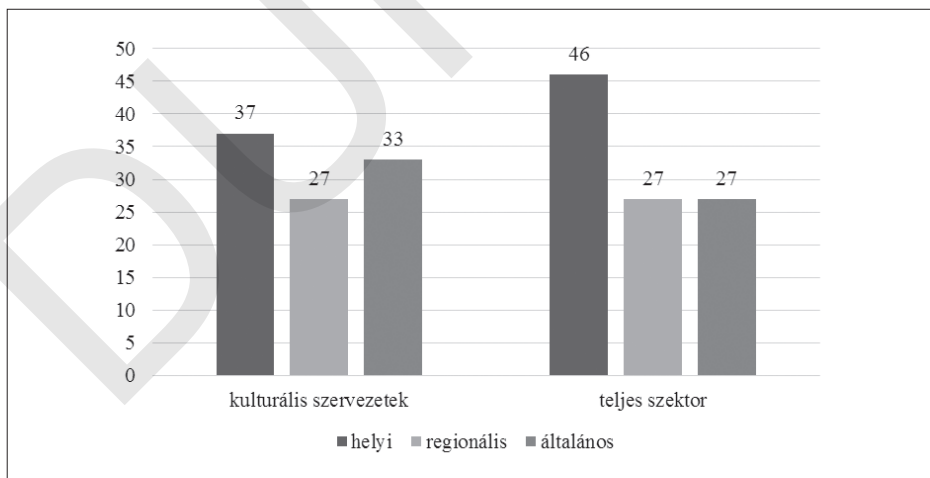
⁵ A szektorra jellemző legfontosabb, általános adatok már 2017-re vonatkozóan elérhetőek, azonban részletesebb adatok, így a kulturális célú szervezetekre vonatkozóan 2016-osak érhetőek el.

Megnevezés	Bevételnagyság					Összesen
	–50 ezer forint	51–500 ezer forint	501–5000 ezer forint	5001–50 000 ezer forint	50 001 ezer forint–	
Gazdaság- fejlesztés	236	212	441	488	236	1 613
Jogvédelem	141	119	196	134	38	628
Közbiztonság védelme	205	579	1 181	95	10	2 070
Többcélú adományoztatás, támogatás	38	43	78	48	20	227
Nemzetközi kapcsolatok	119	173	273	129	36	730
Szakmai, gazdasági érdekképviselő	416	643	1 128	838	251	3 276
Politika	121	77	85	44	12	339

Forrás: KSH 2018 alapján saját szerkesztés

A kulturális célú szervezet 22 százaléka, 1975 db szervezet közhasznú, ez a szektorarányokhoz (19% közhasznú a szervezet) viszonyítva kedvezőbb képet mutat, arányaiban több közhasznú minősítésű szervezet van a kulturális szervezetek körében.

A pénzügyi aktivitást tekintve aktív, pénzbevéttel rendelkezik a szervezetek 93%-a, ez azonos a szektor egészére jellemző aránnyal.

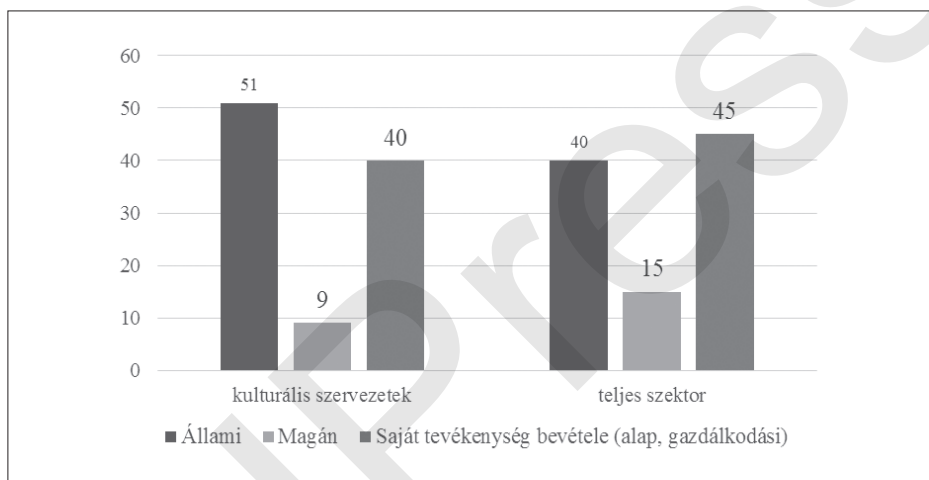


6. ábra. A kulturális célú és az összes nonprofit szervezet aránya hatókör szerint, 2016

Forrás: KSH 2018, az adatbázis alapján saját szerkesztés

Ha a szervezetek hatókörét tekintjük, a három kategória: helyi, regionális, általános (ez az országos, nemzetközi, területileg nem lehatárolható szervezeteket jelenti), a következő arányokat mutatja (6. ábra). Ebben az a meglepő, hogy első körben feltételezhetnénk, hogy a településeken működő kis közösségek szervezetei miatt a helyi hatókör lesz meghatározó, de az adatok nem ezt mutatják. Ahogyan a 6. ábrán is látható, a teljes szektorhoz viszonyítva jóval kisebb a helyi hatókörű szervezetek aránya.

A teljes szektor és a kulturális szervezetek bevételtípusainak arányai eltérők (7. ábra). A kulturális célú szervezetek jóval jelentősebb mértékben (11%) érnek el állami támogatásokat, mint általában a szektor szervezetei. Ennek a háttérében többek között a Nemzeti Kulturális Alap és az önkormányzatok kultúratámogató tevékenysége állhat.



7. ábra. A nonprofit szervezetek és a kulturális szervezetek főbb forrásainak aránya bevétel szerint, 2016

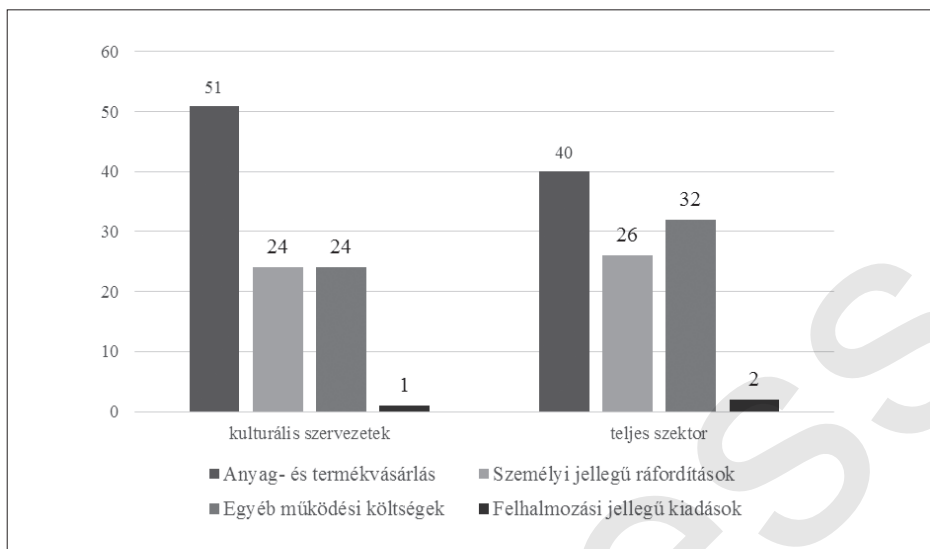
Forrás: KSH 2018, az adatbázis alapján saját szerkesztés

2016-ra vonatkozóan a szektor összbevétele közel 1656 milliárd forint volt (2016-ban ez 1543 milliárd forint volt), ebből 227 milliárd a kulturális szervezetek bevétele.

A kulturális célú nonprofit szervezetek éves költségei és kiadásai közel 216 milliárd forintot tettek ki.

Ha nagyobb időtávban szemléljük, szembetűnő a fejlődés, azonban a szektorhoz viszonyított arány jelentősen nem változott, a kulturális célú nonprofit szervezetek kiadásai 2002-ben elérték a 82 milliárd forintot (amely akkor a nonprofit szektor kiadásainak 12%-át tette ki), 2016-ban közel 216 milliárd forint volt a kiadás, amely a szektor kiadásainak 12%-át jelentette.

Ha a kiadás szerkezetét vizsgáljuk, ahogyan a 8. ábrán láthatjuk, a kulturális célú szervezetek kiadásszerkezete némileg eltérő a szektor szervezeteihez viszonyítva, az anyag- és termékvásárlás volt a meghatározó tétel. Ennek lehet az az oka, hogy a kulturális szervezetek alkotótevékenysége igényli a magasabb anyag- és termékköltséget.



8. ábra. A nonprofit szervezetek és a kulturális szervezetek kiadásainak arányai, 2016

Forrás: KSH 2018, az adatbázis alapján saját szerkesztés

A foglalkoztatottságot tekintve is eltér a kulturális szervezeti kör a szektor egészétől. A főállású, teljes munkaidős foglalkoztatottal (is) rendelkező szervezetek aránya a kulturális szervezetek esetében 9,5%, a teljes szektort tekintve ez az arány 13,3%. Vannak olyan területek, ahol ez igen magas, pl. a szociális ellátás, gazdaságfejlesztés, oktatás.

Ha az önkéntesek mértékét vizsgáljuk, az önkéntes munka becsült időtartama és a számított önkéntesként foglalkoztatottak száma mutatók alapján is kiemelkedő a kulturális szervezetekhez kötődő önkéntes tevékenység, amely azt mutatja, hogy komoly társadalmi támogatottsága van ennek a szervezeti körnek. Ha a szektor egyéb szervezeteihez viszonyítunk, láthatjuk, hogy a szabadidő-, hobbi- és a szociális ellátás tevékenységi területen működő szervezetek esetében magasabb a számított önkéntesként foglalkoztatottak száma és az önkéntes munka becsült időtartama.

3. táblázat. Az önkéntességre vonatkozó mutatók, 2016

	Számított önkéntesként foglalkoztatottak száma	Az önkéntes munka becsült időtartama, millió óra
Kultúra	3 040	6,3
Vallás	669	1,4
Sport	1 978	4,1
Szabadidő, hobbi	3 318	6,9
Oktatás	1 734	3,6

	Számított önkéntesként foglalkoztatottak száma	Az önkéntes munka becsült időtartama, millió óra
Kutatás	286	0,6
Egészségügy	804	1,7
Szociális ellátás	7 543	15,8
Polgári védelem, tűzoltás	439	0,9
Környezetvédelem	1 450	3,0
Településfejlesztés	779	1,6
Gazdaságfejlesztés	340	0,7
Jogvédelem	328	0,7
Közbiztonság védelme	1 790	3,7
Többcélú adományozás, támogatás	202	0,4
Nemzetközi kapcsolatok	287	0,6
Szakmai, gazdasági érdekképviselés	614	1,3
Politika	108	0,2

Forrás: KSH 2018 alapján saját szerkesztés

A szervezeti tagságot tekintve azt gondolhatnánk, hogy a szervezeti tagsággal rendelkező kulturális szervezetek aránya magasabb, mint a teljes szektor szervezeteinek ezen mutatója, mivel a kulturális szervezetek körében magasabb a társas nonprofit szervezetek aránya, de nem, szektorszinten ez kiegyenlítődik, a teljes szektor szervezeteinek 61%-a rendelkezik tagsággal, a kulturális szervezetek esetében ez a 9068 szervezetből 5478 szervezet, tehát a szervezetek 60%-a. A tagság számának összehasonlításában sem kiemelkedő ez a szervezeti kör, ahogyan az alábbi, 3. táblázatban látható, számos egyéb területen sport, szabadidő-hobbi (ezek indokoltak is, hisz magas a szervezeti szám) magasabb a teljes taglétszám, de a szociális ellátás és a kutatás terén is. Az átlagos taglétszám is arra utal, hogy sok kisebb szervezet működik a kultúra területén. Ez fontos szempont lehet a szervezetek támogatási politikájának kialakításakor.

4. táblázat. A tagsággal rendelkező nonprofit szervezetek magánszemélyekből álló tagságának egyes mutatói, 2016

	Magánszemélyekből álló tagok száma (fő)	Magánszemélyekből álló átlagos taglétszáma
Kultúra	189 362	35
Vallás	26 642	101
Sport	486 964	63
Szabadidő, hobbi	785 689	87

	Magánszemélyekből álló tagok száma (fő)	Magánszemélyekből álló átlagos taglétszáma
Oktatás	49 957	53
Kutatás	142 694	255
Egészségügy	29 198	50
Szociális ellátás	392 303	227
Polgári védelem, tűzoltás	22 624	31
Környezetvédelem	40 942	38
Településfejlesztés	66 368	39
Gazdaságfejlesztés	50 487	76
Jogvédelem	195 096	397
Közbiztonság védelme	78 256	41
Többcélú adományosztás, támogatás	18 602	190
Nemzetközi kapcsolatok	70 916	150
Szakmai, gazdasági érdekképviselés	1 236 672	480
Politika	23 710	84

Forrás: KSH 2018 alapján saját szerkesztés

A kulturális célú szervezetek a hazai kulturális kínálatban való megjelenésének vizsgálata érdekes és fontos kérdés lehetne, azonban ezt nehezíti, hogy nagyon összetett a kulturális szektor (közművelődéshez, közgyűjteményekhez, alkotóművészetekhez, előadó-művészetekhez kötődő területek), és az egyes alterületek adatgyűjtései ezt korlátozottan teszik lehetővé. A kulturális statisztika közművelődési adatai alapján az megállapítható, hogy az 1438-as Jelentés a 2017-es évben folytatott közművelődési tevékenységről adatlapot kitöltő 5951 szervezet 40 százaléka alapítványi vagy egyéb, pl. egyesület, szakszervezet formát jelölt meg. Ez a szám egy jelzés, azonban a tevékenység minőségi oldalára vonatkozóan nem sokat mutat.

Összegzés

Az adatok áttekintése révén megfigyelhettük a hazai szektor elmúlt két évtizedének változásait és az azok mögött meghúzódó folyamatokat. Rámutathattunk a kulturális célú civil szervezetek néhány, a szektor egészéhez viszonyított különbségére, amelyek valószínűleg a kulturális szervezetek tevékenységének jellegéből, a társadalmi támogatottságából, a hazai kulturális finanszírozási folyamatokból adódhatnak.

Ebből láthatjuk, hogy noha a nonprofit szektor közel 90%-át szervezeti típus szerint a klasszikus civil szervezetek alkotják, az ágazati meghatározottság és a társadalmi-gazdasági életben betöltött funkciók is nagyon fontosak, ha az oktatási vagy a szociális szervezeteket vettük volna a fókuszba, akkor is találhattunk volna specialitásokat. Ez az ágazati megközelítés azért lehet fontos, mert többet tudhatunk meg a nonprofit szerveze-

tek egy-egy csoportjának a társadalomban, gazdaságban elfoglalt szerepéről, lehetőséget teremt a szektor mélyebb elemzésére, megismerésére. Hozzájárul ahhoz, hogy megváltoztassa azt a felfogást, hogy a nonprofit szektor homogén, egyformán kezelhető. Ezentúl a kultúrával foglalkozók (döntéshozók, irányítók) számára is fontos, hogy az állami és piaci szervezeti kör mellett látható legyen, milyen súlyú és jellegű tevékenységet végeznek a kultúra területén működő nonprofit szervezetek.

Hivatkozott irodalom

- Báge G., Hamza L.-né Kovács R., Lóránt Z. & Sepsey T. (2003). *A nonprofit szektor működése és ellenőrzése*. Budapest: Állami Számvevőszék.
- Salamon, L. M. & Anheier, H. K. (1995). *Szektor születik. A nonprofit szektor nemzetközi összehasonlításban*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport.
- Salamon, L. M., Sokolowski, S. W. & Anheier, H. K. (2000). *Social Origins of Civil Society*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Salamon, L. M., Sokolowski, S. W. & List, R. (2003). *Global Civil Society An Overview*. Baltimore: The Johns Hopkins University. Institute for Policy Studies. Center for Civil Society Studies.

Dokumentumok

- Központi Statisztikai Hivatal (2018). *A nonprofit szervezetek Magyarországon, 2016*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Központi Statisztikai Hivatal (2019). *A nonprofit szektor legfontosabb jellemzői, 2017*. Statisztikai Tükör, 2019. január 15.
- Központi Statisztikai Hivatal – STADAT (2019). A nonprofit szervezetek száma és bevétele szervezeti forma szerint (2005–). http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qpg005a.html. Utolsó látogatás: 2019. 01. 25.

SIPOS LÁSZLÓ

Tendenciák az oktatásban működő civil szervezetek szabályozásában

Absztrakt

A tanulmány a szerzőnek a civil szféra és a nonprofit szervezetek témakörében folytatott kutatásai kapcsán született azzal a céllal, hogy átfogóan elemezze az oktatásban, illetve ahhoz kapcsolódóan tevékenykedő civil szervezeteket érintően az elmúlt évtizedekben bekövetkezett törvényi változásokat.

Legális definíciónk szerint civil szervezet alatt a civil társaságot, a Magyarországon nyilvántartásba vett egyesületet és az alapítványt értjük, a párt, a szakszervezet és a kölcsönös biztosító egyesület, a közalapítvány és a pártalapítvány kivételével.

A magyarországi civil szféra történetét áttekintve az 1990–1991-es éveket az „alapítási láz” időszakának nevezi a szakirodalom. Az ezt követő években már jóval szigorúbbá vált a jogi-pénzügyi szabályozási rendszer, a későbbi törvénymódosítások is döntően a szigorítás irányába mutattak. Az 1998-tól kezdődő időszak jelentős változásokat hozott a civil szféra gazdasági alapjait tekintve. 2006-ban a közpénzek felhasználásának hatékonyabbá tétele érdekében az új közalapítványok létrehozását tették lehetetlenné, 2009 nyarán pedig a közhasznú társaság tűnt el a hazai civil palettáról. Az új Ptk. hatálybalépése (2014. március 15.) nyugvópontnak tűnt a civil szféra, illetőleg az oktatásban, illetve ahhoz kapcsolódóan tevékenykedő civil szervezetek számára. Ám alig több mint két évvel az új Ptk. hatálybalépése után újabb törvénykezési folyamat indult meg, melynek eredményeként az Országgyűlés elfogadta a civil szervezetek és a cégek nyilvántartásával összefüggő eljárások módosításáról és gyorsításáról szóló 2016. évi CLXXIX. törvényt, mely jó néhány más törvényt is módosított.

Az viszont, hogy az egyre terjedelmesebb és egyre áttekinthetlenebb joganyag mennyire segíti az oktatásban, illetve ahhoz kapcsolódóan tevékenykedő civil szervezeteket érintően azok mindennapi működését, más kérdés.

A civil szervezetek kutatásáról

A civil szervezetek kutatására, megalakulásuk, működésük és megszűnésük vizsgálatára az elmúlt évtizedekben nem jutott elég figyelem. Oka lehetett ennek egyrészt a jogszabályi változások szerfölött gyakori volta, másrészt pedig az is, hogy a civil szféra kezdeti szabályozását az esetenként változó és olykor nem is egységes bírói gyakor-

lat¹ töltötte ki tartalommal. Ilyen meglehetősen változékony, egyértelműségét tekintve pedig erősen aggályos jogi háttér és a nonprofit szektor viszonylag nehéz hozzáférhetősége, illetőleg a teljes körű és kutatható adatbázisok hiánya miatt a szakmai-tudományos elemzés is sokáig váratott magára.

A civil (nonprofit) szervezetek egyre nagyobb száma és egyre jelentősebb társadalmi szerepvállalása azonban a kilencvenes években szükségszerűvé tette a civil szféra vizsgálatát, a nonprofit szektor kutatását, a jelenségek és az eredmények elemzését és közzétételét.

Civil társadalom, civil szféra

Általánosan elfogadott nézet, hogy a demokratikus társadalmi berendezkedés alappilléreit a civil szerveződések jelentik (Foltányi 2004; Szabó 2000). A modern társadalmakban kivétel nélkül fel is ismerték a civil társadalom pótolhatatlan szerepét.

Szabó Máté szerint „[a] civil szervezetek... a nyugati demokráciákban régóta a demokratikus politikai berendezkedés nélkülözhetetlen alkotóelemei, a társadalom és a politikai intézmények között közvetítő politikai folyamat fontos szereplői” (Szabó 2000: 9). Így van ez már néhány évtizede nálunk is. A 2011-ben elfogadott civil törvény² ki is mondja, hogy az emberek önkéntes összefogása nélkülözhetetlen Magyarország fejlődéséhez, a civil szervezetek a társadalom alapvető egységei, amelyek folyamatosan hozzájárulnak közös értékeink mindennapi megvalósulásához.

Civil társadalom alatt az állampolgárok szabad akaraton alapuló, tudatos, egyéni és közösségi cselekvéseit értjük, amelynek célja a társadalom egészének és közösségeinek jobbítása; azaz nem a politikai hatalom megszerzése és nem is a profitszerzés.

A civil társadalom megjelenhet spontán és informális módon, de szervezeten és jogi keretek között is. Mindamellettt tipikusan közérdeket szolgálnak, és működésükben jelen van az önkéntesség valamilyen eleme (Salamon et al. 2003).

A civil társadalom tehát felelős polgárok összessége, akik tudatosan szerveződnek saját és másokkal közös érdekeik érvényesítésére vagy mások megsegítésére (Bullain 2004).

A tágabb értelemben vett civil szervezetek összessége (az egyesületek, a kölcsönös biztosító egyesületek, a pártok, a szakszervezetek, az alapítványok, a köz- és a pártalapítványok stb.) alkotják a civil szférát, az állami és az üzleti szektor mellett a társadalom harmadik meghatározó, intézményesült szektorát. (Ezekre olykor a civil szektor kifejezést is használjuk.)

A civil szektor tehát a civil társadalomnál szűkebb és egyúttal kézzelfoghatóbb kategória (Bullain 2004).

¹ Erre mutatott rá a Nonprofit Szektor Analízis vizsgálata, a NOSZA-projekt. Publikálva dr. Fülöp Sándor által „Egyesületek bírósági nyilvántartásba vételi gyakorlata” címen (EMLA 2005, Budapest).

² Az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló 2011. évi CLXXV. törvény (a civil törvény) preambulumban.

Az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló 2011. évi CLXXV. törvény (az Ectv.) hatálybalépésével a törvényhozó egyértelműen meghatározta a civil szervezet fogalmát.³ Ennek a legális definíciónak a 2014. március 15. napjától hatályos szövege⁴ szerint:

CIVIL SZERVEZET:

- **civil társaság**
 - a Magyarországon nyilvántartásba vett **egyesület**
 - a párt
 - a szakszervezet és
 - a kölcsönös biztosító egyesület kivételével
- az **alapítvány**
 - a közalapítvány és
 - a pártalapítvány kivételével⁵

A civil szféra története

A civil szektor történetére vonatkozó kutatásaink eredményeit – különböző szempontok szerint, egy-egy szervezettípusra fókuszálva – már több kötetben tárgyaltuk.⁶ Most csak az oktatásban, illetve az ahhoz kapcsolódóan tevékenykedő civil szervezeteket érintő jogfejlődés legfontosabb lépcsőfokait mutatjuk be.

A civil szféra kialakulása

Az alapítvány mai formájában is jó kétezer éves intézmény. A római jogban *pia causa* (kegyes ok) néven ismerték.⁷ Az alapítvány jogának kodifikálására a klasszikus római jogban került sor, a császári törvényhozás rendezte az alapítványok célját is.⁸

Az egyesületeket is ismerte már a római jog, latinul *hol universitasnak*, *hol corpusnak*, *hol collegiumnak* nevezték.⁹

Az egyesületek, társaságok a középkor társadalmában is nagy szerepet játszottak, de igazán a polgári társadalmakban teljesedtek ki, keretül szolgálva a civil önszerveződéseknek. Az egyesülési jog ettől kezdve számított alapvető szabadságjognak.

³ A törvényt 2011. december 14. napján hirdették ki, s az 2011. december 22-én lépett hatályba.

⁴ Megállapította: a 2013. évi CCXIII. törvény 7. § (2) bekezdése.

⁵ Az Ectv. 2. § 6. pontja szerint.

⁶ A civil szféra tekintetében: Sipos 2013: 12–37; Sipos 2016a: 67–105; Sipos 2016b: 19–48. Az alapítványok vonatkozásában: Sipos 2008: 18–21. Az egyesületeket érintően: Sipos 2006: 7–9; Sipos 2015: 17–45. A közalapítványokra vonatkozóan: Sipos 2016b: 49–65, 80–109.

⁷ Brósz & Pólay 1989: 177–178.

⁸ Horváth 2003: 62.

⁹ Horváth 2003: 62.

A 19. és a 20. század fordulójától különösen nagy szerep jutott az egyesületeknek az árvaellátásban, karitatív területen. Megjelentek a sport- és kulturális egyesületek.¹⁰

Az 1928-as Magánjogi törvénykönyv javaslata (a továbbiakban: MTJ) így kívánta szabályozni az egyesületek jogát:

„Egyesület akkor jön létre, ha legalább hét személy az egyesület megalakulását együttesen elhatározza, szervezeti szabályait – az alapszabályokat – megállapítja és a szükséges egyesületi szerveket kirendeli.”¹¹

Az egyesületek az alapszabályban határozzák meg az egyesület nevét, célját és székhelyét; a tagok belépésének és kiválásának módját és feltételeit; a tagok jogait és kötelesegeit; különösen, hogy a tagok tagsági hozzájárulásokra kötelesek-e, s ha igen, milyen nemű és méretű hozzájárulásokra; a közgyűlés összehívásának módját és előfeltételeit, a határozatok hozatalának és írásba foglalásának módozatait; az egyesület igazgatására és képviselőre hivatott szerveket, hatáskörüket és alakulásuk módozatait; az esetleg szükséges egyéb szervezeti szabályokat.¹²

Maga az MTJ 1928-ban került a képviselőház elé, ám – mivel soha nem fogadták el – megmaradt tervezetnek. Az MTJ a bírói gyakorlattal szokásjogi tételként vonult be jogunkba.¹³

A II. világháború után, 1949-ben elfogadott Alkotmány szövege szerint:

„A Magyar Népköztársaság a dolgozók társadalmi, gazdasági és kulturális tevékenységének fejlesztése érdekében alkotmányosan biztosítja az egyesülési jogot.”¹⁴

A gyakorlatban ez azonban egy meglehetősen korlátozott – és erős kontroll alatt tartott – jogként érvényesült...

Az 1959-ben elfogadott Polgári Törvénykönyv¹⁵ szerint az egyesület jogi személy, önkéntesen létrehozott, önkormányzattal rendelkező szervezet, amely az alapszabályában meghatározott célra alakul, nyilvántartott tagsággal rendelkezik, és céljának elérésére szervezi tagjai tevékenységét.¹⁶

A magyar jogban az egyesülési jog átfogó törvényi szabályozására már a rendszerváltozás hajnalán, az 1989. évi II. törvénnyel¹⁷ került sor.

A törvény elvi éllel fogalmazta meg, hogy az egyesülési jog mindenkit megillető alapvető szabadságjog, amelyet a Magyar Köztársaság elismer, és biztosítja annak zavartalan

¹⁰ A Tudományos Közalapítvány által támogatott civil szféra kutatások alapján. Közzétéve: a Tudományos Közalapítvány füzetek 12. kötetében, 1999-ben. (Lásd a Forrásjegyzékben.)

¹¹ Az MTJ 49. § (1) bekezdése szerint.

¹² Az MTJ 51. § (1) bekezdése alapján.

¹³ 1928. március 1-én terjesztették az Országgyűlés elé a törvénytervezetet, annak indoklásával együtt, de azt soha nem fogadták el. Reitzer Béla akkoriban mondta, majd írta: „kodifikálatlan kódexünk van” (Reitzer 1934: 77–78).

¹⁴ A Magyar Népköztársaság Alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvény 56. § (1) bekezdése szerint.

¹⁵ Az 1959. évi IV. törvény a Polgári Törvénykönyvről (Ptk.).

¹⁶ A Ptk. 61. § alapján alkotott legális definíció.

¹⁷ Az egyesülési jogról szóló 1989. évi II. törvény (Etv.).

gyakorlását. Az egyesülési jog alapján mindenkinek joga van arra, hogy másokkal szervezeteket, illetőleg közösségeket hozzon létre vagy azok tevékenységében részt vegyen.¹⁸

Kimondta, hogy az egyesülési jog alapján a magánszemélyek, a jogi személyek, valamint ezek jogi személyiséggel nem rendelkező szervezetei – tevékenységük célja és alapítóik szándéka szerint – társadalmi szervezetet hozhatnak létre és működtethetnek.¹⁹

A civil szféra kiteljesedése

A magyarországi civil szektor, avagy a civil szféra történetét áttekintve az 1990–1991-es éveket az „alapítási láz” időszakának nevezi a szakirodalom (Bíró 2002; Kucsra 2006). Ekkor igen nagy számban alakultak nonprofit szervezetek.

Az alapítvány volt az a szervezeti forma, amely – az akkori szabályozásoknak köszönhetően – igen kedvező lehetőségeket biztosított a civilként tevékenykedni akaró személyeknek, közösségeknek, így az alapítványok száma ugrásszerű növekedésnek indult. Azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy bár alapítványokat 1987-től lehet alapítani, csak 1989-től veszik őket a bíróságok nyilvántartásba. Elmondható, hogy nemcsak magánszemélyek, illetve cégek, hanem az állam – valamint az önkormányzatok – is leginkább ezt a formát választották a közfeladatok társadalmazására (ez utóbbi kör azután a közalapítványi szféra alapját fogja képezni). A kialakult támogatási rendszer kedvezett az alapítványok számára, hiszen az adományozók csak az alapítványok számára nyújtott támogatásokat 100%-ban írhatták le adójukból.

A hazai civil szervezeti világ kialakulása második szakaszának tekinthető az 1991-től 1994-ig terjedő időszak, amely szakaszban már jóval szigorúbbá vált a jogi-pénzügyi szabályozási rendszer (Bíró 2002: 24–25).

Az új szabályozás szerint a természetbeni adományok után járó adókedvezmények elvesztek, továbbá a társasági adót kiterjesztették a nonprofit szervezetekre is, és ekkor már csak 50%-ra korlátozták az alapítványok részére nyújtott támogatások után járó adókedvezmény mértékét.

Ebben az időszakban az 1993. évi XCII. törvény²⁰ alapján három új, Magyarországon addig nem létező nonprofit szervezeti forma került bele a Polgári Törvénykönyvbe; a közalapítvány, a köztestület és a közhasznú társaság (Kht.), ezzel is tovább színesítve a hazai civil társadalmat.

A harmadik szakaszként tartja számon a szakirodalom az 1995–1997 között történeteket. Ebben az időszakban az Országgyűlés ismét változtatott a civil szektorra vonatkozó törvényeken, és ez a módosítás döntően ismét a szigorítás irányába mutatott.

Az alapítványoknak nyújtott támogatások után igénybe vehető adókedvezmény mértéke 30%-ra csökkent, bár a közalapítványoknak nyújtott vállalati adományok teljes összege leírhatóvá vált az adóalapból (Bíró 2002).

¹⁸ Az Etv. 1. §-a szerint.

¹⁹ Az Etv. 2. § (1) bekezdése szerint.

²⁰ A Ptk. egyes rendelkezéseinek módosításáról szóló 1993. évi XCII. törvény. (Közkeletű elnevezéssel: a Ptk.-novella.)

Ezen időszak jelentős eseménye volt a közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény (Ksztv.) megalkotása, mellyel a szervezetek közhasznú tevékenysége vált a szabályozás alapjává.²¹

Az 1997-es évben – az 1996. évi CXXVI. törvény²² értelmében – megvalósult az állampolgárok rendelkezési lehetősége személyi jövedelemadójuk egy százalékával kapcsolatban.

A negyedik szakasznak az 1998-tól 2006-ig tartó időszak tekinthető, amely jelentős változásokat hozott a civil szféra gazdasági alapjait tekintve.

A Miniszterelnöki Hivatalban – a már 1998 óta működő szakmai stábot kibővítve – társadalmi kapcsolatokért felelős hivatal jött létre (Bíró 2002: 27–28). A 2001. év jogszabály-módosításai – a 2001. évi CVI. és a 2001. évi CXIV. törvény²³ – olyan, a gyakorlati tapasztalatból származó problémákra reagáltak, mint az alapítói jogkör kérdése, illetve az úgynevezett „egyszázalékos törvény” liberalizálása (ekktől a közhasznú szervezetek esetében már nem kell hároméves működés a kedvezményezettség eléréséhez).

A 2003. évi L. törvény²⁴ megalkotásával és elfogadásával az Országgyűlés elismerte, hogy szükségserűvé vált a társadalmi szervezetek támogatásának biztosítása, így ezen okból a civil szervezetek számára átlátható, a mindenkori párt- és kormányzati politikától lehetőség szerint leginkább mentes forrás biztosítása érdekében létrehívta a Nemzeti Civil Alapprogramot (NCA).

Az alapprogram létezésének-működésének célja – a törvény preambuluma szerint – a civil társadalom erősítése, a civil szervezetek társadalmi szerepvállalásának elősegítése, a kormányzat és a civil társadalom közötti partneri viszony kialakítása és a munkamegosztás előmozdítása az állami, valamint az önkormányzati közfeladatok hatékonyabb ellátása érdekében, továbbá feladata az, hogy a Magyarországon bírósági nyilvántartásba vett – nem állami és önkormányzati alapítású – civil szervezetek tevékenységéhez központi költségvetési támogatást biztosítson (NCA tv. preambuluma).

A nonprofit szervezetek gazdasági mutatói dinamikusan nőttek a következő években, hiszen a szektor bevétele már 1993 és 2003 között is meghatszorozódott. Míg korábban a hazai nonprofit szektor forrásainak növekménye egyértelműen az alaptevékenységből származó bevételek emelkedésének volt betudható, addig a harmadik évezred elején az állami (és önkormányzati) támogatások növekedése vette át a vezető szerepet, az alaptevékenységből származó bevételek csökkenése mellett.²⁵

Az ötödik szakasz 2006-tól 2014-ig (az új Ptk.-ig) datálható.

²¹ Megkülönböztetve a közhasznú és a kiemelten közhasznú szervezeteket.

²² A személyi jövedelemadó meghatározott részének az adózó rendelkezése szerinti felhasználásáról szóló 1996. évi CXXVI. törvény.

²³ A társadalmi szervezetek és az alapítványok nyilvántartásba vételére vonatkozó rendelkezések módosításáról szóló 2001. évi CVI. törvény, továbbá a személyi jövedelemadó meghatározott részének az adózó rendelkezése szerinti felhasználásáról szóló 1996. évi CXXVI. törvény módosításáról szóló 2001. évi CXIV. törvény.

²⁴ A Nemzeti Civil Alapprogramról szóló 2003. évi L. törvény (NCA tv.)

²⁵ NCA tv. miniszteri indokolása.

2006 egy újabb mérföldkő a civil társadalom fejlődésében. Sajnos korántsem egyértelműen pozitív mérföldkő. Az államháztartási rendszer megújítása keretében s a közpénzek felhasználásának hatékonyabbá tétele érdekében új közalapítványok létrehozását lehetetlenné tették, a még működő több mint másfél ezer közalapítványra vonatkozó szabályozást a Ptk.-ból törölték.

Szinte már a jogállamiságot veszélyeztető helyzet állt elő azzal, hogy az akkor még több mint másfél ezer közalapítványra mint jogi személyre vonatkozó, a működésüket, gazdálkodásukat és megszűnésüket érintő alapvető rendelkezések nem a Polgári Törvénykönyvben, hanem az államháztartásról szóló törvényt módosító törvény egy paragrafusában, annak hat bekezdésében nyertek elhelyezést²⁶.

Nem volt igazán jó hír a civil szférának az sem, hogy közhasznú társaságot már csak 2007 júliusáig lehet alapítani. 2009 nyarán pedig a kht. eltűnik a hazai civil palettáról. (Igaz, a Gt.²⁷ módosításával többféle gazdasági társaság is működhet nonprofit jelleggel.)

Magyarország Alaptörvénye²⁸ – a korábbi alkotmányhoz hasonlóan – deklarálta, hogy mindenkinek joga van szervezeteket létrehozni, és joga van szervezetekhez csatlakozni.²⁹

2011 decemberében lépett hatályba az új civil törvény³⁰.

Az új törvény – azon túl, hogy megkísérelte egységes szerkezetbe foglalni a civil szervezetek fontosabb szabályait – jelentős változásokat, egyes területeken pedig új szabályokat alkotott.

A civil törvény preambuluma már vitathatatlan tényként rögzíti azt, hogy az emberek önkéntes összefogása nélkülözhetetlen Magyarország fejlődéséhez, a civil szervezetek a társadalom alapvető egységei, amelyek folyamatosan hozzájárulnak közös értékeink mindennapi megvalósulásához.³¹

Az új törvény az egyesülési jog gyakorlásának lehetőségét szélesebben értelmezi, az addig hatályos szabályozáshoz képest lényegesen kiterjesztette. A törvény célja egy olyan átfogó szabályozás megalkotása volt, amely a lehető legteljesebben biztosítja mind a szervezett, mind a közösségi jellegű egyesülési szervezetek megalakulásának, az azokhoz való csatlakozásnak, valamint működésének szabadságát.³² A civil szervezet fogalmának tisztázása lehetőséget adott arra, hogy a törvény az alulról jövő kezdeményezéseken alapuló szervezeteket lehatárolja az e fogalomtól alapjaiban különböző szervezetektől, úgymint például a köztestülettől, illetve a közalapítványtól.

²⁶ Az államháztartásról szóló 1992. évi XXXVIII. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról szóló 2006. évi LXV. törvény 1. § (1)–(6) bekezdéseiben. (Közkeletű terminológia szerint ez egy tipikus „salátatörvény”.)

²⁷ A gazdasági társaságokról szóló 2006. évi IV. törvény.

²⁸ Magyarország Alaptörvénye (a továbbiakban: Alaptörvény) 2011. április 25. napján lépett hatályba.

²⁹ Alaptörvény VIII. cikk (2) bekezdés.

³⁰ 2011. december 22. napján lépett hatályba az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló 2011. évi CLXXV. törvény (az új civil törvény, rövidítve: Ectv.).

³¹ A 2011. évi CLXXV. törvény (a civil törvény) preambulumból.

³² A civil törvény indoklásából.

Jelentős változást hozott a jogalkotó azzal is, hogy a nem működő, illetve megszűnt civil szervezeteket a bíróság törli a nyilvántartásából. Ezt szolgálja a csőd-, a felszámolási, valamint a végelszámolási eljárás rendelkezéseinek civil szervezetekre való alkalmazása is.

A közhasznúság fogalmának, törvényi feltételeinek újragondolása kapcsán az Ectv. eleget tesz annak a régóta megfogalmazott jogos igénynek, hogy a civil szervezetek közhasznú tevékenységüket megkülönböztetett, világos, rendezett viszonyok között végezhesék.

Végezetül a civil szervezetek működésének szakmai támogatása, fenntarthatóságuk erősítése, valamint a támogatások szabályszerű felhasználásának elősegítése érdekében a törvény Civil Információs Centrumokat hoz létre.

A törvénnyel létrehozott Nemzeti Együttműködési Alap (NEA), a 2012-es költségvetési évtől kezdődően a bejegyzett civil szervezetek számára működésük, szakmai programjaik megvalósításához, valamint a szomszédos, európai uniós tagállamok civil szervezeteivel folytatott együttműködés, illetve a Kárpát-medencében kifejtett civil társadalmi aktivitás támogatására költségvetési forrásokat biztosít.

Megemlítendő, hogy az új civil törvényhez kapcsolódóan a még hatályos Polgári Törvénykönyv (Ptk.) is módosult.³³ Az egyesülési jogról szóló 1989. évi II. törvényt hatályon kívül helyezte az Országgyűlés, az egyesület szabályai pedig a Ptk.-ban³⁴ nyertek elhelyezést. Új előírás, hogy az egyesület alapszabályában a tagsági jogviszony kezdetének és megszűnésének módjáról és feltételeiről is rendelkezni kell.³⁵ Lehetővé teszi a módosítás, hogy a legfőbb szerv ülése személyes részvétellel, de elektronikus úton is lefolytatható legyen.³⁶ Az egyesület új megszűnési lehetősége az, ha a legfőbb szerv döntése alapján átalakul, továbbá ha fizetéseképtelensége miatt indult eljárásban a bíróság megszünteti.³⁷ Az egyesület legfőbb szerve nem dönthet azonban az egyesület feloszlásáról, ha az egyesülettel szemben lefolytatott végrehajtás eredménytelen volt vagy az egyesület fizetéseképtelenségét a bíróság megállapította.

A hatodik – és „jelenleg is tartó” – szakasz az új Polgári Törvénykönyvvel kezdődik. 2014. március 15-én lépett hatályba az új Ptk.³⁸

Az új Ptk. Harmadik Könyve a jogi személy(ek) általános szabályait az első részben – és a korábbiaknál lényegesen részletesebben – külön tartalmazza. Az egyesület különös szabályai a Könyv második részében, az alapítványé pedig annak hatodik részében kaptak helyet.

Az új Ptk. indokolása hangsúlyozza, hogy az egyesület a magánjogi autonómia egyik legfontosabb biztosítója. Az egyesületek szerepe és jelentősége kiemelkedő a magántu-

³³ A 2011. évi CLXXV. törvény által.

³⁴ A Ptk. 61–66. §-aiban.

³⁵ A Ptk. 62. § (1) bekezdése alapján.

³⁶ A Ptk. 63. § (2) bekezdése alapján.

³⁷ A Ptk. 64. § (1) bekezdés a) és e) pontjai alapján.

³⁸ A 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről.

lajdonra épülő társadalmakban. Évtizedek nem kielégítő szabályozását³⁹ követően a magánjogi egyesület valós és érdemi jogi rendezést kapott a törvényben.

A civil szféra napjainkban

Az új Ptk. hatálybalépése nyugvópontnak tűnt a civil szféra, illetőleg az oktatásban, illetve ahhoz kapcsolódóan tevékenykedő civil szervezetek számára. További feladatot a Ptké. azon előírása⁴⁰ jelentett, mely kötelezte a civil szervezeteket arra, hogy a létesítő okirataikat legkésőbb 2016. március 15. napjáig – megfelelő módosítással – hozzák összhangba az új Ptk. rendelkezéseivel.⁴¹ Mivel azonban az önkéntes jogkövetés elmaradt, ezt a határidőt 2017. március 15-ig hosszabbították meg.⁴²

E határidőt törölte el az új törvénymódosítás. E szerint a Ptk. hatálybalépésekor nyilvántartásba bejegyzett, illetve bejegyzés alatt álló egyesület és alapítvány a 2017. január 1-jét követő első létesítő okirat módosításával együtt köteles a létesítő okiratának mindazon rendelkezését felülvizsgálni és szükség szerint módosítani, amelyek nem felelnek meg a Ptk. szabályainak.⁴³

Alig több mint két évvel az új Ptk. hatálybalépése után újabb törvénykezési folyamat indult meg, melynek eredményeként az Országgyűlés 2016. december 13-án fogadta el a civil szervezetek és a cégek nyilvántartásával összefüggő eljárások módosításáról és gyorsításáról szóló 2016. évi CLXXIX. törvényt, mely jó néhány törvényt módosított.⁴⁴

A civil szervezetek nyilvántartásba vétele (és a változásbejelentések) kapcsán kétségkívül több probléma⁴⁵ is jelentkezett:

- A bejegyzési eljárás egyre bonyolultabbá és átláthatatlanabbá vált.
- A bíróságok sok esetben olyan kisebb jelentőségű jogi kérdésben is módosították a létesítő okiratot, amely a nyilvántartásba vétel jogszerűségét nem érintette, hanem a működés majdani kérdéseire vonatkozott. Ennek következtében az egyesületek, alapítványok bejegyzése akár egy évig is elhúzódott.
- A civil szervezetek bejegyzése során megfigyelhető továbbá, hogy a bíróságok túlzott jelentőséget tulajdonítottak a létesítő okirat, valamint az egyéb iratok formai kritériumainak. Így előfordult, hogy a hiánypótló végzések technikai jellegű

³⁹ Az 1989. évi II. törvény közjogi szemléletű jogi rendjét és a Ptk. néhány rendelkezését.

⁴⁰ A Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény hatálybalépésével összefüggő átmeneti és felhatalmazó rendelkezésekről szóló 2013. évi CLXXVII. törvény (Ptké.) 11. § (3) bekezdésében előírva.

⁴¹ A Ptké. 11. § (3) bekezdése szerint.

⁴² A Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény hatálybalépésével összefüggő átmeneti és felhatalmazó rendelkezésekről szóló 2013. évi CLXXVII. törvény módosításáról szóló 2016. évi I. törvénnyel.

⁴³ A Ptké. 11. § új (1) bekezdése alapján.

⁴⁴ A módosítások általában 2017. március 1-jével lépnek hatályba. Ez alól kivételt jelentenek a Ptk.-módosítások, melyek már 2017. január 1-jétől hatályosak.

⁴⁵ Ezeket a problémákat feltárta, összegezte és publikálta az IM. (Lásd: Ribaritsné Győri Enikő: A civil szervezetek nyilvántartási kérdéseiről – jogalkotói szemmel. *Fontes Iuris*, 2016/3, 8–14.)

kérdéseket érintettek. Ráadásul a bíróságok sokszor azt is elvárták, hogy a létesítő okiratok a vonatkozó jogszabály szövegét szó szerint tartalmazzák.

- A nyilvántartásba vételi eljárások során a bíróságok jogértelmezése nem volt egységes, és ezért a civil szervezetek számára kiszámíthatatlan volt, hogy milyen bírósági döntés születik.

Az Igazságügyi Minisztérium kodifikációs osztályvezetője az IM szakmai folyóiratában publikált tanulmányában⁴⁶ meglehetősen sarkos megállapításokat tett a bíróságok és ügyészségek tevékenységére nézve. Álláspontja szerint a bíróságok és az ügyészségek – a civil szervezetek esetén már a működést ellehetetlenítő mértékben – túlzottan bürokratikus módon végzik tevékenységüket.⁴⁷

Sajátosan ítélte meg az ügyészség szerepét is, miszerint az ügyész részvétele a civil szervezetek nyilvántartásba vételi és változásbejegyzési eljárásában „tovább nehezíti” a bíróságok ügyintézését, mert az ügyészség az eljárásokban „kvázi ellenérdekű félként” viselkedik, és különösen a bíróság bejegyző végzésével szembeni „fellebbezésével tovább bonyolítja ezeket az eljárásokat”.⁴⁸

A minisztérium summázatával azonban teljes mértékben egyetérthetünk: „Mindenképpen indokolt volt tehát a nyilvántartó szerv szemléletén, a nyilvántartásba vételi szabályokon változtatni annak érdekében, hogy a bejegyzési eljárás a közhiteles nyilvántartás vezetése szempontjából érdemi jelentőséggel bíró elemekre terjedjen ki, és a tagok kompetenciájában maradjanak azok a kérdések, amelyek a Ptk. alapján a tagok privátautónómia körébe tartoznak. A nyilvántartási szabályok mellett kiszámítható anyagi jogi háttérre is szükség van, így a Ptk. egyesületekre vonatkozó szabályozása – a jelenlegi értelmezési bizonytalanságok kiküszöbölése, és az egyesületek alapításának egyszerűsítése érdekében – pontosításra szorult.”⁴⁹

A civil szervezetek és a cégek nyilvántartásával összefüggő eljárások módosításáról és gyorsításáról szóló 2016. évi CLXXIX. törvény jó néhány törvényt módosított.⁵⁰ Így módosult:

- Az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló 2011. évi CLXXV. törvény (Ectv.)
- A civil szervezetek bírósági nyilvántartásáról és az ezzel összefüggő eljárási szabályokról szóló 2011. évi CLXXXI. törvény (Cnytv.)
- Az új Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény (Ptk.)

⁴⁶ Lásd Ribaritsné Győri Enikő előző lábjegyzetben említett tanulmányát.

⁴⁷ Megjegyezzük, hogy az eljáró bíróságok és az ügyészségek csak a hatályos törvényi rendelkezéseket kérték (kérhették) számon. Az más kérdés, hogy a szabályozás mikéntje miatt valóban partatlan hiánypótlásokkal és elhúzódo eljárásokkal találkozhattunk.

⁴⁸ Ribaritsné Győri 2016: 8.

⁴⁹ Uo. 9.

⁵⁰ A módosítások általában 2017. március 1-jével lépnek hatályba. Ez alól kivételt jelentenek a Ptk.-módosítások, melyek már 2017. január 1-jétől hatályosak.

- A Ptk. hatálybalépésével összefüggő átmeneti és felhatalmazó rendelkezésekről szóló 2013. évi CLXXVII. törvény (Ptké.)
- A cégnyilvánosságról, a bírósági cégeljárásról és a végelszámolásról szóló 2006. évi V. törvény (Ctv.)

A 2016. évi CLXXIX. törvény már címében jelzi a jogalkotó elsődleges célját, a civil szervezetek nyilvántartásával összefüggő eljárások gyorsítását. Maga a miniszteri indoklás úgy fogalmaz, hogy a módosítás a civil bírósági bejegyzési és változásbejegyzési eljárás gyorsítását, racionalizálását szolgálja.⁵¹

Hogy ez megtörtént, vitathatatlan. Az viszont, hogy az egyre terjedelmesebb és egyre áttekinthetlenebb joganyag mennyire segíti az oktatásban, illetve ahhoz kapcsolódóan tevékenykedő civil szervezeteket érintően azok mindennapi működését, más kérdés.

Hivatkozott irodalom

- Bíró E. (2002). *Nonprofit Szektor Analízis*. Budapest: EMLA Egyesület.
- Brósz R. & Pólay E. (1987). *A római jog*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bullain, N. (2004). *Civil jövőkép*. Budapest: Ökotárs Alapítvány.
- Foltányi Zs. (2004). Bevezetés a nonprofit jogi reform koncepcióhoz. In: Bullain, N. (szerk.). *Civil jövőkép* (pp. 9–11). Budapest: Ökotárs Alapítvány.
- Fülöp S. (2006). *Egyesületek bírósági nyilvántartásba vételi gyakorlata*. Budapest: EMLA Egyesület.
- Horváth P. (2003). *Az európai jog ősforrásai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kucsera T. G. (2006). *Kézikönyv civileknek*. Budapest: Műegyetemi Kiadó.
- Igazságügyi Minisztérium Kodifikációs Bizottság (2016). *Előkészítő anyag a civil szervezetek nyilvántartásba vételének gyorsításához*.
- Legfőbb Ügyészség (2014). *Az EGYLET-program adatbázisa*.
- Országos Bírósági Hivatal (2017). *A civil szervezetek adatai. Adatközlés*. Budapest: 2017. január 23.
- Reitzer B. (1934). Kodifikálatlan kódex. *Jogtudományi Közöny*, 14, 77–78.
- Ribaritsné Győri E. (2016). A civil szervezetek nyilvántartási kérdéseiről – jogalkotói szemmel. *Fontes Iuris*, 2016/3, 8–14.
- Salamon, L. M., Sokolowski, S. W. & List, R. (2003). *Global Civil Society An Overview. Center for Civil Society Studies – Institute for Policy Studies*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Sipos L. (1999). *A civil szféra*. Nyíregyháza: Tudományos Közalapítvány.
- Sipos L. (2006). *A társadalmi szervezetek joga*. Lektorált kari jegyzet. Debreceni Egyetem: Egészségügyi Főiskolai Kar.
- Sipos L. (2008). *Az alapítványok joga*. Lektorált kari jegyzet. Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar.
- Sipos L. (2011). *Alapítványok az iskolákban*. MPKKI.

⁵¹ A civil szervezetek és a cégek nyilvántartásával összefüggő eljárások módosításáról és gyorsításáról szóló 2016. évi CLXXIX. tv. miniszteri indoklása.

- Sipos L. (2013). *A közhasznú szervezetek joga*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó / Debrecen University Press.
- Sipos L. (2015). *Az egyesületek joga*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó / Debrecen University Press.
- Sipos L. (2016a). *Helyszíni szemle – Tanulmányok a társadalom-tudományok köréből*. Örökségünk Könyvkiadó.
- Sipos L. (2016b). *Mi lett veled közalapítvány? – Tanulmányok a közalapítvány intézményéről*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó / Debrecen University Press.
- Szabó M. (2000). *Globális civil társadalom?* Budapest: Villányi úti könyvek.
- Térffy Gy. & Térffy B. (1941). *Igazságügyi Zsebtörvénytár*. Budapest.
- Továbbá: miniszteri indokolások

Jogsabályok

- Alaptörvény, Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.)
- Magánjogi Törvény Javaslat (MTJ. 1928)
1949. évi XX. törvény a Magyar Népköztársaság alkotmányáról
1952. évi III. törvény a polgári perrendtartásról (Pp.)
1959. évi IV. törvény a Polgári Törvénykönyvről (a régi Ptk.)
1989. évi II. törvény az egyesülési jogról (Etv.)
1989. évi XXXIII. törvény a pártok működéséről és gazdálkodásáról
1991. évi XLIX. törvény a csődeljárásról és a felszámolási eljárásról (Cstv.)
1992. évi XLIV. törvény a Munkavállalói Résztulajdonosi Programról
1993. évi XCII. törvény a Ptk. egyes rendelkezéseinek módosításáról (Ptk.-novella)
1993. évi XCVI. törvény az Önkéntes Kölcsönös Biztosító Pénztárakról
1996. évi CXXXVI. törvény a személyi jövedelemadó meghatározott részének az adózó rendelkezése szerinti felhasználásáról
1997. évi LXXXII. törvény a magánnyugdíjról és a magánnyugdíjpénztárakról
1997. évi CLVI. törvény a közhasznú szervezetekről (a régi Ksztv.)
1999. évi CXXI. törvény a gazdasági kamarákról szóló
2001. évi CVI. tv. a társadalmi szervezetek és az alapítványok nyilvántartásba vételére vonatkozó rendelkezések módosításáról
2001. évi CXIV. tv. a személyi jövedelemadó meghatározott részének az adózó rendelkezése szerinti felhasználásáról szóló 1996. évi CXXXVI. törvény módosításáról
2003. évi L. törvény a Nemzeti Civil Alapprogramról (NCA tv.)
2003. évi XCII. törvény az adózás rendjéről (Art.)
2004. évi I. törvény a sportról (Stv.)
2005. évi CXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről
2006. évi IV. törvény a gazdasági társaságokról (az új Gt.)
2006. évi V. törvény a cégnyilvánosságról, a bírósági cégeljárásról és a végelszámolásról (Ctv.)
2006. évi LXV. törvény az államháztartásról szóló 1992. évi XXXVIII. törvény és egyes kapcsolódó törvények módosításáról
2011. évi CLXIII. törvény az ügyészségről (Ütv.)
2011. évi CLXV. törvény a polgárőrségről és a polgári tevékenység szabályairól (Pötv.)

2011. évi CLXXV. törvény az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról (az új civil törvény, Ectv.)
2011. évi CLXXXI. törvény a civil szervezetek bírósági nyilvántartásáról és az ezzel összefüggő eljárási szabályokról (Cnytv.)
2011. évi CXCIX. törvény a közszolgálati tisztviselőkről
2011. évi CCIV. törvény a Nemzeti Felsőoktatásról
2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról
2012. évi CXXVI. törvény a Magyar Agrár-, Élelmiszergazdasági és Vidékfejlesztési Kamarról
2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről (az új Ptk.)
2013. évi CLXXVII. törvény a Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény hatálybalépésével összefüggő átmeneti és felhatalmazó rendelkezésekről (Ptké.)
2013. évi CCLII. törvény egyes törvényeknek az új Polgári Törvénykönyv hatálybalépésével összefüggő módosításáról
2014. évi LXXIII. törvény egyes igazságügyi és magánjogi tárgyú törvények módosításáról
2015. évi XLII. törvény a rendvédelmi feladatokat ellátó szervek hivatásos állományának szolgálati jogviszonyáról
2015. évi CVII. törvény a bírósági végrehajtásról szóló 1994. évi LIII. törvény, és ezzel összefüggésben egyes törvények módosításáról
2015. évi CXXXV. törvény a sportról szóló 2004. évi I. törvény, valamint az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló 2011. évi CLXXV. törvény módosításáról
2016. évi I. törvény a Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvény hatálybalépésével összefüggő átmeneti és felhatalmazó rendelkezésekről szóló 2013. évi CLXXVII. törvény módosításáról
2016. évi CLXXIX. törvény a civil szervezetek és a cégek nyilvántartásával összefüggő eljárások módosításáról és gyorsításáról
2016. évi CXXXII. törvény a Honvédelmi Sportszövetségről
2016. évi CXLI. törvény a Magyar Corvin-lánc Testületről
- továbbá:
- törvényességi felügyeleti eljárásban közreműködő felügyelőbiztos díjáról szóló 23/2006. (V. 18.) IM rendelet

Egy cél – két út? A szakkollégiumok két ősmoddellje: az Eötvös és a Györffy

Absztrakt

Tanulmányunkban négy korszakot különítünk el a szakkollégiumok történetében: (1) az 1895–1950 közötti első, megalapozó korszakot, (2) a reménytelen próbálkozások korszakát (1950–1969), (3) az 1969-től a rendszerváltásig tartó második korszakot, amelyet röviden az „illő kritika” korszakának nevezhetünk (4) s a rendszerváltástól napjainkig tartó utolsó korszakot, amely a sokszínűsödéssel jellemezhető a leginkább. Ezek közül a legelsőre, az alapok részletes bemutatására helyezzük a legnagyobb hangsúlyt. Tanulmányunk célja, hogy a mozgalomra jellemző egységes folyamatok bemutatásán túl az egyes szakkollégiumok különböző útjaira is magyarázatot találjon, s mindennek tükrében megértse a szakkollégiumok körében ma tapasztalható funkcióbeli és küldetésbeli sokszínűséget. Megkíséréljük a múltban gyökerező hagyományok modelljének mai viszonyokra történő adaptálását, s ez alapján rávilágítunk a napjainkra kialakult – vagy kialakulófélben lévő – főbb szakkollégiumi irányokra. Vizsgálatunk feltárja a múlt egy meghatározó szeletét. Abból is azt a két legfontosabb modellt (az Eötvöst és a Györffyt), amelyek a mai szakkollégiumok legalapvetőbb jellemvonásait meghatározzák. Rövid áttekintésünkben rávilágítottunk, hogy az utókor számára fennmaradt kép két nagyon szélsőséges modellt sejtet. Dolgozatunkban azonban bebizonyosodott, hogy ezek a sztereotipikus modellek csak az elmélet szintjén léteznek. Ha a későbbi szakkollégiumokban próbáljuk fellelni a két modell mozzanatait, azt egy igen absztrakt szemüvegen keresztül tehetjük csak meg. A valódi Eötvös ugyanis nem tisztán a szakmai egysíkúság megtestesítője volt, mint ahogy a valódi Györffy sem a kizárólagos politizálása.

Bevezetés¹

A szakkollégium napjaink felsőoktatásában természetes egységként, velejáróként létezik. Ez a „szervezeti forma”, ez a „civil szervezet”, ez a „hallgatói kör”, ez a „szellemi műhely” – nevezzük bárhogy – azonban nem mindig volt jelen a hallgatók életében,

¹ Köszönöm a segítségét Kozma Tamás Professzornak, aki lehetőséget adott arra, hogy a dolgozat kutatószemináriumi keretek között bemutatásra kerüljön, s tanácsaival gazdagította azt. Köszönöm továbbá Brezsnýánszky Tanár Úr véleményét a Pedagógia történet kurzus keretein belül született dolgozat első változatáról.

legalábbis nem a mai formájában. A szakkollégiumok kialakulásának sokrétű és igen izgalmas története van, amely 1895-ig nyúlik vissza. De ugyanilyen érdekes a kialakulásait követő átalakulásaik története is. Nem ugyanazt értjük szakkollégiumon a különböző történelmi korokban, és nem minden korban nevezték így a szakkollégiumi jegyekkel bíró intézményeket. Mást jelentett a szakkollégiumiség az 1980-as évek Magyarországn, és mást jelent napjainkban. Sőt olykor ugyanazon intézmény is más jelentéstartalmat kaphat életgömbjének különböző pontjain. A leginkább talán az Eötvös Collegiumra igaz ez, amely megalakulásától – bár ekkor még nem így hívta magát – szintén szakkollégiumnak tekinthető, s amely a 19. század utolsó évtizedétől datálható fennállása óta igen tanulságos változásokon ment át, mégis megtartott valamit, ami a szakkollégiumiséget megtestesíti – legalábbis annak egyik modelljét.

Fazekas Mihály és Sík Domonkos mozgalomként tekintenek a szakkollégiumok összességére. Ezt részben mi is így tesszük (Fazekas & Sík 2007). Dolgozatunk célja, hogy a mozgalomra jellemző egységes folyamatok bemutatásán túl az egyes szakkollégiumok különböző útjaira is magyarázatot találjon, s mindennek tükrében megértse a szakkollégiumok körében ma tapasztalható funkcióbeli és küldetésbeli sokszínűséget. Megkísérjük a múltban gyökerező hagyományok modelljének mai viszonyokra történő adaptálását, s ez alapján rávilágítunk a napjainkra kialakult – vagy kialakulófélben lévő – főbb szakkollégiumi irányokra. Dolgozatunk feltárja a múlt egy meghatározó szeletét. Abból is azt a két legfontosabb modellt (az Eötvöst és a Györflyt), amelyek a mai szakkollégiumok legalapvetőbb jellemvonásait meghatározzák. E modellek adaptálásának módját, időbeli változásainak formáját egy ezt követő dolgozatban elemezzük kimerítően. Jelen dolgozatban terjedelmi okok miatt csak ennek bevezetésére vállalkozhatunk.

Egy-egy történelmi jelenség annál feltáratlanabb, feldolgozatlanabb, minél közelebb van hozzánk időben. A szakkollégiumokra vonatkozó szakirodalom felkutatása során is azt tapasztaltuk, hogy a mozgalom kezdeti időszakáról több és világosabb forrás áll a rendelkezésünkre.

Dolgozatunk négy korszakot különít el a szakkollégiumok történetében: (1) az 1895–1950 közötti első, megalapozó korszakot, (2) a reménytelen próbálkozások korszakát (1950–1969), (3) az 1969-től a rendszerváltásig tartó második korszakot, amelyet röviden az „illő kritika” korszakának nevezhetünk (4) s a rendszerváltástól napjainkig tartó utolsó korszakot, amely a sokszínűsődéssel jellemezhető a leginkább. Ezek közül a legelsőre, az alapok részletes bemutatására helyeződik a legnagyobb hangsúly jelen írásban.

Köz- és felsőoktatás tehetséggondozása nehezen választható el egymástól. Egymással párhuzamosan, egymást erősítve vannak jelen a folyton változó történelmi-társadalmi környezetben, amelynek mozgásai hasonlóképpen érintik mindkettőt. Jelen dolgozat a felsőoktatás egyik tehetséggondozási formájára koncentrált, de nem hagyhatja figyelmen kívül az azzal összefonódó, más oktatási szintek és más tehetséggondozási formák tapasztalatait sem.

Gyökerek

Amióta az oktatási intézmények hallgatóságát elszállásoló kollégiumok léteznek, azóta élnek bennük közösségi és szakmai tevékenységek. Az azonos érdeklődésű fiatalok együttlakása, az oktatók és diákok folyamatos együttléte szinte törvényszerűen magában hordozza a szakmai munka s a közösségiség lehetőségét. Ezért nehéz megmondani, hogy a mai értelemben vett szakkollégiumok gyökerei meddig is nyúlnak vissza. Mindenesetre a későbbi, kifejezetten e célból megalakult szakkollégiumok is elődjüknek tekintik az 1100-as években létrejött oxfordi egyetem azon köreit, ahol oktató és hallgató együtt végzett tudományos munkát (s általában az angolszász „college”-okat), a Collège de France-ot (a „grandes écoles” hálózatát), az Európában a 16. századtól megjelenő jezsuita rend kollégiumait, valamint hazánkban a református kollégiumokat (líceumokat) (Faludi 2008; Garai & Szabó 2015; Varga 2009).

A megalapozó korszak (1895–1950)

Az Eötvös Collegium

Noha az Eötvös Collegium (a továbbiakban: EC) csak 1956/57-től működik ténylegesen szakkollégiumi formában, ezt az intézményt tekinthetjük a magyar szakkollégiumok „prototípusának”. 1895-ben alapította báró Eötvös Loránd, a párizsi École Normale Supérieure (ÉNS) mintájára. Innen ered a szigorú felvételi vizsga, amely célja, hogy valóban a legjobbak részesülhessenek a Collegium színvonalas képzésében. Első kurátora Eötvös Loránd, igazgatója Bartoniek Géza volt. Célja a tudós-tanár képzés, a vidéki értelmiség fejlesztése volt. Olyan középiskolai tanárokat képeztek a vidéknek, akik elhivatottak, fejlődőképeseek, s kiváló képzést nyújtanak majd a népi tehetségeknek (Eötvös é. n.; Takács 2009; Varga 2009). Mindezzel a kor egyik legégetőbb problémájára kívántak reagálni: a vidék tanítatásához szükséges tanárhiány enyhítésében volt ez egy rendkívüli lépés. Az egész magyar tanárképzés megújulásához jelentett komoly gyújtópontot az EC (Garai & Szabó 2015; Szijártó 1991).

A Collegiumban a diákok teljes ellátást kaptak, s a jól felszerelt saját könyvtárban gyarapíthatták tudásukat. A kollégium szellemiségére jellemző, hogy szigorú kritikát és önálló gondolkodást vártak el a kollégistáktól. A kritikai gondolkodás vonatkozott az egymás közötti, belső viszonyokra is: a kollégisták egymással szemben szintén szigorú elvárásokat állítottak, így nagy volt a csoportnyomás. A 2009-ben leköszönő elnök, Takács László sokéves távlatból a francia liberális szellemiséggel jellemzi a korabeli légkört. „A diákoknak nem feltétlenül kellett az egyetemen órára járniuk, elég volt ott kollokválniuk, s óráik jelentős részében a Collegiumban voltak. Ezek a kollégiumi szemináriumok jellegükben is eltértek az egyetemi óráktól: kiscsoportos foglalkozások voltak, amelyeken nagy szerepet kapott az önálló munka és felkészülés: a diákoknak többnyire

újabb és újabb feladatot kellett hétről hétre megoldaniuk.” (Takács 2009: 166)² Az egykori kollégista, Kucsman Árpád arról számol be, hogy a Collegium nem szakbarbárokat nevelt. Ő maga hamar beletanult abba, hogy jártasságot kell szereznie más műveltségterületeken is, különben lejárhatja magát a többi kollégista előtt (Kucsman 2006).

A kollégium tagjai között tudhatta Kodály Zoltánt és Jankovich Ferencet is. Ők tették a népből érkező értelmiségi fiatalok indulójává a Fényes szelek című dalt a „Sej, a fekete hattyú” kezdetű népdal átalakításával (Szijártó 1991).

A Collegium honlapján a következő – igen sokatmondó – neveket emelik ki első nemzedékükből: Szabó Dezső, Kodály Zoltán, Szekfű Gyula, Horváth János, Gombóc Zoltán, Pais Dezső, Gyergyai (Szegő) Albert, Novobátsky Károly, Balázs Béla (Bauer Herbert), Laczkó Géza, Zsirai Miklós, Lotz János, Kuncz Aladár, a Zemplén testvérek. Ugyanakkor azt is hangsúlyozzák, hogy az Eötvös fennállásának első másfél évtizedében 135 vidéki középiskolának adott kitűnően képzett tanárokat (Eötvös é. n.).

Noha az ellenpólusként feltűnő Györffy István Kollégium a negyvenes évekbeli Eötvöst közéleti elzárkózással vádolta, s a két kollégiumot összehasonlító szakirodalom is az Eötvös gyengébb politikai aktivitásáról számol be ebben az időszakban (Papp 2008; Szijártó 1991), mégis elmondható, hogy a társadalmi érzékenység folyamatosan jelen volt a kollégisták körében, még akkor is, ha az nem annyira szenvedélyes tettekben nyilvánult meg, mint a Györffy-kollégisták esetében (Szijártó 1991).

Az első világháborúban például 30 kollégista veszítette életét (Révai Új 2000; Szijártó 1991). Politizáló kollégistákra is bukkanhatunk a 30-as években, például Fitos Vilmosra, aki a Turul-ellenzék vezetője volt, 1942-ben pedig a megalakuló Magyar Ifjúság Nagybizottsága élére került (egészen 1945-ös megszűnéséig) (Szijártó 1991). A Rajk László vezette egyetemi illegális kommunista mozgalomban is vettek részt Eötvös-diákok, Mód Péter és Stollte Béla személyében. A harmincas évek derekán a kommunista sejt felfedezése az Eötvösben letartóztatásokkal és börtönbüntetésekkel is járt (Szijártó 1991).

A Collegium növendékei 1919-ben felszólításra testületileg léptek be a Tanító Ifjúság munkások Szakszervezetébe. Többen szolgáltak a Vörös Hadseregben (Révai Új 2000). A második világháború kitörése után a Györffy István Kollégiumhoz képest az Eötvös Collegium – mint egységes szervezet – mérsékeltabb utat választott. Ennek okát Szijártó István hagyományaikban, tanáraik és igazgatóik személyes példájában, valamint a Collegium a tudománynak, az oktatásnak és a magyar jövőnek elkötelezett légkörében látja. Az EC egységesen nem lépett fel a kormány ellen, de több tagja is kapcsolatban állt a földalatti baloldallal, részt vett az ellenálló Görgey-zászlóaljban és a KISKA-ban (kiszegítő karhatalmi alakulatokban). Mindemellet sok egykori vagy akkori Eötvös-diák kulcsszereplője volt a politikai eseményeknek és/vagy később a népi kollégiumok alapításának, segítésének: Lukácsy Sándor, Györffy Sándor, Benda Kálmán, Féja Géza,

² 1931-ben megalakult a szegedi Eötvös is 9 természettudós férfighallgató taggal. A tanárképzés kapott itt is főszerepet. Az oktatási minisztérium támogatását élvezték. 1944-től felkarolják a tehetséges munkás-paraszt hallgatókat. 1946–56 között nem létezik. 1956-tól újraindul, különös fellendülés az 1970-es évek első harmadától tapasztalható. Erős szakmaiság és szigorú felvételi jellemzi. A tanulmány írásának idején 76 kollégista és 24 bejáró taggal rendelkezik.

Keresztury Dezső, Kicsi Sándor, Kodály Zoltán, Ligeti Lajos, Lőrincze Lajos, Óvári Miklós, Rácz Endre, Szabó Árpád, Szabó Dezső és még sokan mások. Az irritens tagok miatt a sajtóban komoly támadások érték az EC intézményét 1944-ben, amely akkor az Eötvös fennállását veszélyeztette. Több cikkben is a függetlenségre, a szakmaiságra való visszatérésre szólították fel a Collegiumot (például Baráth Tibor Adják vissza az Eötvös Kollégiumot eredeti hivatásának! című írásában) (Szijártó 1991).

A támadások azonban nemcsak kívülről, hanem belülről is érkeztek, és nemcsak az egyik ideológiai végletét támadták a kollégiumnak, hanem a másikat is. Mindez végül a kollégium két táborának felszínre bukkonását s későbbi felbomlását eredményezte. Lakatos Imre³ Eötvös Collegium – Györfly Kollégium – az Eötvös Collegium a mérlegen című 1947-es *Valóságban* megjelent dolgozatában a kollégiumi „emberanyag elzűlléséről” ír, ti. azokról, akik nem lettek kommunisták. A kollégisták apolitikusságát nehezményezi, s ebben a konzervatív liberális szellemű Keresztury Dezsőt⁴ tekinti felelősnek (Szijártó 1991; Congdon 1998). Az ifjúság élcsapatának a Györfly-kollégistákat tekinti, akik nem zárkoznak elefántcsonttoronyuk magányába, és nem ignorálják a körülöttük lévő politikai-társadalmi változásokat (Congdon 1998). A dolgozatra több Eötvös-kollégista is kritikával reagál. Főleg azok emeltek hangot, akik maguk személyesen is részt vettek a kommunista frakcióban. Cáfolták, hogy az Eötvös nem tesz semmit Magyarország szabadságáért. Legszemléletesebben a következő – ugyanazon lapban megjelent – idézet ábrázolja a Collegium ezen tagjainak álláspontját: „Az írástudó értelmiség szerepe mindig az volt, hogy megfogalmazza a társadalmi valóságot. Csak az a kérdés hogyan? Ki számára? A tudós szeretetével, a haladás irányába, a nép számára!” (Idézi Szijártó 1991: 49.) E válasz sem marad azonban visszhang nélkül. A kollégisták egy másik, jelentős csoportja (34-en a 70-ből) kiáll Lakatos véleménye mellett, s kollektíven elhatárolja magát azoktól a válaszoktól, amelyek Lakatos írását kritizálják. A *Március Tizenötödikében*, a Népszó lapjában fogalmazza meg mindezt. Megerősítik, hogy aggályosnak tartják Keresztury bezárkózását, valamint hozzáteszik, hogy ők is kapcsolatot fognak teremteni a munkássággal és a parasztsággal: előadások tartása, falukutatások és gyárlátogatások formájában (Micheller 1991; Szijártó 1991). Tehát két táborra szakadt a Collegium. Céljaikban megegyeztek ugyan, de az ahhoz vezető utat másként képzelték el.

Napvilágot láttak olyan vélemények is, amelyek szerint Lakatos Imrét az Eötvös szétverésével bizta meg a Kommunista Párt, sőt egyenesen ezzel a céllal erőltették rá a Collegiumra a túlkoros diákot (Congdon 1998). A párt szemében az Eötvös elitizmusa jelentette a szálkát, valamint az, hogy a kollégium szabad szelleme miatt nem teheték a politikai nevelés intézményévé, mint ahogy azt – Congdon szerint – a Györflyben és a népi kollégiumokban megtették (Congdon 1998).

A nagy nyomás hatására Keresztury lemondott, s a Collegium vezetője 1948-tól Lutter Tibor lett, aki sokkal alkalmazkodóbb vezető volt. Ő engedett ugyan a párt akaratának, de

³ Eötvös-kollégista, később híres matematikus (Micheller 1991).

⁴ A Nemzeti Parasztpárt tagja, 1945–47 között vallás- és közoktatásügyi miniszter. 1945–48 között az Eötvös igazgatója.

végül 1950-ben Révai József⁵ bezáratta az Eötvöst (Congdon 1998), amelynek tetemes vagyonát elkobozták (Szijártó 1991). A férőhelyeket a Tanfolyamellátó Vállalat 20. sz. diákszállója kapta meg, de könyvtárát az MTA megmentette (Révai Új 2000).

Az EC csak 1956-ban tudott újra talpra állni, de az újjászervezés egyben új korszak kezdetét is jelentette a kollégium életében (Garai & Szabó 2015; Takács 2009; Varga 2009).

A népi kollégiumi mozgalom

Előzmények

A magyar népi kollégiumi mozgalom a protestáns iskolakollégiumok mellett a francia mintára alakult Eötvös Collegiumot is elődjének, követendő példájának tekinti (Micheller 1991).

A mozgalom azonban már megálmodásának időszakában sem volt egységes. Micheller Magdolna a Horthy-korszak harmincas éveiben zajló tehetségmentő vita alapján két szálal különít el, melyben a népi kollégiumi mozgalom két tábora rajzolódik ki, amelyek nem annyira céljaikban, mint az ahhoz vezető eszköz kiválasztásában különböztek egymástól (Micheller 1991). A szellemi elit és a népi írók alkották ezt a két tábor. Céljuk ugyanaz volt: mindketten a mezőgazdasági és ipari munkások gyermekeinek továbbtanulását szorgalmazták. A harmincas évek elején ugyanis a felnőtt népesség többségét kitevő paraszt- és iparimunkás-rétegekből a keresők szűk 3%-a rendelkezett középfokú, és bő 1%-a felsőfokú végzettséggel. A minta, amelyet e rétegek taníttatásához választani kívántak, azonban eltérő volt (Micheller 1991).

A szellemi elit a középréteget kívánta felfrissíteni, újjáébreszteni, „paraszt elemek” segítségével. Zilahy Lajos az amerikai típusú ún. „kitűnőek iskoláját” kívánta követni, amely a helyes társadalmi érintkezésre és idegen nyelvekre tanította diákjait. Zilahy szorgalmazta, hogy e képzés zárja ki a napi politikát. Ez évi 45–50 fő kiképzését jelentette volna a vezető adminisztráció részére (Micheller 1991). Ez tehát egy olyan szemlélet, amely egy már meglévő társadalmi réteg/csoport erősítését tűzte ki célul, mégpedig úgy, hogy a paraszt- és iparimunkás-réteget „átneveli”, s beemeli a középrétegbe. Papp István a janicsárvita bemutatása során szintén két nézetet azonosít, amelyek egyike – Németh László szóhasználatában – „a nép Eötvös Collegiumának” modelljét jelenti, annak elitképzés értelmében (Papp 2008; Pataki 2009). E kifejezést Németh László használta először, amikor 1934-ben az *Erdélyi Helikon*ban egy népi tehetségeket felkaroló intézmény alapítására tett javaslatot (Szijártó 1991). A nézetnek akadtak ellenzői is, akik szerint nem helyes az egyéni kiemelkedést segíteni s janicsárokat képezni, akik később megtagadják saját osztályukat. Ráadásul ez a modell nem ad választ a mélyebb eredetű társadalmi problémákra, vagyis a torz társadalomszerkezetre, amely enyhítésére az alsóbb rétegek iskoláztatása nélkül nem kerülhet sor (Papp 2008).

⁵ 1945–56 között az MKP (1948-tól MDP) Központi Vezetőségének, 1953-ig Politikai Bizottságának tagja. Rákosi, Gerő és Farkas mellett a moszkovita „négyes fogat” egyike.

A népi írók és falukutatók azt akarták megakadályozni, hogy a paraszt- és munkásréteg beleolvadjon a budapesti középrétegbe (Múlt-kor 2009a; 2009b). Ehelyett népi gyökereik megtartását, saját rétegük megújítását és felemelését, nem pedig „átnevelésüket” szorgalmazták, s elítélték azt, hogy saját társadalmi hovatartozásuk elfelejtésére ösztönözzék a tanulókat. Ezt a nézetet képviselte Féja Géza, Erdei Ferenc, Németh László és Muhoray Elemér. Ők és követőik azt hangsúlyozták, hogy a falunak képzett vezetőrétegre van szüksége. Féja Géza például „a fiatal tehetségeket pedig ösztöndíjjal a fejlett agrárállamokba küldené, hogy azután majd itthon még kultúrház és könyvek segítségével csiszolja a helyes népi öntudatot” (Micheller 1991: 9). Mindehhez elsősorban a dán népfőiskolát tekintették mintaadónak (Micheller 1991), valamint számos más magyar hagyományból is meríthettek: Magyarország is rendelkezett a népfőiskolák hagyományával, hiszen azok előzményei a 17. századig nyúlnak vissza. További hazai mintaként szolgálhattak a két világháború között virágzó egyházi ifjúsági mozgalmak (a Soli Deo Gloria, KALOT, Keresztény Ifjúsági Mozgalom) által működtetett intézmények is. További szellemi forrásként említhető a Magyary Zoltán-féle tatai népfőiskola vagy a hódmezővásárhelyi tanyai tanulók otthona (Papp 2008). A felsorolásból nem hagyható ki a sárospataki gimnázium sem. Főleg a jómódú gyerekeknek adtak otthont internátusai, de az a szándék is mindig erős volt a vezetőségben, hogy a legtehetségesebb szegény diákok is helyet kaphassanak. Az 1931-ben átadott angol internátus egyik szobájába, az ún. „manzárdszobába” 12 szegény sorsú, de kitűnő előmenetelű és példás magaviseletű diák költöztetett be (Harsányi 1994).

Számos kezdeményezés született ez idő alatt mindkét szemlélet jegyében. Az 1923–24-ben bevezetett Petőfi-ösztöndíj például (Tehetségesek Védő Bizottsága, elnök: Huszár Károly) 1000 szegény sorsú tehetséges diáknak biztosított ösztöndíjat. Az iskoláknak kellett kiválasztaniuk a diákokat, minden iskolából kettőt. A kiválasztás feltételét a következőképpen szabták meg: „Ne nézzenek semmilyen mellékkörülményre, ne tegyenek felekezeti és osztálykülönbségeket, s az ajánlásnál csakis az értelmi és erkölcsi képességeket vegyék figyelembe.” A kezdeményezésre azonban sok iskola nem reagált (Ferkó 1996; Pornói 2011). 1927-ben Klebelsberg megalapítja a Collegium Hungaricumot (1927: XIII. tc.) (Faludi 2008; Kékes Szabó 1996).

Hatalmas mérföldkövet jelentett a sárospataki gimnázium kezdeményezése 1935-ben, amely a potenciális tehetségek felkutatását, valamint korszerű tehetségevelő módszerek kidolgozását és alkalmazását vállalta. A kezdeményezést a szegényparaszttság tehetséges gyermekeinek felkutatása gondolata indította. Addigi ösztöndíjaikat ugyanis csak a már bizonyított diákok kaphatták meg tanulmányi előmenetelük és magatartásuk alapján. Így a falun és tanyán élő szegényparaszttság gyermekeinek csekély esélyük volt a programba kerülésre. Az első tehetségvizsgát 1935-ben tartották, ahol már ezek a gyermekek is kaptak esélyt a gimnáziumba való bekerülésre (Ferkó 1996; Harsányi 1994; Pornói 2011).

A sárospataki kezdeményezést sorra követte a hódmezővásárhelyi, a miskolci, a nagykőrösi, a szeghalmi, az aszódi és a soproni gimnáziumok tehetséggutató munkájának szervezett megindulása (Ferkó 1996).

A tehetségvédelem az akkori Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) iskolapolitikájának szerves részévé vált. Hóman Bálint akkori vallás- és közoktatásügyi mi-

niszter 1937-ben megalapította a Horthy Miklós ösztöndíjalapot, amely „szegény sorsú, szorgalmas és nemzethű” diákokat támogatott. Évente csaknem ezer ilyen középiskolás, egyetemista és gyakornok kapott évi 200–600 pengőt (Ferkó 1996; Micheller 1996; Múlt-kor 2009b).

1941-ben rendelet is született (1941. szeptember 9-én az 57.436/1941. sz. rendelet), amely az állami tehetségvédelem munkáját igyekezett egységes keretbe foglalni. Ennek révén jött létre az Országos Magyar Falusi Tehetségmentés mozgalom (OMFT). A résztvevőket versenyvizsgákon választották ki, amelyek az 1942/43-as tanévtől kezdve az egész országban zajlottak.⁶ Az ezt koordináló Országos Tehetségkutató Intéző Bizottság évi hatszáz szegény sorsú tehetséges diák ingyenes beiskolázásával büszkélkedik (Ferkó 1996; Harsányi 1994; Micheller 1996). A VKM felhívására a Református Egyetemes Konvent és a Katolikus Iskolai Főhatóság is áldozott a tehetségek anyagi segítésére.⁷

Papp István szerint Czettler Jenő, Kornis Gyula és Klebelsberg Kunó (valamint ide-sorolandó még Hóman Bálint is) munkásságában ugyan hangsúlyosan szerepel a népi tehetséggondozás, de ők elsősorban „nemzethűségből” tartották fontosnak a parasztság szakértelmének és általános műveltségének emelését, nem pedig elsődleges problémaként tekintettek a feladatra. A sokféle kezdeményezés azonban nem volt egységes, nem volt elég elsöprő, s nem érvényesült bennük a célok összekapcsolása: vagyis a szegény rétegek felemelése, a szakmai fejlesztés és a pedagógiai nevelés – véli Papp István, s hozzáteszi: ennek megvalósítására csak a Bolyai-kollégium megalakulása nyomán kibontakozó népi kollégiumi mozgalom által kerülhetett sor (Papp 2008).

A Györffy István Kollégium (GYIK) és jelentősége a népi kollégiumi mozgalomban – „az öskollégium”⁸

Györffy István néprajzprofesszor és a népi írók kezdeményezésére alakult a Parasztfőiskolások Közossége 1939-ben, amely az állami oldalt képviselő Turul Szövetség anyagi támogatásával létrehozta a Bolyai-kollégiumot 1940-ben.

A Turul Szövetséggel való szakítás⁹ után Györffy István Kollégium (GYIK) néven működnek tovább 1942 februárjától Kardos László vezetésével (Micheller 1991; Papp

⁶ A versenyvizsgák átfogó koncepciójának hiányáról számol be Pornói a vizsgák dokumentációjának elemzése során. A vizsgák előnyére is felhívja a figyelmet, vagyis arra, hogy ezek valóban képességvizsgák, nem pedig előzetes tudást felmérő vizsgák voltak (Pornói 2011).

⁷ A meggondolatlanul nagy költségek miatt nem tolerálta a VKM, ha egy támogatott diák rossz tanulmányi eredményeket (nem jelest) produkált.

⁸ A kifejezés Pataki (2009) nevéhez köthető.

⁹ A Turul egy a Horthy-rendszer által támogatott szövetség volt. A Bolyai kezdetben élt a Turul által nyújtott védelemmel, működési feltételek megteremtésével. A politikai illeszkedés volt az ára a kezdeti támogatásnak. Később azonban olyan tevékenységeket folytatnak a kollégisták, amelyeket a hatalom irritációnak tekint: kapcsolatot teremtenek a munkásokkal, illegális kommunista sejt épül ki, antifasiszta akciókat szerveznek (Micheller 1991). A konfrontáció csúcspontja Papp István szerint 1941 őszén a Batthyány-örökmécses koszorúzása volt. Ezt a hivatalos politika nem németellenes demonstrációként, hanem kommunista megmozdulásként értékelte (Papp 2008). Szijártó István az 1941. november 1-jei

2007; Szijártó 1991). A névadó Györffy István, aki a népi származású egyetemistákkal külön is foglalkozott, kulcsszerepet játszott a Bolyai megalakulásában, s a magyar falukutatás előfutárának is tekinthető. 1939-ben, a kollégium megalapítására összehívott megbeszélés éjjelén hunyt el, amelyet az ő egyetemi szobájában terveztek (Forray R. 2016; Micheller 1991; Szijártó 1991).

A Bolyai-kollégium 1940-ben 42 kollégistát látott el. A diákok nagyon nehéz családi körülményeire hívta fel a figyelmet az akkori igazgató, Boros Lajos egy cikkében (idézi Pataki 2009). Legriasztóbb adatként a vajmi kevés földtulajdont és a magas gyermekhalandóságot emelte ki. Kardos László Parasztdiáksors című írásában (*Valóság* 1946) a kollégisták tanulásért hozott óriási áldozataira hívta fel a figyelmet (idézi Pataki 2009). A kollégisták tehát saját bőrükön tapasztalták a társadalmi problémákat, ezért „oly könnyen gyökeret vert körükben a szolidaritás gondolata és élménye” (Pataki 2009).

A kollégium politikai szerepéről eltérő véleményekkel lehet találkozni a szakirodalomban. Szijártó István 1991-es tanulmányában arra világít rá, hogy a korabeli sajtó és a később született visszaemlékezések mennyire eltérő képet mutatnak. Gyenes Antal – aki maga is tagja már 1941-től a kommunista pártnak, 1946-tól pedig a Nékosz elnöke, később főtítkára (Múlt-kor 2006) – visszaemlékezéseiben több olyan pártközeli szereplőt is felsorol, akik abban segítettek a kollégistákat, hogy kapcsolatot alakítsanak ki a kommunista párttal (idézi Szijártó 1991). Kardos így írt egy publikusan nem megjelenő írásában: „A Bolyai-kollégium Györffy István Kollégiummá alakul át, belügyi autonómiához jut, politikai megfontolásból »együttműködik« az uralkodó osztály »népbarát« csoportjával, hogy annál szabadabb belső életet élhessen és egyben teljesíthesse a dolgozó néposztályok iránti elkötelezettségéből folyó legális, és ha kell, illegális feladatát” (idézi Szijártó 1991: 36). A szélsőjobboldal egyik vezérpublicistája pedig egyenesen úgy fogalmaz, hogy a Györffy „a bolsevizmus hazai ügynökeinek agitátorképző iskolája” (idézi Szijártó 1991: 37). Ami a publikus önmeghatározást illeti, a Györffy 1942-es alapszabályában a következő olvasható: „Társadalmi diákjóléti intézmény, amely tehetséges és arra rászoruló, elsősorban falusi származású főiskolai ifjúság számára egészséges és megfelelő kényelemmel berendezett otthonokat létesít” (idézi Szijártó: 37).¹⁰

eset emeli ki, amikor a Bolyai-kollégisták megkoszorúzzák Kossuth és Táncsics sírját. A Turul ezen „irritációk” következtében megszünteti a Bolyai támogatását. Ez a kollégium fennmaradását veszélyeztette: leállították a fűtést, kikapcsoltatták a telefont. A kollégium megtartására pártfogó testület alakult az akkor már elhunyt Györffy professzor baráti, tisztelői köréből (például Kodály Zoltán). Féja Géza ekkor teremtett kapcsolatot a kollégisták és a Szellemi Magyarország Pártoló Köre között, mely tagjai körében tudhatta Karácsony Sándor professzort, Zilahy Lajost, Zsindely Ferenc államtitkárt és későbbi minisztert, az ő feleségét: Tüdös Klárát, a „Gammás” Juhászokat stb. A körülbelül félszáz kollégista is azon fáradozott, hogy megvédje önállóságát, s folytathassák népi estjeiket, tanulmányaikat. Saját gyűjtésbe is kezdtek szülőfaluikban (Szijártó 1991).

¹⁰ Ez az „illegális legális köntösben” szemlélet köszön vissza több évtizeddel később a Rajk László Szakkollégiumban is – noha egy fordított ideológiai helyzetben –, akik *A tőke* olvasása apropóján gyűlnek össze.

A második világháború alatt a baloldaliság a meghatározó a vezetőségben. A szocializmusnak sokféle színeze megfér a kollégisták között: Németh László „minőség-szocializmusa”, az agrárszocialista hagyomány, Erdei Ferenc és a népi baloldal radikális szociális társadalomfelfogása, a később „nemzeti kommunizmusnak” nevezett tájékozódás, a marxi szocializmus, valamint annak bolsevik változata is. Háborúellenességüket bizonyítja, hogy sok kollégista ott volt az 1942. március 15-i nagy antifasiszta demonstráción a Petőfi-szobornál. A politikai aktivitás mellett azonban a szakmai felkészültség is fontos volt számukra (Múlt-kor 2009a; 2009b; Pataki 2009; Szijártó 1991).

A német megszállás (1944. március 19.) megszakította a kollégium folytonosságát. Bombatámadások érték őket, a sajtóban is negatív visszhangot kaptak. Megpróbálták átmenteni az intézményt a Keresztény Ifjúsági Egyesületbe. 1944-ben a tagok egy része egyetemi munkatáborokba ment vagy az antifasiszta ellenállók táborát gyarapította. Önkéntes illegalitásba vonulnak 1945-ig (Micheller 1991; Papp 2008).

1946 júliusában a történészhallgatókból megalakult Petőfi Sándor Kollégiummal a györfysek meghirdetik az országos népi kollégiumi mozgalom szervezését (Micheller 1991). 1946. július 10-én megalapították a szocialista eszmekör jegyében született Nékoszt (azaz a Népi Kollégiumok Országos Szövetségét), melynek vezetőségében főleg kommunista és parasztpárti fiatalok vettek részt (Forray R. 2016; Múlt-kor 2006; 2009a; 2009b; Pataki 2009). 1946 decemberében felhívást intéztek a társadalomhoz a népi kollégiumok létrehozására. A felhívást Tildy Zoltán, a köztársasági elnök jelenlétében tették közzé, továbbá Keresztury Dezső (az Eötvös vezetője, vallás- és közoktatásügyi miniszter) is csatlakozott a kezdeményezéshez: „A föld mellé iskolát is kell tehát adnunk a magyar népnek: szét kell osztanunk közte a szellem hitbizományait is” (idézi Szijártó 1991: 42–43; Múlt-kor 2006). Révai József az értelmiség demokratikus vérátömlesztéséről beszélt. Rajk László, akkori belügyminiszter is a támogatóik között volt.¹¹ A Nékosz terveinek megvalósítását tehát segítette a politikai támogatottság. Mindehhez hozzájárult az is, hogy a Györfy-kollégisták több befolyásos szervezetben is képviselték magukat, vagy rendelkeztek támogatókkal: MKP, MADISZ, MEFESZ, NISZ. A mozgalmat nemcsak a politika támogatta, társadalmi visszhangja is nagy volt. 1948 tavaszára az egész országot behálózta a mozgalom (Micheller 1991; Papp 2008; Szijártó 1991). 1948-ra 158 népi kollégiumot hoztak létre, amelyekben 9500 kollégista kapott helyet és lehetőséget a tanulásra (Múlt-kor 2006). A mozgalom két legnevesebb vezetője: Kardos László, aki 1942–48 között a Györfy István Kollégium igazgatója s a Nékosz főtítkára volt, és Gyenes Antal, aki 1946-tól a Nékosz elnöki, később főtítkári posztját töltötte be (Múlt-kor 2006; Pataki 2005; Szijártó 1991).

A népi kollégiumi mozgalom kiterjedt az oktatás minden szintjére. Általános iskolák, középiskolák és főiskolák is bekapcsolódtak. A mozgalom igen sokszínű kollégiumi foglalkozást foglalt magába. A közös vonás a közösségi élet, az együttlakás előtérbe helyezése volt, amely önmagában intenzív szocializációt tett lehetővé (Forray R. & Boros 2009). Kirándulások, népdaléneklések, társadalmi munkák kovácsolták közösséggé a résztvevő-

¹¹ „Ennek legkirívóbb példája az volt, amikor a Mária Terézia (a későbbi Kilián) laktanya épületét a Szociáldemokrata Párt Ady Kollégiumától elvette, és a Nékosznak adta.” (Múlt-kor 2006)

ket. Emellett voltak olyan kollégiumok is, amelyek a szakmai munkára is ugyanekkora, vagy talán még nagyobb hangsúlyt helyeztek. De ha csak a felsőoktatást vizsgáljuk (1947 szeptemberében 19 főiskolás kollégiumban 1200 diák tanult – Micheller 1991), akkor is sokféle szervezettel találkozhatunk. Érdekes színfoltot jelent a Békéstarhosi Zeneiskola, a Derkovits Művészeti Kollégium vagy a Nagy Balog János Művészeti Kollégium, amelyek a mai szakkollégiumokra a leginkább hasonlítottak (Múlt-kor 2006).

A népi kollégiumok önkormányzati elven működtek, demokrácia uralkodott bennük, közösen dolgoztak azon, hogy megfelelő körülményeket teremtsenek a szakmai munkához: épületeket újíttattak fel, mezőgazdasági munkát végeztek stb. Tevékenységeik között nagy hangsúlyt kapott a népi kultúra művelése, például ballada- és néptáncelőadások formájában. Jellemző volt még a kollégisták életére, hogy nyitottak voltak más ifjúsági vagy egyéb szervezetek felé is (Micheller 1991; Múlt-kor 2009a; 2009b; Papp 2008; Szijártó 1991). „A NÉKOSZ sokkal összetettebb, gazdagabb, nagyobb szabású vállalkozás volt: egyszerre politikai, pedagógiai, kulturális és művelődési, szociális és esélyegyenlősítő mozgalomként jött létre, és egyúttal egy reprezentatív nemzedéki csoport együttes társadalmi beilleszkedésének a keretétül is szolgált.” (Pataki 2009)

A népi kollégiumok pedagógiája több pilléren nyugodott. Fontos volt az „önteremtő, szabad közösség eszméje”, s ezzel összhangban „az önkormányzás és a közösségi szuverenitás” gyakorlati megvalósulása is. A „közösségi együttnevelődés technikájának” velejárója volt annak „értékteremtő, normaalkító hatása”. A társas tevékenységek pedig nem maradtak meg a kollégiumok falain belül: azok társadalmi tevékenységekben is megnyilvánultak. *„A mozgalom fénykorában a szavak és a tettek kölcsönösen hitelesítették egymást.”* (Pataki 2009)

Különösen igaz volt ez a mintaadó GYIK tagjaira, akik a népi kollégium megszervezésén túl vagy éppen ezáltal a társadalmi változásoknak cselekvő alanyaivá váltak. Aktív társadalmi párbeszédet folytattak, részt vettek falujárásokon, üzemi kapcsolataik voltak és politikai találkozók is képviseltették magukat (Micheller 1991; Varga 2009). Fontos volt számukra, hogy feltárják koruk társadalmi valóságát. A népi kollégisták is aktív részesei voltak a politikának. 1947 őszén fáklyás felvonulást rendeztek Tito tiszteletére. Ez a kapcsolat igen gyümölcsözőnek bizonyult, mivel Tito 12 000 forintot adományozott a mozgalomnak, s a kollégisták többször is részt vettek a jugoszláv vasút építésében (Múlt-kor 2006; Pataki 2009). A világ megforgatásán munkálkodtak. „Az egyszeri történelmi helyzet, a »tavasz Magyarországon« illúziókkal is terhelt lelkesültsége és pátosza és a mozgalmat létrehozó fiatal nemzedék természetes vonzódása a »holnapra megforgatjuk az egész világot« radikális eszmeköréhez és pszichológiájához együtt teremtette meg azt a kollégiumi világot, amelynek részesei voltunk.” (Pataki 2009)

Mindamellet a GYIK és a Nékosz is leszögezték, hogy semmilyen pártnak nem kívánnak politikai iskolái lenni. A demokráciáért, a társadalmi átalakulásért, egy igazságosabb társadalomért álltak ki. Ennek eléréséhez azonban mégis sajátos politikai helyzetekbe keveredtek. Révai József úgy fogalmazott, hogy a népi kollégisták és az őket pártoló Györffy István Kollégium céljaik elérése érdekében kitarják kapukat minden segítség előtt, aki építő szándékkal kíván részt venni mozgalmukban (Micheller 1991). Mégis eljött az az idő, amikor ez már tarthatatlanná vált. 1948. június 16-án kihirdették az

iskolaállamosítási törvényt (1948. évi XXXIII. tv.). Pataki visszaemlékezése szerint 1948 őszén–telén ütközött ki a mozgalom céljai és az ahhoz igénybe vett politikai segítség összeférhetetlensége. *„A kollégistáknak kényszerűen választaniuk kellett mozgalmuk törvényei és az elvont pártdoktrína között. De ekkor már nem volt helye a vitának, holott akkor és ott az lett volna a természetes. Ám az azonosulás és a helyzet, a szerkezet együttes nyomása ennek még a gondolatát is elűzte. Bizonyára hiányzott a civil bátorság és a kockázatvállalási hajlandóság is. Itt és ekkor roppantak meg a gerincek, itt és ekkor kezdődtek az önáltatási műveletek, az önkorlátozás és az önkéntes vakság, a képtelenség öncsonkításai. – Ekkor már játszottak velünk. [...] A hatalom képviselői változatlanul demokratizmusról, közösségi elvről beszéltek. De Svéd László nemrégiben megjelent dokumentumkötetéből, a Megforgatott világmegforgatókból kitűnik, hogy akkor már a hatalmi műhelyekben hozták meg a döntéseket olyan kérdésekben is, hogy kik legyenek a mozgalom vezetői, s mi legyen a NÉKOSZ sorsa. S az érintettek már mit sem tudtak minderről”* – emlékszik vissza Pataki (2009). A Györffy, majd a Nékosz hanyatló időszakában az a vád érte őket, hogy ideológiailag elköteleződtek. Ellenpéldaként az Eötvös tiszta szakmaiság felé fordulását hozták fel (Micheller 1991; Szijártó 1991). A helyzet azonban nem volt ennyire egyértelmű. A források igen ellentmondások ebből az időből, és végérvényes következtetéseket nehéz levonni. Németh László 1972-ben a következőket írta a népi kollégiumokról: „az, hogy a szocializmusnak magyar színe is támadt, nekik is köszönhető” (idézi Pataki 2009).

A Györffy megrázó hirtelenséggel oszlatta fel magát 1948. április 9-én (Micheller 1991).

A Nékoszt utolsó tanévében a mozgalomban személyesen részt vevő Pataki Ferenc inkább a pedagógiai kísérletezéssel, mint a politikai harcokkal jellemzi (Pataki 2005), míg mások azzal vádolták őket, hogy túlzottan belevetették magukat a politikába, vagy egyenesen azzal, hogy a politikai kéaderképzés intézményei lettek (Congdon 1998). Sarkadi Imre arról ír a *Valóságban*, hogy a népi kollégiumok nagyon eltávolodtak a GYIK eredeti hagyományaitól, s nem szabad vita, hanem politikai nevelés zajlik a falaik között (Micheller 1991). Egyvalami azonban biztosnak tekinthető: nem a Rákosi által kijelölt úton kívántak haladni.

A jugoszláv–szovjet viszony megromlása (1948 tavasz–nyár) mélyítette el Rákosi-ban az ellenérzést a „különutas” szocializmust megálmodókkal szemben, így az addig „társutas” nékoszosokkal szemben is (Múlt-kor 2006; Romsics 2008). Rákosi „monolit diktatúra” bevezetésére törekedett, amelyben nem volt helye az autonómiának és az önálló gondolkodásnak. Lépésről lépésre, módszeresen iktatott ki minden ebbe nem beleillő kezdeményezést. Már 1948 tavaszától folyamatos támadások érték a Nékoszt, de ezt kis ideig még palástolták (többek között Kardos László Kossuth-díjával) (Múlt-kor 2006; 2009a; 2009b). Majd a Nékosz hamarosan nyilvánosan is „kegyvesztetté vált Rákosi szemében” (Pataki 2005). Fokozatosan korlátozták a kollégiumok működését, és végül megalakulásának harmadik évfordulóján, 1949. július 10-én az MDP PB küldötte bejelentette a Nékosz megszűnését, a szervezeti sovinizmus, a Nékosz-öntudat, az MKP szerepének lebecsülése, a pártszerűtlenség, a narodnyikizmus, a nacionalizmus, a sovinizmus, a titoistává válás, valamint a „verespéterianizmus” vádjára hivatkozva.

A kollégiumokat a diákszallók rendszerébe olvasztották (Congdon 1998; Micheller 1991; Múlt-kor 2006; 2009a; 2009b; Varga 2009).¹²

Az egykori györrfysek életútjait elemezve Pataki Ferenc sikertörténetéről beszél (Pataki 2005). De nem ő az egyetlen, aki elismerően szól a Györrfy István Kollégium fennállásának 10 évéről. A Györrfy tehát, még ha kis időre is, de elérte a célját. Lehetőséget teremtett a nép fiainak a tanulásra, a vidék felemelkedésére. Jelmondatuk: *„Azt, hogy a nép fia vagy igazolnod sejh ma nem azzal kellene: honnan jössz, – azzal ecsém: hova mész!”* (Idézi Szijártó 1991: 38.)

Eötvös és Györrfy – két eltérő hagyomány?

Szijártó mind az „Eötvös típusú”, mind pedig a „Györrfy–Nékosz típusú” kollégiumok kapcsán hagyományról, pedagógiai modellekről beszél. Azt is kiemeli, hogy ezek különböző hagyományok, illetve pedagógiai modellek (Szijártó 1991). Ugyanígy csoportosít Varga is (2009).

A két modell, noha sok hasonlóságot mutat, különbségeik is legalább olyan szembeötlőek. Ezek felszínre törése abban a szakmai vitában csúcsosodott ki, amely a népi kollégiumok ellenzői és támogatói között zajlottak. Mások mellett az Eötvös-kollégisták is kezdeményeztek egy ilyen vitát a MADISZ *Valóság* c. folyóiratában, amelynek kulcskérdése az volt, hogy szakmai vagy politikai elitet neveljenek-e az egyetemek és kollégiumaik. Elleneztek a györrfysek politikai szerepvállalását, s azzal szemben a szakmai felkészülésre – tehát arra, ami saját küldetésük lényege volt – helyezték a nagyobb hangsúlyt. A györrfysek pedig a néptől való elzárkózással, szakmai és elméleti elvontsággal vádolták, valamint polgári csökevényekkel telinek nevezték az Eötvös Collegium hallgatóit (Micheller 1991; Múlt-kor 2006; Szijártó 1991). A györrfysekben olyan kép alakult ki az EC diákjairól, mint akik csak a könyveket bújják, érzéketlenek a körülöttük lévő világ sorsdöntő eseményeire, és fontosabb számukra az, hogy kitűnőre vizsgálzának. Az Eötvös szemében a Györrfy pedig a politika napi extázisában élő, a harcot és görcsös igazságkeresést nagyobbra tartó lázadók gyűjtőhelyeként tűnt fel (Szijártó 1991). Ahogy azt a kollégiumok bemutatásánál láttuk, mindkét vélemény eltúlzott, karikatúraszzerű jellemrajznak tekinthető. Az Eötvösben ugyanúgy fellelhetők a társadalmi felelősségvállalás, sőt az aktív politizálás határozott nyomai, mint a Györrfyben a szakmai felkészültség, a művelődés iránti igény.

A két kollégium kutya-macska barátságát bizonyítja, hogy bizonyos dolgokban egymás mellé álltak vagy egymás segítségét kérték. A györrfysek például az Eötvösből hívtak meg nyelvtanárokat (Múlt-kor 2006). A legjellemzőbb az a kapcsolat, hogy Eöt-

¹² Pataki a feloszlatast a következőképpen írja le: *„A helyzet furcsa fintora, hogy a fordulat egyik első áldozata éppen a népi kollégiumi mozgalom lett; a fényes szelek a Nagy László által emlegetett »deres majálisokba« fordultak. A mozgalom tagjai keserves árat fizettek ifjonti lelkesültségükért, illúzióikért s azért, hogy gyakorta elfeledték: nemcsak a kollégiumi nevelésnek, hanem a társadalomnak is az egyéni szabadság elvére kell épülnie. Annak az eszmének a nevében »végezték ki« a mozgalmat, amelynek a jegyében született, s amelyre tagjai életüket tették.”* (Pataki 2009)

vös-kollégisták felvértezve tudós-tanári ismereteikkel részt vállaltak a népi kollégiumi mozgalomban, vagy az sem ritka, hogy az ellenállási mozgalom meghatározó személyiségeivé válnak. Ez előbbire volt példa Benda Kálmán és Kicsi Sándor, akik nyelvórákat és szemináriumokat tartottak népi kollégisták részére.¹³ Az utóbbira – tehát az aktív politizálásra – Mód Péter, Lukácsy Sándor, Györffy Sándor, Lázár György stb. személyében találhatunk példát (Szijártó 1991). Szijártó számos nevet sorakoztat még fel, akik mindkét kollégiumban vagy annak valamely tevékenységében dicséretes részt vállaltak: Balázs Béla, Csatári Dániel, Féja Géza, Keresztury Dezső, Kodály Zoltán, Ligeti Lajos, Lőrincze Lajos, Óvári Miklós, Orosz Lajos, Szabó Árpád, Rácz Endre, Szabó Dezső (Szijártó 1991). A leggyakoribb, hogy egykori Eötvös-diákok a népi kollégiumok tanáraivá, támogatóivá, éllovasaivá válnak. Sőt Major Jenő úgy fogalmaz, hogy az Eötvös teremtette meg azt a szellemi alapot, amely a GYIK megalakulásához szükséges volt, hiszen ő alapozta meg a magyar művelődésfejlődést a tanári elit kinevelése által. Köpeczi Béla a kritikai gondolkodást és a tisztánlátást emeli ki az Eötvös által megteremtett erények közül (Szijártó 1991).

Miben különbözött mégis a két modell?

Felvételi. Papp István a Györffy és az Eötvös felvételi dokumentációját elemezve alapvető különbségekre bukkant. Az Eötvös esetében a felvételiző képességei, tanári pályára való alkalmassága volt a döntő szempont, és az ÉNS mintájára szigorúan csak a legjobbakat vették fel (Papp 2006; Varga 2009). Ezt belső nyelven fejtapogatásnak, fejkopogtatásnak nevezték (Eötvös é. n.). A Györffyben ezzel szemben a tanulmányi eredmény csak egy volt a származási és a politikai szempontok mellett, kevésbé precízen dokumentáltak a tényleges szempontok (Papp 2006).

Társadalmi bázis. A két kollégium társadalmi bázisát tekintve is különbözött. A Györffybe jellemzően dunántúli vagy tiszántúli kisközségből származó, 2-3 testvéres parasztyerekék jelentkeztek, akik többsége református vallású volt, állami középiskolában érettségizett, s közéleti fogékonyságuk kimerült az iskolai önképzőkörök látogatásában és a népi írók olvasásában (Papp 2005; 2008).

Az Eötvösben ezzel szemben főként értelmiségi háttérrel rendelkező, középosztálybeli, humán érettségivel rendelkező hallgatókról számol be Papp János. A hallgatók többsége római katolikus vallású, s elsősorban dunántúli megyei vagy törvényhatósági városokból származtak (Papp 2005; 2008).

A vizsgált időszakban mindkét kollégium arányaiban ugyanannyi trianoni elcsatolt területről származó hallgatót vett fel. Az izraeliták országos arányukhoz képest felülreprezentáltak voltak az Eötvösben (Papp 2005).

Képzések. A Györffyben közéleti-politikai képzés folyt, melynek keretében társadalmi, közgazdasági, közigazgatási és néprajzi témákban tartottak szemináriumokat. Előadásokat is szerveztek, amelyek a politikai véleményformálást célozták. A legnépszerűbb előadók Erdei Ferenc, Nagy István és Veres Péter voltak, akik nagy társadalmi rendszerekről és gazdasági kérdésekről tartottak előadásokat. Könyveik igen népszerűek

¹³ Az Eötvös Collegium diákjai együtt dolgoztak parasztszármazású fiatalokkal Magyar Imre professzor vagy gróf Teleki Pál mellett (Szijártó 1991).

voltak a kollégisták körében. Egy világi nyelv mellett a kollégistáknak tanulniuk kellett egy magyarországi nemzetiségi nyelvet is, amely úttörő kezdeményezésnek számított az akkori Magyarországon. Emögött a szomszéd népekkel való megbékélés és egymásrautaltság gondolata rejlett (Micheller 1991; Papp 2008).

Szijártó a tanárképzés elit kollégiumának nevezi az Eötvöst. Intenzív szakmai munka jellemezte, amely a korabeli átlagos egyetemi színvonalat magasán meghaladta. Az idegen nyelvi képzés itt is kulcsszerepet játszott, akárcsak a Győrffyben, de itt nem a nemzetiségi nyelvek ismeretét helyezték előtérbe (Szijártó 1991). Az egykori kollégista, Kucsman Árpád azokról a bizonyos szerda estékről mesél, amelyeken rendszeresen híres tudósok, művészek, közéleti személyiségek adtak elő és vitatták meg az elmondottakat a kollégistákkal. A témák között kulturális, tudományos, művészeti és politikai szemelvényeket egyaránt találunk. Az előadók nem kisebb nevek, mint a Győrffy előadói: Rényi Alfréd, Bay Zoltán, Szalai Sándor, Lukács György, Révai József (!), Illyés Gyula, Déry Tibor, Karinthy Ferenc, Rónay György, Pilinszky János, Kormos István, Darázs Endre, Szabó Magda, Gyárfás Miklós, Mándy Iván, Somlyó György, Major Ottó és Benjámin László (Kucsman 2006).

Népi vonal. „Érdeme a Győrffy-kollégiumnak, hogy beleplántálta a fiatal magyar értelmiségbe a történelmi, népi hagyományokhoz való fordulás szellemét” – mondta Révay József (idézi Micheller 1991: 42). Rendszeresen tartottak ballada- és néptáncelőadásokat. Pataki Ferenc, egykori Nékosz-tag szerint a magyar történeti hagyományokba kívánták beágyazni a szocializmus programját. A Győrffy történetének leírásakor pedig egy harmadikutas ifjúság balratolódásáról beszél (Pataki 2005).

Közéleti szerepvállalás. A GYIK nagy hangsúlyt fektetett a közéletben való megmutakozásra. Ez nem annyira önmagáért való cselekedet, hanem inkább a társadalmi felelősségvállalás kötelező velejárója volt. Papp István három jelentős közéleti-politikai fellépést emel ki, amelyek egyben szimbolikus jelentőséggel is bírnak. A kollégisták ott voltak a március 15-i koszorúzáson 1943-ban, részt vettek ugyanezen év augusztusában a szárszói konferencián, önálló csoportot alkotva a népieken belül (Papp 2008). Illegális kommunisták voltak közöttük.

Az Eötvös mint szervezet nem tekinthető a politika és a radikális események résztvevőjének, de tagjai közül nagyon sokan a társadalmi változások szereplőivé váltak – ahogy azt e fejezet bevezetőjében már bemutattuk (Szijártó 1991).

Közösségi jelleg. Élménydús visszaemlékezések szólnak a Győrffyben megélt közösségi életérzésről. „Nem csak ilyen szemmel látható, meghatározható dolgokban, mint a reggeli torna, faliújság, folyóirat, közös gazdálkodás, hanem nincs rá jobb szavam – a közösség varázsában” – olvasható Sipos Gyula írásában (idézi Micheller 1991). A tagok feltétel nélküli szolidaritást vállaltak egymással, s mindenüket megosztották. Ételeiket nemritkán közösen készítették el, a támogatóktól kapott alapanyagokból. A nagylelkű felajánlásoknak köszönhetően színházba, moziba is sok lehetőségük volt együtt elmenni. A közösségi vitaestek, a közös könyvtár is az erős közösségiességről tanúskodnak (Micheller 1991).

Az Eötvösben szigorúbb szabályok uralkodtak, amelyeket a tagok maguk alakítottak ki. Kucsman az előírások nélküli önszabályozással, a kollégisták közötti öneveléssel

jellemzi a belső szabályokat. A felvételit követő gólyahétnek, gólyavizsgának és gólya-avatásnak meghatározott menetrendje alakult ki. A kollégisták jellegzetes időtöltése az volt, hogy a híres könyvtárban ültek, ahol halálos csend és önkéntes rend uralkodott, s ennek megszegéséért a többiek előtti szégyenkezéssel kellett fizetni. A szakmai munka szigorúsága mellett azonban az egymással való érintkezésben a szabad szellem kapott nagyobb hangsúlyt. A szabad véleményalkotás, a másik véleményének vagy furcsaságainak elfogadása, ugyanakkor a kritikai szemléletmód és a humor együtteséből állt össze az Eötvös liberális légköre. Ebbe azonban nem fért bele a tartalmatlan hengegés, az indokolatlan nagyképszerűség, a fontoskodás vagy a hanyagság (Kucsman 2006; Szijártó 1991).

A Györffy-t tehát egy családi közösségi élet jellemezte, míg az Eötvöst a szigorú csoportnorma által szabályozott jókedvű liberalizmus.

Mi-tudat, én-tudat. Mindkettőjüknél fontos. A kiválasztottság érzése, az önbecsülés, a tudásvágy, az elhivatottság és a tenni akarás összefonódott a kollégistatudattal. Tudatában voltak, hogy ez nem mindenkinek adatik meg, ezért büszkéek voltak tagságukra, ugyanakkor alázattal viselték az ezzel járó küldetéstudatot (Eötvös é. n.; Micheller 1991; Szijártó 1991). A külső szemlélők azonban gyakran mindkét tábort janicsárképzéssel, mandarinképzéssel, az elkülönüléssel vádolták – olykor egyik kollégium vádolta a másikat. Az Eötvössel szemben például azt kifogásolták, hogy ezüst evőeszközöket használnak az étkezéshez (Eötvös é. n.), a györffysokról pedig azt mondták, hogy elfelejtették, hogy honnan jöttek (Micheller 1991). A kollégisták mindezt tagadták, s többször is a népi iránti elkötelezettségüknek adtak hangot.

1950–69: a reménytelen próbálkozások korszaka

1950 után az egykori Eötvöst és a népi kollégiumokat beolvasztották a diákszallók rendszerébe, ahol a közösségi és szakmai tevékenység háttérbe szorult. A Nékosz megszűnése után a kollégisták egy része befejezte tanulmányait és munkába állt. Egy másik részük, főleg a fiatalabbak szovjet ösztöndíjat kaptak (Micheller 1991; Varga 2009).

1956-ban az egykori elkötelezett tagok újra reménykedni kezdtek, s a népi kollégiumok újraindításában hittek. A politikai vezetés 1956. szeptember 16-án közzétette határozatát, amely részlegesen rehabilitálta a népi kollégiumi mozgalmat mind pedagógiai, mind pedig politikailag. Ez az egykori kollégisták és támogatóik nyomására következhetett be. Reményre adott okot, hogy e határozat méltatta a Nékosz pozitív szerepét az új szocialista értelmiség nevelésében, és egyúttal szorgalmazta, hogy új mozgalom jöjjön létre az egykori pedagógiai hagyományok talaján (Pataki 2009). A forradalom azonban átírta ezeket az elképzeléseket. Elszámoltatták a Nékoszt hajdan megalapító Petőfi-kör tagjait, és az egykori györffys fiatal értelmiségiek hangadóit is, akik a régi célokat magáénak valló Nagy Imre körét erősítették a forradalomban. Az MSZMP KB népi írókról hozott munkabizottsági állásfoglalása volt a kegyelemdőfés, amely visszavetette a népi kollégiumok gondolatát (Micheller 1991).

Az egykori népi kollégisták nem szervezetként, hanem egyenként, önnön erejükből próbálták átmenteni valamit a kollégiumi célokból az ország számos pontján. Németh László a következőképpen ír erről 1972-ben: „Ahol egy magyartanár, múzeumigazgató,

rádiós, színész, karmester, íróféle nehéz misszióként vállalta, hogy szerény eszközeivel olyasmit hozzon létre maga körül, ami a hajdani eklézsiákra emlékeztet, ott többnyire e tragikus nemzedék sok mindenén átment tagjai bukkannak elő.” (Idézi Pataki 2009.)

A mozgalom iránti politikai hozzáállás egy bő évtizedig még ezután is elutasító maradt. A kollégium eszméit azonban a politika által megszabott kereteket kijátszva érvényesítették az egykori kollégisták (Pataki 2009). „Ez a nemzedéki csoport nem züllött szét, nem morzsolódott fel céltalanul, hanem különös »szabadcsapatként« Kőműves Kelemené módjára beleépítette magát az elmúlt félévszázad hazai történetébe.” (Pataki 2009)

Az alulról jövő igények azonban idővel a felszínre törtek. 1968-ban a kollégiumi vezetők országos gödöllői találkozóján a résztvevők annak adtak hangot, hogy „ismét szükség és lehetőség van a kollégiumi mozgalom sajátos karakterére” (Micheller 1991: 26). A kezdeményezők dolga azonban nem volt könnyű: a KISZ és a hatalmat védelmező párttitkárok is rajtuk tartották a szemüket. A közvéleményt Jancsó Miklós *Fényes szelek* című filmje borzolta 1969-ben azzal, hogy feldolgozta a témát, és viták sorát indította el a kollégisták ellentmondásos bemutatásával (Jancsó 1968; Micheller 1991). 1970-ben már a kormányzat részéről indul el egy kezdeményezés Kiváló Kollégiumok néven, amely a diákszállók fejlesztését tűzte ki célul (Varga 2009).

Az Eötvösről – pontosabban egykori tagjairól – nem sokat tudunk 1950 és 1956 között. 1956-ban Tóth Gábor, a közben (1955. március 15-én) Eötvös József Kollégiumra „visszakeresztelt” diákszálló igazgatója megpróbálja feléleszteni a régi hagyományokat, s az eltelt 6 év szakmai hanyatlását visszafordítani. A régi Eötvös igazi újjászervezése hivatalosan azonban csak 1959. április 10-én, a Benke Valéria művelődésügyi miniszter által hitelesített ideiglenes szervezeti és működési szabályzat aláírásával történt meg, s csak 1960-ban minősítették hivatalosan is kollégiummá, az Eötvös Loránd Tudományegyetem kollégiumává az Eötvöst. Ezen belül indult meg, most már ténylegesen szakkollégium névvel a korábbihoz hasonló szakmai munka, amelyben 12 bölcsészhallgató vett részt. Takács László szerint – aki 2001 és 2009 között volt a kollégium vezetője – csak mérsékelten tudott a régi hagyományokra építeni Tóth Gábor, és más filozófia mentén indult újra a kollégium: „amit lehet, és ahogy lehet” (Takács 2009: 166). Varga a régi hagyományok lépésenkénti felélesztéséről beszél (Varga 2009). Az Eötvös mai honlapján azonban az olvasható, hogy a régi hagyományokat követve történt ez az újjászervezés (Eötvös é. n.). Micheller Magdolna szerint pedig a hetvenes évek elejére tudott csak újjászerveződni a Collegium (Micheller 1991). Ami minden vélemény közös keresztmetszete lehet, hogy a bezárás után nehéz volt felélednie a régi kollégiumnak. Az biztos, hogy feléledt, de ennek gyorsaságában és mélységében eltérnek a vélemények.

Szakkollégiumok a létező szocializmus idején: az „illő kritika” korszaka (1969–1989)

A civil társadalom, a változás iránti duzzadó igény a hatvanas évek végére manifesztálódott, s ekkor szerveződött meg számos kör. Ezeknek egyik formája volt a szakkollégium mint intézmény, amelynek lételemét az ellenállás, a „lehet másképp is csinálni” szemlélet jelentette. „A létező szocializmus »illő« kritikai szintjén mozogtak” – mondja Micheller

Magdolna (1991: 27). Fontos számukra a szakmai önkormányzatiság, az egyetemi oktatást kiegészítő, korrigáló jelleg. Ekkor még nem a tehetséggondozó funkció a hangsúlyos. Kevesen jutnak be a felsőoktatásba, az maga tekinthető tehetséggondozásnak, a szakkollégiumok inkább az ellenállás színterei, közösségi szempontból van jelentőségük, s a hatalommal szembeni kritika terepeiként, szabad szellemi műhelyekként működnek.

A kor első és tudatosan szakkollégiumként megalakuló intézménye a Rajk László Szakkollégium volt. 1969–70-ben alakult a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem hallgatóiból Chikán Attila tanársegéd vezetésével. Hogy miért pont ekkor? Chikán szerint ekkorra vált világossá a szocializmusba születő új generáció számára, hogy a rendszert nem lehet reformálni, ezért annak megváltoztatására törekedtek (Chikán 2009). Támogatói és ötletadói között tudhatták az egyetem rektorát, Szabó Kálmánt, aki egykoron népi kollégista volt. A népi kollégiumi mozgalom újjáélesztésére ösztönözte Chikánt (erre utal az elnevezés is), aki előzetesen egy értekezleten felvetette egy élhetőbb kollégium megalakításának gondolatát. A fiatalok *A tőke* újraolvasása apropóján gyűltek össze. Így túrték meg őket. Sokan a Rajkot tekintik az első igazi szakkollégiumnak, mivel ez az első olyan intézmény, amely tudatosan szakkollégiumként alakult meg, míg az Eötvös fokozatosan alakult szakkollégiummá (Erős 2010; Forray R. 2006; Varga 2009).

A Rajkot követően más szakkollégiumok is alakultak, hasonló szemlélettel. 1981-ben jött létre a Társadalomelméleti Kollégium (TEK), szintén a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen. Alapítói a Ráday utcai kollégium ellenzéki-alternatív kultúra egyik budapesti központjának tagjai (TEK é. n.). 1983-ra tehető a Jogász Szakkollégium (1985-től Bibó István Szakkollégium) megalakulása, amelyet erős átpolitizáltság jellemez (Forray R. 2016; Pünkösti 2005). Ezt követően két évente alakul egy-egy új szakkollégium (Fazekas & Sík 2007).

Érdekes színtörténetet jelentett a szombathelyi Németh László Szakkollégium, amelynek története szimbolizálja a korabeli fiatalok és szervezetek szemléletét. Előzményüknek az 1986-ban induló klubmozgalmat tekintik. Ez legális nyilvánosságot jelentett azok számára, akik a politikáról másképp gondolkodtak. A szakkollégium megalakulásának gondolata egy hétvégi szeminárium alkalmával született, amelyen „az államszocializmusok periodikus válságairól elmélkedtek” a tanárképzős főiskolások, s megjósolták a rendszer bukását (Szabó 1991). Noha indulásuk nem politikai indíttatású volt, szemléletük idővel átpolitizálódott. A szakkollégium megalakítását az az elégedetlenség szülte, amely az oktatás alacsony színvonalából, a közösségi élet hiányosságaiból adódott. „A ’86-ban megfogalmazott szakkollégiumi utópiának (nevezhetnénk akár programideológiának is) egy politikai, szakmai és szervezeti értelemben is szuverén szabadiskola létrehozásában látta a kiutat. Új szellemi otthont kívántunk teremteni, amiben jól érezhetjük magunkat.” (Szabó 1991: 84)

A konkrét ötlet és a megvalósítás technikája budapesti szociológus barátaitól származott. Az egykori kollégista Miszlivetz Ferenc szociológus nevét említi, aki társaival a vidéki civil társadalom szervezésén fáradozott, amelynek egyik fontos eleme a kritikai beszéd kultúrájának megteremtése volt (Szabó 1991).

Érdekes, hogy első pályázati programjukban a felsőoktatás második gazdaságának nevezték a szakkollégiumot, amely a szakemberigényt kielégítő tömegképzés alternatív-

vájaként, kiegészítéseként nyújt értelmiségi képzést. A főiskola diszfunkcióit kívánták kompenzálni. „A főiskolai oktatás kritikai bázisaként kívántunk hozzájárulni a pedagógusképzés strukturális innovációjához, a tanszéki feudumok leépítéséhez és az anakronisztikus tantervgazdálkodási szisztéma fölszámolásához. Mértéket és mintát kívántunk adni egy konzervatív ideológiától terhes (és nem mellékesen emiatt alacsony oktatási színvonalú) főiskolának a témák és előadók szabad választásával és a kutatásorientált oktatás bevezetésével. Tömegoktatás helyett kisközösségi csoportmunka, jegyzetek helyett eredeti szakirodalmi forrásanyag, vizsgacentrikus számonkérés helyett öntevékenységen alapuló, folyamatos és szakmai teljesítményelvű tanulást szerettünk volna bevezetni ebben a második iskolában.” (Szabó 1991: 84–85) Hiánypótlást jelentett a szakkollégium bizonyos nem tanított területeken (környezetvédelem, Bibó-szakszeminárium, szociálpolitika), valamint a nyelvoktatásban is. A felsőoktatás határait átlépő csendes forradalomba kívántak így vidéki főiskolaként csatlakozni. „Az autentikus mintát és a vonatkozási pontot számunkra a Bibó- és a Rajk-szakkollégiumok jelentették.” (Szabó 1991: 85) Tudományos műhely és demokratikus nyilvánosság kívántak lenni, népfőiskolai jelleggel működni. Az „időrabló /állami/ főiskolai képzéssel” szemben évhalasztással és egyéni tanulmányi rendre való áttéréssel védekeztek. 1987-ben még 200-an voltak, 1990-re 100-ra csökkent a létszám. 1990 őszétől pedig már csak 40–50 fővel indult a kollégium az új félévnek (Szabó 1991).

Az újonnan alakult szakkollégiumok az 1985-ben először megrendezésre kerülő, majd kétevente ismétlődő Nyári Szakkollégiumi Találkozó (NYATA) alkalmával fontos társadalmi kérdéseket vitattak meg. „A találkozók problémáinak listája jelezte, hogy a szakkollégiumok egyre inkább a »másként gondolkodás« terepévé váltak.” (Forray R. 2016: 315)

A rendszerváltás hatásai – A sokszínűsödés korszaka

A rendszerváltást követő társadalmi változások a szakkollégiumokat sem hagyták érintetlenül. Az Eötvösben a tudós-tanár képzésről eltolódott a hangsúly a tudósképzésre, valamint diszciplináris nyitás figyelhető meg. Mindez a társadalmi körülmények megváltozásának eredménye (Takács 2009).

A rendszerváltással elveszett az a negatív ellenpólus, amely az aktív politizálást, a társadalmi felelősségvállalást indokoltta tette. A politikában addig aktív szerepet vállaló szakkollégiumoknál a politikától való elfordulás figyelhető meg. Ennek több fokozata, többféle módja jelentkezett. A szakkollégiumok egy csoportja a teljes befelé fordulásba zárkózik (pl. Németh László Szakkollégium). Egy másik csoportjuknál a társadalmi érzékenység megmarad, de már más szintéren, küldetésük újrafogalmazásával érvényesítik azt, amely gyakran a hosszas identitásválság kompromisszumos végkifejletei által kap új erőre (pl. Rajk).

„A 90-es években sok vitánk volt arról, hogy egy kifejlődőben lévő demokráciában folytasson-e egy diákközösség társadalmi tevékenységet. Ekkor fordultunk meg erőteljesebben a szakmai tevékenység felé s ez egy időre nagyon erősen visszavetette a társadalmi érzékenység pillérét.” (Chikán 2009: 239)

A Németh egyenesen politikamentessé válásról, a közélettől való elfordulásról számol be az 1989-es demokratikus fordulat után. „[...] ezzel megszűnt az ellenzékiesség ethosza, mint legfőbb integráló erő.” (Szabó 1991: 86) Az ellenzékiesség maga nem szűnt meg, de mindennapivá vált, racionalizálódott, a főiskolán belüli diák-érdekvédelmi szükséglet kielégítésére korlátozódott. Ezentúl a főiskolai közélet és oktatás demokratizálódásához kívántak hozzájárulni. A politikai krízis megoldásával „szétmállott az ellenzékiesség karizmája, amely a negatív öndefiníálás lehetőségét biztosította” (Szabó 1991: 86). Megszűnt az érdeklődés a korábban jól működő szakmai csoportok és témáik felé: Bibó-kör, erdélyi magyar irodalom, szláv kultúrtörténet. Szabó Gábor generációs értékváltsárról beszél ezekből az időkbl, arról, hogy „a végzősök nem értik a golyák nyelvét”. Az egykori szakkollégisták „kiléptek a szakkollégiumi lét korlátai közül”, s politikussá, újságíróvá, riporterre váltak. Az új tagokat pedig a szakkollégiumi rendeletek kényszerítik csak a tudományos munkára – írja Szabó Gábor 1991-ben (1991).

A TEK-ben 1990–1997 között szellemi sokszínűsödés tapasztalható. Már nincs szükség arra, hogy Marx mögé bújjanak. Ez vitákat is gerjesztett. 1997 után teljes a széthúzás. Egy közös marad: a kritikaiság (TEK é. n.).

A szakkollégiumok nem csak egyenként küzdöttek identitásválsággal. A szakkollégiumiság kérdése minden egyes ilyen intézményt érintett. A közös megoldáskeresés eredményeként született meg a Szakkollégiumi Charta az 1991-es zánkai NYATA-n, amelyben a következő elemek kaptak hangsúlyos szerepet: értelmiség képzése, demokrácia, szakmai-tudományos műhely, együtttlakás, horizontális kapcsolatok, programok kívülállóknak, pluralizmus és autonómia. A zánkai NYATA az önmeghatározás mellett a rendszerváltás utáni Magyarország aktuális problémáival is foglalkozott (Szvitács & Margitics 2007).

Az 1990-es évek folyamán a kiábrándult és a profilt váltó szakkollégiumok mellett megjelenik egy új generáció, amely az éledező demokráciában lubickolók gyűjtőhelyként szolgál, az elődök lelkesedését és pedagógiai formáit megörizve, újraélesztve. Ilyen például az ELTE Társadalomtudományi Szakkollégiuma, amely a demokráciát, önkormányzatiságot hangsúlyozza, s minden alkalmat megragad a kapcsolatépítésre (Társtudkoli é. n.).

Összegzés

Rövid áttekintésünk egyik következtetéseként azt vonhatjuk le, hogy a szakkollégiumok mindig élenjártak az adott kor aktuális problémáinak feltárásában, s az arra való megoldás keresésében. Mindig újítók, a sorból kilógó szervezetek voltak. Olyan formát találtak céljaik megvalósítására, amely egyben kellemes légkört is teremtett a benne résztvevők számára.

Mindig az adott történelmi-társadalmi feltételek tükrében értelmezhető a szakkollégiumok mibenléte. Az adott feltételeken belül több dimenzió mentén jellemezhetőek ezek az intézmények: a fennálló politikai berendezkedéshez fűződő viszonyuk, önmeghatározásuk az oktatási rendszerben, autonómiájuk, rekrutációs bázisuk, küldetésük, szakmaiságuk, homogenitásuk, nyitottságuk, közösségi mivoltuk mind-mind külön dimenziókat

nyitnak meg, amelyek mentén hol egészen pontos, hol pedig elmosódottabb jellemrajz adható a vizsgált szakkollégiumokról. A politikai berendezkedéshez való viszonyuk esetében például tisztán látszik az egyik végpont, amelyen az éles kritikai, világosan kinyilvánított ellenzéki hozzáállás található. A másik pólus azonban elmosódottabb, egy kevésbé szélsőséges képpel találkozhatunk.

E dimenziók alkalmasak lehetnek arra, hogy elhelyezzük általuk a mindenkori szakkollégiumokat, s segítségükkel értelmezni tudjuk a mára kialakult sokszínű szakkollégiumi mintázatot. Ehhez nyújt segítséget az itt feldolgozott első korszak, amelyben a két „ősmodellt” mutattuk be. Rávilágítottunk, hogy az ezeket a modelleket képviselő intézmények már önmagukban is mennyire ellentmondásosak, és hogy igazából az Eötvös-modell és a Györffy-modell nem is az, ami az utókor életre beszélésében elterjedt.

A két kollégium abban hasonlított egymásra, hogy a nép oldalán álltak, hazájuk fiait kívánták segíteni, ám a megvalósítást más utakon képzelték el. Az Eötvös a szigorú szakmai elkötelezettséget, a tudós-tanárok makulátlan kiképzését tekintette annak a „fegyvernek”, amely a nép, a vidék felemelkedését hozhatja. Tették a dolgukat, távol tartották magukat a politikától. Tanárookra mindig is szüksége lesz a vidéknek – fogalmazódhatott meg a gondolat bennük. A Györffy ezzel szemben a változások hajtószeleként, éllovasaként lépett fel. Az események elé ment, ő maga kívánta megteremteni azokat a kereteket, amelyekben a parasztok és munkások sorsa jobbra fordulhat. Ehhez minden eszközt bevetett. Olyan politikai erővel paktált le, amelyek végül saját céljaik elérése érdekében próbálták felhasználni a Györffy addigi eredményeit.

Az így lefestett, s az utókor számára fennmaradt kép két nagyon szélsőséges modellt sejtet. Dolgozatunkban azonban bebizonyosodott, hogy ezek a sztereotipikus modellek csak az elmélet szintjén léteznek. Ha a későbbi szakkollégiumokban próbáljuk fellelni a két modell mozzanatait, azt egy igen absztrakt szemüvegen keresztül tehetjük csak meg. A valódi Eötvös ugyanis nem tisztán a szakmai egysíkúság megtestesítője volt, mint ahogy a valódi Györffy sem a kizárólagos politizálása. A modellalkotásban azonban kell valamilyen fogódzó, amely mentén kijelölhetjük a főbb pólusokat. E modellek megalkotásakor csak névalkotásra használjuk az Eötvös és a Györffy sztereotípiákat. Le kell azonban szögeznünk, hogy mindkét intézmény hordoz/hordozott ezeknek ellentmondó jegyeket, amelyek ugyanúgy hozzájuk tartoztak, mint a kiragadott s életre beszélt szakmai egyoldalúság és kizárólagos politikusság.

A továbbiakban tanulságos lenne az egyházi oktatásra is kitérve megvizsgálni a szakkollégiumok kérdését. A határon túli szakkollégiumok is igen izgalmas csemegét jelenthetnek ebben a témában. Különösen a kolozsvári szakkollégiumok világa, amely már önmagában is igen érdekes színtörténet a szakkollégiumok történetében. A törvényi változások hatásait is érdemes a későbbiekben beleépíteni az elemzésbe. Továbbá más tehetséggondozási formákra is oda kell figyelni, amelyek a mai szakkollégisták életében meghatározóak: OTDK, ösztöndíjak, átfogó tehetséggondozó programok vagy stratégiák stb. A politikai szerepvállalás megismerésében pedig a HÖK és a szakkollégiumok relációja mutathat rá érdekes dimenziókra.

A mai szakkollégiumok kapcsán nemcsak szakkollégiumi expanzióról beszélhetünk (Demeter 2012), hanem diverzifikálódásról és differenciálódásról is. Napjaink szakkollé-

giumai egy olyan felsőoktatási környezetben léteznek, amely a megalakulásuk korszakához/korszakaihoz képest jelentősen expandált (bár azóta az expanziós csúcs utáni lejtőre került), amelyben egyaránt szerepe van a tehetséggondozásnak és a felzárkóztatásnak, s más, egyre sokrétűbb funkcióknak, szerepeknek is.

Hivatkozott irodalom

- Chikán A. (2009). Dr. Chikán Attila, a budapesti Corvinus Egyetem Rajk László Szakkollégiumának igazgatója. Interjú. Készítette: Perjés István. *Educatio*, 18(2), 235–240.
- Congdon L. (1998). Bűn és büntetlenség. Az ismeretlen Lakatos Imre. *Replika*, 29.
- Demeter E. (2012). Szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, 4, 53–72.
- Erős P. (2010). A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In: Juhász E. (szerk.). *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus* (pp. 210–215). Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development.
- Faludi O. (2008). *A kolozsvári szakkollégiumok sajátosságai* (kézirat). <https://docplayer.hu/2707831-A-kolozsvari-szakkollegiumok-sajatossagai.html>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Fazekas M. & Sík D. (2007). *A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrás-szerzés, kommunikáció. Kutatási zárójelentés* (kézirat). Budapest: Nemzeti Civil Alap-program.
- Ferku I. (1996). *Tehetségnevelés*. Nyiregyháza: OKTESZT Könyvkiadó.
- Forray R. K. (2016). Tehetséggondozás a felsőoktatásban. *Educatio*, 25(3), 311–317.
- Garai I. & Szabó Z. A. (2015). A szakkollégiumi mozgalom története és jelenkori kihívásai Magyarországon (1895–2015). *Educatio*, 24(4), 118–124.
- Harsányi I. (1994). *Tehetségvédelem*. Budapest: Magyar Tehetséggondozó Társaság.
- Jancsó M. (1968). *Fényes szelek*. Film. MAFILM.
- Kékes Szabó M. (1996). Klebelsberg Kuno egyetempolitikai törekvéseinek főbb jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 96(3), 253–260.
- Kucsman Á. (2006). Egy kémikus a régi Eötvös Collegiumban. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium – Petőfi Irodalmi Múzeum.
- Micheller M. (1991). A népi kollégiumi mozgalom történetének mai tanulságai. In: Majzik K. (szerk.). *Kollégium – szakkollégium. Egy kis történelem* (pp. 7–30). Budapest: Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság.
- Micheller M. (1996). *Tehetség és társadalom. Fejezetek a 20. századi magyar társadalomtörténetből*. Békéscsaba: Kőrösi Csoma Sándor Főiskola.
- Papp I. (2005). A Györfly István Kollégiumba felvételizők társadalmi háttere, 1940–1943. *Múltunk. Politikatörténeti folyóirat*, 16(1), 118–146.
- Papp I. (2008). *A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elítélési kísérlet? Politikatörténeti Füzetek XXVI*. Budapest: Napvilág Kiadó.
- Pataki F. (2005). *A NÉKOSZ-legenda*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pataki F. (2009). *Tűnődés a NÉKOSZ öröksége felett*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet Tudástára. <http://www.ofi.hu/tudastar/tunodes-nekosz-oroksege>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 28. (A cikk alapjául szolgáló előadás a NÉKOSZ megalakulásának 50. évfordulóján

- rendezett konferencián hangzott el 1996. július 9-én a budapesti Táncsics Mihály Kollégiumban.)*
- Pornói R. (2011). A tehetségmentés szerepe a Horthy-rendszer kultúrpolitikájában. *Iskola-kultúra*, 6–7, 123–133.
- Pünkösti Á. (2005). *Szeplőtlen fogantatás*. Budapest: Népszabadság Rt.
- Romsics I. (2008). *A XX. század képes története*. Budapest: Rubicon-Könyvek.
- Szabó G. (1991). Eseménytörténet helyett... A Németh László Szakkollégium 1987–1990. In: Majzik K. (szerk.). *Kollégium – szakkollégium. Egy kis történelem* (pp. 83–88). Budapest: Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság.
- Szijártó I. (1991). Adatok az Eötvös József Kollégium és a népi kollégiumok történetéhez. In: Majzik K. (szerk.). *Kollégium – szakkollégium. Egy kis történelem* (pp. 31–52). Budapest: Országos Felsőoktatási Kollégiumi Bizottság.
- Szvitács A. É. & Margitics G. (2007). *Szakkollégium? – Szakkollégium! College? – College!* TDK-dolgozat (kézirat).
- Takács L. (2009). Tehetséggondozás az Eötvös József Collegiumban. *Educatio*, 18(2), 165–173.
- Varga V. (2009). *Szakkollégiumok tegnap és ma... No de holnap?! OTDK-dolgozat (kézirat).*

Dokumentumok

1948. évi XXXIII. törvény a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonbavétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában. Forrás: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=8315>
- Eötvös Collegium hivatalos honlapja (é. n.). *Történet* (a szerző megjelölése nélkül). Forrás: <http://collegium.webrefel.hu/tortenet>. Utolsó látogatás: 2011. 01. 04.
- Felsőoktatási törvény (2005). 66. § (4) bekezdése.
- Múlt-kor történelmi portál (2006). *Forradalmárok vagy kommunista janicsárok: 60 éve indult a Nékosz-mozgalom. 2006. július 10.* (a szerző megjelölése nélkül). Forrás: <http://www.mult-kor.hu/cikk.php?id=14235>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Múlt-kor történelmi portál (2009a). *Hatvan éve ültek el a fényes szelek. 2009. július 10.* (a szerző megjelölése nélkül). Forrás: http://www.mult-kor.hu/20090710_hatvan_eve_ultek_el_a_fenyesszelek. Utolsó látogatás: 2011. 01. 04.
- Múlt-kor történelmi portál (2009b). *Hóman Bálint*. http://mult-kor.hu/20090512_homan_balint. Utolsó látogatás: 2019. 03. 28.
- Társtudkoli – Az ELTE Társadalomtudományi Szakkollégiumának hivatalos honlapja (é. n.). *Bemutakozás* (a szerző megjelölése nélkül). Forrás: <http://tarstudkoli.tatk.elte.hu/rolunk>. Utolsó látogatás: 2011. 01. 07.
- TEK hivatalos honlapja (é. n.). *A TEK vajon mi?* (a szerző megjelölése nélkül). Forrás: <http://tek.bke.hu/miazatek>. Utolsó látogatás: 2011. 01. 07.

RÉBAY MAGDOLNA

A trianoni béke hatása a magyar cserkészmozgalomra

Absztrakt

Tanulmányunkban a magyarországi cserkészzet nemzetközi kapcsolataival foglalkozó új kutatásunk első részeredményeit közöljük. A korabeli és későbbi cserkész-szakirodalom (elsősorban Gergely 1989) mellett Kápolnai József cserkészparancsnok a Budapesti Fővárosi Levéltárban található levelezésének egy részét dolgoztuk fel. E forrásokon keresztül mutatjuk be a magyarországi cserkészmozgalom trianoni béke előtti és utáni helyzetét a külkapcsolatokat illetően. Arra voltunk kíváncsiak, hogyan sikerült egy vesztes háborút követően a Magyar Cserkészszövetségnek integrálódnia a nemzetközi cserkészmozgalomba, milyen fő célok szerint irányította külpolitikáját, milyen aktivitást mutatott a nemzetközi cserkészéletben. Megállapítottuk, hogy a cserkészvilágban a háborút követően – Németország esetétől eltekintve – hamar megtörtént a kapcsolat-felvétel – aminek oka a cserkészzet céljában és a cserkészvilág nyitottságában kereshető. Részint magyar kezdeményezésre már 1920-ban megalakult a Nemzetközi Cserkésziroda Londonban. Rendszeresen konferenciákat, táborokat és versenyeket rendeztek, amely lehetővé tette a nemzetközi cserkésztestvériség megerősödését. Sor került – magyar kezdeményezésre – a kisebbségi cserkészcsapatok helyzetének a szabályozására is.

A trianoni béke hatása a magyar cserkészmozgalomra

Tanulmányunkban a magyarországi cserkészzet nemzetközi kapcsolataival foglalkozó új kutatásunk első részeredményeit közöljük, „kutatás közben” vagyunk tehát. A korabeli és későbbi cserkész-szakirodalom (elsősorban Gergely 1989) mellett Kápolnai József cserkészparancsnok a Budapesti Fővárosi Levéltárban található levelezésének egy részét dolgoztuk fel. Kápolnai széles körű cserkész-kapcsolathálót épített ki, s az osztrák és a magyar cserkészszövetségben is vállalt feladatot. A hozzá intézett leveleken keresztül mutatjuk be a magyarországi cserkészmozgalom trianoni béke előtti és utáni helyzetét a külkapcsolatokat illetően.

A magyar cserkészmozgalom megalakulása

Robert Baden-Powell – az 1907-ben megrendezett első tábort követően – 1908-ban alapította meg a cserkésztestet, mivel úgy gondolta, új nevelési rendszerre van szükség,

amelynek keretében jellemnevelés, testedzés és gyakorlati ismeretek elsajátítása révén a gyermekek felkészülnek az életben való boldogulásra, arra, hogy hasznos polgárai legyenek az államnak. A mozgalom gyorsan rendkívül népszerűvé vált, új és új csapatok, majd egyesületek jöttek létre szerte a világon. Ennek oka abban kereshető, hogy ugyan Baden-Powell állandó értékű eszméket fogalmazott meg, cserkésztvényekbe sűrített világos és határozott programot adott, jól kiépített szervezetet hozott létre, de engedte a továbbfejlődést: minden ország a meghatározott kereteken belül szabadon alakíthatta a rendszert. Ezért sem fogadták el a birkenheadi cserkészkonferencián az egységes cserkészjelvények és a közös cserkészegyenruha bevezetéséről szóló javaslatot. E szabadságnak azonban megvoltak a határai: a londoni Nemzetközi Cserkésziroda nem ismert el minden cserkészegyesületet automatikusan (Sík szerk. 1934; Szopek 1942). A kimondottan gyermekközpontú, az iskolaitól eltérő tanulási módokat megvalósító cserkészter elterjedését a századfordulón a pedagógiai reformok iránt megnövekedett érdeklődés is elősegítette.

Hazánkban néhány éven belül, már 1910-ben megalakult az első cserkészcsapat, mégpedig ifj. dr. Szilassy Aladár vezetésével a Budapesti Keresztyén Ifjúsági Egyesület (BKIE) keretében. Szilassy ugyanezen évben Edinburgh-ban járt, s a hosszú hajóúton lefordította Baden-Powell *Scouting for Boys* c. könyvének jelentős részét. A II. kerületi M. Kir. Egyetemi Katolikus Főgimnáziumban diákkezdeménnyezésre szerveződött cserkészcsapat 1911-ben, annak köszönhetően, hogy Kánitz István születésnapjára ajándékkul megkapta a cserkészkönyvet. A következőkben sorra jöttek létre a cserkészcsapatok az országban: a protestáns mellett katolikus, később zsidó felekezetű csoportok is alakultak. A mozgalom kibontakozásának lökést adott és a protestáns-katolikus együttműködéssel létrejövő Magyar Cserkészszövetség megszervezéséhez vezetett a stockholmi olimpián megrendezett cserkészbemutató, amely nagy sajtóvisszhangban részesült idehaza is. Ugyanakkor egy másik, felekezethez nem vagy kevésbé kötődő, ideológiáját tekintve liberális-szociáldemokrata, részint szabadkőműves háttérű, fővárosi szerveződés is kialakult, az őrszemmozgalom, amely inkább a testi nevelésre és a katonai előképzésre helyezte a hangsúlyt a német Pfadfinderbund példájára. A két szövetség 1913-ban egyesült Cserkész-Őrszem Szövetség néven, amelyben végül a keresztény irányzat törekvései érvényesültek (Gergely 1989; G. Merva 2009).

A háború alatt a szövetség meggyengült, sőt 1916-ra meg is szűnt. Helyette 1917-ben létrejött a Magyar Cserkészcsapatok Háborús Bizottsága, amely egy évre rá Magyar Cserkészcsapatok Intéző Bizottságává, majd 1919-ben Magyar Cserkész Szövetséggé alakult át. A folyamat lezárásaként utóbbiból még ugyanebben az évben, az 1918–19-es forradalmak támogatóinak kizárásával, megszületett a Magyar Cserkészszövetség (Gergely 1989).

A cserkészter Magyarországon a serdülő korosztály legfontosabb ifjúsági egyesületévé nőtte ki magát, annak is köszönhetően, hogy egységessé vált. Hitbuzgalmi egyesületből még egy felekezeten belül is számos működött, ezért ezek befolyása külön-külön kisebb maradt. A cserkészter népszerűbbé vált, mint az 1921-ben alapított, hazafiságra szintén nagy súlyt fektető, de a katonai nevelést jobban előtérbe helyező, állami pártfogást élvező levintemozgalom.

A cserkészmozgalom nemzetközi jellege

Az eredeti cserkészpedagógia valláseserkölcsi és nemzeti alapon állt, viszont a cserkészzet ezzel együtt nemzetközi mozgalom volt. Baden-Powell a cserkészszellemben felnevelt ifjúság révén akarta előmozdítani a társadalom átalakulását. Nagy hangsúlyt fektetett a külföldi kapcsolatokra, a nemzetközi cserkésztestvériség kiépítésére (Szopek 1942). Az első világháborút követően a Magyar Cserkészszövetség igyekezett mielőbb integrálódni a nemzetközi mozgalomba. Ennek feltétele volt, hogy a cserkészzet – nem engedve a katonai körök nyomásának – ne militarizálódjon (Gergely 1989). Ezt a trianoni béke után az antant is ellenőrizte (Gergely 1989). Az 1920-as években a cserkészzet – a levétemozgalommal szemben – meg is őrizte polgári jellegét. Az 1930-as évek közepétől – az egyre szélesebb körben kötelezővé lett, hivatalos állami ifjúsági szervezetként működő levétemozgalommal történő konkurálásnak és az állami nyomásnak köszönhetően, valamint a cserkészzet megújításának a szükségessége miatt – ez némileg megváltozott: a katonák kerültek a vezetésbe, s erősödött a militarizálódás. A cserkészzetnek azonban sikerült megőriznie függetlenségét (Ablonczy 2005; Romsics 2005).

A külügyi kapcsolatokkal azok fontossága miatt, ahogy az a külföldi szövetségeknél is kialakult, a vezetésen belül külön személy foglalkozott. Az első világháború után a külügyi titkár (megbízott vagy vezető) 1921 májusáig Gabona István lett¹, majd – az ismert Afrika-kutató – Almásy László², 1922 októberétől pedig hosszú időn keresztül dr. Molnár Frigyes töltötte be ezt a funkciót (Gergely 1989). Mi volt a külügyi titkár feladata? Külföldi kapcsolatokat épített ki és azok fenntartása érdekében tevékenykedett. Áttekintést kellett szereznie a külföldi cserkészmozgalmakról, s az ismereteit megosztania különböző fórumokon, így a *Magyar Cserkész* lapjain, a magyart pedig ismertetnie kellett a határon kívül. Ő képviselte hivatalosan a Magyar Cserkészszövetséget külföldön (Gabona 1920b). Elősegítette a magyar csapatok külföldi táborozását, cserkészversenyeken történő részvételét. Kérésre nemzetközi cserkészigazolványt³ és táborozási igazolványt állított ki.⁴ Ez sok munkával járhatott, mert hamar nagy lett az aktivitás a külföldi táborozások terén. 1923-ban 18 csapatnak már több mint 300 tagja fordult meg külföldön (Farkas 1937). Tőle kérvényezték a cserkészegyenruha külföldön történő viselését. Ennek engedélyezése nem minden esetben történt meg. Fehér Géza kérelmét Molnár Frigyes arra hivatkozva, hogy nem a cserkészszövetség hivatalos képviseletében jár el, és külföldön táborozó társaihoz sem akar csatlakozni, megtagadta. Szerinte nem jár számára előnnyel ez a viselet a német cserkészzet szerveztlensége, az egyenruha

¹ Gabona Istvánt az 1921. májusi közgyűlésen nem választották újra. Júniusban öngyilkos lett. (BFL X. 59. 2. doboz. Färber József levele Kápolnai Józsefnek, Budapest, 1921. június 7.)

² BFL X. 59. 2. doboz. Schrank Endre levele Kápolnai Józsefnek, Budapest, 1921. május 26.

³ Erre azért volt szükség, mert sokan cserkésznek adták ki magukat, így remélve előnyöket. (Vö. BFL X. 59. 3. doboz. Gergely Ferenc levele Kápolnai Józsefnek, Párizs, 1927. február 12.)

⁴ BFL X. 59. 2. doboz. Ledner László levele a Külügyi Hivatalhoz, Budapest, 1934. június 1.; Ledner László az Országos Vezetőtiszti Testülethez, Budapest, 1930. június 17.

csekély ismertsége miatt.⁵ A külügyi vezető az utazások megszervezésében is segítséget nyújtott: közreműködött szállás keresésében, próbált engedményt elérni az útiköltségre.⁶ Ő intézkedett a külföldi csapatok hazánkba jövetelét illetően is (Sík 1934).

A külföldi utak, táborozások nem feltétlenül jelentették a nemzetközi cserkészkapcsolatok kialakítását vagy ápolását. 1928-ban a Hunok cserkészcsapata – legalábbis a napló alapján – úgy töltött el hosszabb időt Ausztriában és Németországban, hogy nem találkozott külföldi cserkessel.⁷

A külügyi titkár az egyes országokban történő képviselőre megbízottakat kért fel.⁸ Ilyen – félhivatalos – megbízott volt Kápolnai József Ausztriában.⁹ Nem volt könnyű megfelelő – cserkészmulttal rendelkező – személyt találni erre a feladatra, főként magyar állampolgárt, ezért utóbbi feltételtől olykor el is tekintettek.¹⁰

A nemzetközi kapcsolatok ápolása volt az egyik fő feladata az államfő által kinevezett főcserkésznek is, aki az 1920-as években először rövid ideig gróf Teleki Pál (1922–1923), majd gróf Khuen-Héderváry Károly (1923–1942) volt. A lemondása után tiszteletbeli főcserkész címmel kitüntetett Teleki Pál megbecsültségét mutatja, hogy 1929-ben a világ cserkészügyeit intéző 9-es bizottság tagjává választották. Feladata a német ügy megoldása volt: a széttagolt német cserkészmozgalom egységesítésének és nemzetközi integrációjának az elősegítése, amely azonban nem történt meg (Ablonczy 2005; Khuen-Héderváry 1924; G. Merva 2009; Sík 1934).

E határozott nemzetközi jelleget rótták fel a cserkészetnek az első világháborút követően a bírálói, de később is fel-felbukkant a nemzetköziség vádja, s annak kétségbevonása, hogy vajon a mozgalomnak ez a jellege összeegyeztethető-e a hazafiságra nevelés – felvállalt – céljával (Gergely 1989; vö. Farkas 1942). Pedig a cserkészet mindvégig

⁵ BFL X. 59. 2. doboz. Fehér Géza levele a Magyar Cserkészszövetségnek, Sopron, 1928. július 22.; Molnár Frigyes levele a Magyar Cserkészszövetségnek, Budapest, 1928. július 25.; A Magyar Cserkészszövetség levele Fehér Gézának, Budapest, 1928. június 25.

⁶ Vö. A 310. sz. Jókai cserkészcsapat külföldi túrája. (BFL X. 59. 2. doboz. A külügyi vezető levele az athéni magyar követségnek, Budapest, 1934. július 28.; A külügyi vezető levele az ankarai magyar követségnek, Budapest, 1934. július 28.; A külügyi vezető levele az Isztambuli Magyar Egyletnek, Budapest, 1934. augusztus 2.; A külügyi vezető levele a Lloyd Triestina igazgatójának, Budapest, 1934. július 3. stb.)

⁷ BFL X. 59. 1. doboz. Szénágy Gyula: A 112. sz. „Hunok” cserkészcsapat 1928. évi július 29. – aug. 10-én Ausztria- és Németországba rendezett külföldi táborának naplója.

⁸ A szervezetet 1920-ban dolgozta ki Gabona István. Hogy végül hivatalosan elfogadták-e ezt, s hogy az új külügyi titkár milyen koncepciót követett ebben a tekintetben, arra vonatkozóan további kutatásokra van szükség. (Vö. BFL X. 59. Gabona István levele Kápolnai Józsefnek, Budapest, 1920. február 1.)

⁹ BFL X. 59. 2. doboz. Gabona István levele Kápolnai Józsefnek, 1921. április 19.

¹⁰ BFL X. 59. 2. doboz. N. n. levele Kápolnai Sándornak, Cherbourg, 1920. január 7.; Ludasi Marcell levele Kápolnai Józsefnek, Rio de Janeiro, 1924. február 2.; Schrank Endre Kápolnai Józsefnek, Budapest, 1921. február 7.; Gabona István levele Kápolnai Józsefnek, 1921. febr. 21.; BFL X. 59. 3. doboz. Henry Paulick levele Kápolnai Józsefnek, Brüsszel, 1921. január 24.

hazafias és nemzeti mozgalom maradt, amely támogatta a magyar állam diplomáciai törekvéseit, s az irredentizmussal is rokonszenvezett (Gergely 1989).¹¹

Gabona István erről így írt: „A nemzeti alapon álló ifjúsági mozgalmak közül a cserkészlet és pedig elsősorban a magyar cserkészlet számára legfontosabb a külföldi cserkészmozgalmakkal való nemzetközi összeköttetések megszervezése. Fontos ez az egész cserkészmozgalomra azért, mert a cserkészszellem, a cserkésztestvériség kifejlesztése és bevitel az életbe csak a nemzeti cserkészmozgalmak baráti érintkezése és együttműködése által érhető el. Különösen fontos nemzeti szempontból a magyar cserkészmozgalomra, mert most a béke aláírása után a külföld felvilágosítása, a kultúrfölény bizonyítása minden téren, a cserkészlet terén is, a külföld megismerése és megértő barátok szerzése a világ minden táján, ez a mi leghatalmasabb békés fegyverünk, mellyel mi, az ifjúság, visszaszerezni segíthetünk területi épségünket.” (Gabona 1920b)

A magyar cserkészmozgalom nemzetközi kapcsolatai

Magyar cserkészdiplomácia

Miért volt fontos a nemzetközi beágyazottság a cserkészlet számára? Ahogy láttuk, egyrészt elvi, másrészt gyakorlati okokból. A cserkészlet már említett célja a világ nemzeti közti kölcsönös megértés és ezáltal a béke előmozdítása volt a cserkésztestvériség köteléke révén. Ez különös hangsúlyt kapott az első világháború után. A magyar állam azt várta a cserkészszövetségtől, hogy segítsen abban, hogy az ország kitörjön a nemzetközi elszigeteltségből, a helyzete (értsd területconkítás) iránt megértést ébresszen, sőt szövetségeseket vagy legalábbis támogatókat találjon a trianoni béke revíziójához – főként az angolok és a franciák részéről. A cserkészmozgalom legyen tehát vonzó a nyugati országok cserkészete előtt, s a magyarok ebben a törekvésben mulják felül a kisantantot. De ebben – feltehetőleg, a kérdés tisztázása további kutatásokat igényel – nem is kellett nagy biztatás: a cserkészszövetség saját kezdeményezésre elkezdte a diplomáciai munkát, s önként igazodott a bethleni külpolitikához (Gergely 1989).

A hangzatos, erőszakos propagandát azonban kerülték: Teleki Pál gróf, magyar főcserkész, az 1929. évi jamboree-val kapcsolatban a helyes viselkedésről leszögezte: a politikai propaganda helyett „...a magyar cserkészlet színvonalát kell bemutatni. Megbecsülést, barátokat csak jó cserkészmunkával szerezhetnek – a hazának is. Ne a sorsot mutassák, hanem az életüket, mert az életen keresztül a sors is érdekes lehet. Legyenek természetesen, ne pózoljanak. Írásban, képen, szóval nem szabad Trianon, az integritás, vagy a revízió gondolatkörét feltárnunk, a cserkészek a szívek és nem a szavak beszédjének emberei.” (Idézi Gergely 1989: 152–153.) Hasonló kérést fogalmazott meg az 1933-as gödöllői dzsemborin részt vevők irányában: „Magad soha elő ne hozd Trianont; de ha megkérdeznék, mindent kell, hogy tudj róla!” (Idézi Gergely 1989: 159.) A nemzeti

¹¹ Az egyik cserkészújságban a „Mi nem feledhetünk!” c. rovatban az elcsatolt területekről számoltak be. A külföldiekkel levelezőket pedig arra kérte a *Magyar Cserkész*, hogy a „magyar ügyről” is írjanak (Gergely 1989: 113–114).

propagandát egyébként cserkész törvény is tiltotta a nemzetközi táborokban (uo. 166). S külföldi nyomás is érte Magyarországot ebben a tekintetben. A Nemzetközi Cserkésziroda és Baden-Powell maga is kimondottan kérte a cserkészeket, hogy tartózkodjanak az irredenta megnyilvánulásoktól (Ablonczy 2005).

A békekötést követően egy ideig kérdéses volt, hogy az antanthatalmak egyáltalán engedik-e a vesztes országokban a militarizálódása miatt a cserkészlet működését. A betiltásra végül nem került sor. A háborúban semleges országok – mint Svédország, Norvégia, Hollandia¹² vagy Svájc – közbenjárásával és az angol vezetés nyitottsága miatt hamar megtörtént az integráció a nemzetközi cserkészletbe, s a magyarok meglehetősen aktív és elismert szereplői lettek a világ cserkészmozgalmának (Gabona 1920b; Sík 1934).

Nagy előrelépés volt, hogy hazánkat és Ausztriát – Németországgal ellentétben¹³ – meghívták az 1920. évi londoni világkonferenciára. Az invitálásnak a szövetség vezetői anyagi és politikai okok miatt azonban nem tudtak eleget tenni. De a magyar cserkészlet ennek ellenére kezdeményezőként lépett fel: egyike volt azon országoknak, amely a londoni Nemzetközi Cserkésziroda létrehozását indítványozta, s annak egyik alapító tagja lett (Gabona 1920b; Gergely 1989; G. Merva 2009). Ez a szervezet készítette elő a nemzetközi rendezvényeket, segítette a résztvevőket (Farkas 1942). Sőt később a magyar szövetséget a katolikus római nemzetközi cserkésziroda is elismerte (Gergely 1989: 141).

A Magyar Cserkészszövetség az első világháborút követően diplomáciai eszközökkel igyekezett segíteni a kisebbségi magyar cserkészcsapatok helyzetén. Először is kérték az utódállamok területén működő csapatokat, hogy működésükről adjanak hírt a Magyar Cserkészszövetségnek, s az esetleges atrocitásokat is jelezzék, hogy a problémákat a szövetség a nemzetközi fórumokon exponálhassa (Gabona 1920a).

A szövetség próbálta továbbá elérni, hogy az utódállamokban működő magyar csapatok használhassák az anyanyelvet. Már az említett 1920. nyári londoni Nemzetközi Cserkészkonferenciára a külügyi vezető betérjesztett egy erre vonatkozó indítványt, a kérdést azonban ekkor nem rendezték. 1924-ben a dániai jamboree keretében megrendezett újabb konferencián Molnár Frigyes külügyi titkár felszólalásában megismételte a korábbi magyar indítványt, de ez – arra hivatkozva, hogy politikai kérdés – nem került tárgyalásra. A konferencia viszont – többek közt – elítélte a nemzeti elzárkózás politikáját. Végül eredményt¹⁴ az újabb, 1926. őszi kanderstegi (Svájc) konferencia hozott, amelyen Baden-Powell maga vezette a tárgyalást.

¹² A belga és a holland cserkészek adományokat is gyűjtöttek a magyar gyermekek és fiatalok számára. A hollandok ennek terhére kb. 550 magyar cserkészt hívtak meg 1920 nyarán, s kiegészítették a magyar csapatok felszerelését (Gabona 1920b: 5). A dánoktól pedig élelmiszert kapott a szövetség. (A Dán Kartárs Segítő Akciótól..., 1920, 10.) Az amerikaiak ruhaszövetet adományoztak. (BFL X. 59. 2. doboz. Färber József levele Kápolnai Józsefnek, Budapest, 1921. április 20.)

¹³ Ennek nem csak politikai okai voltak: Németországban nem volt egységes a cserkészlet, több különböző szellemiségű egyesület is működött, s a Nemzetközi Cserkésziroda ezek egyikét sem ismerte el (Sík szerk. 1934: 208–210).

¹⁴ A határozat Csehszlovákiára vonatkozott ugyan, de ez egyben a kisebbségi kérdés általános rendezését jelentette.

A magyar szövetség – a Franciaországban működő angol csapatok példájára hivatkozva – eredetileg azt is el szeretne volna érni, hogy a külföldi magyar csapatok az égiszén belül vagy legalábbis függetlenül működhessenek. Míg a tárgyalások folytak, a felvidéki magyar csapatokat arra biztatta, hogy húzzák az időt, ne kapcsolódjanak be az újonnan megalakult csehszlovák szövetség munkájába, s inkább meg se alakuljanak, ha az a működés ára. (Az ugyanis elvárta, hogy fogadalmat tegyenek az állam iránti hűségről.) Ez a törekvése azonban nem vezetett sikerre, el kellett fogadnia a kompromisszumos megoldást, miszerint a határon túli csapatok az adott állam cserkészegyesületén belül tevékenykednek. Ugyan ezt a döntést a magyar szövetség győzelemként ünnepelte, valójában visszalépés volt, még akkor is, ha a határozat szerint, amennyiben nem tud megegyezni a csapat saját országának cserkészszövetségével, az anyaországának a szövetségéhez fordulhat (Gergely 1989).¹⁵

Az élénk, különböző színezetű¹⁶ csehszlovákiaiainál sokkal kevésbé volt fejlett az erdélyi magyar cserkészlet. 1920 előtt csak kevés csapat alakult meg, legtöbbjük valószínűleg megszűnt a háborús években. 1922/23-tól Gyulafehérváron ismét működött egy katolikus gimnáziumi csapat, de csak rövid ideig. Előrelépést az 1920-as évek második fele hozott. Több csapatot szerveztek, így például Nagyváradon 1925-ben, míg a kolozsvári református kollégiumban 1930-ban alakult cserkészcsapat. A Szerb–Horvát–Szlovén Királyságban még rosszabb volt a helyzet, az erősen központosított rendszer gátolta a magyar nyelvű cserkészélet kibontakozását (Gergely 1989: 78, 143–144). A magyar szövetség próbálta segíteni a határon túli magyar cserkészcsapatok munkáját: csomagokat küldött, cseretáborokat szervezett (Gergely 1989: 140). Hogy mily nagy szükség volt magyar nyelvű cserkészkiadványokra, azt Volkó Viktor rimaszombati gimnáziumi tanuló sorai bizonyítják: „Nagyon hiányát érezzük az ilyen dolgoknak, hisz elsőízben nyomott cserkész munkák rég elrongyolódtak s éppen ideje volna az utánpótlásnak, ha nem akarjuk, hogy mint a szájhagyomány terjedjen a cserkészismeret újoncra – újoncra.”¹⁷ Valószínűleg a gödöllői jamboree előkészületei eredményezték az utódállamok cserkészszövetségeivel a szorosabb kapcsolat kialakítását: 1930-ban és a rá következő években az egyes nemzeti nagytáborokban¹⁸ magyar küldött(ek) vett(ek) részt (Farkas 1937).

A hazai cserkészdiplomácia 1927 után a korábbinál jobban igyekezett együttműködni a külügyi tárccával. A célokat a mozgalom befolyásos támogatóit tömörítő Cserkész Nagytanács külügyi szakosztálya így fogalmazta meg: „A cserkészlet elvből nem politizál, azonban mégis éppen külügyi vonatkozásokban célszerű volna néhány olyan tanácsadás, mely jelezné, hogy melyek azok az országok, ahol a magyar érdekeket esetleg cserkész vonatkozásban is lehet támogatni (Balkán, Olaszország, Anglia...)” (idézi Ger-

¹⁵ BFL X. 59. 2. doboz. Gabona István levele Kápolnai Józsefnek, 1921. április 19.

¹⁶ Csehszlovákiai magyar fiatalok baloldali ideológiájú – először népi, majd egyre inkább kommunista – cserkészei például a Sarló mozgalomba tömörültek. Érdeklődtek a parasztság problémái iránt, s amikor hazánkban megindult a falujáró-falukutató regőscserkészlet, akkor erősíteni próbálták a kapcsolataikat a magyarországi és az erdélyi cserkészekkel (Bajcsi 2017: 155–176).

¹⁷ BFL X. 59. 2. doboz. Volkó Viktor levele Kápolnai Józsefnek, Rimaszombat, 1921. július 3.

¹⁸ 1930: Románia, Csehszlovákia, Jugoszlávia; 1931: Románia; 1934: Románia; 1935: Jugoszlávia stb.

gely 1989: 145). A magyar állam erősödő olasz és német kapcsolatainak eredményeként az olasz cserkészlet felszámolása után, a jogutód Balillát például meghívták a gödöllői dzsemborira, de csak vendégnek, s nem – ahogy kérték – résztvevőnek, miképpen a Hitlerjugendet is (a cserkészegyesületeket Hitler 1933-ban feloszlatta) (Gergely 1989).

Nemzetközi cserkészkapcsolatok

Az 1920-as években egyre nőtt hazánkban a cserkészlet népszerűsége, tagjainak száma az évtized végére már 30 ezer fő körül mozgott. Főként a középiskolás fiúk körében lett népszerű (Gergely 1989). A diplomáciai célok elérése mellett a külföldi cserkészjelenlét másik legfontosabb oka a tanulás volt. A magyar cserkészlet főként az angol példához igazodott. Többen részt vettek az angliai vezetőképző tanfolyamon, ezek mintájára 1924-től hazánkban is szerveztek központi tiszti táborot (Gergely 1989). De nemcsak az angoloktól, hanem a többi ország cserkészeitől is volt mit ellesni: ezt a célt szolgálták a cseretáborok, a nemzetközi konferenciák, a nemzeti nagytáborok, amelyekre rendszerint külföldieket is meghívtak, vagy a jamboree-k. A részvételi díjhoz az 1920-as évek elején népszövetségi összegeket is el lehetett nyerni (Gergely 1989).

Az 1920-as jamboree-n történő magyar részvételhez még nem volt megfelelő a politikai és gazdasági helyzet. Az 1922. évi párizsi cserkészkonferencián már jelen volt magyar delegátus, mégpedig Sík Sándor vezetésével. Az 1924-ben Ermelundenben (Dánia) megrendezett jamboree-n nagyszámú magyar csapat vett részt, amely fényes sikert ért el: fél évig tartó céltudatos felkészülést követően a versenyben az USA és Nagy-Britannia mögött az elismerést kiváltó 3. helyet szerezte meg. Rendszeresen rajthoz állt magyar csapat a kanderstegi nemzetközi cserkészsiversenyen is, amelyen a kezdők megmérettetésében többször is győzedelmeskedett (Gergely 1989; Sík 1934). A vízcserkészek sikeresen szerepeltek (fődj) 1927-ben a dániai (Helsingör) tengeri cserkészversenyen. Tihanyban víziközpont létesült, itt tartották meg 1928-ban a nemzetközi vízitábor 7 külföldi csapat¹⁹ mintegy 200 cserkészeinek részvételével (Farkas 1937; Gergely 1989; G. Merva 2009).

Rendezőként is fellépett tehát a magyar szövetség. Az 1926. évi nemzeti nagytábor nemzetközi jelentőségűvé vált nemcsak a külföldi delegátusok²⁰ miatt, hanem mert ennek és az 1928. évi első leánycserkész világkongresszusnak volt köszönhető, hogy hazánk elnyerte az 1933. évi jamboree rendezésének a jogát (Gergely 1989). Ezen a kongresszuson Baden-Powell és felesége is megjelent. Parádon alakult meg 100 külföldi delegátus közreműködésével a Cserkészleány Világszövetség, s döntés született nemzetközi bizottság és iroda felállításáról (Gergely 1989).

1924 után újabb jamboree-ra 1929-ben került sor, mégpedig Birkenheadben (Anglia), amelyen ismét nagy számban képviseltette magát a magyar cserkészmozgalom. A jól sikerült tábor után lord Rothermere vendégeként a magyar cserkészek egy hetet Londonban tölthettek (Gergely 1989). A gödöllői jamboree-n (1933) már 52 nemzet vett részt.

¹⁹ Dán, norvég, bolgár, brazil, lengyel, osztrák és angol.

²⁰ Dán (52), olasz (27), bolgár (64), izlandi (5), német (38), osztrák (22), svájci (18), angol (4), indus (1), lett (2) és lengyel (1) cserkész résztvevője volt a tábornak (Farkas 1937: 41).

Az esemény jó alkalmat adott arra, hogy a határon túli magyar csapatokkal szorosabb kapcsolat alakuljon ki (Gergely 1989; Sík 1934). A magyar szervezők repülőtábort is szerveztek annak okán, hogy a motor nélküli siklórepülő sport meghonosításával magyar kezdeményezésre született meg a cserkészrepülés (Farkas 1937; Gergely 1989).

Éppen a nemzetközi aktivitás miatt már 1920-ban arra biztatták a cserkészeket, hogy legalább egy élő idegen nyelvet sajátítsanak el. Segítségképpen a cserkészszövetség a pesti piarista gimnáziumban angol nyelvű kurzusokat indított (Ravasz 1920). 1924 után pedig már elvárták, hogy a cserkészvezetők legalább egy élő idegen nyelvet ismerjenek (Gergely 1989).

A magyarok az egyes országok cserkészeivel kimondottan jó viszonyt alakítottak ki. Az Imre (Emmerich) Teuber vezette bécsi cserkészek munkájába magyar tiszt is bekapcsolódott: így 1914-ben Kánitz István (?). Kápolnai József először 1914-ben járt a császárvárosban. Jó kapcsolatot létesített a cserkészvezetőkkel, ennek eredményeként a háború után egy ideig az osztrák szövetségnél külügyi titkár pozíciót töltött be. A karizmatikus Teuber Papa – ahogy cserkészkörökben nevezték – nagy gondot fordított a külföldi összeköttetések kialakítására, szinte baráti kapcsolat alakult ki a magyar és az osztrák szövetség vezetői között (Sík 1934).²¹ Ennek az alapja a Monarchia korában megszületett kapcsolatok tartóssága volt, illetve a két ország hasonló helyzetében kereshető.

A diplomácia terén – így például a világháborút követően a két szövetség nemzetközi elismerését illetően – együttműködtek a magyarok és az osztrákok.²² A magyar szövetség számított az osztrákok segítségére a kisebbségügyben is.²³ Kérte továbbá, hogy támogassa abban a törekvésében, hogy a nemzetközi cserkészlap német nyelven is megjelenjen.²⁴ Jó példa a kapcsolat szorosságára, hogy Emmerich Teuber megkérdezte a magyar szövetséget, küld-e hivatalos képviselőt a háborúban elesett német cserkészvezető, Maximilian Bayer emlékére rendezett gyászünnepeyre, mert ha nem, ő szívesen vállalja ezt a szerepet.²⁵ Tanultak is egymástól: kölcsönösen érdeklődtek az új kezdeményezések iránt (pl. farkaskölyökmunka²⁶, osztrák propagandacélú fényképsorozat készítése²⁷, magyar vezetőképzés²⁸). Egymás cserkészletének jobb megismerését szolgálta a cserkészirodalom cseréje.²⁹

²¹ BFL X. 59. 2. doboz. Imre Teuber levele Kápolnai Józsefhez, Bécs, 1915. augusztus 8.; Blatt László levele Kápolnai Józsefnek, 1921. február 25.

²² Vö. BFL X. 59. 2. doboz. Imre Teuber levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1920. január 2.

²³ BFL X. 59. 2. doboz. Gabona István levele Kápolnai Józsefnek, 1920. november 19., 1920. november 30.

²⁴ Tehát az egykori központi hatalmak egyikének a nyelvén is. (BFL X. 59. 2. doboz. Gabona István levele Kápolnai Józsefnek, 1920. december 24.)

²⁵ BFL X. 59. 2. doboz. Imre Teuber levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1918. szeptember 28.

²⁶ BFL X. 59. 2. doboz. Dr. Walther Erich Ullmann levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1922. június 5., 1922. július 13. és 1922. szeptember 24.; Gabona István levele Kápolnai Józsefnek, 1921. febr. 21.

²⁷ BFL X. 59. 2. doboz. Imre Teuber levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1918. február 21., 1921. december 12.

²⁸ BFL X. 59. 2. doboz. Imre Teuber levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1917. november 23., 1922. június 18.

²⁹ BFL X. 59. 3. doboz. Leopold Zimmermann levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1929. október 17.

Közös akcióik is voltak. 1918-ban rendezni kellett például a konstantinápolyi osztrák–magyar cserkészcsoport helyzetét.³⁰ Ugyanebben az évben az osztrákok a hadügyminisztériumtól a cserkészek hadsegélyezésben történő részvételére hivatkozva támogatást kértek. Azt a választ kapták azonban, hogy erre csak a magyar szövetség egyidejű kérelme esetén van lehetőség. Ez a kérelem meg is született.³¹ A magyarok szívesen látták vendégül a sógorokat nyári táborokban és viszont, de rövidebb kirándulásokra is sor került a másik fél fővárosában.³²

Az évszázadokra visszatekintő lengyel–magyar barátság volt az alapja a két ország cserkészete között kialakult jó viszonynak, amelyet a szovjetellenesség³³ is táplált (Gergely 1989). De nem csak a lengyelekhez, más országokba is mentek táborozni a magyar cserkészek: 1919 és 1933 között majdnem 50 külföldi táborozásra³⁴ került sor (Gergely 1989). A táborozás révén a cserkészek bekapcsolódhattak – Sík Sándor szavaival – a cserkészet „nagy áramkörébe”, megismerhették a külföldi cserkészek munkáját. Ennek azonban – hangsúlyozta ugyanő – nem szabad együtt járnia a magyar cserkészet „erőtlenebbé, színtelenebbé” tételével (Sík 1935: 154). A külföldi tábor „...jelentősége a cserkész élettapasztalatainak gyarapodásában, műveltsége fokozásában, látóköre tágulásában mérhetetlen...” – tette hozzá (Sík 1935: 353). Ami a magyar cserkészetet „jobbá és tökéletesebbé teszi”, azt vegyük át, biztattak más cserkészvezetők (Temesy & Sztrilich szerk. 1936: 15). Mivel azonban nem mindegy, milyen képet sugároznak a magyar cserkészek, szigorúan meg kell válogatni, kik azok, akik részt vehetnek ezeken az utakon – intett Sík (Sík szerk. 1935).

Magyarországra is egyre több külföldi csapat érkezett – s nemcsak a nagyszabású rendezvényekre, hanem már korábban is – táborozni: osztrák, francia, lengyel, bolgár, angol, svájci, német, olasz csapatok egyaránt (Sík 1934).

Összegzés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a cserkészvilágban a háborút követően – Németország esetétől eltekintve – hamar megtörtént a kapcsolatfelvétel – aminek oka a cserkészlet céljában és a cserkészek nyitottságában kereshető. Részint magyar kezdeményezésre már 1920-ban megalakult a Nemzetközi Cserkésziroda Londonban. Rendszeresen konferenciákat, táborokat és versenyeket rendeztek, amely lehetővé tette a nemzetközi cserkésztestvériség megerősödését. Sor került – magyar kezdeményezésre – a kisebbségi cserkészcsapatok helyzetének a szabályozására is.

³⁰ BFL X. 59. 2. doboz. Imre Teuber levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1918. április 30.

³¹ BFL X. 59. 2. doboz. Imre Teuber levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1918. április 30., 1918. május 10., 1918. június 28.

³² Vö. BFL X. 59. 2. doboz. Dr. Walther Erich Ullmann levele Kápolnai Józsefnek, Bécs, 1925.

³³ A Szovjetunióban a cserkészetet betiltották. Budapesten viszont az emigráns oroszok gyermekei számára cserkészcsapat alakult (Gergely 1989: 148).

³⁴ Az úticélok: Anglia, Ausztria, Belgium, Bulgária, Csehszlovákia, Dánia, Észtország, Franciaország, Finnország, Jugoszlávia, Lengyelország, Lettország, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország és a Szentföld. (Vö. Gergely 1989: 155.)

Hivatkozott irodalom

- Ablonczy B. (2005). *Teleki Pál*. Budapest: Osiris Kiadó.
- A Dán Kartárs Segítő Akciótól... (1920). *Magyar Cserkész* 1(2), 10.
- Bajcsi I. (2017). A csehszlovákiai sarlós nemzedék magyarországi kapcsolatrendszere 1925–1944. *Regio*, 25(4), 155–191. http://regio.tk.mta.hu/index.php/regio/article/view/191/pdf_171. Utolsó látogatás: 2019. 03. 02.
- Gabona I. (1920a). Külgügyi hírek. *Magyar Cserkész*, 1(2), 6.
- Gabona I. (1920b). Nemzetközi cserkésztestvériség. *Magyar Cserkész*, 1(2), 5–6.
- Gergely F. (1989). *A magyar cserkészlet története 1910–1948*. Budapest: Göncöl Kiadó.
- G. Merva M. (2009). *A magyar cserkészlet története 1910-től napjainkig*. Kiállítási katalógus. Gödöllő: Gödöllői Városi Múzeum.
- Farkas F. (1937). *A magyar cserkészlet útja, 1910–1937. A magyar cserkészszövetség huszonöt éve, 1912–1937*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség.
- Farkas F. (1942). *Mégegyszer és utoljára a cserkészlet „nemzetköziségéről”*. Budapest: Fráter Ny.
- Khuen-Héderváry K. (1924). A magyar cserkészekhez. *Magyar Cserkész*, 5(1), 1–2.
- Ravasz Á. (1920). Tanuljunk nyelveket! *Magyar Cserkész*, 1(10), 1–2.
- Romsics I. (2005). *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sík S. (1934). *Magyar cserkészvezetők könyve, I. kötet. A cserkészlet pedagógiája*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség.
- Sík S. (1935). *Magyar cserkészvezetők könyve, II. kötet. A cserkészcsapat élete*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség.
- Szopek L. (1942). *Harminc éves a magyar cserkészlet*. Különlenyomat a jászóvári premontrei kanonokrend gödöllői Szent Norbert gimnáziuma 1941–1942-i évkönyvéből. Gödöllő: Szopek Loránd.
- Temesy Gy. & Sztrilich P. (1936). *Magyar cserkészvezetők könyve, III. kötet. Cserkészpróbák*. Budapest: Magyar Cserkészszövetség.

Levéltári források

- Budapest Főváros Levéltára (BFL) X. 59. Budapesti 310. számú cserkészcsapat iratai, 1–3. doboz.

HÁTRÁNYOS HELYZET

A hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása Magyarországon

Absztrakt

Kozma Tamás írásai az elmúlt ötven évben erősen hatottak az oktatásszociológiai vizsgálatok fókuszaira. Kutatásaiban elmaradhatatlan az oktatási és a társadalmi tér kapcsolatának, valamint az oktatás térszerkezetének figyelembevétele. Tanulmányunk ebbe a tudományos kontextusba illeszkedve a hátrányos helyzet és a területiség összefüggéseit tárgyalja az iskolafokokat görcső alá véve. Napjaink hazai iskolarendszeréről mutat pillanatképet, és térképeken ábrázolva mutatja be, hogy a földrajzi és a társadalmi térszerkezet alapvetően befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók megoszlását. Az elmúlt évtized idősoros adatai szerint a területi megoszlás nagyon stabilnak bizonyul, lényegében változatlan. Szintén igaz, hogy a területi hátrányok alapvetően meghatározzák az ott élő fiatalok pályafutását, iskolai eredményességét és életesélyeit. A helyzetet súlyosbítja, hogy az ország lemaradó, illetve leszakadó kistérségeinek nagy része tömbszerűen helyezkedik el, azaz többségükre az érvényes, hogy közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek vannak, nehezítve a lehetőségek elérését. Továbbra is fennáll Kozma Tamás nyolcvanas években leírt megállapítása, mely szerint „az ország települési viszonyai erős, ellenálló és visszatartó feltételeket teremtenek” (Kozma 1991). Mindez elengedhetlenné teszi a területiséget kiemelt szempontként kezelni az oktatáskutatásban és a fejlesztéspolitikában egyaránt

Bevezetés

„A társadalmi mobilitásban legnagyobb szerepe van a kulturális, illetve az anyagi dimenzióknak: itt következhetnek be a leghamarabb elmozdulások. Ugyanakkor a területi dimenzió a leginkább ellenálló. Itt csak vontatottan tükröződnek vissza például a kulturális dimenzióban bekövetkező változások. Kevésbé elméleti módon kifejezve ez azt jelenti, hogy az ország települési viszonyai erős, ellenálló és visszatartó feltételeket teremtenek. Behatárolják a fiatalok pályafutását és iskolai eredményességét csakúgy, mint foglalkozását és beilleszkedését a munka világába. Ezért vált a nyolcvanas évek kezdete óta a területi szempontú oktatáskutatás mind jelentősebbé.”

(Kozma 1991)

A tanulók társadalmi egyenlőtlenségének iskolai vonatkozásai, a háttérben meghúzódó jelenségek vizsgálata az elmúlt évszázadban egy önálló tudományterületet hoztak létre. A hazai kutatók között Kozma Tamás kutatásai, írásai az elmúlt évtizedekben meghatározták a hátrányos helyzet vizsgálatának fókuszait, az elsők között feltárva az iskoláztatást nehezítő tényezőket (Kozma 1969; 1973; 1975). Munkássága új megközelítést hozott az oktatáskutatásban a területiség szempontjának hangsúlyozásával is, számtalan írásában foglalkozott az oktatás és a társadalmi tér kapcsolatával, az oktatás térszerkezetével (Forray & Kozma 1992; Kozma 1982; 1987). Szintén fontosak azok a Kozma Tamás tollából származó kötetek (Kozma 1977; 1986; 1991; 2006), amelyek a nevelés-szociológia felsőoktatási kurzusain régóta alapirodalomként használatosak, és kitérnek a társadalmi, területi különbségek oktatási, iskolai vonatkozásaira is. A Kozma Tamás által irányított kutatások olyan tudományos műhelyekben zajlottak, amelyeknek tagjai a későbbiekben tovább gazdagították a nevelés- és oktatásszociológia tudományterületét.

Tanulmányunk a hátrányos helyzet és a területiség összefüggéseit tárgyalja az iskola-fokokat górcső alá véve. Napjaink hazai iskolarendszeréről mutat pillanatképet, utalva az elmúlt évek változásaira és jelezve a szükségesnek vélt beavatkozásokat is. Mindezzel támaszkodik, szorosan kapcsolódik Kozma Tamás tudományos életművéhez, a születés-napjára szerkesztett kötet tanulmányaként.

Vizsgálati szempontok és módszerek

A területiség jellemzői

Az elmúlt harminc évben Magyarországon jelentősen nőttek a területi különbségek, és jól körülfatározható leszakadó térségek rajzolódtak ki, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen rosszabbak, mint a gazdagabb, szerencsésebb térségekben. A 90-es években a gazdaság jelentős átalakulása új területi folyamatokat indított el, előtérbe kerültek a települési hátrányok. A termelés-szűkítés nagy fokú szervezeti átalakulást vont maga után. A gazdasági visszaesést – amelyet a beruházások összezsugorodása kísért, a gazdasági válság s ennek következményei – a munkanélküliség, az elszegényedés, az ingatlanok értékvesztése – egész körzetekben jelentkeztek átlagon felüli mértékben, válságrégiók alakultak ki. Ezeknek a körzeteknek egy része nehézipari jellegük miatt korábban az ország fejlett területei közé tartoztak. A legsúlyosabb munkanélküliség és az elszegényedés azonban egyes, korábban is nehéz sorsú régiókat sújtott. Ezekben a falusi régiókban a korábbi foglalkoztatás minden eleme összezsugorodott, a beruházások visszaestek (Forray & Híves 2003).

A kilencvenes években kialakult helyzet azóta sem javult, sőt az Ecostat kutatásai alapján inkább növekedtek a területi különbségek (Perge 2014). Kutatási eredményeik szerint a fogyasztás, a jövedelem és a GDP is a központi régióban emelkedett a legnagyobb mértékben, így a főváros és Pest megye tovább növelte előnyét az ország többi részéhez képest. A két fejlett dunántúli régió életszínvonala az országos átlag körül alakul, a gazdasági növekedés üteme viszont – bár a központi régiót leszámítva itt volt a leggyorsabb – elmaradt az országostól. A két déli régió helyzete romlott: a fogyasztás

Dél-Dunántúlon nőtt a leglassabban, de a többi életszínvonalat jelző mutató növekedése is alacsony volt. Figyelemre méltó, hogy a gazdaság növekedése a Dél-Alföldön és a Dél-Dunántúlon volt a leglassabb, az egy főre eső GDP ebben a két régióban ma már alig haladja meg az északkeleti területek szintjét, holott tíz éve még jelentősnek mondható előnyük volt (Rózsa 2009). Az egy lakosra jutó külföldi tőke tekintetében a területi különbségek jelentősen fokozódtak az ezredforduló óta. Az elmúlt évtizedben a munkanélküliség három legfejlettebb régióban növekedett, míg a kedvezőtlenebb gazdasági helyzetű régiókban stagnált vagy csökkent, elsősorban a közfoglalkoztatás kiszélesedésével összefüggésben (KSH 2013).

A leszakadó térségekben élő lakosság körében rendszerint felülreprezentált a legalacsonyabban iskolázott, előítéletektől övezett cigány/roma népesség. Szintén jellemző, hogy az alacsony iskolázottságú családokban magasabb a gyermekszám, így a jövőben az iskoláknak különösen fontos felkészülniük az ezzel kapcsolatos kihívásokra (Nagy 2017). A jelenlegi adatok azt mutatják, hogy a leszakadó térségekben a beiskolázandó gyermekek és fiatalok jelentős hányadát hátrányos helyzetűek alkotják (Híves 2015), a közép-, illetve felsőfokú oktatás rájuk kevésbé tud számítani, mivel ők azok, akik az iskolai lemorzsolódásban leginkább veszélyeztetettek (Forray & Híves 2004; Mártonfi 2014). A rendszerváltás óta eltelt három évtized hátránykompenzáló iskolázási programjai több-kevesebb sikerrel jártak (Fehérvári 2015a; Forray & Pálmáiné 2010; Varga 2016). A korai iskolaelhagyás idősoros adatait vizsgálva (Fehérvári 2015b) megállapítható, hogy szükségesek olyan hatékony és területileg is célzott beavatkozások, amelyek jelentősebben hozzájárulhatnak a hátrányos helyzetben lévő közösségek elszigetelődésének és leszakadásának megállításához.

A hátrányos helyzet meghatározása

A köznevelés rendszerében a hátrányos helyzet (HH) és a halmozottan hátrányos helyzet (HHH) kritériumai a gyermekvédelmi törvényben kerültek meghatározásra 2013-ban (1997. évi XXXI. tv. 67/A. §). A tanulmány döntően ennek megfelelően használja a különböző mértékű hátrányokat szenvedő tanulók fogalmát, de az idősoros összehasonlítások során a vonatkozó adatok egy része az ezt megelőző szabályozó szerint került bele a tanulmányba (1993. évi LXXIX. 121. §). Mindkét szabályozó alapvetően a család szociokulturális hátrányát veszi figyelembe, így a térségi elemzések során is ezeket a dimenziókat vizsgáljuk, nemcsak iskolai, hanem tágabb társadalmi kontextusban.

A 2013. őszi évi érvényes jogszabályban az alacsony jövedelmű családokban felnövő gyerekeket, tanulókat sorolták a hátrányos helyzetűek közé, ezen belül halmozottan hátrányos (HHH) helyzetűnek számított az, akinek nyolc általánost nem haladja meg a szülők végzettsége. Láthatóan a szegénység és az iskolázatlanság szempontjai kerültek a szabályozóba, mint iskolai hátrányt okozó tényezők. Ezek óhatatlanul is kirajzolják azokat a területi egyenlőtlenségeket, melyek okai és egyben következményei a társadalmi hátrányok konzerválódásának. A HH és HHH definíciók 2013. évi változása ugyan további szempontokat emelt a kategorizációba, azonban kétségtelenül nehezítette a bekerülést. Jelenleg a hátrányos helyzet megítéléséhez már nem elegendő a család alacsony

jövedelemviszonya (rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság), hanem további egy feltételnek is teljesülnie kell a megadott három közül. A szülők alapfokú iskolai végzettsége eddig is szerepelt a feltételek között, azonban a hátrányok halmozódását eredményezte meglepte. Új szempont a szülők alacsony foglalkoztatottsága, állás-keresőként nyilvántartása, továbbá a gyermek elégtelen lakókörnyezete. Halmozottan hátrányos helyzetűnek tekintti a törvény azt a gyermeket, tanulót, aki a család alacsony jövedelemviszonya mellett legalább két további hátránynövelő tényezővel rendelkezik. Szintén halmozottan hátrányos helyzetű minden nevelésbe vett gyermek és utógondozói ellátásban részesülő tanuló (Varga 2014).

A cigány/roma népesség adatai

A 2011-es népszámlálás adatai alapján 315 583-an mondták magukat romának, cigánynak, míg az előző népszámlálásban ez a szám 206 ezer volt. A létszám jelentős emelkedésének valószínűleg az az oka, hogy legutóbb többen vállalták származásukat, illetve válaszoltak az etnicitásra irányuló – egyébként nem kötelező – kérdésekre. Ebben közrejátszott az is, hogy a népszámlálást megelőzően jogvédők és roma önkormányzatok széles körű kampányban azt kérték, hogy a cigány/roma emberek valljanak etnikai hovatartozásukról.

A nemzetiségi hovatartozást meghatározó kérdések az ún. érzékeny adatok közé tartoznak. A népszámlálási törvény alapján a válaszadás önkéntes volt. A népesség nemzetiségi hovatartozását három területen adott válasz (a nemzetiség, az anyanyelv, a családi, baráti közösségben használt nyelv) szerint sorolták be. A három kérdés közül elegendő volt egy esetén pozitív választ adni az adott nemzetiséghez soroláshoz. Az adatfelvételkor egy személy több nemzetiséghez tartozónak is vallhatta magát. A népszámlálás családfogalmától eltérően a családi, baráti közösségben használt nyelv kérdésénél mindazon személyek csoportját tekintették, akiket a megkérdezett családjának tekint, függetlenül a rokonsági körtől vagy a lakóhelytől. A népszámlálási adatok összességét vizsgálva látható, hogy közel 1,4 millióan nem válaszoltak a nemzetiséget firtató kérdésekre (Híves 2014).

Elemzési módszerek

A tanulmány intézményi statisztikák alapján elemzi a hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlását. A felhasznált adatok a Közoktatási Információs Rendszer – Közoktatási Statisztikából (KIR-STAT) származnak. Ez a legrészletesebb közoktatási statisztikai adatbázis, melyet évente gyűjtenek és intézményenként több ezer adatot tartalmaz. Felhasználásra kerültek még a 2011-es népszámlálás cigányságra vonatkozó adatai is, amely bár sok problémát, pontatlanságot mutat, azonban mégis a területi megoszlás szempontjából megbízhatónak mondható.

A statisztikai adatokat térképen térinformatikai módszerrel ábrázoljuk. A térinformatikai alkalmazások még csak az utóbbi két évtizedben kezdenek létjogosultságot és ezzel párhuzamosan elismertséget szerezni a társadalomtudományokban, ezen belül a szociológiában. Az adatok térképi ábrázolásával, területi elemzéssel minőségileg új

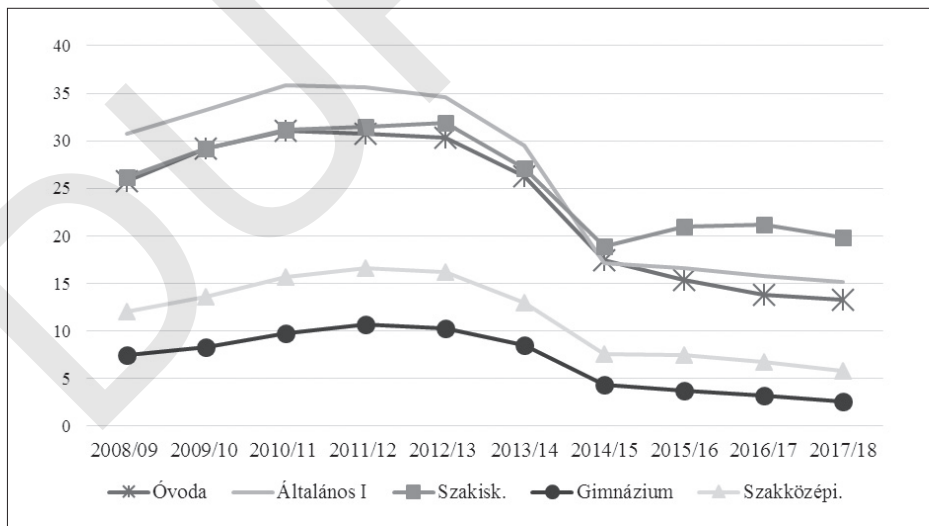
információhoz juthatunk, azonban meg kell jegyezni, hogy bármiféle statisztikán alapuló kvantitatív kutatás mintegy „madártávlatból” néz rá a népességre, mélyebb elemzés, részletes megismerés emberközelibb, kvalitatív módszerekkel lehetséges, de ezek sokszor szubjektívek. A megbízhatóság a kvantitatív kutatások erénye, míg a kvalitatív kutatásoknak – a megfigyelés, az elemzés és értelmezés szubjektivitása és kontextusfüggősége miatt – ez az egyik gyengéje.

Tanulmányunk elemzéseéhez járási térképeket készítettünk, mivel ez az optimális felbontás, ahol az adatok jól elemezhetők és megfelelő mennyiségben rendelkezésre álltak. A tanulmányban elhelyezett térképek segítségével úgynevezett kartografikus elemzést végeztünk, így vizuálisan és a mögöttük levő statisztikai adatok segítségével jelentős területi különbségek mutathatók ki, jól kirajzolódnak azon térségek, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló él, ahol sok az iskolai kudarc és nagy a lemorzsolódás esélye.

Fontos megjegyezni, hogy a tanulmányban elhelyezett táblázatokban és térképeken a közép fokú intézmények régebbi, 2017 előtti elnevezései láthatók. (A változást követően: szakiskola = szakközépiskola, szakközépiskola = szakgimnázium, spec. szakiskola = szakiskola.) A szöveges elemzéseknél jelöljük a különbséget.

A hátrányos helyzetű tanulók számának és arányának változása

Az elmúlt évtizedben 2012-ig lassú és folyamatos növekedés figyelhető meg a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányában, azonban 2013-ban ez a folyamat megfordult. A hirtelen csökkenés egyik oka a szabályzó változása – a feltételek szigorodása – miatt történt (1. ábra). A továbbiakban mutatkozó lassú csökkenés hátterében



1. ábra. A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változása (%)

Forrás: Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés, 2008–2017

vélhetően az áll, hogy a közmunkaprogram miatt sok tanuló már nem felelt meg a HH vagy a HHH kritériumának. Azonban a szakiskolai (jelenlegi elnevezés szerint szakközépiskolai) tanulók esetében nem tapasztalható további csökkenés, sőt némi emelkedés látszik. Ugyanakkor a gyerekszegénységi mutatók növekedése arra utal, hogy mégis növekszik a hátrányokkal élő gyerekek aránya. Mindezt a szegénységi aránnyal tudjuk leginkább érzékeltetni, vagyis azon személyek arányával, akik a szegénységi küszöb alatti jövedelemmel rendelkeznek. Ez a küszöb az országos szabadon elkölthető medián ekvivalens jövedelem 60%-a (társadalmi juttatások után). 2009-től 2013-ig a szegénységi arány a 18 éven aluliak körében 19-ről 23%-ra nőtt, ld. Eurostat 2013-as adatbázisa.

1. táblázat. A köznevelésben tanulók száma és a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma és aránya, 2017/18 tanév

Típus	Összes tanuló	HH	HHH	RGYK	HH %	HHH %	RGYK %
Óvoda	322 741	19 918	22 940	51 746	6,2	7,1	16,0
Általános iskola	732 491	50 699	60 679	151 899	6,9	8,3	20,7
Szakiskola	74 104	6 533	8 167	17 125	8,8	11,0	23,1
Spec. szakiskola	5 091	526	908	920	10,3	17,8	18,1
Gimnázium	184 525	2 996	1 810	9 327	1,6	1,0	5,1
Szakközépiskola	162 216	5 659	3 695	15 493	3,5	2,3	9,6
Középfok együtt	425 936	15 714	14 580	42 865	3,7	3,4	10,1
Összesen	1 481 168	86 331	98 199	246 510	5,8	6,6	16,6

Forrás: Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés, 2017. október

Megjegyzés a rövidítésekhez: HH = hátrányos helyzetű, HHH = halmozottan hátrányos helyzetű, RGYK = rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók intézménytípusonkénti megoszlásából jól látszik, hogy amíg alapfokon a tanulók közel 7%-a hátrányos helyzetű (HH), addig középfokon közel a felére csökken az arányuk. Még nagyobb a csökkenés a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók (HHH) körében, ők feltételezhetően részben lemorzsolódnak az iskolarendszerből. A csökkenésnek más okai is lehetnek, pl. alapfokon egyéb juttatásokat (tankönyv, étkezés) kapnak, így a tanulók érdekeltek, hogy HH vagy HHH kategóriába tartozzanak. Középfokon már jóval kevesebb a támogatás, illetve kisebb arányú, azonban ezt statisztikai módszerrel ezekből az adatokból nem lehet kimutatni. A táblázatból az is látszik, hogy milyen nagy az egyenlőtlenség a különböző középfokú iskolatípusok között. Köztudott tény, hogy a hátrányos helyzetű tanulók főként a rövidebb tanulási utat választják középfokon, és csak igen kevesen jutnak el érettségit adó intézménybe. A szakiskolákban a HHH tanulók aránya tizenegyszer több, mint a gimnáziumokban, ahol csupán 1%. Azonban érdemes figyelni a HHH-s és a HH-s tanulók egymáshoz viszonyított arányára is. Szinte minden típusban lényegesen többen vannak a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, mint a hátrányos helyzetűek, az érettségit adó intézményekben azonban fordított a helyzet, jóval többen vannak a hátrá-

nyos helyzetűek, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek. Ezek a mutatók jelzik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esélye lényegesen kisebb a magasabb iskolai végzettség megszerzésére.

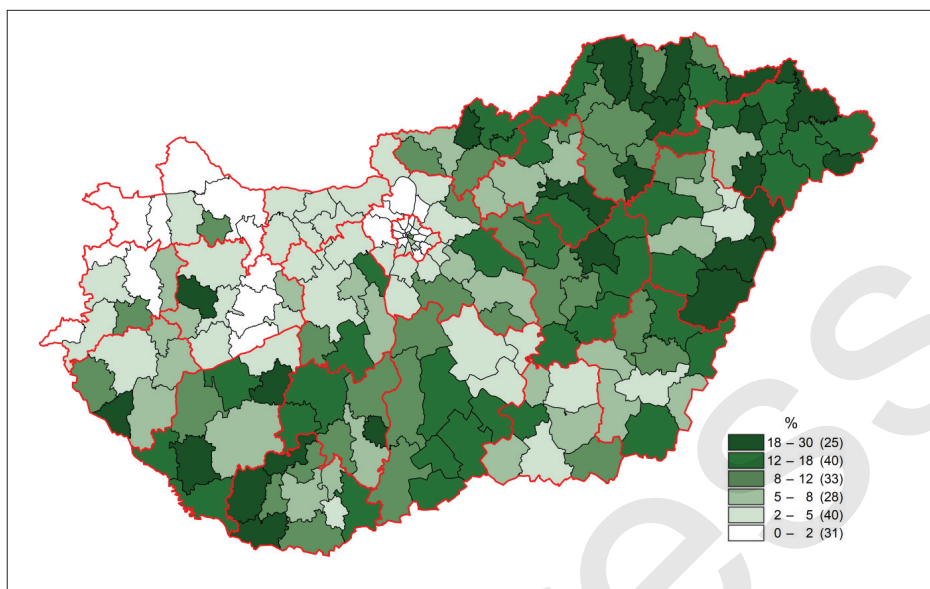
A hátrányos helyzetű tanulók járási megoszlása

A következő elemzésben a 2017. októberi tanügyigazgatási közoktatási statisztikai adatbázisra (KIR-STAT) támaszkodva az adatokat járási szinten összegezve területi elemzést végeztünk, amely szemléletesen megmutatja a hátrányos helyzetű tanulók regionális eloszlását.

Az 1. és a 2. térkép a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók területi megoszlását mutatja járásonként. A térképeken a %-os kategóriák mellett zárójelben az adott kategóriába eső járások száma látható. Fontos megjegyeznünk, hogy a 2017-es októberi statisztikai adatbázisban, az előző évektől eltérően, a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló nem része a hátrányos helyzetű tanulóknak, hanem külön, önálló kategóriát képez.

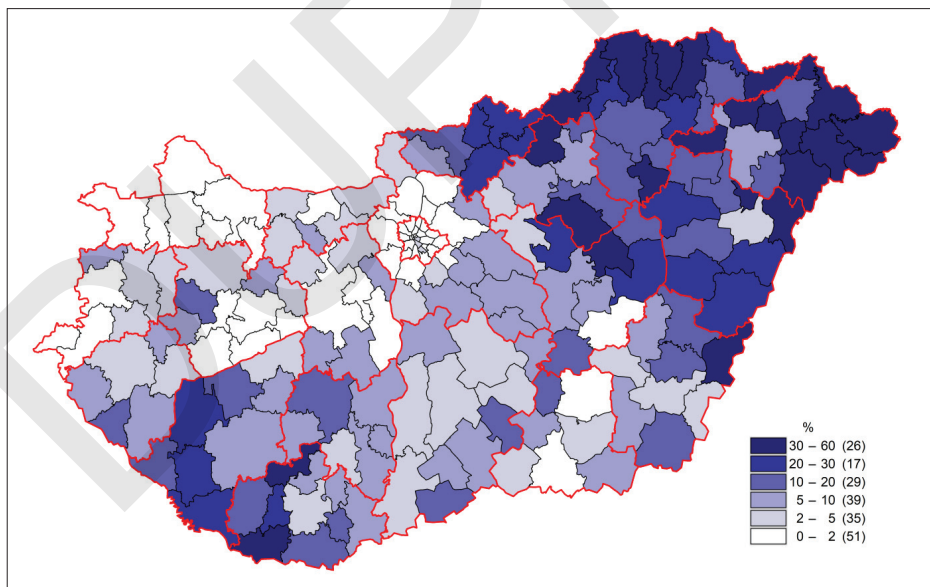
Mindkét térképen jól látszanak Magyarország azon területei, ahol jelentős számban, illetve arányban élnek hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. A hátrányos helyzetű tanulók megoszlása egyenletesebb, mint a halmozottan hátrányosaké, de még így is igen jelentős a területi különbség. Arányuk Budapest néhány kerületében és Dunakeszin 1% alatti, míg maximális arányban, jóval 25% felett az ország északkeleti térségében (Nagykálló, Gönci és Kemecei járás) élnek. Az országban szétszórva szinte minden megyében (kivétel Vas és Győr-Moson-Sopron) található olyan járás, ahol legalább 12%-os a hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók aránya. Legkevesebben az ország északnyugati határ menti jáásaiban, Budapesten és környékén élnek.

A halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók területi megoszlása sokkal tágabb határok között változik, vagyis szélsőségebben mozog. Míg több járásban, pl. Budapest egyes kerületeiben, a nyugati és északi agglomerációban alig laknak HHH-s tanulók (0,5% alatti az arányuk), addig az Encsi járásban arányuk eléri a 60%-ot (!), és mellette még közel 10% hátrányos helyzetű, vagyis az e járásban tanuló általános iskolások 70%-a tartozik e két kategória valamelyikébe. Több északkeleti és dél-dunántúli, valamint közép-Tisza-vidéki járásban a tanulóknak legalább a 30%-a tartozik a halmozottan hátrányos helyzetűek közé. Az országos érték 8%, vagyis Magyarországon minden tizenkettedik diák családi hátterére jellemző, hogy alacsonyan iskolázott és/vagy tartós munkanélküli a szülő, valamint rossz lakhatási körülmények között él a család. A két szélső érték között arányszámban több mint 120-szoros a különbség (0,5%–60%). A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók sokkal inkább egy tömbben élnek, elsősorban az ország északkeleti határ menti jáásaiban, továbbá a Dél-Dunántúlon, illetve a Közép-Tisza-vidéken. Ez a területi különbség igen súlyos szegregációs problémára hívja fel a figyelmet. Láthatóan a szegregáció nemcsak oktatási probléma, hanem igen erős a területi elkülönülés, mely összefügg a térség gazdasági helyzetével és a roma/cigány népesség eloszlásával. A térképre érdemes úgy tekinteni, hogy hol csoportosulnak azok a járások, ahol magas a HHH-s tanulók aránya, így előtűnnek a hátrányokkal küzdő összefüggő térségek.



1. térkép. A hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolában járásonként, 2017/18

Forrás: KIR-STAT, szerkesztette Híves Tamás 2019



2. térkép. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolában járásonként, 2017/18

Forrás: KIR-STAT, szerkesztette Híves Tamás 2019

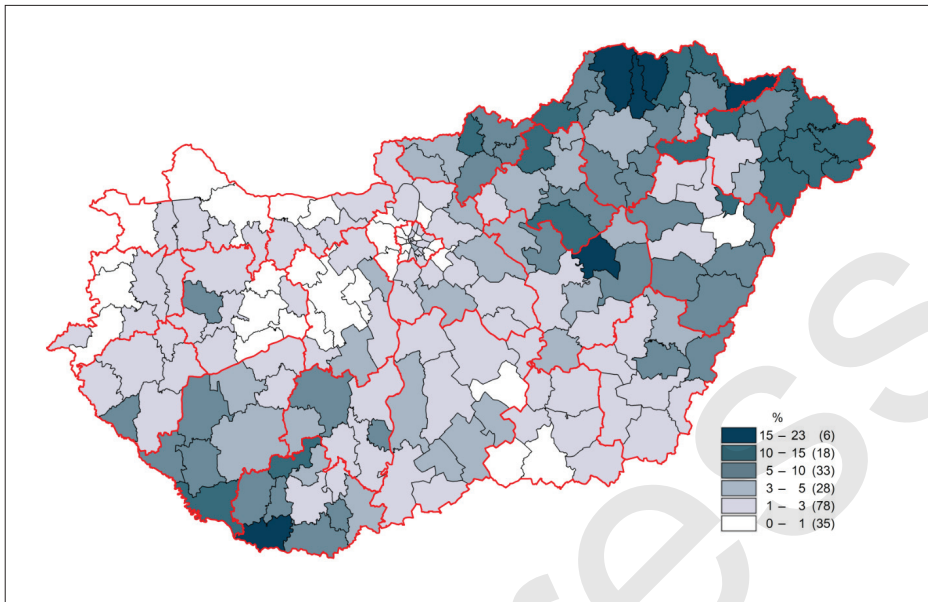
A cigány népesség legnagyobb számban az ország fejletlen, illetve igen fejletlen csoportba tartozó járásaiban él. Azokban a térségekben, ahol magas a cigány népesség száma és aránya az összlakossághoz képest, ott a legkedvezőtlenebbek a munkaerőpiaci adatok, továbbá igen alacsony a foglalkoztatottság, illetve magas a munkanélküliség. A rossz gazdasági szerkezettel és foglalkoztatási mutatókkal rendelkező – de olcsó lakhatást biztosító – településekre költöztek a cigányok és olyan társadalmi csoportok, amelyek a jobban prosperáló térségekből kiszorultak. Ezekben a térségekben azonban nem találta meg a helyüket, munkalehetőségeiket, és az ilyen településeken a megélhetésüket az alkalmi munkák, a segélyek és közmunkák minimális szinten biztosítják. Másrészt az itt élő cigány népesség nagyobb része azon társadalmi csoportokhoz tartozik, amelyeknek alacsony az iskolai végzettsége, rossz szakképzettségi mutatókkal írhatók le, ebből következően halmozottan hátrányos helyzetűek a gazdasági szervezetekkel, foglalkoztatókkal amúgy is gyéren ellátott területeken (Cserti Csapó 2008).

A cigányság területi megoszlása nem változott alapvetően az elmúlt évtizedben, a területi különbségek továbbra is igen nagyok. A népszámlálás szerint Borsod-Abaúj-Zemplén megyében 8,6% az arányuk, míg Győr-Moson-Sopron megyében 0,8%. A két végponton lévő megye között több mint tízszeres a különbség. Az elmúlt évtizedben éppen Győr-Moson-Sopron megyében nőtt leginkább a roma/cigány népesség száma, feltételezhető, hogy ez a jobb munka- és életlehetőséget biztosító gazdagabb megyébe történő vándorlásnak köszönhető, illetve az ausztriai munkalehetőségnek.

A járásonkénti térképen ábrázolva a cigányság létszámát határozottan látszanak a cigányság által sűrűbben lakott területek. Ezek az északkeleti járások, Nógrád, a Középtisza-vidék. Mellettük idesorolható a Dél-Dunántúl – az Ormánság, Somogy megye – legtöbb járása is (3. térkép). Érdekes és nehezen indokolható „fehér folt” Debrecen, ahol a népességnek 0,7%-a tartozik a cigánysághoz a népszámlálás adatai alapján. E térkép és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat ábrázoló 2. számú térkép között nagy a hasonlóság. Természetesen az adott járás HHH-s tanulói közül nem mindenki cigány/roma, csupán azt jelzi, hogy ezen térségekben élnek a legnagyobb arányban, és közülük nagyon sokan ebbe a kategóriába tartoznak.

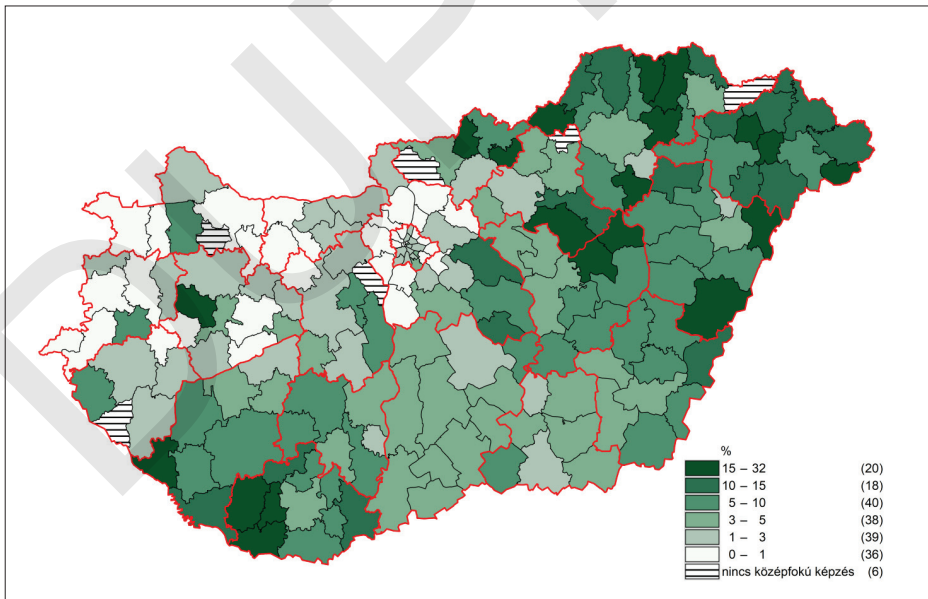
A középfokú képzésben tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlását mutatja a 4. és az 5. térkép. A térképek a középfokú képzés valamennyi szegmensét együttesen ábrázolják. A területi megoszlás ránézésre hasonló képet mutat, mint az általános iskolánál, azonban jelentős különbségek vannak. A területi eltérések még jelentősebbek, mint az általános iskoláknál, különösen a hátrányos helyzetű tanulóakra igaz ez, több járásban gyakorlatilag nem tanul hátrányos helyzetű, pl. Buda-keszi, Pannonhalma, Szentendre, Körmend, míg van olyan járás, ahol 25–32% közötti, pl. Bátorfyerénye, Szerencs, Mezöcsát, Sellye, Devecser. Országos arányuk lényegesen alacsonyabb, mint az általános iskolai tanulóknál. Számos megyén belül is igen jelentős különbségek, pl. Heves, Fejér, Veszprém, azonban az ország északkeleti megyéiben minden járásban közepes vagy magas a HH-s tanulók aránya, sokkal egyöntetűbben, mint az általános iskoláknál.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknál is nagyobbak a területi különbségek, mint az általános iskolákban, de nem annyira jelentősen, mint a hátrányos helyzetűeknél.



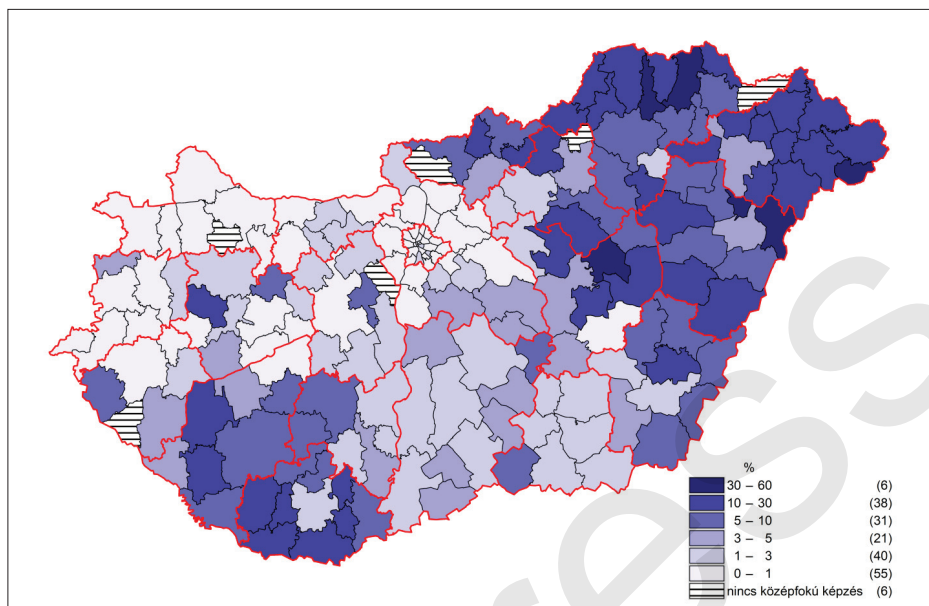
3. térkép. A cigány népesség aránya járásonként, 2011

Forrás: KIR-STAT, szerkesztette Híves Tamás 2019



4. térkép. A hátrányos helyzetű tanulók aránya középfokú intézményekben járásonként, 2017/18

Forrás: KIR-STAT, szerkesztette Híves Tamás 2019



5. térkép. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya közép fokú intézményekben járásonként, 2017/18

Forrás: KIR-STAT, szerkesztette Híves Tamás 2019

Szembetűnő, hogy a dél-alföldi járásek középiskoláiban milyen kevés HHH-s tanul az általános iskolához képest. Országosan is jóval kevesebb a HHH-s tanulók aránya, csupán 3,4%, míg az általános iskolában 8,3%. Vagyis a közép fokú képzésben arányuk kb. 40%-a az általános iskoláinak. Természetesen az adatokból az nem tudható, hogy ők mindannyian kimaradnak a közép fokú képzésből, vagy vannak olyanok, akiket nem soroltak HHH-s kategóriába, azonban valószínűsíthető, hogy jó részük nem vesz részt vagy nem fejezte be a közép fokú képzést.

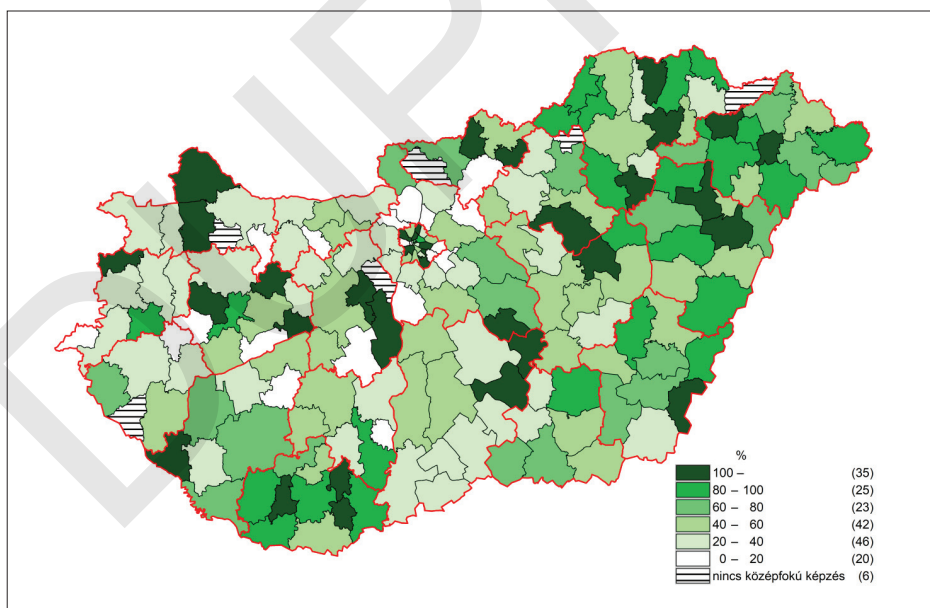
A hátrányos helyzetre vonatkozó adatgyűjtés jogszabályban rögzített, különböző iskolai juttatásokat ad, így feltételezhető, hogy a két arányszám közötti különbség valóban azt jelenti, hogy sokkal kevesebben tanulnak közép fokon. Azonban a tankötelezettségi korhatár (16. év) figyelembevételével valószínűsíthető, hogy az általános iskolában rekednek meg a HHH-s tanulók. A hátrányos helyzetű tanulóknál nem ilyen nagy az eltérés. A közép fokú képzés területi elemzésénél figyelembe kell venni, hogy egyes járásekban kis létszámú szakiskola (jelenlegi nevén szakközépiskola) működik, ahol nagy valószínűséggel számos HH-s és HHH-s tanuló tanul, körültekintéssel kell kezelni ezért a kiugró arányú térségeket. Például Hajdúhadházon művészeti szakiskola működik 178 tanulóval (2015), akik között 109 halmozottan hátrányos helyzetű. A népszámlálás szerint a népesség 11%-a cigány/roma, itt él Hajdú-Bihar megye legnagyobb roma közössége. A térképen látványosan kiugranak egyes megyeszékhelyek, nagyobb városok, ahol jelentősebb és színvonalasabb gimnáziumok működnek, főleg ott, ahol a környező

járásokban sok a HHH-s tanuló, pl. Eger, Gyöngyös, Miskolc, Sárospatak, Nyíregyháza, Debrecen, Pécs. A Dunántúl középső és északnyugati megyéiben pedig azok a járások feltűnőek, ahol a környezetükhöz képest magas a HHH-s tanulók aránya, pl. Devecser, Martonvásár, Zirc, Lenti.

Mint ahogy az adatokból látszik, a középfokú képzésben lényegesen kevesebb hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanuló vesz részt. Az alap- és a középfok közötti eltérést járásonként mutatja a 6. és a 7. térkép. A térképeken ábrázolt arányok az általános iskolai hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók százaléka arányítva a középfokú képzésben részt vevők százalékához, létszámok arányításának nincs értelme, mivel a középfok általában négy évfolyam, az alapfok pedig nyolc.

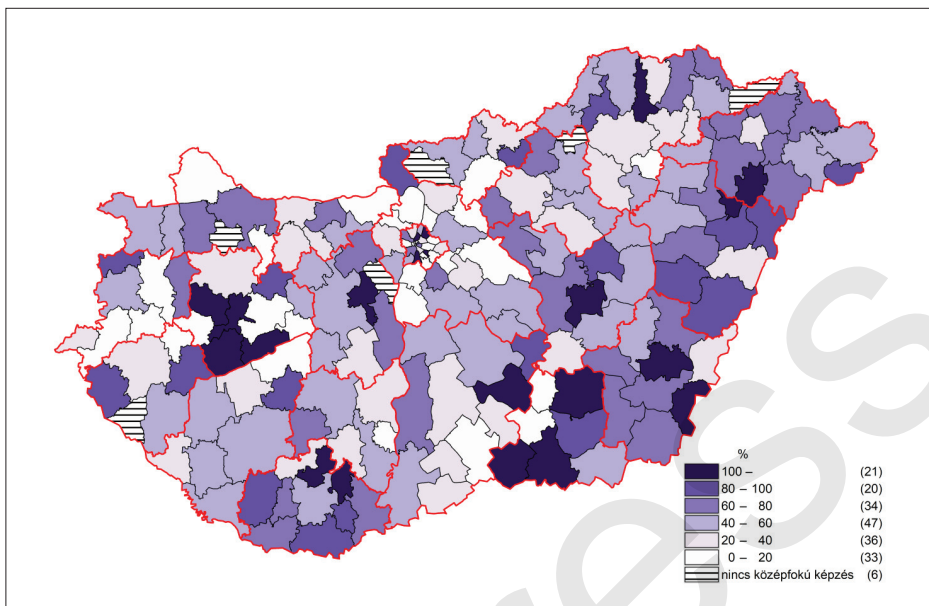
A térkép értelmezését befolyásolja az egyes járások meghatározó középfokú intézményeinek profilja és mérete. Előfordul, hogy egyes járásokban lényegesen több a hátrányos és kissé magasabb a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, mint az általános iskolában. Országos összesítésben összevetve az általános iskolát a középfokú képzéssel, lényegesen kevesebben vannak HH-s (53%) és HHH-s (41%) tanulók.

A hátrányos helyzetű tanulók változásának térképét vizsgálva (6. térkép) az országban foltszerűen elhelyezkedő járások tűnnek fel, ezek legtöbbször nagyvárosok, vagy az előbb említett olyan középiskolával rendelkező hagyományosan hátrányos helyzetű tanulókat képező, mint pl. a hajdúhadházi művészeti szakiskola. Azonban érdemes figyelni azokra a fehér, illetve világos színnel jelölt járásokra, ahol lényegesen kevesebb a HH-s



6. térkép. A hátrányos helyzetű tanulók arányának változása az általános iskolák és a középfokú képzés között járásonként, 2017/18. Általános iskolai arány = 100

Forrás: KIR-STAT, szerkesztette Híves Tamás 2019



7. térkép. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változása az általános iskolák és a középiskola között járásonként, 2017/18. Általános iskolai arány = 100

Forrás: KIR-STAT, szerkesztette Hives Tamás 2019

tanulók aránya, sok esetben csak ötöde, mint az általános iskolában. Ezek legtöbbször olyan térségekben csoportosulnak, ahol amúgy is kevés volt a hátrányos helyzetű tanuló, pl. Északnyugat-Dunántúl, Budapest nyugati agglomerációja.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányait összehasonlító térképen (7. térkép) egyértelmű és szinte egyöntetű a nagyarányú csökkenés, néhány járás kivételével (pl. Ajka, Szikszó, Nagykálló, Mórahalom stb.), ahol a képzés szerkezete miatt sok HHH-s gyerek tanul elsősorban szakiskolában (jelenleg szakközépiskola). Figyelembe kell venni azt is, hogy egyes járásokban nagyon alacsony a HHH-s tanulók aránya az általános iskolában, ehhez képest kell nézni a középiskola képzésben részt vevőket. Szélsőséges példa Balatonfüred, ahol HHH-s általános iskolai tanuló 5 fő (0,3%), középiskolán 4 fő (0,4%), vagyis úgy tűnik, mintha jelentős emelkedés lenne az arányszámban. Ugyanakkor pl. a Szikszói járásban, ahol szintén erőteljes emelkedés látszik a HHH-s tanulók arányában, általános iskolában 600 fő (39%), középiskolán 276 fő (42%) tanul.

A térképen a területi eltérések nem túl nagyok, a kép elég egyöntetű, ugyanakkor kiemelhető, hogy Közép- és Nyugat-Dunántúl legtöbb járásában még nagyobb az arányszámuk csökkenése, mint az ország más területein. Érdekes lenne rájuk nagyobb hangsúlyt helyezni a támogató programoknak. Budapest déli agglomerációjában a nagyarányú csökkenést befolyásolja a budapesti képzési kínálat, a velük határos kerületekben magas a HHH-s tanulók aránya.

Összegzés

Az előzőekben elemzett térképek szemléletesen bemutatják, hogy a földrajzi és a társadalmi térszerkezet alapvetően befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók megoszlását; a területi megoszlás nagyon stabilnak bizonyul, évtizedek alatt lényegében változatlan. Továbbra is fennáll Kozma Tamás nyolcvanas években leírt megállapítása, mely szerint „az ország települési viszonyai erős, ellenálló és visszatartó feltételeket teremtenek” (Kozma 1991). Szintén igaz, hogy a területi hátrányok alapvetően meghatározzák az ott élő fiatalok pályafutását, iskolai eredményességét és életesélyeit. A helyzetet súlyosbítja, hogy az ország lemaradó, illetve leszakadó kistérségeinek nagy része tömbszerűen helyezkedik el, azaz többségükre az érvényes, hogy közvetlen szomszédságukban is hasonló szociális és gazdasági helyzetben lévő térségek vannak. Tapasztalatok szerint az ott élő lakosság számára a „kitörést” szinte kizárólag a térbeli mobilitás – migráció, elköltözés – jelentheti. Ez viszont azzal a következménnyel jár, hogy a helyi társadalom a legtörekvőbb, helyzetükön változtatni tudó tagjaikat veszítik el, így a leszakadás megfordíthatatlanná vagy csak nehezen megállíthatóvá válik (Forray & Híves 2004; Varga 2018).

Különösen fontossá válnak a méltányosságot szem előtt tartó forráselosztások, fejlesztések, melyek a leszakadó térségek egyenlőtlenségi helyzetén sokrétűen képesek javítani. Ennek csak egyik szegmense azon iskolák kiemelt támogatása, ahol felülreprezentáltak a hátrányos helyzetű tanulók. Az egyéni és helyi sajátosságok figyelembevétele, az inkluzív környezet megteremtése bizonyítottan hat a hátrányos környezetben felnövő tanulók rezilienciájának kialakítására (Fehérvári, Varga & Ceglédi 2018). Az iskoláztatás növelése együttműködéssel elérhető: sokat tehet az oktatáspolitikai, az intézményi szintű innovációk, illetve a helyi, járási szintű törekvések és a civil társadalom. Azonban az iskolai eredményesség és annak helyi hasznosulása elengedhetetlenné teszi a közösségek, családok, életlehetőségeinek növelését, az egyenlőtlen helyzetben lévő térségek célzott támogatását.

Hivatkozott irodalom

- Cserti Csapó T. (2008). Területi-szociológiai jellemzés a Magyarországi cigány népesség körében. In: Forray R. K. (szerk.). *Society and Lifestyles – hungarian Roma and Gypsy communities* (pp. 1–29). Magyarországi cigány/roma közösségek (pp. 75–109). Pécs: PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Fehérvári A. (2015a). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk.). *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 31–52). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári A. (2015b). Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 31–47. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.
- Fehérvári A., Varga A. & Ceglédi T. (2018). Hátrányos helyzetű diákok iskolai útja. In: Fehérvári A. & Varga A. (szerk.). *Reziliencia és inklúzió az Arany János Programokban* (pp. 17–46). Pécs: PTE BTK NTI.

- Forray R. K. & Híves T. (2003). *A leszakadás regionális dimenziói*. Kutatás közben 240. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Forray R. K. & Híves T. (2004). *A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990–2000)*. Kutatás közben 254. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Forray R. K. & Híves T. (2014). Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, 22(4), 493–504.
- Forray R. K. & Kozma T. (1992). *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forray R. K. & Pálmainé Orsós A. (2010). Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*, 19(1), 75–87.
- Híves T. (2014). Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In: Cserti Csapó T. (szerk.). *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok*. 30. Romológia „akkor és most” II. konferenciakötet (pp. 108–118). Pécs: PTE BTK, Neveléstudományi Intézet.
- Híves T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In: Fehérvári A. & Tomasz G. (szerk.). *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 13–31). Budapest: OFI.
- Kozma T. (1969). Diákvallomások a hátrányos helyzetről. *Békési Élet*, 3, 577–587.
- Kozma T. (1973). Hátrányos helyzetű iskolai körzetek. In: Kiss Á. (szerk.). *Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés* (pp. 112–147). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma T. (1975). *Hátrányos helyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kozma T. (1977). *A nevelésszociológia alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Kozma T. (1982). *Az oktatási rendszer fejlesztésének eltérő területi lehetőségei Magyarországon*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma T. (1986). *Tudásgyár*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
- Kozma T. (1987). *Iskola és település*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozma T. (1991). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Kozma T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Mártonfi Gy. (2014). A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. *Iskolakultúra*, 24(5), 77–90.
- Nagy P. T. (2017). Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban. *Educatio*, 26(4), 540–556.
- Perge É. (2014). Uniós regionális támogatások felhasználása Magyarországon. *Polgári Szemle*, 10(3–6). http://www.polgariszemle.hu/?view=v_article&ID=352&page=0. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.
- Rózsa G. (2009). *A fogyasztással mért életszínvonal területi különbségei és az e mögött megbúvó regionális sajátosságok Magyarországon*. Kézirat – Ecostat. <http://www.mkt.hu/docs/2009-03-20-10-45-49-Fogyasztas.pdf>. 63. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.
- Varga A. (2014). Hátrányos helyzet az iskolarendszerben. In: Cserti Csapó T. (szerk.). *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben* (pp. 155–171). Pécs: PTE – Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás.
- Varga A. (2016). A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*, 1, 71–91.
- Varga A. (2018). *A rendszerváltás gyermekei. Cigány/roma fiatalok életútja egy húsz évet felölelő kutatás tükrében*. Pécs: PTE BTK NTI.

Dokumentumok

A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §.

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031>.TV. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. 121. §.

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079>.TV. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.

Eurostat statikus táblák: http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsdsc230.htm. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.

KSH (2013). A gazdasági folyamatok regionális különbségei, 2012.

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/regiok/debrecengazdfejl/debrecengazdfejl12.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.

KSH (2013). Statisztikai tükör 2013/32, Oktatási adatok 5.

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 29.

Szemléletváltás a nem hagyományos hallgatók integrációjának érdekében

Absztrakt

A felsőoktatás világa sokszínű hallgatói társadalmat takar. A heterogenitás egyfelől gazdagítja az egyetemek és főiskolák oktató, kutató világát, másrészt folyamatosan megújuló kihívásokat támaszt az oktatáspolitikai, oktatásszervezési és az oktatói gyakorlat felé. Tanulmányunkban egy jól körülhatárolható, nem hagyományos hallgatói csoport jelenlétét vizsgáljuk meg azzal a céllal, hogy megvilágítsuk, ez a félig-meddig „campus off” társaság individuális és kollektív értelemben is hatékony szereplője lehet az akadémiai közegnek. Ezáltal a Kozma-féle kérdésre, nevezetesen, „kié az egyetem?”, inkluzív válasz adható.

Új hallgatói horizontok

Az egyetemek és főiskolák hallgatói társadalma jelentősen átalakult a felsőoktatási expanzió után, a teljes és részdíjs képzésben egyaránt. Hazánkban az 1990-es évek elejéig a jelentkezők kis százalékát vették fel alapos szelektálást követően (hozott pontszámok és helyszíni felvételi, alkalmassági vizsgák). Az ezt követő években folyamatosan növekedett a felvett aránya a jelentkezőkhöz képest, amellett, hogy a romló demográfiai tendenciáknak köszönhetően egyre csökkent az érettségizettek korosztályába tartozók száma. A részdíjs képzésekben (esti, levelezős) a hozott tudás és képességek szerinti a nappali tagozathoz hasonló homogenitás korábban sem dominált, de a létszám erőteljes növekedése még inkább heterogénné tette a felnőttoktatás ezen szegmensét.

Így a „hagyományos” vagy „átlagos” hallgatók között egyre nagyobb számban jelennek meg az ún. nem hagyományos tanulók. A nem tradicionális hallgatókat definiálók az életkor mellett általában a megelőző végzettséget, a társadalmi háttérrel és a származást használják fel csoportjaik megalkotásához. A nem hagyományos csoportok, így az idősebb életkorúak bekapcsolódását is Schuetze és Slowey (2002) az esélyegyenlőségi, illetve az életciklus-elmélettel magyarázza. Az előbbi a korábban hátrányos helyzetű nemi és vallási kisebbségek, a migránsok, a nemzeti kisebbségben élők teljes jogúvá válását jelenti a hallgatói társadalomban, az utóbbi szerint a korábban klasszikus pálya (a képzést követő munkavállalás) esetenként módosulhat (pl. a képzettség megszerzését munkatapasztalat előzi meg).

Beszélhetünk olyan csoportokról is, amelyeket korábban nem tradicionális hallgatóknak tekintettek, de manapság akár többségbe is kerülhetnek. Ilyenek például a nem értelmiségi családokból érkező fiatalok vagy a női hallgatók. Utóbbiak előtt hazánkban az 1900-as évek elején, de teljes körűen a század közepén nyílt meg az egyetemek világa, azonban már a nyolcvanas években kiegyenlítődtek a nemi arányok, később pedig – az összes képzési típust tekintve – többségbe kerültek. Kozma (2004) éppen ezért az expanzió hajtómotorjainak nevezi őket.

A részidős képzésben tanulók nemcsak a hagyományos hallgatókhoz képest, hanem az egymáshoz viszonyított különbözőségek miatt is heterogén társadalmat alkotnak az egyetemek és főiskolák falain belül (pl. eltérő életkor, foglalkozás, beosztás, munkatapasztalat, tanulói útvonal, egyéni háttér stb.). A megváltozott összetételű hallgatóság más miliőt kölcsönöz az egyetemeknek, különösen a nagy hagyományokkal rendelkező intézményeknek.

Jakobi (2009) szerint a felsőoktatásban folyó felnőttképzésnek el kell távolodnia a hagyományos akadémiai képzéstől, mivel a hallgatók új klientúrája az akadémiai és a posztgraduális képzések együttesét igényli, nagyobb hangsúlyt fektetve az utóbbira. Graessner és Bade-Becker (2009) ugyanakkor a felsőoktatás legfőbb feladatának a tudományos képzést és a kutatómunkát tartják, amelyekhez a felnőttképzés struktúráját úgy kell illeszteni, hogy a felsőoktatás profilja ne változzon, ugyanakkor vonzó területe legyen az oktatási kínálatnak. A felsőoktatás széles képzési kínálatát tartják ezek egyik fontos elemének, ami megkülönbözteti az egy-egy célcsoportra fókuszáló piaci képzésektől az egyetemi és főiskolai képzési rendszert.

Hrubos (2002) tanulmányában végigvezeti azokat a folyamatokat, amelyek elvezettek a „tudomány templomától” a felsőoktatás intézményrendszerének megrendüléséig, az akadémiai professzió gyengüléséig. Az „akadémiai kapitalizmus korszaka” különböző átalakulásokon keresztül köszöntött be a felsőoktatásba, ezek közé tartozik az expanzió, a mobil tanárok és hallgatók arányának növekedése, a megnövekedett kereskedelmi elemek a felsőoktatásban. Kozma (2000) a főiskoláknak inkább előképző, alapozó funkciót tulajdonít, amelyektől sem a hallgatóság, sem a gazdaság nem várja el a tudás adott körülményekhez való aktualizálását.

Az akadémiai szférában végbemenő tudásgyarapítás a felsőoktatás résztvevőinek hatékony együttműködésével valósul meg (Heuser 2007), ugyanakkor felvetődik a felsőoktatási intézmények szerepe a társadalom permanens tanulás iránti igényének kielégítésében (Kulich 1987). Maróti (2002) a felsőfokú levelezős oktatás devalválódásának okát az alacsony felvételi követelményekben és a kevésbé szigorú követelményrendszerben látja.

Másik pozitív hatás a társadalmi mobilitás lehetősége, az esélyek kiegyenlítődése. Az intergenerációs és intragenerációs mobilitás során a különböző okokból a korábban elhalasztott diplomaszerezésre irányuló döntés megvalósul, például az alsóbb társadalmi rétegekbe tartozók korábban nem ambicionálták a továbbtanulást, vagy időközben megváltozott a munkaerőpiaci helyzet (Nagy 2003). Polónyi (2012) a tömegesedés következményeiből vezeti le a korábbi elithez képest sokfajta értékkel bíró társadalmi csoportok megjelenését, amelyben tetten érhető a gazdaság új igénye is: már nemcsak az akadémiai

világ utánpótlására kell berendezkedni, hanem az ipar, az üzleti világ is kéri a jól képzett munkaerő-utánpótlást. Mindez egyben utal a különböző tanulási formák hasznosságára is egyéni és közösségi szinten egyaránt. A hazai tanulói atlasz elkészítése a formális, nonformális, informális és közösségi tanulásra egyaránt koncentrált (Kozma 2015).

A sokszínű közösségi tanulás előnye

A különböző korosztályok együttes oktatása és közös tanulása kihívásokat is tartogat, ugyanakkor előnyökkel is jár mind az egyén, mind a közösség szempontjából. A teljes és részdíds munkarendben tanuló hallgatókat összehasonlító vizsgálatok során kiemelik a felnőtt tanulók kiváló időmenedzselését (Richardson & King 1998), a hozott tapasztalatok alkalmazását (Maróti 2002), az önirányított tanulásra való képességet (Schuetze & Slowey 2000), az elkötelezettséget (Wolfgang & Dowling 1981). A változások elemzése mellett lényeges kérdés, reagálnak-e a felsőoktatási intézmények az átalakuló igényekre és folyamatokra, s ha igen, hogyan viszonyuljanak a gyakorlatban az új hallgatói társadalom oktatásához. Többek között Kraicéné és Csoma (2012) hívja fel a figyelmet a felnőtt tanulók esetében alkalmazandó, a közoktatástól eltérő módszertani felkészültség szükségességére.

Zuber-Skerritt (1990) a felsőfokú intézmények oktatóit arra sarkallja, hogy mérjék fel a felnőtt tanulók speciális tanulói igényeit, és dolgozzanak ki olyan stratégiákat, amelyek áthidalják az elméleti és gyakorlati képzés között lévő űrt. Senge (2000) olyan modellt javasol, ahol az intézmények gyakorlati és – kisebb mértékben – elméleti képzés keretében bevonják a gazdaságban működő potenciálokat az oktatásba. A felsőoktatás megújítását javasolva kritikával illeti azokat, akik zárt rendszerben működtetik a tudást, nagy előadótermekkel szemléltetve a teljes izolációt a külvilágtól.

A munkavállalói kompetenciák kialakításán túlmutató felelősséget is hordoz a felsőoktatásban folyó felnőttoktatás. Elm (2002) a globalizálódó és virtualizálódó világban a tudomány felelősségére hívja fel a figyelmet, az ismeretek egyéni szűrőkön való átáramlásának helyes irányba terelését. Az elméleti és módszertani tudás mellett az értékorientációt tartja az iskolarendszerű felnőttoktatás legnagyobb feladatának. Kérdés természetesen az, hogy az információk áradatában a tudományos érvelésnek és nézőpontnak valóban elegendő súlya van, vagy a diszciplínák mérlegén kevesen szándékoznak információt megmérni.

A hallgatói „érettség” akár az életkor függvénye is lehet. Woodley (1984) a felnőtt hallgatók akadémiai eredményességének csúcsát 26 és 30 éves kor közé teszi. Különösen jó teljesítményt figyelt meg a bölcsész és a társadalomtudományi területeken, a természettudományok és a matematika diszciplínájában viszont a fiatalabb korosztályok szereztek jobb érdemjegyeket. Ebből arra következtet, hogy a nagyobb élettapasztalatokkal rendelkező hallgatók sikeresen beépítik tanulmányaikba a máshol szerzett ismereteket és készségeket (munkában, magánéletben), míg a természettudományos tárgyakból történő kiesés hátrányt jelent számukra. A fiatalabb korosztályokhoz képest nyújtott jobb teljesítményt tehát a plusz élettapasztalatoknak tulajdonítja, amelyek ilyen módon az akadémiai sikerekhez szintén hozzájárulnak. Forray és Kozma (2009) a sikert a céltudatosságban és

elszántságban is felfedezte, amit mások egyenesen a felnőtt tanulók kiemelkedő hallgatói habitusának okaként emlegetnek (Richardson 1994; Treuman & Hartley 1996).

Egyes kutatók maguk is szkeptikusan láttak hozzá az idősebb hallgatók teljesítményének, beilleszkedésének vizsgálatába. A szakirodalomban fellelhető olyan állításokat vizsgálta meg Richardson (1994), amelyek szerint a felsőoktatásba magasabb életkorban belépők az eredményes tanuláshoz szükséges alapkésztségekkel és intellektussal kevésbé rendelkeznek, nincsenek a praktikus tanulási módok birtokában, a kihagyott évek miatt pedig kevésbé jártasak, naprakészek a formális tanulás világában. Richardson (i. m.) abból indul ki, hogy az említett hiányosságok megmutatkoznak az akadémiai teljesítményben és kimenetekben. Ezért vizsgálja a lemorzsolódást, a diplomák minősítését, a tanulmányok számszerűsíthető eredményeit különböző kutatások adatainak felhasználásával, de nem talál lényeges eltérést a fiatalabb és az idősebb életkorban felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók akadémiai teljesítménye vagy a továbbtanuláshoz szükséges alapkésztségek között.

Kasworm (1993) három évtized publikációs anyagát vizsgálta meg a felnőtt hallgatók eredményességét illetően. Az ismertetett cikkek általános feltételezései leginkább az idősebb hallgatók intellektuális hanyatlásával, kognitív kapacitásának gyengülésével, akadémiai készségeik elégtelenségével függtek össze. Az egybehangzó eredmények ezeket cáfolták, a fiatalabb korosztályokhoz képest nem mutattak kisebb akadémiai sikereket vagy gyengébb teljesítményt a későbbi életkorban tanulók. Sőt a tanulási tevékenységekbe és az oktatás világába történő involválódás révén bebizonyosodott az intellektuális hanyatlás retardációja is. Itt említjük meg Lucas és Ward (1985) kutatását, akik a végzett hallgatók diplomajegyeit összehasonlítva az idősebb korosztály (23 év felettiek) esetében szignifikánsan jobb minősítésű okleveleket találtak, mint a tanulmányaikat középiskola után közvetlenül folytatóknál.

A hazai vizsgálatok nem korosztályi szempontból közelítenek a felnőtt hallgatókhoz, sokkal inkább a motivációk és a tanulásban jelentkező akadályok feltárása jellemző. Forray és Kozma (2009) három egyetem levelezős hallgatóit vizsgálta. Eredményeik szerint a két fő motiváció a diploma megszerzése és az érdeklődés felkeltése volt a továbbtanulás megkezdésében, legfőbb erőforrásként a hallgatók mögött álló családi háttérrel említik. Az akadályok közül az időhiányt, a tananyagok hiányát és a tanulásmódszertani hiányosságokat emelik ki. Az időhiány más kutatásokban is az első helyek között szerepel, magában foglalva a tanulásra szánt időnek a kelleténél csekélyebb voltát, családok esetében emellett megjelenik a családtagokra és az otthoni feladatokra szánt idő radikális csökkenése is (Engler 2011; Forray & Kozma 2009; Györgyi 2004; Kopp 2010; Tözsér 2015).

Nagyon fontos ugyanakkor megemlíteni, hogy a többfrontú feladatvállalás olyan időmenedzselési készségeket alakít ki, amely a tanulás folyamatában kiválóan alkalmazható. Ezt bizonyítja Treuman és Hartley (1996), akik három egyetemi korcsoport időbeosztását és annak tanulmányi eredményekre gyakorolt hatását hasonlították össze. Mind a napi tevékenységekre szánt időfelhasználást, mind a tanulással kapcsolatos időbeosztást tekintve a legidősebb korcsoportba tartozók bizonyultak a legeredményesebbnek. Az időmenedzselési készségek fejlettebb volta hozzájárult az akadémiai eredményességhez is,

hiszen a különböző korosztályok között nem volt szignifikáns eltérés a mért egyetemi pályafutásban. Emellett a lemorzsolódás okai között sem szerepel a család mint hátráltató tényező (Kerülő 2013).

A felnőtt hallgatók továbbtanulásához vezető motivációk és hátráltató tényezők álltak Tözsér (2014) kutatásának középpontjában is. Az akadályozó tényezők sorát a tanulás finanszírozása, a tanulásra szánt idő és a munkahelyi feladatok összeegyeztethetősége vezette. A motívumok élén viszont nem a feltételezett munkaerőpiaci karrier állt, hanem a tanulás általi kiteljesedés, a fejlődés igénye. Hasonló eredményekre jutott Kispálné (2007) egy kisebb vizsgálat keretében, ahol a tanulás iránti érdeklődés szintén felülírta az egzisztenciális érdekeket. A hátráltató tényezők között ott találjuk az anyagi nehézségeket, az időbeosztás problémáját, a különböző területek összeegyeztetésének nehézségeit, amelyek könnyen konfliktusokat szülhetnek.

Integráció a munka-magánélet egyensúly oldaláról

A felnőtt tanulók jelentős része családi kötelezettségek és munka mellett tanul. A többszörös szerepvállalás egyfajta zsonglörködésre kényszeríti a hallgatókat (Fairchild 2003). Anderson és munkatársai (2002) hívják fel a figyelmet arra, hogy a nem tradicionális hallgatók arányának növekedésével a hallgatók között is megjelenik az igény a balansz megtalálására, esetükben a tanulmányi és a családi kötelezettségek összeegyeztetését értve ezalatt (mindehhez csatlakozik a fizetett munkavégzés, de a felsőoktatás szempontjából ez nem releváns). Ez leginkább a női hallgatók problémája, mivel a háztartás és gyermekgondozás nagyobb részét még ma is a nők végzik el mellett, hogy teljes munkaidőben kereső tevékenységet is folytatnak. A levelező tagozaton túlprezentált hallgatónők esetében tehát különösen fontos e területek hatékony összehangolása. A kutatók egyfajta campus-párbeszédet javasolnak, amelybe bevonnák az oktatók, a dolgozók és az adminisztratív személyzet mellett a családos hallgatókat is.

Smith és Waltman (2006) egyenesen kockázatnak tekinti a potenciális hallgatók elvesztését. Ugyanis amennyiben a felsőoktatás figyelmen kívül hagyja a családbarát szemléletet, kockára teszi egykori diákjai visszatérését, akik nagy valószínűséggel már család mellett iratkoznának be posztgraduális képzésekre. Egy nemzetközi jelentés ugyan megállapítja, hogy a jelenlegi felsőoktatási rendszer és intézményei nem alkalmasak a családos hallgatók fogadására, de ennek orvoslására csupán a távoktatás lehetőségét ajánlja fel (Tremblay et al. 2012). Helfferich és munkatársai (2006) Baden-Württemberg tartományban végzett vizsgálatai szerint a gyermeket nevelő hallgatóknak csupán egytizede vélte családbarátnak a felsőoktatási intézményét, különösen az diákéletmód szerinti elvárásokat nehezményezték.

A családbarát felsőoktatást hallgatói oldalról megközelítő csekély irodalom tehát a részidős munkarendben tanuló családos hallgatókat említi, holott a teljes idejű képzésben részt vevők potenciális szülökként is megjelenhetnek a campusokon, annak ellenére, hogy a hazai felsőoktatási intézményekben elenyésző a családot alapító hallgatók száma. Ugyanakkor a családbarát campusok témakörének tárgyalásakor nem kerülhetjük meg az aktuális demográfiai tendenciák felvázolását. A hallgatói oldalról vizsgált családbarát

felsőoktatásnak nélkül ugyanis kevés értelme lenne. Ez az a korosztály, amely a legideálisabb életkorban van a stabil párkapcsolat kialakításához és a gyermekvállaláshoz, de jellemzően halasztó magatartást tanúsít a később tárgyalt okokból. Ilyen szempontból nem releváns a családbarát campus hiánya, azonban a nem tradicionális hallgatók arányának növekedésével lassanként valóban előtérbe kerül a kérdés. Gondolunk itt elsősorban a jelentős számú részdíós családos hallgatókra, másodsorban a kisebb számú gyermeket nevelő teljes képzésben tanulókra. Ezen túlmenően fontos népesedési kérdést feszeget a törekvés, hiszen lehetőséget ad a családalapításra a felsőfokú tanulmányok alatt.

A családbarát intézményi gyakorlatot vagy szemléletbeli elköteleződést értelmezhetjük a felsőoktatási intézmény egyfajta hozzáadott értékeként. A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke általánosságban a bemeneti és kimeneti jellemzők közötti különbségben ragadható meg, a hallgatók tudás- és képességbeli elmozdulását mérő kísérletek legtöbbször az intézmények minősítésének, rangsorolásának pontosítására töreksenek (Amrein-Beardsley 2008; Liu 2011; Rossi 1982). Oktatásszociológiai megközelítésű kutatások tágabb kontextusba helyezik az intézményi hatás kérdését, és az intézményi szocializáció szemszögéből írják körül az egyéni és közösségi jellegzetességeket az akadémiai miliőben (Pascarella & Terenzini 2005; Pusztai 2011). A különböző megközelítések közös nevezője a tanulói eredményesség és elkötelezettség, mint mérhető hallgatói indikátorok, valamint az oktatói munka és az intézményi „szolgáltatások” mint az intézményi hozzájárulás. Mindezek alapján a családbarát szemlélet és gyakorlat is idesorolható.

Összegzés

Tanulmányunkban a felsőoktatásban tanuló felnőtt hallgatók intézményi beágyazottságát vizsgáltuk a hallgatók és háttérük, illetve az intézmények szemszögéből. Az egyetemeknek egyfelől kihívást jelent az új hallgatói közösségek megjelenése, mivel heterogén milvottuk, eltérő tanulói életútjaik új módszertani, etikai, oktatásszervezési feladatokat jelent. Másfelől az intézmények profitálhatnak is jelenlétükből, hiszen hozott tudásuk, szakmai és élettapasztalatuk hozzájárulhatnak az oktatási folyamathoz. Többszörös feladatvállalásaik azonban gyakran akadályt gördítenek az eredményes tanulmányi és közösségi bevonódás útjába. Vizsgálataink szerint a tanulás, a munkavégzés és a magánéleti teendők összehangolásában leginkább külső erőforrásaikra, elsősorban családtagjaikra támaszkodhatnak (Engler 2017). A hallgatói tanulási aspiráció és eredményesség valószínűsíthetően növelhető, amennyiben a felsőoktatáson belül is rendelkezésre állnak ezek az erőforrások. Úgy véljük, ezen erőforrások biztosítása a felsőoktatási intézmények érdeke is.

Egyfelől csökkenthető a hallgatói lemorzsolódás, másfelől biztosítható a részdíós hallgatói utánpótlás, mert az intézmény szemléletével és gyakorlatával vonzó lesz a felsőoktatási piacon. Az igények figyelembevételével javíthat oktatási, oktatásszervezési, szolgáltatási gyakorlatán, ami pozitívan hat az előbbi tényezőkre is. Az intézmény befogadó szemléletével sikeresen integrálhatja a hallgatókat, hozzájárulva az esélyteremtéshez. A heterogén hallgatói társadalom ily módon megtalálja helyét az akadémiai térben, sikeres emberi tőkeberuházást hajt végre, társadalmi és kulturális tőkét bővíti,

mindez kedvező tanulási aspirációt alakít ki a jövőbeni beruházásaihoz. A felsőoktatási intézménynek a tanulás, munka és magánélet egyensúlyának kialakításban való részvétele pedig növeli a hallgatói jólétet, ami megint csak fokozza a hallgatói teljesítményt. Nem utolsósorban a családbarát (hallgatóbarát) intézkedésekkel hatékonyan mozgósítja a hallgatók külső erőforrásait is.

Hivatkozott irodalom

- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological Concerns about the Education Value-Added Assessment System. *Educational Researcher*, 37(2), 65–75
- Anderson, D. M., Morgan, B. L. & Wilson, J. B. (2002). Perceptions of Family-Friendly Policies: University Versus Corporate Employees. *Journal of Family and Economic Issues*, 23(1), 73–92.
- Elm, R. (2002). Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabdingbarkeit von Wissenschaft als Lebensform und von (inter)kulturellen Kompetenzen. In: Elm, R. (Hrsg.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik* (pp. 9–37). Bochum: Projekt Verlag.
- Engler Á. (2011). Kisgyermeket nevelő nők a felsőoktatásban. Budapest: Gondolat.
- Engler Á. (2017). A család, mint erőforrás. Budapest: Gondolat.
- Fairchild, E. (2003). Multiple Roles of Adult Learners. *New Directions for Student Services. Special Issue: Meeting the Special Needs of Adult Students*. 102, 11–16.
- Forray R. K. & Kozma T. (2009). Felnőttek a felsőoktatásban. In: Zrinszky L. (szerk.). *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből* (pp. 99–107). Budapest: Gondolat.
- Graessner, G., Bade-Becker, U. & Gorys, B. (2009). Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (pp. 543–557). Wiesbaden: Verlag für Socialwissenschaften.
- Györgyi Z. (2004). Tanul-e a magyar társadalom? In: Mayer J. & Singer P. (szerk.). *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló* (pp. 145–163). Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Helfferrich, C., Hendel-Kramer, A. & Wehner, N. (2006). Studierende Eltern – Eine Chance für egalitäre Arbeitsteilung? In: Penkwitt, M. (Hrsg.). *Elternschaft* (pp. 51–81). Freiburg: Freiburger Frauenstudien.
- Heuser, B. L. (2007). Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, 37, 293–303.
- Hrubos I. (2002). Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban. *Educatio*, 11(1), 96–106.
- Jakobi, A. P. (2009). Die Weltweite Institutionalisierung lebenslange Lerner. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: Koch, S. & Scheemann, M. (eds.). *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft* (pp. 172–190). Wiesbaden: Verlag für Socialwissenschaften.
- Kerülő J. (2013). A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*, 29(3), 43–59.
- Kispálné H. M. (2007). A felnőttek tanulási jellemzői I–II. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(9), 31–45 és (10), 3–23.

- Kopp M. (2010). A gender-kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 11(4), 243–254.
- Kozma T. (2004). Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kozma T. (et al.) (2015). *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*. Debrecen: CHERD.
- Kraiciné Sz. M. & Csoma Gy. (2012). *Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába*. Budapest: ELTE.
- Liu, Ou L. (2011.) Value-added assessment in higher education: a comparison of two methods. *Higher Education*, 61(4), 445–461.
- Lucas, S. & Ward, P. (1985). Mature students at Lancaster University. *Adult Education*, 58(2), 151–157.
- Maróti A. (2002). Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: Katona A., Szombatiné K. M., Ládi L. & Széplaki Gy. (szerk.). *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polónyi I. (2012). Felsőoktatás, gazdasági integráció, innováció. In: Kun A. I. & Polónyi I. (szerk.). *Az Észak-alföldi régió oktatási helyzete* (pp. 29–60). Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Richardson, J. T. E. (1994). Mature students in higher education: academic performance and intellectual ability. *Higher Education*, 28(3), 373–386.
- Richardson, J. T. E. & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon? *The Journal of Higher Education*, 69(1), 65–88.
- Rossi, R. J. (1982). Development of Higher Education Product-Value Indexes. *Social Indicators Research*, 11(3), 227–258.
- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2000). Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, H. G. & Slowey, M. (eds.). *Higher education and lifelong learners* (pp. 3–24). London and New York: Routledge-Falmer.
- Senge, P. (2000). “The academy as a learning community”. In: Lucas, A. F. (ed.). *Leading Academic Change: essential roles for department chairs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, G. C. & Waltman, J. A. (2006). *Designing and implementing family-friendly policies in higher education*. Michigan: The Center for the Education of Women University of Michigan.
- Tőzsér Z. (2015). *Részidősek a felsőoktatásban. Egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata*. PhD-értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Doktori Program.
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012). *Design and Implementation. Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. OECD. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>. Utolsó látogatás: 2019. 03. 31.
- Trueman, M. & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32(2), 199–215.

- Wolfgang, E. M. & Dowling, D. W. (1981). Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, 52(6), 640–648.
- Woodley, A. (1984). ‘The older the better? A study of mature student performance in British universities’. *Research in Education*, (32), 35–50.
- Zuber-Skerritt, O. (1990). The dialectical relationship between theory and practice in higher education. In: Gellert, C., Leitner, E. & Schramm, J. (eds.). *CÍM* Peter Lang (pp. 165–192). Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

Kik a lemorzsolódó hallgatók?

Absztrakt

A relative nagyarányú s az emberi és anyagi tőke össztársadalmi, egyéni, intézményi veszteségét jelentő hallgatói lemorzsolódás jelenségének értelmezése lehetetlen a lemorzsolódott hallgatók vizsgálata nélkül. Jelen tanulmányban a 605 lemorzsolódott hallgató adatait tartalmazó DEPART 2018 adatbázis elemzése során elsősorban a felsőoktatási lemorzsolódási szcenáriók azonosítására törekedtünk, felhíva a figyelmet arra, hogy a lemorzsolódás összetett jelenség. A hallgatók saját lemorzsolódásuk értelmezése és értékelése tárgyában adott válaszaira támaszkodva előbb négy hallgatói klasztert alkottunk, majd összehasonlítottuk a csoportokat társadalmi-kulturális háttérük és a felsőoktatási lemorzsolódással kapcsolatos döntéseik és értékelésük mentén. A tanulmány legfontosabb eredménye, hogy a nemzetközi lemorzsolódástípusokon túl új csoportot is azonosít, valamint plasztikus képet nyújt a csoportok közötti sokszínű különbségekről, túllépve ezáltal a lemorzsolódott hallgató túláltalánosított képén.

Lemorzsolódott hallgatók a nemzetközi kutatásban

A lemorzsolódás jelensége azok közé tartozik, melyek miatt a felsőoktatás nem képes ellátni sokszínű társadalmi funkcióját, melynek lényege, hogy az új generációk mind többen és többen szeretnék megszerezni az iskolarendszerben elérhető legmagasabb iskolai végzettséget (Kozma 2004). A felsőoktatási rendszerek nemzetközi összehasonlításban jellemezhetők a bejutás, bennmaradás és eredményesség korosztályos arányai, valamint mindezek társadalmi egyenlőtlenségei alapján. A nemzetközi kutatások szerint a tömeges felsőoktatásba bekerülők között általában kétszer annyian vannak a magas társadalmi státusú családokból származók, mint az alacsony státusúakból, s ennek ellenére tízedannyian végeznek az utóbbiak közül (Vossensteyn 2015). Magyarországon, ahol a közoktatásban is meghatározó a társadalmi háttér erős befolyása, a felsőoktatásban tovább erősödnek az egyenlőtlenségek (Ceglédi 2012). Továbbá természetesen igen jelentős képzésterületi eltérései lehetnek (Fényes 2010). A rendszer szintjén okozott veszteséget, melyet az ilyen módon elveszített tehetségek és elvesztegetett erőforrások jelentik, az egyén szintjén is súlyos következményei vannak a lemorzsolódásnak: a kiesett idő, a diplomaszerezés elmaradásával vagy kitolódásáig elérhető alacsonyabb bérezés, a munkanélküliség, valamint a kudarcos felsőoktatási karrier nyomán megjelenő mentális és egészségügyi

problémák. Kutatásunkban csaknem 40 intézmény 605 hallgatóját kerestük meg, akik az elmúlt 10 évben diplomaszerzés nélkül hagyták félbe felsőoktatási tanulmányaikat¹.

A lemorzsolódás okai

A lemorzsolódás magyarázatait illetően leszögezhetjük, hogy természetesen a manifeszt okok és a látens okok egybeesése ebben az esetben sem várható, a lemorzsolódáson átesett s sokszor még a kikérdezés pillanatában is a helyüket kereső fiatalok maguk sem képesek reflektálni a kudarcaik mögött rejlő tényezőkre. Ennek ellenére a hallgatói percepciók vizsgálata és elemzése mindenképpen indokolt, hiszen egy olyan jelentős döntés mögött, mint a felsőoktatási tanulmányok félbehagyása, mindenképp egyedi kalkuláció áll, még ha ez a kalkuláció nem is hordozza magát a racionális döntések sajátosságait. Ennek oka az, hogy a lemorzsolódási döntés meghozatalakor általában nem áll minden szükséges információ a hallgatók rendelkezésére, s még ha ez meg is történne, akkor sem lennének képesek ezeket minden esetben optimális módon értelmezni. A lemorzsolódási döntések megszületését magyarázó tényezők egy része makroszintű. A hallgatókat többé-kevésbé explicit módon tartják nyomás alatt a nemzetközi és hazai szereplők által működésbe hozott oktatáspolitikai trendek, programok, reformok – vagy ezek jórészt nem tervezett következményei. A mezoszintű tényezők között intézményi policy hatásaival is kell számolnunk. A szakirodalomban jól ismert lépés az egyes intézmények, szakmai csoportok reformokat fékező szerepe, amit diszfunkcióként is nyilvántarthatunk, másrészt viszont lényeges funkciójuk, hogy a hallgatók felé stabilitás értékét jeleníthetik meg az extrém, doktriner, hatásbecslést nélkülöző oktatáspolitikai lépésekkel szemben. A felsőoktatási lemorzsolódás rizikófaktorait tekintve jelentős mozgásterük van a felsőoktatási intézményeknek, s ettől jól elkülöníthetők a lemorzsolódás mikroszintű faktorai, de ezek közül sem mindet képes azonosítani a hallgató. A lemorzsolódás okával kapcsolatos hallgatói percepciók feltárása mégis azért is fontos, mert, ahogy a tanulmányi előrehaladást vizsgáló döntéseméleti iskola is megállapítja, a továbbhaladási döntéshelyzetekben általában nem egyetlen okról, hanem többszörös okságról beszélhetünk. Az okok, a magyarázatok tehát egy sajátos hálózatot alkotnak, s az így kitapintható magyarázatokban látens módon megjelenhetnek jól azonosítható makro- és mikroszintű okok. Ezzel magyarázható, hogy érdemesnek tartottuk külön figyelmet szentelni az elemzés során a hallgatók által megjelölt magyarázatok együttállásának (Brundsen et al. 2000).

A lemorzsolódás vizsgálatánál el kell különítenünk az oktatásból kifelé húzó, a rendszer felől érkező kiszorító és a külső és az intézményi erők semlegessége mellett megvalósuló, egyszerű kiesésként megjelenő okokat (Doll et al. 2013). A kifelé vonzó tényezők közé sorolja a szakirodalom az anyagi gondokat, nehézségeket vagy az ettől való szorongást, az intézményen kívüli munkavállalást, a családi kötelezettségeket, a családi változásokat (házasság, gyermekszülés), a betegségeket, a bejárást, a távoli lakóhelyet.

¹ A 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

De kifelé vonzó erő lehet a diploma nélküli sikeres elhelyezkedés ígérete, s végső soron az adott végzettség vagy pálya értékének társadalmi szintű devalválódása is. Ezeket nevezzük röviden PULL típusú okoknak.

Az intézményi környezeten belüli kedvezőtlen tényezőkhez a szelektív felsőoktatás-politikai szabályozók bevezetését, az intézményi szabályozás rigiditását, a hallgatói tájékoztatás elégtelen vagy inadekvát megvalósulásait, a követelmény- és értékelési rendszer tisztázatlan, kiismerhetetlen, végső soron elidegenítő normáit, a normális eloszlástól durván eltérő vizsga- és teszteredményeket, a keresetekhez képest irreálisan magas tandíjat, költségtérítést, a diplomaszerezés elé állított, menet közben életbe léptetett bürokratikus játékszabályokat, adminisztratív, tanulmányi akadályokat. Mindezek a rendszer felől érkező kizorító tényezőként hatnak. Ilyenek a PUSH típusú okok.

A harmadik tényezőcsoportba a tanulmányokból, a választott pályából vagy az intézményből való kiábrándulás, a motiváció elvesztése, az ezek hatására akár észrevétlenül is, fokozatosan növekvő érdektelenség tartozik, amikor a hallgató nem értékeli elégségesnek azt a haladást, előrelépést, amit a tanulmányok, az intézmény vagy a választott pálya nyújtanak számára, s mindez a felsőoktatásból való tehetetlen kisodródáshoz vezet. Egyesek szerint ez az elégtelen személyes és intézményi támogatás egyfajta passzív hatásgyakorlóként tartható számon ezen a téren. Ezeket összefoglalóan FALL OUT típusú lemorzsolódásnak nevezzük. A szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a lemorzsolódás nem feltétlenül egy adott időpillanatban egyedül vagy tanácsadók bevonásával meghozott aktív döntés eredménye. A hallgató kisebb-nagyobb negatív kontextusban értelmezett tapasztalatok, megfigyelések, élmények hatására lassan kezd el konstruálni magában egy alternatív értelmezést a felsőoktatási tanulmányairól, ami kezdetben párhuzamosan él együtt a korábbival, majd a kedvezőtlen interpretáció egyre dominánsabbá válik, míg végül a mindennapi tényeket már a negatív szcenárió megvalósulásának adataiként értelmezi. A kérdőíves vizsgálatunkat megelőzően végzett interjúk kutatás során nagyon világosan kitapintható volt az a lassú, korábban teljesítményre ösztönző aspirációk elerőtlenedése, s ezzel párhuzamosan a hátráltató tényezők és szempontok megsokszorozódása, ami aztán előbb-utóbb lehetetlenné tette a továbbhaladást (Dull 2013; Watt & Roessingh 1994). A lemorzsolódás klaszterelemzése során adatainkban is egyértelműen kirajzolódtak a PULL, a PUSH és a FALL OUT típusú magyarázatok.

A lemorzsolódottak csoportjai

Elemzésünkben elsőként a lemorzsolódás hallgatók által azonosított okait vizsgáltuk, s az ezek alapján készített hallgatói klasztereket mutatjuk be. A válaszadóknak 1–4 skálán kellett megjelölniük azt, hogy mennyire értenek egyet a lemorzsolódás okaira kérdező állításokkal. Az állítások megfogalmazásához a kutatásunk első fázisában elvégzett kvalitatív, interjú vizsgálat eredményei voltak segítségünkre. A megjelölés gyakoriságát tekintve az időszüke volt átlagosan a legfontosabb lemorzsolódási indok, ezt követte, hogy a hallgató a tanulmányai közben jobb lehetőséget talált meg a boldogulásra, s az intézmények számára fontos információ lehet, hogy a harmadik leggyakoribb magyarázat az oktatók inkorrektisége volt. Legkevésbé játszott szerepet a válaszadók szerint az

egészségügyi állapot romlása, a támogatott félének elfogyása s az, hogy nem segítettek a hallgatótársak, tehát nem őket hibáztatják a kudarcért.

A lemorzsolódás hallgatók által vélelmezett okainak típusait faktorelemzéssel vizsgáltuk, és kirajzolódott öt lemorzsolódási ok-típus: a tanulmányi okok, az anyagi okok, a szak és a tanulás iránti érdektelenség, a mások (oktatók, adminisztráció) hibáztatása és végül a munkavállalás és idő szűke mint lemorzsolódási ok. Mivel a faktorok klaszterezése után volt egy csoport, amely minden oktípusnál átlag alatti súllyal szerepelt, végül a sima klaszterelemzés mellett döntöttünk, és a négyklaszteres megoldást fogadtuk el. Ezt az is indokolta, hogy a faktorok klaszterezése során az egyik válaszvariáció tekintetében nem nyilatkozók okozta adathiány 112 esetet érintett, ami 600 fős adatbázisnál nagyon magas aránynak számít, míg a sima klaszterezésnél a „missing pairwise” parancs segítségével ezt 28 esetre sikerült lecsökkenteni.

A klaszterek elnevezése a következő lett: anyagi és munkavállalási okok miatt lemorzsolódók (PULL típusú), tanulmányi, intézményi okokat megjelölők (PUSH típusú), beletörődő lemorzsolódók (PULL és PUSH együtt), valamint kiábrándulók, motivációvesztők (FALL OUT típusú). A klaszterek végső elemszáma 125, 155, 162 és 135 lett. Meg kell jegyeznünk, hogy a klaszterek elnevezése arra utal, hogy a hallgató elvégzett egyfajta értelmező munkát a lemorzsolódás után, lezárva az ügyet azzal, hogy megjelölte a magyarázatot a maga és környezete számára. A harmadik típus nem tudta az okokat rangsorolni. Ennek magyarázata talán az, hogy az e típusba kerülők a társadalom legalacsonyabb státusú rétegeiből érkeztek, kitérőkön átverekedve magukat, nagyon megküzdöttek a bejutásért, relatíve sok külső kötöttséggel rendelkeznek, bejárók, nem helyben lakók, családosok, gyermekek vannak köztük. Mindemellett erős tudásvágygal érkeztek, nagyon tisztelték is a felsőoktatás világát. Úgy véljük, ők azok, akiket a szakirodalom „idegenek a Paradicsomban” típusként emleget (Reay et al. 2009). Bourdieu (1978) felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai pályafutás a társadalmi struktúrában való elhelyezkedés és az ennek megfelelő habitus szerint alakul, s mivel a strukturális helyzet határozza meg a történetek interpretációját is, ezt a karrierutat tartjuk a magunk számára természetesen elérhetőnek. A harmadik típus elnevezése ezt a reflektálatlan beletörődést juttatja kifejezésre.

A lemorzsolódottak társadalmi háttere

A lemorzsolódott válaszadóink 53,8%-a nő, 46,2%-a férfi, de a felsőoktatási hallgatók női túlsúlya miatt ez nem jelenti a nők nagyobb lemorzsolódási esélyét (Fényes 2010). A klaszterek és a nemek között nem volt szignifikáns összefüggés, ugyanakkor a beletörődő lemorzsolódók körében felülreprezentáltak voltak a nők, a továbbtanulásban csalódók körében pedig a férfiak (1. táblázat). A lemorzsolódás okai között a nők esetében az intézményből kifelé toló és kívülről szívó erők egyszerre vannak jelen. Valószínűleg ezek a nőhallgatók az egyik típusú (vagy a külső, vagy a belső) nehézséggel önmagában meg tudnának küzdeni, de több tényező együttes hatására dönthettek a képzés félbehagyása mellett. A férfiak pedig elvesztették motivációjukat, s emiatt inkább a gyorsabb sikert ígérő munka világa vagy más intézmény, szak felé mozdultak el (Fényes 2010).

1. táblázat. A lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben a nemek megoszlása (%)

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Beletörődő lemorzsolódók	Kiábrándulók, motivációvesztők
Férfi N = 247	50,0%	40,0%	40,0%	<u>50,0%</u>
Nő N = 287	50,0%	60,0%	<u>60,0%</u>	50,0%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A khi-négyzet-próba nem szignifikáns

* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: DEPART 2018

A vizsgálatban részt vevő lemorzsolódottak átlagéletkora 29 év. Az életkor folytonos változóként szignifikáns összefüggést mutatott a lemorzsolódás okaival ($p = 0,001$), az idősebbek jellemezhetők leginkább azzal, hogy egyszerre többféle nehézség nyomása alatt hagyták abba tanulmányaikat, a fiatalabbakat a tanulmányi és intézményi tényezők, valamint a felsőoktatásban és a szakban való csalódás tántorította el a diplomaszerzéstől. A beletörődő lemorzsolódók a legidősebbek, átlagosan majdnem 31 évesek, őket követik az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók, közel járnak a harminchoz, a tanulmányi és intézményi okok miatt kiesők és a csalódottak viszonylag fiatalok, 27 és 28 év közöttiek.

A válaszadók döntő többsége jelenleg megyeszékhelyen (44,4%) vagy kisebb városban él (29,8%), 9,1%-uk Budapesten, 16,7% pedig faluban vagy községben, vagyis tíz hallgatóból négynek, a leggyakrabban a tanulmányi és intézményi okból lemorzsolódónak, valamint a beletörődőnek távolból kell elérnie a felsőoktatási intézményt.

A társadalmi és kulturális tényezők meghatározzák a tanulmányi pályafutást. Vannak olyan fiatalok, akik a családi háttérük, a kulturális környezetük miatt nem tanulnak tovább, ugyanakkor a diplomás szülők gyermekei körében a felsőoktatási képzésben való részvételnek, a sikeres végzés bekövetkezésének nagyobb az esélye (Ceglédi 2012; Fábri 2014; Fényes 2010; Pusztai 2011). A lemorzsolódottak szülői háttéréről megállapítható, hogy az édesanyák/nevelőanyák 9,5%-ának legfeljebb alapfokú iskolai végzettsége volt, 56,8% középfokkal, 33,7% diplomával rendelkezett. Az édesapák/nevelőapák 7,9%-a maximum alapfokú iskolai végzettséget szerzett. Középfokkal az édesapák/nevelőapák 66,9%-a rendelkezett, az oktatási rendszer hierarchiájának csúcsán a teljes mintában lévő édesapák/nevelőapák 25,1%-a szerepelt. Összességében megállapítható, hogy a lemorzsolódott válaszadóink körében a középfokú végzettségű szülők gyermekei vannak többen az aktív hallgatókkal összevetve. A középfokú végzettségű rétegek azonban belülről igen strukturált konglomerátum a családi szubkultúra, az anyagi státusz és a gyermeknevelési értékek tekintetében, így a lemorzsolódási kockázattal küzdők társadalmi-kulturális háttérének feltárása további finomítást igényel.

A szülők iskolai végzettsége és a lemorzsolódás klaszterei közötti összefüggés-vizsgálat szerint az apa iskolázottsága nem gyakorolt hatást a lemorzsolódás okaira ($p = 0,461$), az anyáé viszont igen ($p = 0,044$) (5. táblázat). A diplomás anyák gyermekeit egyértelműen a szakban való csalódás jellemezte, míg az alap- és a középfokú iskolai végzettségű

anyák gyermekei leginkább a beletörődő lemorzsolódók csoportjába tartoztak. A diplomás anyák gyermekei a kísérletező szocializációnak megfelelően több képzésen is kipróbálják magukat, akár költségtérítéssel finanszírozási formában is, s akár a képzési idő megsokszorozását is vállalva (Pusztai 2011).

Adataink megerősítették azt a megalapozott várakozást, hogy amennyiben az anya legmagasabb iskolai végzettsége csak alacsony, markánsan megjelentek a pénzügyi nehézségek, ha pedig középszintű, akkor a tanulmányi kudarcok. Mindez összhangban van Bócsi és munkatársai (2018a; 2018b) kvalitatív kutatásának eredményeivel, miszerint az alacsonyabb társadalmi rétegből származóknak nagyobb az esélyük, hogy a tanulmányok mellett munkát vállaljanak, ami sokkal inkább kényszer, mint szabad akarat, ez pedig a felsőoktatási tanulmányok megszakítását eredményezheti.

2. táblázat. A lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben az édesanya/nevelőanya iskolai végzettségének megoszlása (%) ($p \leq 0,05$)

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Beletörődő lemorzsolódók	Kiábrándulók, motivációvesztők
Alap N = 52	10,0%	6,9%	14,8%	5,6%
Közép N = 308	56,7%	57,6%	58,7%	52,8%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

* Az aláhúzott szereplő értékeknél az adjusted reziduels abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: DEPART 2018

Egy korábbi hallgatói vizsgálatunk szerint az állami ösztöndíjas formában végzett felsőoktatási tanulmányok esetén a család anyagi helyzetének hatása a lemorzsolódási esélyre felemás volt (Fényes et al. 2018). A lemorzsolódott válaszadók fele nem fizetett költségtérítést a tanulmányai alatt, a válaszadók összességében átlagosan két szemesztert töltöttek el költségtérítéssel képzésben, vagyis a hallgatókra nehezedő anyagi terhek elsősorban a megélhetés (lakhatás, étkezés, utazás, öltözködés) és a tanulmányi és szabadidős tevékenységekkel összefüggő költségekre terjedtek ki. Elsőként a lemorzsolódott hallgatók saját anyagi helyzetét vizsgáljuk meg az egyes vagyontárgyakkal való rendelkezés szerint. A teljes mintában saját autó 19,4%-ban, drága laptop 23,8%-ban, lakáspénztári megtakarítás pedig 15,4%-ban jellemző, ami viszonylag szerény anyagi háttérre utal, és ebben nem volt különbség a lemorzsolódás okait tekintve. Összességében tehát vagyontárgyakkal az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottak voltak legkevésbé ellátva, összhangban a várakozásokkal, és a többiekénél idősebb beletörődő lemorzsolódók voltak a legjobb helyzetben, bár a tanulmányi és intézményi okok miatt lemorzsolódó csoport helyzete is elég jó volt.

Ezután az egyetemi évek alatt saját anyagi gondok előfordulását és a család anyagi helyzetét a volt csoporttársakhoz képest vizsgáltuk meg a lemorzsolódás okai szerint (3. táblázat). A saját anyagi helyzet és a család anyagi helyzete az egyetemi évek alatt szignifikáns kapcsolatban állt a lemorzsolódás okaival. A legrosszabb helyzetben az

anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók voltak, a várakozásoknak megfelelően, és legjobb helyzetben a szakban, továbbtanulásban csatlódnak. Úgy tőnik, akik hibásan döntöttek, nem érdekelték őket a továbbtanulás és a szak, anyagilag viszonylag jó helyzetben voltak tanulmányaik során.

Ezután a család anyagi helyzetének változását vizsgáltuk az egyetemi évek alatt, s megállapítottuk, hogy általánosan jellemző, hogy összességében a lemorzsolódottak családjának anyagi helyzete inkább romlott az egyetemi évek alatt.

3. táblázat. Milyen volt a saját anyagi helyzete a felsőoktatási tanulmányai utolsó félévében? ($p \leq 0,01$)

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Beletörődő lemorzsolódók	Kiábrándulók, motivációvesztők
Jelentősebb kiadásokra is telt	10,1%	17,1%	16,8%	22,8%
Mindenem megvolt, de jelentősebb kiadásokra nem telt	59,7%	63,7%	58,7%	68,3%
Előfordultak mindennapi anyagi gondok	21,0%	15,8%	14,2%	6,5%
Gyakran előfordultak anyagi gondok	9,2%	3,4%	10,3%	2,4%
N	119	146	155	123

Forrás: DEPART 2018

Lényeges feltevés, hogy a hallgatók a tanulásra való alkalmatlanság és a gyenge képességek miatt teljesítenek rosszul a felsőoktatásban. Mivel a tanuláshoz szükséges képességek közül kiemelkedik az olvasás és szövegértés-kompetencia, a könyvolvasási szokások vizsgálata releváns kérdés. Elsőként a lemorzsolódottak olvasási szokásait vizsgáltuk. Mind a szépirodalom, mind a szakirodalom, mind a populárisirodalom-olvasás (hagyományos vagy elektronikus formában) szignifikáns összefüggésben volt a lemorzsolódás okaival. Összességében a lemorzsolódottak leggyakrabban szakirodalmat és a legritkábban szépirodalmat olvastak, ami összhangban van azzal, hogy a magaskultúra-fogyasztás viszonylag szerény mértékű a fiatalok körében. A lemorzsolódás okai szerint szépirodalmat, szakirodalmat és populáris irodalmat is legkevesebbet a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók olvasnak, és legtöbbet a beletörődő lemorzsolódók. Az utóbbiak idősebbek is a többi válaszadónál. A beletörődő lemorzsolódók csoportja viszonylag sokat olvas, és a magaskultúrában is járatosabb, míg akik tanulmányi vagy intézményi okok miatt lemorzsolódtak le, keveset olvasnak, és nemcsak a magaskultúrában, hanem a szakirodalom-olvasásban és a populárisirodalom-olvasásban is le vannak maradva.

Mindez megfelel az előzetes várakozásoknak, hiszen a tanulmányi előmenetelt erősen befolyásolja a magaskultúrában való részvétel (lásd erről DiMaggio [1982] és Bourdieu [1998] munkáit).

A lemorzsolódottak kultúrafogyasztásban való részvételét (szépirodalom- és szakirodalom-olvasás, művészfilmmzés) tekintve a beletörődő lemorzsolódók voltak a legjobb helyzetben, és a tanulmányi okok miatt lemorzsolódottak pedig a legrosszabban, összhangban a szakirodalom jóslataival.

A lemorzsolódási döntés és következményei

Kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy hogyan alakult a lemorzsolódottak sorsa és felsőoktatással kapcsolatos felfogása a tanulmányaik megszakítása után. A válaszadók 52,3%-a munkát vállalt belföldön, 10,8% külföldön, 13,8% más képzésben tanult tovább, 4,2% munkanélkülivé vált, 2,8% nyelvet tanult, szintén 2,8% családot alapított, 0,6% ápolási jogcímen családtagot, ismerőst ápolt. 12,7% az egyéb kategóriát választotta. A tanulmányok megszakítása utáni tevékenységek összefüggést mutattak a lemorzsolódott hallgatók klasztereivel. Azok többsége, akik anyagi okok miatt morzsolódtak le, tanulmányaik megszakítása után belföldön vállaltak munkát. Akik tanulmányi és intézményi okok miatt szakították meg felsőoktatási tanulmányaikat, csekélyebb arányban vállaltak belföldön munkát. Azon válaszadók, akik a lemorzsolódás okaiban bizonytalankodnak, 49,3%-ban vállaltak belföldi munkát. A szakban, továbbtanulásban csalódottak 49,3%-a vállalt belföldön munkát. A klaszterekkel való összevetésből kirajzolódik, hogy a beletörődő lemorzsolódók körében felülreprezentált volt a családot alapítók aránya, de a legjellemzőbb tevékenységi forma esetükben is a belföldi munkavállalás volt. A lemorzsolódott hallgatók viszonylag kevesen választották a más képzésben tanulás lehetőségét. Leginkább azok választottak más képzést, akik az addigi szakjukban csalódtak. A lemorzsolódott hallgatók a tanulmányok megszakítását követően csekély arányban választották a nyelvtanulást. Leginkább azok választották a nyelvtanulást, akik tanulmányi és intézményi okok miatt morzsolódtak le.

A vizsgálat során feltérképeztük, hogy a lemorzsolódott hallgatók jelenleg hogyan értékeli felsőoktatási tanulmányaik megszakításával kapcsolatos döntésüket. A válaszadók 49%-a szerint a tanulmányok befejezése jó döntés volt, 25,6% úgy véli, nem volt jó döntés, 25,4% pedig nem tudta eldönteni, hogy tanulmányai félbeszakításával jó döntést hozott-e. Megvizsgáltuk a lemorzsolódott hallgatók döntéshozatali megítélésének összefüggését a klaszterekkel, s szignifikáns kapcsolatot találtunk. Azok többsége (64,9%), akik úgy vélik, hogy felsőoktatási tanulmányaik megszakításának oka a továbbtanulásban való csalódás volt, napjainkban is helyes döntésnek tartják a tanulmányok megszakítását, a beletörődők fele értékeli hasonlóan a helyzetét, a többiek csekélyebb mértékben tartják jó döntésnek a lemorzsolódást. Noha minden klaszter esetében a „jó döntés” dominál a tanulmányok megszakítását illető utólagos értékelésben, emögött a kognitív disszonancia redukciójának működését sejthetjük. Az anyagi okok miatt lemorzsolódók körében a legmagasabb azok aránya, akik szerint nem volt jó döntés abbahagyni a felsőfokú tanulmányokat. Ebből is látszik, hogy ezek a hallgatók elkötelezettebbek

a felsőfokú tanulmányok és a diplomaszerzés iránt, s külső tényezők játszanak inkább szerepet a lemorzsolódásukban. Ahogy a fejezet elején tárgyaltuk, a lemorzsolódást illetően a döntéshozatal nem minden esetben a hallgatótól függ, számos toló- és húzóerő vonja ki a felsőoktatás világából. Medway és Penny (1994) a hallgatói lemorzsolódás esetén megkülönböztet önként meghozott döntést és kényszerdöntést. Kényszerdöntés esetén a lemorzsolódás nem feltétlen függ a hallgató akarától. Az önkéntes döntéshozatalt inkább nevezhetjük tudatosnak. Ebben az esetben a hallgató önállóan hozza meg döntését. Az önkéntes döntést számos olyan tényező befolyásolja, amelynek javítása megakadályozhatja vagy gátolhatja a tanulmányok megszakítását.

Feltérképeztük, hogy a lemorzsolódott hallgatók jelenleg mit gondolnak arról, hogyan lehetett volna megakadályozni tanulmányaik megszakítását. A válaszadók jó része mezoszintű beavatkozást tartana hatékonynak. 13,9%-uk úgy véli, az érdekesebb, interaktívabb órák gátló tényezőként hatnak, 15,7% szerint több oktatói segítség szükséges a lemorzsolódás megakadályozásához. 8,8%-uk magasabb ösztöndíjakkal, 12,7% kedvezőbb órarenddel, 13,9% több évközi tanulással akadályozná a lemorzsolódást. A megkérdezettek 35%-a az egyéb válaszlehetőséget jelölte meg.

A tanulmányok megszakítását akadályozó tényezőkről adott véleményeket összevettük a lemorzsolódás okaival. Az összehasonlításnál szignifikáns összefüggést tapasztalunk. Azon volt hallgatók többsége, akik tanulmányi-intézményi okok miatt morzsolódtak le, úgy véli, hogy több oktatói segítséggel elkerülhető lett volna a tanulmányok megszakítása. A beletörődők fele még ma sem tudja megítélni, mi akadályozta volna meg felsőoktatási tanulmányuk megszakítását. A szakban, továbbtanulásban csálódók csoportjában felülreprezentáltak azok a volt hallgatók, akik úgy vélik, hogy az érdekesebb, interaktívabb órák gátló tényezőként hatnának a lemorzsolódást illetően.

Lényeges kontrollkérdés volt, hogy a lemorzsolódott hallgatók mai tudásuk szerint jelentkeznenek-e felsőoktatási intézménybe. A válaszadók többsége, 44,4% napjainkban is jelentkezne felsőoktatási intézménybe, azonban nem az általa korábban választott intézményt célozná meg. A megkérdezettek kisebb része, 28,7%-uk most is ugyanabba a felsőoktatási intézménybe jelentkezne, mint korábban, 26,9% pedig már nem jelentkezne egyetemre vagy főiskolára. A megkérdezettek 55,1%-a szeretné folytatni és befejezni felsőoktatási tanulmányait, 44,9% pedig már nem szeretne felsőoktatási tanulmányokkal foglalkozni. Ennek alapján azt látjuk, hogy a hallgatók fele intézményi szintű tapasztalatoknak tulajdonítja a sikertelen felsőoktatási pályafutását. A beletörődők többsége még egy esélyt adna egykori intézményének, ugyanoda jelentkezne, ahol korábban tanult. A továbbtanulásban csálódók csoportjának jelentős része jelenleg nem jelentkezne felsőoktatási intézménybe. Akik anyagi és akik tanulmányi és intézményi okok miatt morzsolódtak le, leginkább ismét jelentkeznenek felsőoktatási intézménybe, azonban már más szakot céloznának meg.

Megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók szeretnék-e befejezni felsőfokú tanulmányaikat. A kérdés összefüggését a lemorzsolódók klasztereivel vetettük össze. Az összehasonlításnál szignifikáns összefüggést tapasztalunk. A tanulmányi vagy intézményi okok miatt lemorzsolódók csoportjában felülreprezentáltak azok az egykori hallgatók, akik szeretnék folytatni tanulmányaikat. Azon volt hallgatók jelentős többsége, akik

a szakban és a továbbtanulásban csalódtak, nem szeretnék folytatni tanulmányaikat. Az anyagi okok miatt lemorzsolódók és a beletörődők inkább szeretnék folytatni tanulmányaikat.

Összegzés

Tanulmányunkban 605 lemorzsolódott hallgató adatainak elemzése során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mennyire differenciált jelenség a felsőoktatási lemorzsolódás. A hallgatói interpretációk alapján négy lemorzsolódási okcsoportot tudtunk elkülöníteni: a munka és anyagi terhek miatt lemorzsolódók, a tanulmányi és intézményi okokra hivatkozók, a továbbtanulásból kiábrándulók és a magyarázatkeresés helyett beletörődők értelmezését. Kutatásunk tanulsága, hogy a lemorzsolódás oka nem kizárólag anyagi természetű, de ez érinti a hallgatók negyedét. A tanulmányi okok miatt lemorzsolódó csoport, amely a legkisebb mértékű saját kulturális tőkével rendelkezik, az intézményben sem kapott támogatást problémái megoldására. A magasabb státusú családok gyermekeire a felsőoktatásból való kiábrándulás veszélye leselkedik, a hátrányos helyzetű családok gyermekeire pedig, akik jelentős erőfeszítést tesznek a bejutásért és a tudásvágyuk és az intézmény iránti tiszteletük erős, az adatfelvétel pillanatáig nem tudtak reflektálni kudarcaikra.

Hivatkozott irodalom

- Boesi, V. et al. (2018a). The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 2(2). 10.1556/2059.02.2018.08.
- Boesi V. et al. (2018b). A pedagógus hallgatók késleltetett diplomaszerezése interjúk alapján. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 63–91). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó / Debrecen University Press.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Brundsen, V. D. et al. (2000). Why do HE Students Drop Out? A test of Tinto's model. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 301–310.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle*, 22(2), 85–110.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- Fábri Gy. (2014). *Kvalitatív és kvantitatív felmérés, országos és regionális reprezentatív attitűd vizsgálatok, elemzések kutatás-fejlesztési szolgáltatás. Zárótanulmány*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Fényes H. (2010). *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban. A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H., Markos V. & Pusztai G. (2018). A civil aktivitás és a lemorzsolódási esély összefüggésének vizsgálata a felsőoktatási hallgatók körében. In: Pusztai G. & Szigeti F.

- (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 140–153). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kozma T. (2004). *A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Medway, J. & Penney, R. (1994). *Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College*. London: Further Education Unit.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121.
- Seidman, A. (ed.) (2005). *College student retention: formula for student succes*. Westport: Praeger Publishers.
- Vossensteyn, H. et al. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

MELLÉKLET

Klaszterközéppontok, 2,5 feletti szűrőn

	1	2	3	4
Nem is arra a szakra akartam menni.	1,60	1,30	1,30	2,27
A bejutás után derült ki, hogy nem is érdekel a szak.	2,02	1,80	1,49	3,11
Jobb lehetőséget találtam a boldogulásra.	2,59	1,90	1,95	2,89
Nehezen tudtam a tankönyveket, jegyzeteket feldolgozni.	2,03	2,23	1,13	1,93
A vizsgák és a dolgozatok mindig rosszabbul sikerültek a vártnál.	2,27	2,93	1,34	2,29
Nem is tudtam, mit kell csinálni, mindig információk híján voltam.	2,38	2,76	1,25	1,98
Elfogytak a vizsgalehetőségeim.	2,35	2,17	1,12	1,57
Elfogytak a támogatott fél éveim.	2,74	1,20	1,16	1,26
Sokszor időszükében voltam.	3,15	2,73	1,82	2,14
Túl sokat szórakoztam.	2,10	1,54	1,30	2,14
Túl sok munkát vállaltam.	2,64	2,00	1,98	1,74
Nem bírtam a költségeket.	3,12	1,95	1,65	1,51
Átkerültem fizetésre.	3,19	1,21	1,24	1,22
Inkorrektek voltak az oktatók.	2,18	2,98	1,59	2,11
Az adminisztráció nem volt támogató.	2,15	2,80	1,47	1,82
A többi hallgató nem segített.	1,68	1,94	1,17	1,62
Hiányoztak a barátiam és/vagy a családom.	1,70	1,61	1,28	1,80
Egészségügyi okok miatt.	1,50	1,33	1,27	1,24
Nem tudtam órán figyelni.	1,79	1,75	1,10	1,95
Nem érdekelt, nem volt fontos a tanulás.	2,06	1,71	1,21	2,61
A kudarcok után már nem bíztam magamban.	2,30	2,96	1,27	1,88
N (missing 28)	114	134	198	131

Forrás: DEPART 2018

K Means cluster, iteration 100, missing pairwise.

Extrakurrikuláris, szabadidős tevékenységek és a vallásosság összefüggései a lemorzsolódás okaival

Absztrakt

A felsőfokú tanulmányok megszakítása, a lemorzsolódás csökkentése évek óta központi kérdése az oktatásszociológiának és az oktatáskutatásnak. A lemorzsolódás lehetséges okainak feltárása jelentősen hozzájárulhat egy csökkenő tendencia kialakításához. Tanulmányunk célja feltérképezni a lemorzsolódott hallgatók, valamint az individuális tényezők közötti összefüggéseket, így az extrakurrikuláris és szabadidős tevékenységek, az egészségmagatartás, valamint a vallásosság lemorzsolódással kapcsolatos összefüggéseire keressük a választ. Mindezt azzal indokoljuk, hogy a lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom egyik alaptétele, hogy a közösségi, civil kapcsolathálókhoz tartozás erősíti a tanulmányok sikeres befejezése melletti elkötelezettséget (Pusztai 2011; Pusztai 2013). Elemzéseinkhez a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) 123847 számú Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban című NKFIH projekt keretében, 2018-ban végzett kutatás során készült adatbázist használtuk fel (DEPART 2018, N = 605). Eredményeink azt mutatják, hogy a tanulmányi kötelezettségek elhanyagolása a szakban és továbbtanulásban csaldók körében szoros összefüggést mutat az értékpreferenciák eltolódásával, a szórakozással, bulizással töltött idő megnövekedésével. Szintén megállapíthatjuk, hogy csekély számban vesznek részt a különböző extrakurrikuláris tevékenységekben, s a részvétel, valamint a vallásosság különböző formái nem állnak összefüggésben a lemorzsolódás okaival.

Bevezetés¹

Napjainkban az oktatáspolitikai törekvései között a lemorzsolódók arányának csökkentése az egyik legfőbb prioritás. Nemcsak magyar kontextusban, hanem Európa-szerte érdemes foglalkozni a problémával, ugyanis a tömegesedés bár lehetővé tette egy szélesebb hallgatói réteg számára a felsőoktatás világába való bejutást, de egyidejűleg a lemorzsolódás arányát is növelte. Ma már nemcsak a közoktatás és köznevelés területén, hanem

¹ A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj és az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-4-DE-61 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

a felsőoktatásban is fontos problémának bizonyul, mivel egyéni, intézményi és társadalmi szinten is veszteséget okoz (Szemerszki 2018).

A felsőoktatásból történő lemorzsolódás többféleképpen definiálható, egyes megközelítések nem tekintik teljes mértékben negatív jelenségként, ugyanis nemcsak akkor beszélhetünk lemorzsolódásról, ha a hallgatói jogviszony, az abszolutórium megszerzése előtt szűnik meg (Karászi et al. 2018), hanem az is lemorzsolódásnak számít, ha az egyén külföldön folytatja és/vagy fejezi be tanulmányait (Szemerszki 2018). Ebben az esetben egyéni szinten nem, de intézményi szinten jelent töréspontot a jelenség (Karászi et al. 2018).

Tanulmányunk középpontjában azon lemorzsolódott hallgatók állnak, akik az általuk választott felsőoktatási intézményt végzettséget igazoló okirat hiányában hagyták el. Célunk feltérképezni a lemorzsolódott hallgatók, valamint az individuális tényezők közötti összefüggéseket, így az extrakurrikuláris és szabadidős tevékenységek, az egészségmagatartás, valamint a vallásosság lemorzsolódással kapcsolatos összefüggéseire keressük a választ. Mindezt azzal indokoljuk, hogy a lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom egyik alaptétele, hogy a közösségi, civil kapcsolathálókhoz tartozás erősíti a tanulmányok sikeres befejezése melletti elkötelezettséget (Pusztai 2011; Pusztai 2013). Az extrakurrikuláris és szabadidős tevékenységek tulajdonképpen a szabadidő valamilyen formájában való eltöltését jelenti, melyek célja lehet bizonyos készségek, képességek, esetlegesen tehetség kibontakoztatása, s így inkorporált kulturálistólke-felhalmozódással jár (főként az előbbi esetben) (Bourdieu 1998), vagy egyszerűen a rekreáció, pihenés, feltöltődés, de része a kapcsolatok ápolását célzó társas tevékenységek is, melyek esetenként (pl. bulizás) egészségkárosító magatartásformák gyakoribb előfordulásával járhat együtt. Külön hangsúlyt fektetünk a zenei és sporttevékenységek, illetve a vallásosság, felekezeti hovatartozás szerepére, mivel számos kutatási eredmény igazolja ezek pozitív hatását az akadémiai eredményességre s így a lemorzsolódásra is (Brohm 2002; Kovács 2015b; 2018a; Pusztai 2009; 2013).

Az extrakurrikuláris, szabadidős tevékenységek és a vallásosság hatása a tanulmányi eredményességre, lemorzsolódásra

A foglalkoztatottság javítása az iskolázottság emelésével jelentős célkitűzés, így a felsőfokú tanulmányok megszakítása, a lemorzsolódás csökkentése évek óta központi kérdése az oktatásszociológiának és az oktatáskutatásnak. Ebből az aspektusból többen vizsgálták a művészetoktatás szerepét a tanulmányok különböző szintjén (Thomas et al. 2015). A lemorzsolódással foglalkozó szakirodalom kiemeli a közösségi, civil kapcsolathálókhoz tartozás pozitív hatását a tanulmányi eredményességre, és elősegíti a tanulmányok sikeres befejezését (Pusztai 2011; Pusztai 2013).

Mahoney és Cairns (1997) foglalkoztak az extrakurrikuláris tevékenységek hatásával a képzés megszakításának szempontjából az oktatás különböző szintjein. Megállapították, hogy az iskolai lemorzsolódás aránya a hátrányos helyzetű diákok körében jelentősen alacsonyabb volt azok között, akik korábban részt vettek tanórán kívüli tevékenységekben. Az extrakurrikuláris tevékenységek hatására változik az iskolai előmenetel, az iskolai sportkörökben való részvétel folyamatos pozitív hatással van a diákok jegyeire.

Pusztai (2009) a hazai középiskolások és felsőoktatási hallgatók körében mutatta ki az extrakurrikuláris tevékenységek eredményességre gyakorolt pozitív hatását, s megállapítja, hogy a zenei tanulmányok és a sport hatékony extrakurrikuláris befektetés a tanulmányi előmenetel szempontjából. Kelstrom (1998) a zenekarban és együttesben játszó fiatalokat vizsgálva kimutatta, hogy a csoportos zenélésben részt vevők kevesebbet hiányoztak az iskolából, magasabb átlaggal rendelkeztek, s matematikából jobb eredményeik voltak. Korábbi kutatásunkban statisztikai és interjú adatokra támaszkodva arra kerestük a választ, hogy a művészeti felsőoktatásban részt vevő hallgatók körében miért alacsony a lemorzsolódás (Szűcs & Váradi 2018). Az elemzés során megállapítottuk, hogy a zenei felsőoktatásnak van egy védőhálóját, amely segíti a hallgatókat, hogy sikeresen végezzenek, melynek hátterében a sokéves munka is megjelenik a zenei felsőoktatási képzésre való előkészületekben. Az egyéni oktatás alkalmas arra, hogy az oktató és hallgató jobban megismerje egymást, kialakuljon a személyes kontaktus, amely a bizalom függvényében segíti a hallgatót problémái leküzdésében. A zeneművészeti képzésben részt vevők perzisztenciájának oka, hogy a hallgató hosszú évekig készül a pályára, többségében gyermekkori álmát váltja valóra.

Pascarella és Smart (1991), az integrációsmodell-elméletből kiindulva, longitudinális vizsgálatot végeztek, ami alapján megállapították, hogy a sportolók nagyobb valószínűséggel szereztek diplomát, mint a nem sportolók, melynek hátterében direkt és indirekt hatások játszottak szerepet. Az afroamerikai és az ázsiai hallgatók sporttevékenysége szignifikánsan hozzájárul az intézményi szociális integrációhoz, az intézménnyel való nagyobb elégedettségükhöz, önbizalmukhoz, melyek közvetett módon (is) hatnak a tanulmányok melletti sikeres kitartásra és sikeres befejezésre. Elsőéves hallgatók körében a sporttevékenységekben való résztvevők nagyobb valószínűséggel folytatták tanulmányaikat saját intézményükben, illetve a férfiak más intézményben, míg a nem sporthoz kapcsolódó tevékenységet végzők nagyobb arányban morzsolódtak le (Leppel 2005). Több tanulmány is igazolta, hogy első osztályú egyetemi sportolók nagyobb valószínűséggel szereztek diplomát olyan hátrányos helyzetű csoportok esetében is, mint az afroamerikaiak (Hawkins & Mulkey 2005; Hildenbrand et al. 2009).

A nagy mennyiségű alkoholfogyasztás, rendszeres lerészegedés mint deviáns magatartás növeli a lemorzsolódás veszélyét és megerősíti a kapcsolatot a normaszegő kortárcsoportokkal egy norvég, középiskolások körében végzett felmérés szerint (Wichstrøm 1998). A felsőoktatási hallgatók esetében egyes elemzések a bulizás és lemorzsolódás összefüggésében azt emelik ki, hogy amikor egy hallgató „elindul lefelé a lejtőn”, a sikertelen kurzusok, tárgyak, vizsgák teljesítése miatt egyre inkább elkeseredik, kiábrándul, egyre kevésbé tartja fontosnak a tanulást, s olyan pótcselekvéseket keres, mint a bulizás vagy éppen a fizetett munka, amelyek elterelik a figyelmét a tanulmányokhoz kapcsolódó kudarcokról (Daley 2010). A kortársakkal, barátokkal töltött túl sok idő valamilyen társalgásra vagy bulizásra alkalmas helyen, illetve ennek az elsődleges fontossága egy olyan értékpreferenciát jelent, mely a tanulmányi évek alatt egyfajta hedonista, *carpe diem* életszemléletet feltételez (Dávid & Horváth 2010) és lemorzsolódáshoz vezethet. Sportiskolások körében végzett kutatási eredmények szerint a komplex, fizikai, mentális, spirituális jóllétet és egészség-magatartást magába foglaló egészségtudatosságot

mérő index gyenge pozitív korrelációt mutatott az eredményesség objektív mutatóival (OKM szövegtértési és matematikaeredmények), valamint szubjektív értékelésével (Kovács 2018), ami egyben azt is jelenti, hogy minél kevésbé egészségtudatosabb egy diák, annál rosszabb tanulmányi eredményeket produkál.

A vallásosság hatásaival a kutatások nagy része nem számol, ám fontos lehet ezen hatás tárgyalása is, ugyanis egyre intenzívebb vallásgyakorlat mutatkozik a felsőoktatási hallgatók körében (Pusztai 2013). Megoszlik a vélemény abban, hogy miként azonosíthatók be a vallásgyakorlók hallgatók. Egyes szakirodalmak kitüntetett csoportként vizsgálják, míg mások kockázati csoportként azonosítják be a felsőoktatási intézmények vallásgyakorlók hallgatóit, mivel felsőoktatási beágyazódásuk szakaszos, töredékes (Pusztai 2013). Néhol nem csupán a töredékesség, de a tökéletlenség is jellemzi ezen hallgatók integrációját, mely egy gyengén integráltságot von maga után (Pusztai 2013). Ezen gondolatból kiindulva válik érdekessé a vallásosság és lemorzsolódás összefüggésének vizsgálata, hiszen a szakaszos, töredékes beágyazódás maga után vonhatja a bizonytalan célt, a bukás, a sikertelenség, a tanulmányi célokból való kiábrándulás, a lemorzsolódás lehetőségét (Pusztai 2013).

A kutatás módszertani háttere

A DEPART 2018 kutatás keretében olyan lemorzsolódott hallgatókat vizsgáltunk meg, akik az elmúlt 10 évben végzettség, továbbtanulás, diploma nélkül fejezték be felsőoktatási tanulmányaikat (N = 605). Az adatfelvétel hólabdamintával történt, így vizsgáltunk feltáró jellegű, ennek ellenére csaknem minden képzési terület s hazai felsőoktatási intézmény képviselteti magát az adatbázisban. A kutatás elsődleges célja az volt, hogy felderítsük, milyen hátráltató tényezők miatt nem fejezték be elkezdett tanulmányaikat és milyen folyamatok vagy döntések eredménye, hogy nem jutottak diplomához a válaszadók. A vizsgált témakörök az iskolai pályafutás, a tanulmányi tapasztalatok, a család tanuláshoz való viszonya, a pályaaorientáció, a felsőoktatási tanulmányi és társas tapasztalatok, a versengő tevékenységek és a szocioökonómiai jellemzők voltak. A válaszadók 53,8%-a nő, 46,2%-a férfi, átlagéletkoruk 29 év, többsége jelenleg megyeszékhelyen (44,4%) vagy kisebb városban él (29,8%), 9,1%-uk Budapesten, 16,7% pedig faluban vagy községben. Az édesanyák/nevelőanyák 9,5%-ának legfeljebb alapfokú iskolai végzettsége volt, 56,8% középfokkal, 33,7% diplomával rendelkezett. Az édesapák/nevelőapák 7,9%-a maximum alapfokú iskolai végzettséget szerzett. Középfokkal az édesapák/nevelőapák 66,9%-a rendelkezett, diplomával 25,1% (Fényes et al. 2019).

A lemorzsolódás okait egy 21 ítemes kérdéssorral vizsgáltuk, s klaszterelemzéssel négy lemorzsolódott csoportot azonosítottunk: anyagi okok és munka miatt lemorzsolódók; tanulmányi, intézményi okokat megjelölők; többféle okot megnevezők, valamint a szakban és a továbbtanulásban csalódók (Fényes et al. 2019).²

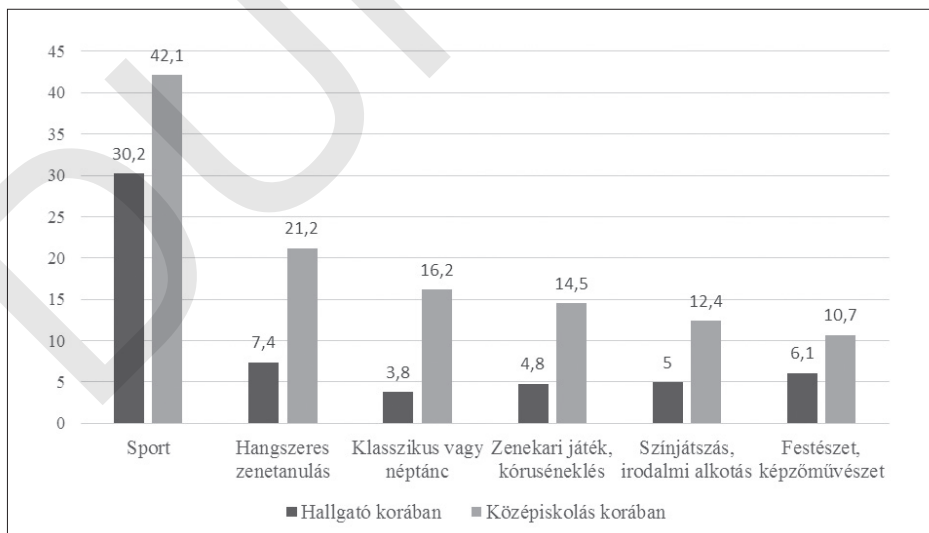
² A klaszterek létrehozásának módszertani és tartalmi jellemzőit jelen kötet Fényes és munkatársainak tanulmánya tartalmazza, így terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban nem térünk ki ezek részletes bemutatására.

Jelen kutatás keretében megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók milyen arányban vettek részt extrakurrikuláris tevékenységekben középiskolás és egyetemista/főiskolás korukban, milyen gyakorisággal végeztek különböző szabadidős tevékenységeket, dohányoztak, fogyasztottak drogot, fordult elő velük lerészegedés, s mennyire jellemző rájuk a vallásosság, a vallásgyakorlás különbözői formái, illetve milyen felekezethez tartozónak vallják magukat. A fenti dimenziók mentén összehasonlítottuk a lemorzsolódás okai mentén kialakított csoportokat. Elemzési módszerekként leíró statisztikákat, khi-négyzet-próbát, adjusztált reziduálisok elemzésével összefüggést, illetve különbözőségvizsgálatokat végeztünk, melyek során a döntési szintet 5%-ban határoztuk meg.

A kutatás eredményei

Extrakurrikuláris tevékenységek és a lemorzsolódás okai

Jelenlegi kutatásunkban az extrakurrikuláris művészeti tevékenység feltérképezésével megvizsgáltuk az inkorporált kulturális tőke összefüggéseit a lemorzsolódásra (Bourdieu 1998). A kérdés azt mérte, hogy legalább egy évig foglalkozott-e a válaszadó középiskolás vagy hallgató korában hangszeres zenetanulással, néptánc tanulással, sporttal, képzőművészettel, színjátszással, irodalmi alkotással, valamint játszott-e zenekarban, énekelt-e kórusban. A vizsgált minta 64–74 százaléka nem foglalkozott művészeti tevékenységgel, sporttevékenységet 36,9% nem végzett (1. ábra). Az azonban szembevetendő, hogy a középiskolai extrakurrikuláris tevékenységekhez képest a felsőoktatási évek elfoglaltságaiban nagyon lecsökkent ezeknek az extrakurrikulumoknak az igénybevétele a lemorzsolódott hallgatók körében.



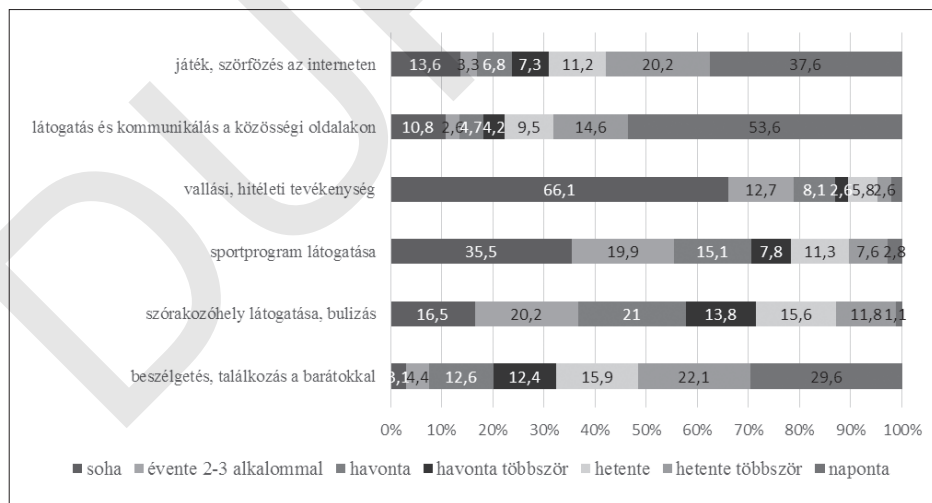
1. ábra. A különböző extrakurrikuláris tevékenységeket végző lemorzsolódott hallgatók aránya (a felsőoktatásban és középiskolás korban) (N = 605)

Forrás: DEPART 2018

Elemzéseink szerint a korábbi és az egyetemista évek alatt folytatott extrakurrikuláris tevékenységek nem mutattak szignifikáns összefüggést a lemorzsolódott hallgatók klasztereivel.

Szabadidős tevékenységek, egészség-magatartás és a lemorzsolódás okai

Kutatásunkban megvizsgáltuk azt is, hogy milyen gyakran végeztek tanulmányaik utolsó félévében olyan népszerű szabadidős tevékenységeket a lemorzsolódott hallgatók, mint az internethez kapcsolódó tevékenységek (szörfölés, játék, közösségi oldalak látogatása), beszélgettek/találkoztak barátaikkal, buliztak, jártak sport- vagy vallási eseményekre, mint a két legnépszerűbb civil közösségi aktivitás (Pusztai 2013) (2. ábra). A válaszadók majd 30%-a mindennap beszélt barátaival, 22,1%-a hetente többször, míg 3,1%-uk soha, amiben a barátok hiánya is szerepet játszhat. A válaszadók mintegy 28%-a legalább heti rendszerességgel bulizott, 21%-uk havonta, míg minden ötödik lemorzsolódott hallgató évente járt bulizni, s a válaszadók 16,5%-a soha. A sportprogramok látogatása már nem ennyire népszerű: a válaszadók 35,5%-a soha nem járt sporteseményekre, minden negyedik lemorzsolódott hallgató járt évente. Relatív kiugró eredményt kaptunk a heti rendszerességgel sporteseményeket látogatókra vonatkozóan, ők 11,3%-ot tesznek ki. A legtöbben naponta látogattak közösségi oldalakat (53,6%), szörföltek, játszottak az interneten (37,6%), illetve a heti rendszeresség is kiemelkedő (14,6% és 20,2%), de azt is láthatjuk, hogy a válaszadók 10,8 és 13,6%-a soha nem végezte ezeket a tevékenységeket. A lemorzsolódott hallgatók legnagyobb aránya (27,9%) soha nem sportolt, ha hozzájuk vesszük az évente 2-3 alkalommal sportolókat, mintegy egyharmad lesz



2. ábra. A különböző szabadidős tevékenységek végzésének gyakorisága az utolsó tanulmányi félévben (N = 605)

Forrás: DEPART 2018

a gyakorlatilag soha nem sportolók aránya, ami magasabb arányt mutat az előző kutatási eredményekhez viszonyítva (Kovács 2013; 2016). Rendszeresen, legalább hetente 38,6% sportolt, 15,2% havi rendszerességgel, 12,1% pedig ennél gyakrabban végzett valamilyen testedzést.

Az egészségszrizikó-magatartásformák közül a legnagyobb veszélyt a hallgatói léthez szorosan kapcsolódó alkoholfogyasztás jelenti (Cranford et al. 2009). A válaszadók mintegy egyharmada soha nem volt ittas, de majd egyötödük heti (18,9%) vagy havi (18,7%) rendszerességgel volt részeg. 10,3%-uk ennél ritkábban, 16,4%-uk pedig évente néhányszor rúgott be. A napi szinten dohányzók aránya 29%, az alkalmi dohányosoké pedig 20,6%, a többiek nem cigarettáztak tanulmányaik alatt. A válaszadók 92,4%-a nyilatkozott úgy, hogy soha nem fogyasztott illegális drogot, 7,1% alkalmyszerűen, ötven pedig napi rendszerességgel.

Az elemzés további részében megvizsgáltuk az összefüggéseket a fenti változók és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei között. A szabadidős tevékenységek és a sportolás gyakoriságának értékeit a következőképpen vontuk össze: szinte soha, ritkán, havi rendszerességgel és rendszeresen (legalább hetente). A szakban és továbbtanulásban csalódás miatt lemorzsolódottak körében találjuk a legtöbb olyan válaszadót, akik a leggyakrabban találkoztak barátaikkal (77,8%, s a legkevesebb körükben a soha választ adók [3,2%]), őket követik az anyagi nehézségekkel küzdők (69,5%), a tanulmányi okok miatt lemorzsolódottak (63%) és az okokban bizonytalanok (61,7%). Eredményeink jól mutatják, hogy a tanulmányi kötelezettségek elhanyagolása, az ezzel való nemtörődomség erőteljesen együtt jár a szórakozás, bulizás fontosságának felértékelésével, nagyobb gyakoriságával. Továbbá nemcsak a barátokkal sok időt töltők, hanem a rendszeres bulizók is felülreprezentáltak a szakban és továbbtanulásban csalódók körében, ugyanis 43,5%-uk nyilatkozott úgy, hogy legalább hetente járt bulizni. Esetükben azt láthatjuk, hogy a továbbtanulás, az egyetemi élet elsősorban szociális és szórakozáshoz kapcsolódó tevékenységeket jelentett, s kevésbé a tanulmányi kötelezettségek teljesítését. Természetesen azt nem tudhatjuk, hogy eleve ilyen szemlélettel érkeztek a felsőoktatásba, vagy a kezdeti tanulmányi csalódások vezettek oda, hogy a barátok és a bulizás ilyen fontos szerepet töltött be az életükben.

Figyelemre méltó, hogy azon lemorzsolódott hallgatók körében, akik tanulmányi kudarc miatt voltak kénytelenek abbahagyni tanulmányaikat, találhatjuk a legtöbb olyan hallgatót, aki szinte soha nem járt bulizni (45,6%). Láthatjuk, hogy ezek a válaszadók ilyen téren is nagyon komolyan vették tanulmányi kötelezettségeiket. A többféle nyomás alatt levő lemorzsolódókra a legkevésbé jellemző, hogy rendszeresen játszottak, szórakoztak volna a neten (62%), szinte soha nem végezte ezt 27,3%-uk, miközben az anyagi okok és a szakban, tanulmányokban csalódás miatt lemorzsolódottak körében minden tizedik válaszadóra jellemző ez. A sportolás anyagi meghatározottságát igazolja az az eredmény is, mely szerint az anyagi nehézségekkel küzdők körében alulreprezentáltak a rendszeres sportolók (26,9%), szemben a szakban és tanulmányokban csalódók csoportjában, akik körében jóval többen vannak a nemcsak bulizással, hanem rendszeresen sporttal foglalkozók is (47,2%). Mindössze 24,8%-uk nyilatkozott úgy, hogy szinte soha nem sportolt, míg az anyagi nehézségekkel küzdők körében 38,7%, a tanulmányi okok

miatt lemorzsolódottak körében pedig 37,7% válaszolta ezt (1. táblázat). Más szabadidős tevékenységek mentén nem találtunk szignifikáns összefüggéseket.

1. táblázat. A szabadidős tevékenységek végzésének különbségei a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben ($p \leq 0,05$)

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	A szakban és a tovább- tanulásban csalódók
Beszélgetés, találkozás a barátokkal N = 544	szinte soha	10,2	8,9	7,8	3,2
	havi rendszerességgel	20,3	28,1	30,5	19
	legalább hetente	69,5	63	61,7	<u>77,8</u>
Szórakozás, bulizás N = 542	szinte soha	39	<u>45,6</u>	39,2	21
	havi rendszerességgel	28,8	37,4	35,9	35,5
	legalább hetente	32,2	17	24,8	<u>43,5</u>
Játék, szörfölés a neten N = 542	szinte soha	10,1	17	<u>27,3</u>	10,3
	havi rendszerességgel	18,5	13,6	10,7	15,1
	legalább hetente	71,4	69,4	62	74,6
Sportolás N = 549	szinte soha	38,7	37,7	33,8	24,8
	havi rendszerességgel	<u>34,5</u>	27,2	21,4	28
	legalább hetente	26,9	35,1	44,8	<u>47,2</u>

* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusztált reziduális abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: DEPART 2018

Eredményeink differenciálják azt az általánosított képet, miszerint a tanulmányi kudarcok és eredménytelenség következtében ezek a hallgatók olyan pótcselekvéseket keresnek, melyek elterelik a figyelmüket a nehézségekről (pl. elkezdenek bulizni, inni, drogozni). A lemorzsolódás sokféle okból történhet meg, s nem mindenkre érvényesek ezek a megállapítások, csupán a lemorzsolódók egyes csoportjaira. A szakban, tanulmányokban csalódók körében találjuk a legnagyobb arányban azokat a volt hallgatókat, akik legalább havi rendszerességgel rúgtak be tanulmányaik utolsó félévében (55,8%), s ezzel párhuzamosan a soha választ választók körükben a legalacsonyabb (21,7%). A részben gyermeket és más kötelezettségeket vállaló többféle okot megjelölő lemorzsolódottak körében azonban a legmagasabb (44,2%) azok aránya, akik soha nem voltak ittasak. Ez az összefüggés azonban nemcsak a lemorzsolódással kapcsolatos, hanem azzal is, hogy a társas tevékenységek, kiemelkedően a bulizás erőteljes rizikófaktor az ittasságra vonatkozóan a felsőoktatásban (Cranford et al. 2009; Kovács 2018b). Szintén a többféle

okot megjelölők körében találjuk a legtöbb olyan válaszadót, aki soha nem drogozott (96,7%), míg az alkalmi drogfogyasztók legnagyobb arányban az anyagi gondok miatt lemorzsolódók körében vannak (12,6%). A dohányzás tekintetében nem találtunk szignifikáns összefüggést (2. táblázat).

2. táblázat. Az ittasság és drogfogyasztás gyakorisága a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben ($p \leq 0,05$)

		Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi, intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	A szakban és a tovább- tanulásban csalódók
Ittasság N = 552	rendszeresen (legalább havonta)	40,8	32,2	29,2	<u>55,8</u>
	alkalomszerűen	25	30,2	26,6	22,5
	soha	34,2	37,6	<u>44,2</u>	21,7
Drog- fogyasztás N = 548	rendszeresen	1,7	0	0	0,8
	alkalmanként	<u>12,6</u>	4,1	3,3	10,2
	soha	85,7	95,9	<u>96,7</u>	89,1

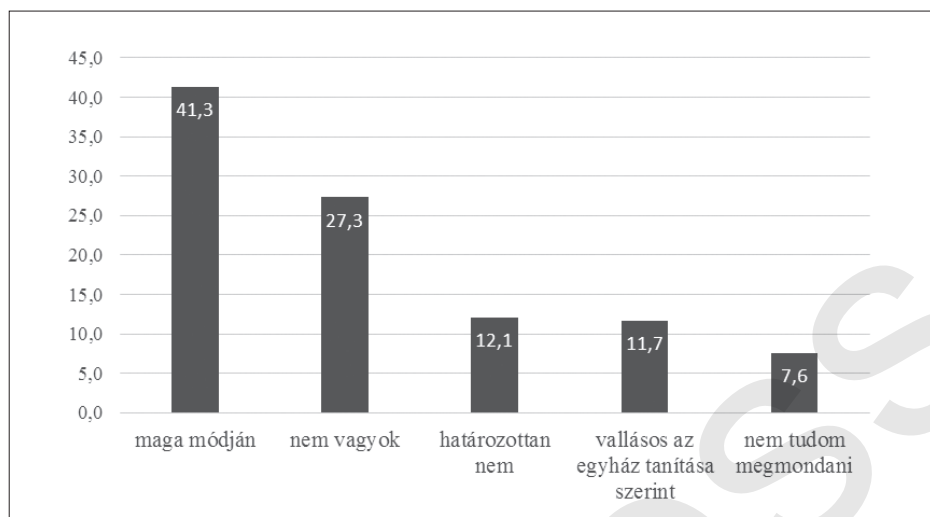
* Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusztált reziduális abszolút értéke nagyobb, mint kettő

Forrás: DEPART 2018

Vallásosság, felekezeti hovatartozás és lemorzsolódás

A vallásosság mérése igen sarkalatos kérdés a kutatók körében. Tomka meghatározása szerint egy ideig tökéletesen működtek az igen-nem válaszlehetőségek, jóformán mindenki be tudta magát sorolni valamelyik csoportba, ám a hetvenes évek közepe felé megnőtt a „nem tudom” válaszok aránya és a válaszmegtagadásoké is. Az emberek világnézetüket egyre kevésbé tudták fekete-fehér osztályozással leírni. Ez ösztönözte egy ötfokú skála elkészítését (Tomka 1990), melyet kérdőívünkben is alkalmaztunk.

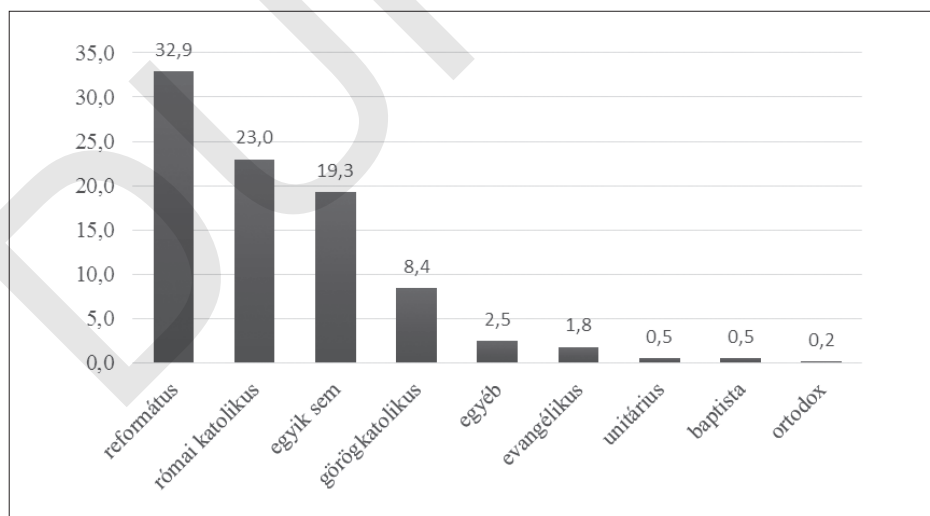
A lemorzsolódott hallgatók vallási önbesorolása a következőképpen alakult: 37,9%-ban vannak jelen a maguk módján vallásosak, őket követik 25%-ban a nem vallásos hallgatók, majd 11%-ban a határozottan nem vallásosak. Továbbá 11% az egyházak tanítása szerint vallásos hallgatók aránya, és 6,9%-ban nem tudták eldönteni, hogy vallásosak-e vagy sem. Megfigyelhető, hogy igen nagy arányban jelennek meg a maguk módján vallásosak, vagyis a világnézetükben bizonytalanok a válaszadók nagy csoportját képezték, ez alapján világos, hogy finomabb elemzési eljárások szükségesek a fiatal generációk vallásosságának elemzéséhez (Földvári & Rosta 1998). A válaszadók bevallása szerint kétharmaduk soha nem végez vallási, hitéleti tevékenységet, 12,7%-uk pedig évente egyszer.



3. ábra. A vallási önbesorolás a lemorzsolódottak körében (N = 554)

Forrás: DEPART 2018

Mivel a közösséghez tartozás normáit befolyásolja a felekezeti hovatartozás, ezt is megvizsgáltuk. A válaszadók 32,9%-a református, 23%-a római katolikus, 8,4% görög-katolikus felekezethez tartozónak vallja magát (N = 539). Kisebb arányban képviseltetik magukat evangélikusok (1,8%), unitáriusok (0,5%), baptisták (0,5%), valamint ortodoxok (0,2%). A lemorzsolódott hallgatók közül 19,3% egyik felekezethez tartozónak sem



4. ábra. Vallási felekezet szerinti megoszlás a lemorzsolódottak körében (N = 539)

Forrás: DEPART 2018

vallja magát, továbbá 2,5% az egyéb opciót jelölte, idetartoznak a buddhisták, az ateisták, a pünkösdisták, a nem megkeresztelt válaszadók stb.

A felekezeti hovatartozást követően megvizsgáltuk a templomba, imaházba járás gyakoriságát is a lemorzsolódott hallgatók körében ($N = 537$). Legnagyobb arányban találtuk azon hallgatókat, akik soha (39,7%) vagy évente egyszer, a nagyobb ünnepek alkalmával járnak templomba (31,7%). Kisebb arányban mutatkoztak azok, akik havonta néhányszor (8,4%), hetente egyszer (6,4%) vagy hetente többször (2,5%) járnak templomba vagy imaházba. A vallásgyakorlat nagyon eltérő regionális jellemzőket mutat, ezért e tényező kontrollja nélkül nem vonhatunk le következtetéseket, de ha az országos adatokhoz viszonyítunk, összességében nem tartoznak alacsonyabb arányban vallási közösségekhez a lemorzsolódottak, mint általában a hazai hallgatók.

Mivel a személyes vallásgyakorlat is támogathatja a tanulmányi kötelezettségekhez való hozzáállást, a válaszadók ($N = 533$) imádkozásának rendszerességére is kíváncsiak voltunk. A lemorzsolódott hallgatók majdnem fele, 42,6% soha nem imádkozik, 22% csupán a nagyobb ünnepek alkalmával. Őket követik 8,9%-ban azon hallgatók, akik legalább naponta egyszer imádkoznak, majd pedig 7,4%, akik havonta többször. A válaszadók 6,8%-a naponta többször, 6,4% hetente többször és 2,1% pedig hetente egyszer imádkozik.

Megvizsgáltuk a vallásossághoz kapcsolódó változók és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei közötti összefüggéseket, mivel érdemes odafigyelnünk a vallásosság hatására a tanulmányi pályafutás vizsgálatakor (Pusztai 2013). Összevetettük mind a felekezeti hovatartozást, mind a vallási önbesorolást, mind a gyakori templomba/imaházba járást a lemorzsolódott hallgatók klasztereivel, ám egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést. Feltevődik a kérdés, hogy rizikófaktor vagy lemorzsolódást gátló jelenség lehet-e a vallásosság a felsőoktatási pályafutás során? Mivel ebben a vizsgálatban nem tudunk összehasonlítást végezni lemorzsolódott és perzisztens hallgatók között, így ez a kérdés további kutatási irányokat jelöl ki.

Összegzés

A lemorzsolódott hallgatók szabadidős tevékenységét feltárva egyértelműen látszik, hogy csekély számban vesznek részt a különböző extrakurrikuláris tevékenységekben. A csökkenés a középiskolai extrakurrikuláris tevékenységekhez képest is jelentős. Ez az adat azért is figyelemre méltó, mert a hazai és külföldi kutatások is azt igazolják, hogy ezen tevékenység mellett, hogy perzisztens erővel bír, hatására pozitívan változik az iskolai előmenetel (Brohm 2002; Pusztai 2011). Tekintve, hogy a felsőoktatási hallgatóknak nagyobb mértékben áll rendelkezésére önállóan beosztható idő, az eredmény arra figyelmeztet, hogy a hallgatókat az intézmények jórészt magukra hagyják ezzel a meg-növekedett, önállóan beosztható idővel, nemigen kínálnak elegendő extrakurrikuláris elfoglaltságot, vagy ha kínálnak is ilyen tevékenységet, akkor nem képesek elérni vele a hallgatók tömegeit, s meglehet, hogy ezek egy részét profitálatlan szervezik, ami bizonyos hallgatói körök számára elérhetlenné teszi a részvételt.

Eredményeink azt mutatják, hogy a tanulmányi kötelezettségek elhanyagolása a szakban és továbbtanulásban csaldók körében szoros összefüggést mutat az értékpreferenciák eltolódásával, a szórakozással, bulizással töltött idő megnövekedésével.

A tartalmas szabadidős tevékenységek hiánya, a megnövekedett szabadidő olyan tevékenységek kockázatát erősítik meg, amelyeknek a tanulmányi munkára gyakorolt negatív hatása előbb-utóbb egyértelműen kimutatható. A felsőoktatási intézmények nem számoltak azzal a változással, ami az ifjúkor megváltozott jellemzőit hozta. A felsőoktatásban a kitolódott serdülő vagy posztadoleszcens életkori szakaszban levő hallgatók könnyen igazodnak a kortárs nyomáshoz, amennyiben nem érik őket másfajta impulzusok.

A kutatás eredményeinek értékelése során megállapítottuk, hogy a vallásgyakorlat nagyon eltérő regionális jellemzőket mutat, összességében nem tartoznak alacsonyabb arányban vallási közösségekhez a lemorzsolódottak, mint általában a hazai hallgatók. A lemorzsolódás okai és a vallásosság korrelációjában nem találtunk szignifikáns összefüggést.

Hivatkozott irodalom

- Bourdieu, P. (1998). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.). *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája* (pp. 155–176). Budapest: Aula.
- Brohm, B. A. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic Achievement: Who Benefits and Why? *Sociology of Education*, 75(1), 69–95.
- Cranford, J. A., Eisenberg, D. & Serras, A. M. (2009). Substance use behaviors, mental health problems, and use of mental health services in a probability sample of college students. *Addictive Behaviors*, 34, 134–145.
- Daley, F. (2010). Why College Students Drop out and What We Do about It. *College quarterly*, 13(3), 1–5.
- Dávid J. & Horváth G. (2010). Munkaerőpiaci esélyek és pályaelhagyás a szakmai képzés végzőseinek körében. *Iskolakultúra*, 20(1), 34–49.
- Földvári M. & Rosta G. (1998). A modern vallásosság megközelítésének lehetőségei. *Szociológiai Szemle*, 1, 127–237.
- Hawkins, R. & Mulkey, L. M. (2005). Athletic investment and academic resilience in a national sample of African American females and males in the middle grades. *Education and Urban Society*, 38(1), 62–88.
- Hildenbrand, K., Sanders, J., Leslie-Toogood, A. & Benton, S. (2009). Athletic status and academic performance and persistence at a NCAA division I university. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 3(1), 41–58.
- Karászi Zs., Pallay K. & Tóth D. A. (2018). A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 28–37). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kelstrom, J. M. (1998). The untapped power of music: Its role in the curriculum and its effect on academic achievement [Electronic version]. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 82, 34–33.

- Kovács K. (2013). Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. *Társadalomkutatás*, 2, 175–194.
- Kovács K. (2015a). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Oktatókutatók könyvtára 2. Debrecen: CHERD.
- Kovács K. (2015b). A sportolási szokások és a tanulmányi eredményesség egy határ menti régió hallgatóinak körében. *Educatio*, 24(2), 130–138.
- Kovács K. (2016). Közép-kelet-európai hallgatók sportolásának szocio-kulturális jellemzői. In: Kovács K. (szerk.). *Értéktéremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében*. Oktatókutatás a 21. században 1 (pp. 175–186). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, CHERD-H.
- Kovács K. (2018a). A sportolási szokások és perzisztencia kapcsolata magyarországi és romániai hallgatók körében. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 154–169). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kovács K. (2018b). A Comparison of Factors Influencing Health Risk Behaviour of College Students in the Countries of the Carpathian Basin. *European Journal of Mental Health*, 13(2), 184–210.
- Kovács K. E. (2018). The relationship between health-awareness and academic achievement on a national representative sample. *Hungarian Educational Research Journal*, 8(3), (accepted manuscript).
- Leppel, K. (2005). The impact of sport and non-sport activities on college persistence of freshmen. *Journal of College Student Retention. Research, Theory & Practice*, 7(3), 165–188.
- Mahoney, J. L. & Cairns, R. B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241–253.
- Pascarella, E. T. & Smart, J. C. (1991). Impact of intercollegiate athletic participation for African American and Caucasian men: Some further evidence. *Journal of College Student Development*, 32(2), 123–130.
- Pusztai G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai G. (2013). Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság. *Confessio*, 37(1), 44–57.
- Szemerszki M. (2018). Lemorzsolódási adatok és módszertani megfontolások. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 15–27). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szűcs T. & Váradi J. (2018). Perzisztencia a zeneművészeti felsőoktatásban. A zeneművészeti képzés megtartó erejének vizsgálata. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 263–274). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Thomas, K. M., Singh, P. & Klopfenstein, K. J. (2015). Arts education and the high school dropout problem. *Journal of Cultural Economics*, 39(4), 327–339. <https://doi.org/10.1007/s10824-014-9238-x>.
- Tomka M. (1990). Vallás és vallásosság. In: Andorka R., Kolosi T. & Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi riport* (pp. 534–555). Budapest: Társi.
- Wichstrøm, L. (1998). Alcohol intoxication and school dropout. *Drug and Alcohol Review*, 17(4), 413–421.

A civil aktivitás, a hazai és a külföldi munkavállalás különböző megjelenési formái a lemorzsolódás folyamatában

Absztrakt

A felsőoktatásban lévő fiatalok egy sajátos kultúrát teremtettek, amelyhez a tanulmányaik elvégzése mellett az egyetemi élettel együtt járó társasági, kulturális eseményeken való részvétel is köthető (Kozma 2006). Ezek közül kiemelendő a hallgatói munkavállalás és a civil szervezetekben való részvétel. A felsőoktatási hallgatók önkéntes és fizetett munkavállalását növekvő tendencia jellemzi. Ezeknek a tevékenységeknek számos előnye van a jövőbeli megtérülés szempontjából, azonban a lemorzsolódás egyik lehetséges okaként megjelenik a munkaerőpiac vonzása. A jelenlegi kutatásunkban arra fókuszáltunk, hogy a munkavállalásnak és a civil aktivitásnak milyen szerepe volt a lemorzsolódás folyamatában. Masevičiūtė et al. (2018) kutatása szerint a hallgatók negyede munkahelyi okok miatt szakította meg a tanulmányait. Valamint a hallgatók részéről ehhez kapcsolódhat az általuk végzett szak piacképességének negatív megítélése, amely az egyetemi tanulmányok félbeszakításához vezethet. Vizsgálatunkban elemeztük, hogy a hallgatók a felsőoktatási tanulmányaikat mennyiben hajlandók megszakítani az önkéntes tevékenységvégzésükért cserébe. A jelenlegi kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók milyen gyakran és milyen okokból végeztek fizetett munkát és önkéntes munkát a tanulmányaik során.

Elméleti áttekintés

Az utóbbi évtizedekben a hallgatói társadalom egyik legszembevetőbb változása az volt, hogy a fiatalok egyre hosszabb ideig és egyre nagyobb arányban kívánták igénybe venni a felsőoktatás szolgáltatásait. Ennek következtében kialakult az az ifjúsági életszakasz, ahol az egyetemisták egy önálló kultúrát alakítottak ki, amely a gyermek és a felnőtt kultúra határán helyezkedett el (Kozma 2006). A felsőoktatásban lévő fiatalok egy sajátos kultúrát teremtettek, amelyhez a tanulmányaik elvégzése mellett az egyetemi élettel együtt járó társasági, kulturális eseményeken való részvétel is köthető. Ez a hallgatói társadalom idézte elő a felsőoktatás átalakulását, ahol nemcsak sajátos lakóterületeket (campusokat) alakítottak ki, de a tanulás mellett a szabadidő-szervezés is fontossá vált. Ez az ifjúsági társadalom átmenetileg kiszorul a társadalmi, gazdasági életből, valamint sajátos intézményeket teremt, ahol végezheti a gazdasági és társadalmi tevékenységeit, amelyek közül kiemelendő az ifjúsági/hallgatói munkavállalás és a civil szervezetekben

való részvétel (Kozma 2006). A hallgatói munkavállalás elterjedését szokás összefüggésbe hozni az európai felsőoktatás fél évszázada kezdődő változásaival, egyrészt, mert az expanzió révén az alacsonyabb státusú, jövedelmük kiegészítésére szoruló rétegekből is bejutottak a felsőoktatásba a fiatalok, másrészt mert az elméleti súlypontú hagyományos képzés mellett a gyakorlatiasabbak kezdtek teret hódítani, így a munkatapasztalat és a tanulmányok közötti kapcsolat megerősödött. Munkatapasztalat-szerzésre a fizetett munkán túl az önkéntes munkavállalás által – mely a civil részvétel egy formája – nyílik lehetőség. Tanulmányunkban vizsgáljuk, hogy a munkavállalás, melyen a fizetett és önkéntes tevékenységvégzést, ezáltal a civil részvételt is értjük, milyen összefüggést mutat a hallgatói lemorzsolódással. A szakirodalom szerint a lemorzsolódás egyik fő oka lehet a munkaerőpiacra való kilépés, így a tanulmányok melletti fizetett munkavégzés, mely egy igen erős kockázati tényezőt jelent a tanulmányok félbeszakításának tekintetében. Az önkéntes munka vonatkozásában eddig feltáratlan terület az, hogy miként befolyásolja a hallgatói lemorzsolódást. A hazai és nemzetközi kutatások eddig az önkéntesség pozitívumait hangsúlyozták, mely szerint pozitívan hat bizonyos eredményességi mutatókra és kompetenciákra. Tanulmányunkban egy új megvilágításba helyezzük az önkéntesség jelenségét, és azt vizsgáljuk, hogy az önkéntes tevékenységvégzésnek milyen szerepe van a hallgatói lemorzsolódásban; azaz annak megelőzéséhez vagy elősegítéséhez járul hozzá. Vizsgáljuk az egyes lemorzsolódás okaiból képzett hallgatói klaszterek mentén a hallgatók tanulás melletti munkavállalásának, önkéntességének és civil aktivitásának és külföldi munkavállalásuk jellemzőit.

A felsőoktatási hallgatók önkéntes és fizetett munkavállalását növekvő tendencia jellemzi. A 2013-as Campus-lét kutatás eredményei azt mutatták, hogy a hallgatók 26,1%-a végzett önkéntes munkát (Fényes 2014), míg rendszeresen fizetett munkát a 10%-uk (nők esetén 11,2%, férfiak esetén 10,4%), alkalmoszerű munkát a nők 38,8%-a és a férfiak 44,6%-a végzett (Szöcs 2013; 2014). A 2015-ben végzett IESA-kutatás valamivel magasabb arányokat mutat; a hallgatók 38,8%-a önkénteskedett és 42,8%-uk végzett fizetett munkát (Markos 2018). Az önkéntes tevékenység tekintetében megfigyelhető az is, hogy az önkéntesség motivációja átalakulóban van. Míg korábban a fiatalokat az altruisztikus motivációs elemek ösztönözték (a társadalom számára hasznos, másokért cselekvő motiváció), addig mára az individualista (kapcsolatépítés, szakmai tapasztalat-szerzés) motivációk kerültek előtérbe (Fényes 2015). A felsőoktatási hallgatókat azonban gyakran e kettő kevert motivációi jellemzik (Stefanescu & Osvat 2011).

Fontos kérdés mind az önkéntes, mind a fizetett munkavégzés során, hogy a fiatal a tanulmányaihoz kötődő munkát vállal-e, hiszen a munkavállalása során olyan készségeit, képességeit fejlesztheti, illetve olyan tudás és tapasztalat birtokába juthat, amelyre a főiskola, egyetem falain belül nem nyílik lehetősége. Ez a fajta gyakorlati tapasztalat nagy előnyt jelenthet a tanulmányok befejezését követően a munkaerőpiacra lépés idején, ugyanakkor arra is motiválhatja a hallgatót, hogy felsőoktatási tanulmányait félbeszakítsa és a munka világát válassza (Markos 2014; Masevičiūtė et al. 2018). Kutatások igazolják, hogy a felsőoktatásba való belépést követően a hallgatók gyakran felhagynak önkéntes munkavégzésükkel, hiszen a tanulmányaiknak több időt és energiát szentelnek (Hustinx et al. 2005). Jelen tanulmányban azonban azt vizsgáljuk, hogy a hallgatók a felsőoktatási tanulmányaikat mennyiben hajlandók megszakítani az önkéntes tevékenységvégzésükért cserébe.

Szabó (2009) hangsúlyozza, hogy a formális szervezetek, mint az iskola, a politikai szervezetek és az egyház elsősorban az állampolgári magatartásra van hatással. Ekmán és Amna (2012) tipológiájában az egyetemista hallgatók szervezetekben való tagsága és önkéntes munkája egy látens politikai aktivitás és az állampolgári részvételnek egy aldimenziója. Egy korábbi munkánkban vizsgáltuk, hogy az önkéntesség és a civil szervezeti beágyazottság jelent-e védelmet a lemorzsolódás ellen vagy inkább elvon a hatékony tanulástól (Fényes et al. 2017). Az eredményeink azt mutatták, hogy a civil aktivitás nem véd, de nem is segíti az oktatásból való lemorzsolódást. A civil aktivitást számos tényező befolyásolhatja, a lemorzsolódás ellen pedig elsősorban a szülőkkal való jó kapcsolat véd. Pusztai (2017) eredményei szerint a kisebbségi státusú egyetemisták, a diplomás apákkal rendelkezők, a magaskultúra-fogyasztásban kiemelkedőbb hallgatók és akiknek az oktatókkal szorosabb a kapcsolata, gyakrabban vesznek részt civil szervezetek munkájában tanulmányi pályafutásuk során. Ugyanakkor a tanulmány arra is felhívta a figyelmet, hogy az aktív civil közösségi tagság növelte a diákok eredményességét is, sőt erősebben, mint a szociodemográfiai változók (bár a kapcsolatitőke-változónak szintén erős pozitív hatása volt).

A hallgató munkavállalása egy „kettős élű kardként” is értelmezhető, ugyanis az egyetem melletti munkavállalásnak hosszú távon lehetnek pozitív hatásai, másrészt csökkentheti a hallgatók tanulmányi eredményességét, és növelheti a lemorzsolódás esélyét. A hallgatói munkavállalás legfőbb előnye a pénzszerezésen túl a munkatapasztalat szerzése, valamint hogy a munka révén a fiatalok egyre jobban megismerik a munkaerőpiac struktúráját, amely a diploma megszerzése után előnyt jelent számukra (Bocsi et al. 2017; Markos 2014; Riggert et al. 2006; Roshchin & Rudakov 2015). Emellett az egyetem melletti munkavállalás javítja a hallgatók időgazdálkodási és kommunikációs képességét, valamint a kapcsolatépítés szempontjából is jelentős előnyre tehetnek szert a dolgozó egyetemisták (Beerkens 2011; Sanchez-Gelabert et al. 2017). Magyarországon a nagymértékű hallgatói lemorzsolódás révén (az alapképzésben 36–38%, a mesterképzésben 14–17%) felmerül a gyanú, hogy az intenzív egyetem melletti munkavégzés hozzájárul a tanulmányi eredmények romlásához, a követelmények halasztásához, ami előbb-utóbb a hallgatók lemorzsolódását okozza (Derényi 2015). Ebből kifolyólag a hallgatói munkavállalás egy rizikófaktor, amely növeli a lemorzsolódás esélyét azáltal, hogy távol tartja a diákokat az egyetemi kultúrától és a közösségbe való beágyazódástól, valamint csökkenti a tanulmányok melletti elkötelezettséget és a tanulásra szánt időt (Darmody-Smyth 2008; Perna 2012; Pusztai 2011; Riggert et al. 2006; Stiburek et al. 2017). A Eurostudent 2018-as felméréséből az is kiderült, hogy az egyetem melletti munkavállalás nagymértékben befolyásolja a hallgatói mobilitást. A fizetett munka esetleges elvesztése a legnagyobb akadály, amely gátolja a dolgozó hallgatókat, és különösen az intenzíven (heti több mint 20 munkaóra) dolgozó hallgatókat abban, hogy külföldön is folytassák a tanulmányaikat. Magyarországon a hallgatók 70%-a a munkahely elvesztése miatt nem vállalkozik arra, hogy egy rövidebb időt külföldön töltsön (Masevičiūtė et al. 2018). Korábbi kutatások is alátámasztották, hogy magasabb a lemorzsolódásra való hajlam azoknak az egyetemistáknak a körében, akikre hosszú távú, intenzív munkavállalás jellemző (McCoy & Smyth 2004; Masevičiūtė et al. 2018). A magyar egyetemisták 7%-a legalább egy évre megszakította tanulmányait,

s a passzíváltatás során a diákok negyede munkahelyi okokra hivatkozott (Masevičiūtė et al. 2018). A lemorzsolódás folyamatában érdemes kitérni azoknak a tényezőknek az együttállására, amelyek fokozhatják a munkavállalás negatív hatását, mint a hallgatók családi és anyagi háttere, a munkavállalás motivációja vagy a tanulmányokhoz fűződő viszonyuk. Korábbi kutatások (Berei 2018; Bocsi et al. 2018; Dusa et al. 2018) is igazolták, hogy a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetettebbek azok a hallgatók, akik alacsony, kedvezőtlen státusmutatókkal rendelkeznek, és az anyagi nehézségeik miatt dolgoznak, valamint azok a hallgatók, akik az egyetemi képzésüket piacképtelennek tartják. A munkavállalás nemcsak a tanulásra szánt időt csökkentette, hanem a hallgatók tanulmányi elköteleződését is, ugyanis a lemorzsolódott hallgatók körében még jobban érvényesült a munkaerőpiac vonzó hatása, úgy vélték, hogy a munkahelyük nagyobb anyagi biztonságot nyújt, s a munkavégzés egyfajta „ígéret” volt a jövőbeli elhelyezkedésük szempontjából, így a tanulmányaik befejezése helyett a tanulmányaik megszakítását választották (Bocsi et al. 2018). Kutatásunkban arra fókuszáltunk, hogy a munkavállalásnak és a civil aktivitásnak milyen szerepe volt a lemorzsolódás folyamatában, megvizsgáltuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók milyen gyakran és milyen okokból végeztek fizetett munkát a tanulmányaik során.

Az önkéntesség és a munkavállalás szerepe a lemorzsolódás folyamatában

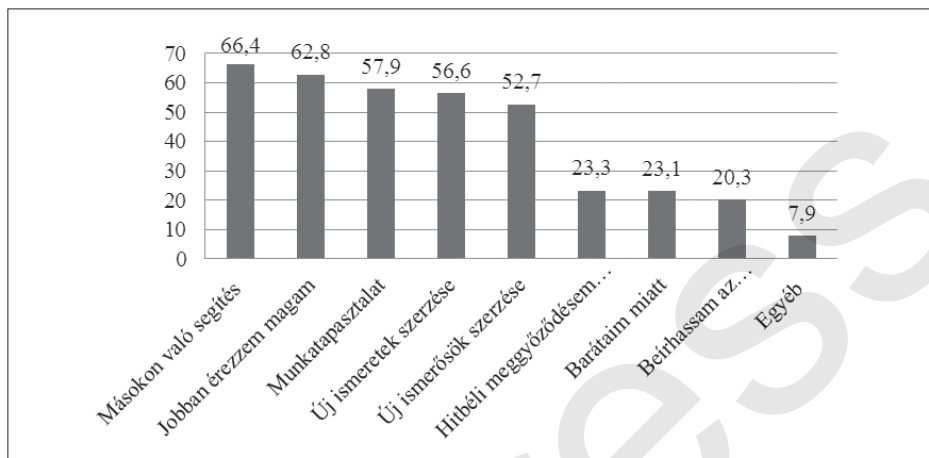
Tanulmányunkhoz a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) 123847 számú Társadalmi és szervezeti tényezők szerepe a hallgatói lemorzsolódásban című NKFIH projekt keretében 2018-ban végzett kutatásának adatbázisát (DEPART 2018) használtuk fel. A vizsgálat során olyan volt hallgatókat kerestünk fel, akik az elmúlt 10 évben diplomaszerezés nélkül félbehagyták felsőoktatási tanulmányaikat. Az abbahagyott szakok tekintetében igyekeztünk széles kört elérni a természettudományi, műszaki, pedagógusképzésektől egészen a bölcsész, orvosi, egészségügyi, katonai, művészeti stb. szakokig. Harminckét magyarországi (elsősorban észak-alföldi) és öt határon túli felsőoktatási intézmény egykori hallgatóját kerestük fel hólabdamódszerrel, összesen 605 fő töltötte ki a kérdőívet.

Az önkéntesség megjelenése a lemorzsolódottak életében

A lemorzsolódott hallgatók 28%-a végzett felsőoktatási éve alatt önkéntes munkát. Ahogy azt korábban láttuk, 2013-ban a felsőoktatási hallgatók 26,1%-a (Fényes 2014), míg 2015-ben 38,8%-a önkénteskedett (Markos 2018). Úgy tűnik, a lemorzsolódott hallgatók kisebb arányban önkénteskedtek, mint a felsőoktatási hallgatók.

Az önkéntességmotivációt a Clary és munkatársai (1998) Volunteer Functions Inventory (VFI) 20 ítemes Likert-skálája alapján vizsgáltuk (1. ábra). Az ábrán látható, hogy a már felsőoktatásból lemorzsolódott önkénteseket elsősorban altruista motivációk jellemezték (másokon való segítség, jobban érzem magam), melyet individualisztikus elemek követnek (munkatapasztalat, új ismeretek, barátok szerzése). A felsőoktatási

hallgatók önkéntességének korábbi vizsgálatai is azt mutatják, hogy a fiatalokat kevert motivációk jellemzik, azaz egyaránt altruisztikus és individualisztikus a motivációjuk (Fényes 2015; Stefanescu & Osvat 2011).



1. ábra. Az önkéntesség motivációinak megoszlása (%-ban) (N = 605)

Forrás: DEPART 2018

Vizsgáltuk azt, hogy milyen összefüggés mutatható ki a klaszterekbe sorolt hallgatók és a motivációs itemek között. Szignifikáns összefüggést a másokon való segítség és a klasztercsoportok között találhatunk. Az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódott hallgatók 75,4%-ának volt fontos a másokon való segítség önkéntességük során, a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódó hallgatók 67,1%-ának, a többféle okot egyaránt a lemorzsolódás okaiban bizonytalanok 69,1%-ának és a szakban és továbbtanulásban csalódók 46,5%-ának. Bár a korábbi kutatások azt mutatják, hogy a jobb anyagi helyzet pozitív hatással van az önkéntességre (Fényes 2015), az adataink szerint az anyagi nehézségekkel küzdők számára volt leginkább fontos a másokon való segítség, tehát a feltehetően szolidaritásból eredő altruisztikus motiváció elsősorban őket jellemzi, míg legkevésbé a szakban csalódottakat.

Szintén szignifikáns összefüggés mutatható ki a munkatapasztalat-szerzés és a klasztercsoportok között. A többféle okot megnevezők számára volt legfontosabb önkéntességi motiváció a munkatapasztalat-szerzés (64,6%), melyet a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók (60,6%), az anyagi és munka miatti lemorzsolódók (59,3%) és a szakban és továbbtanulásban csalódók (38,1%) követnek. Úgy tűnik tehát, hogy a többféle okot megnevezőket jellemzi leginkább az individuális önkéntes motiváció. Legkevésbé a szakban és továbbtanulásban csalódottak és az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottak számára volt fontos a munkatapasztalat-szerzés az önkéntességük során. Ennek oka lehet, hogy ez a két csoport vállalhatott tanulmányai mellett fizetett munkát, így az önkéntes munkavállalás során számukra már kevésbé volt fontos a munkatapasztalat-szerzés.

1. táblázat. Az önkéntesség motivációi és a klasztercsoportok összefüggései (oszlopszázalék)

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók	N	Sig
Új ismeretek szerzése	59	53,3	61,2	47,7	261	NS
Jobban érzem magam	73,8	58,6	63,1	54,2	257	NS
Másokon való segítség	75,4	67,1	69,1	46,5	255	0,018
Új ismerősök szerzése	59,7	49,3	53,7	45,2	257	NS
Munka-tapasztalat szerzése	59,3	60,6	64,6	38,1	251	0,038
Barátaim miatt	28,3	16,9	21,3	27,9	254	NS
Beírhasam az önéletrajzomba	19	21,7	23,8	11,6	250	NS
Hitbéli meggyőződése	25	21,7	23,5	23,8	252	NS
Egyéb	7,1	6,5	11,1	5,3	114	NS

Forrás: DEPART 2018

Az önkéntességen túl vizsgáltuk a hallgatók civil aktivitását, melyre a szervezeti tagság feltérképezésével került sor. A hallgatók elsősorban kulturális (16,1%), egyházi (15,1%), sport- (13,1%) és civil (10,2%) szervezeteknek tagjai. A hallgatók kisebb hányada tagja jótékonyági szervezetnek (8%), kutatócsoportnak (6,5%), HÖK-nek (5,9%), politikai (4,1%) és egyéb szervezetnek (3%). A Magyar Ifjúság 2016-os adatai hasonló tendenciát mutatnak: a kutatás szerint a fiatalok elsősorban sportszervezetekhez, diákszervezetekhez és szabadidős (pl. kulturális) szervezetekhez csatlakoznak, ugyanakkor az egyházi szervezetekben való részvétel igen alacsony (2%).

Vizsgáltuk azt, hogy van-e összefüggés a klaszterek és a különböző szervezeti tagságok között. A kulturális, hagyományörző csoportokhoz tartozók felülreprezentáltak azok között, akik anyagi okokból vagy többirányú kötelezettségeik miatt morzsolódnak le, az egyházi szervezeti tagsággal rendelkezők pedig a többféle okból lemorzsolódók és a csalódottak között vannak valamivel többen. Ezek az önkéntes tevékenységek általában alkalmasak arra, hogy a hallgatók intézményhez való elkötelezettségét, beágyazottságát és a tanulmányok melletti kitartását támogassák, azonban ha a felsőoktatási intézmények a kulturális-hagyományörző, spirituális igényeket kielégítő programokat, szervezeteket nem tekinti értéknek és nem támogatja, akkor a hallgatók intézményen kívül fogják ezeket a tevékenységeket megvalósítani, ami nyilvánvalóan külső kapcsolathálókhoz

köti majd őket. A belső kapcsolathálókhoz való gyenge kötődést az eredménytelenséget, a lemorzsolódást segítő tényezőként azonosítja a szakirodalom (Pusztai 2011).

Civil szervezetnek legnagyobb arányban a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódó hallgatók voltak tagjai, melyet az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók követtek. Legkevésbé a többféle okot megjelölők és a szakban és továbbtanulásban csatlódók voltak civil szervezetnek tagjai. A civil szervezeti tagok kritikai gondolkodásmódja erősödhet, az önkritika és a környezettel szembeni kritikai képesség fejlődéséhez vezethet, talán ez is hozzájárult a tanulmányi és intézményi okot megjelölők lemorzsolódásról alkotott magyarázatának megfogalmazásához.

Annak ellenére, hogy a politikai szervezeti tagság ritka, mégis szignifikáns összefüggést mutat a klaszterekkel. Látható, hogy politikai szervezetnek legnagyobb arányban az anyagi és munka miatt lemorzsolódó hallgatók voltak tagjai, melyet a szakban és továbbtanulásban csatlódók, tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódók és többféle okot megnevezők követnek. Ennek valószínűsíthető oka, hogy a rosszabb anyagi helyzetben lévő hallgatók könnyebben csatlakoznak olyan politikai szervezetekhez, melyek munkája által remélik a gazdasági helyzetük jobbra fordulást.

2. táblázat. A szervezeti tagság és a klasztercsoportok összefüggései (oszlopszázalék) ($p \leq 0,05$)

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csatlódók	N	Sig
Civil szervezet	11,9	15,2	6,5	6,5	539	0,037
Sportklub	13,3	14,7	10,5	14,5	540	NS
Egyházi szervezet	13,6	13,3	16,6	16,3	535	NS
Politikai szervezet	8,5	3,5	1,3	4	535	0,030
HÖK	7,6	5,6	6,6	4	537	NS
Kutatócsoport	6,8	6,8	7,3	4,9	535	NS
Kulturális csoport	18,6	13,4	17,3	15	530	NS
Jótékonyági csoport	9,2	9,8	9	3,3	539	NS
Egyéb	6,9	0,8	2,4	2,7	465	NS

Forrás: DEPART 2018

Az önkéntesség tekintetében azt láttuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók kisebb arányban önkénteskedtek, mint a tanulmányokat folytató hallgatók. Motivációjuk tekintetében megfigyelhető, hogy az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódott hallgatók számára volt a legfontosabb a másokon való segítség, míg a munkatapasztalat-szerzés a többféle okot megnevezők számára volt a legfontosabb. Legkevésbé a szakban és továbbtanulásban

csalódottak számára és az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottak számára volt fontos a munkatapasztalat-szerzés, melynek oka, hogy ők már vállaltak tanulmányaik mellett fizetett munkát, így az önkéntes munkavállalás során számukra már kevésbé volt fontos a munkatapasztalat-szerzés. A hallgatók elsősorban kulturális, egyházi, sport- és civil szervezeteknek tagjai. Civil szervezetnek legnagyobb arányban a tanulmányi és intézményi ok miatt lemorzsolódó hallgatók voltak tagja. A civil szervezeti tagság növelheti a kritikai gondolkodásmódot, mely hozzájárult a tanulmányi és intézményi okot megjelölők lemorzsolódásáról alkotott magyarázatának megfogalmazásához. Politikai szervezetnek az anyagi és munka miatt lemorzsolódó hallgatók voltak tagjai, melynek feltételezhető oka, hogy a rosszabb anyagi helyzetben lévő hallgatók könnyebben csatlakoznak olyan politikai szervezetekhez, melyek munkája által remélik anyagi helyzetük javulását.

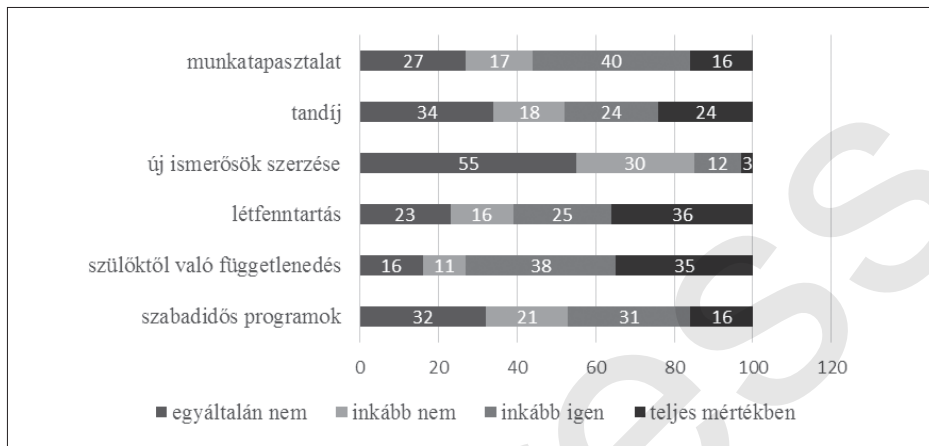
Munkavállalás és tanulás kettős vonzásában

A munkavállalás gyakoriságának értékeit a következőképpen határoztuk meg: soha, évente, havi és heti rendszerességgel történő munkavégzés. A válaszadók 28%-a hetente végzett fizetett munkát a tanulmányai alatt, 11%-uk havonta, 12%-uk évente, azonban a legnagyobb arányban (48%) voltak azok a hallgatók, akik a felsőoktatási évek alatt egyáltalán nem vállaltak munkát. Korábbi kutatásokhoz (Kocsis 2017; Masevičiūtė et al. 2018) hasonlóan alacsony volt azoknak a hallgatóknak a száma, akiknek a munkája kapcsolódott a tanulmányaikhoz, 23%-uk vallotta azt, hogy ilyen jellegű munkát végzett.

A motivációnak kimondottan fontos szerepe van abból a szempontból, hogy miért kezdenek el dolgozni a hallgatók. Általában azoknak a diákoknak kapcsolódik a munkája a tanulmányaikhoz, akik kimondottan tapasztalatszerzés céljából dolgoznak. Azonban a tapasztalatszerzés mellett az anyagi okok dominánsak. Korábbi kutatások szerint az egyetemisták többsége a megélhetési költségek fedezése, kisebb arányban a szórakozási lehetőségeik finanszírozása miatt vállal munkát (Bocsi et al. 2017; Kocsis 2017; Kóródi 2007). Masevičiūtė és munkatársai (2018) szerint a balkáni országokban a hallgatók legfőbb indoka a munkavállalásra a tandíj befizetése, a megélhetési költségek finanszírozása, a munkatapasztalat szerzése, valamint mások támogatása. Fónai (2018) kutatása is alátámasztotta, hogy háromszor annyian vannak lemorzsolódott hallgatók a költségtérítéssel finanszírozási formában, mint az államilag támogatottban. A költségtérítésből adódó anyagi terhek, a munkavállalás gyakran a lemorzsolódás kiváltó okai is lehetnek. Ebből kifolyólag megvizsgáltuk, hogy a költségtérítéses képzési forma a lemorzsolódott hallgatók hány százalékát érintette, valamint miért kezdtek el munkát vállalni a tanulmányaik mellett. A megkérdezettek 33%-a költségtérítéses formában folytatta az utolsó képzését. Azonban a tandíj befizetése mint motivációs tényező a megkérdezettek 24%-át érintette, őket teljes mértékben ez motiválta a munkavállalás során. A válaszadók 36%-át a létfenntartáshoz szükséges anyagi javak előteremtése motiválta, míg 35%-át a szülőktől való függetlenedés vágya.

A válaszokból jól körvonalazódik, hogy a lemorzsolódott hallgatók többségének a munkavállalás indítéka anyagi okokhoz köthető. A tapasztalatszerzés céljából végzett

munka csupán a megkérdezettek 16%-ára volt jellemző, akárcsak a szabadidős programok finanszírozása miatt vállalt munkavégzés. Az új ismerősök szerzése, a kapcsolatépítés mondhatni egyáltalán nem motiválta a válaszadókat.



2. ábra. A munkavállalás motivációi – „Mennyire motiválták az alábbiak a fizetett munkavégzésben?” (N = min. 384)

Forrás: DEPART 2018

A munkavállalás speciális típusa a külföldi munkavégzés, melynek lehetnek olyan pozitív hatásai a felsőoktatási tanulmányokra, mint a nyelvtanulás, elköteleződés növekedése, szakmai tapasztalatszerzés, de negatív hatásai is, mint a munkaerőpiac általános elszívó hatása, a migrációs burok megerősödése. A válaszadók közül 46 fő (8,6%) dolgozott külföldön felsőoktatási éve alatt, a lemorzsolódási klaszterekkel ugyanakkor nem mutatkozott szignifikáns összefüggés. Feltételezhetjük, hogy a külföldi munkavállalás lehetséges pozitív vagy negatív hatásainak és összefüggéseinek kimutatása nagyobb mintát igényelne.

Az elemzés további részében megvizsgáltuk az összefüggéseket a fenti változók és a lemorzsolódott hallgatók klaszterei között. Elsőként azt elemeztük, hogyan alakult a munkavállalás gyakorisága a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben, amely során szignifikáns összefüggést találtunk. Az anyagi okok és a munka miatt lemorzsolódó hallgatók 39%-át heti szinten érintette a rendszeres munkavállalás, míg ötödüket havi szinten. A munkavállalás negatív hatásait korábbi kutatások is bebizonyították, amelyek szerint magasabb a lemorzsolódási arány azoknak a hallgatóknak a körében, akik hosszabb távon, állandó munkát vállalnak, hiszen a munkavállalás nagymértékben akadályozza őket abban, hogy részt vegyenek a kurzusokon (Curtis & Shani 2002; Darmody & Smyth 2008). Hasonló munkavállalási arány jellemezte azokat a válaszadókat, akik tanulmányi okok miatt morzsolódtak le, 27,5%-uk hetente dolgozott az egyetemi tanulmányaik mellett, valamint a továbbtanulásban csalódottak 28,3%-a vállalt munkát. Ha a hallgatók negatívan ítélik meg az általuk végzett szak piacképességét, még jobban

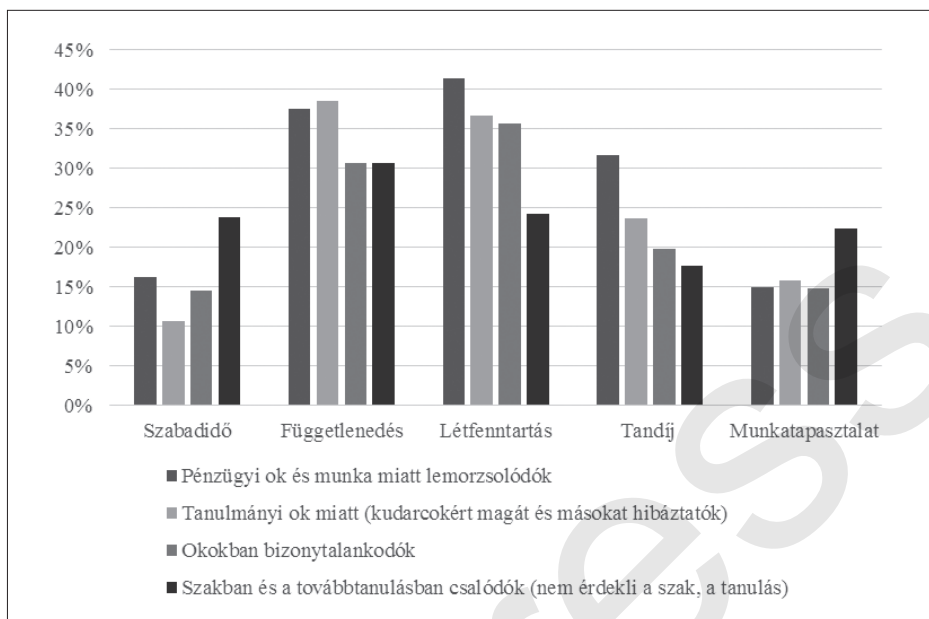
érvényesül a munkaerőpiac vonzó hatása, s előfordulhat, hogy ennek a két tényezőnek a jelenléte lemorzsolódáshoz vezet. Az okokban bizonytalankodó, lemorzsolódott válaszadók 26,3%-a is hetente végzett valamilyen pénzkeresési tevékenységet.

3. táblázat. A munkavállalás gyakorisága a lemorzsolódás okai mentén kialakított klaszterekben (p = 0,000) (N = 541)

	Anyagi ok és munka miatt lemorzsolódók	Tanulmányi és intézményi okokat megjelölők	Többféle okot megnevezők	Szakban és a továbbtanulásban csalódók
Hetente	39,0%	27,5%	26,3%	28,3%
Havonta	21,2%	10,1%	8,6%	11,5%
Évente	6,8%	13,4%	17,1%	12,4%
Soha	33,1%	49,0%	48,0%	47,9%

Forrás: DEPART 2018

Kutatásunk következő lépéseként megvizsgáltuk, hogy a kialakított klaszterek között találunk-e eltérést a munkavállalás indítékai között. Az anyagi okok miatt lemorzsolódó válaszadók és a képzésben csalódottak klasztere mutat egyfajta összefüggést a munkavállalási motivációkkal. Egyértelmű, hogy az anyagi okok és a munka miatt lemorzsolódó hallgatókra jellemző leginkább, hogy az anyagi terheik miatt vállaltak munkát. Az ebbe a klaszterbe tartozó válaszadók 41%-ának a megélhetési költségeik fedezése miatt volt szüksége munkára, míg 32%-nak a tandíj befizetése miatt. Feltételezésünk szerint ezek a hallgatók egyfajta ördögi körbe kerültek, hiszen a növekvő megélhetési költségek és tandíjak miatt vállaltak munkát, azonban a munka pozitív hatása csak az anyagiak terén volt jelentős, hiszen pluszjövedelemre tettek szert, miközben a munka negatívan hatott a tanulmányi eredményességükre, s ezáltal lemorzsolódtak. Feltételezhetőleg ezekre a hallgatókra is az volt jellemző, amit Masevičiūtė és munkatársai (2018) tapasztaltak, hogy az egyetemisták többsége fizetett munkavégzés nélkül nem engedhetné meg magának, hogy a felsőoktatásban tanuljon. Ezzel szemben a szakban és a továbbtanulásban csalódott válaszadókra volt a legjellemzőbb, hogy olyan okok miatt vállaltak munkát, mint a tapasztalat és az új ismerősök szerzése. A továbbtanulásban csalódottak 22%-a kimondottan munkatapasztalat szerzése miatt dolgozott, míg 19%-uk azért, hogy a munka során új ismerősöket szerezzen. Az eredmények alapján jól körvonalazódik, hogy az egyetemi tanulmányok negatív megítélése vagy a képzésben való csalódás növeli a munkaerőpiac vonzó hatását, így nem meglepő, hogy ezek a hallgatók az egyetemi tanulmányaik helyett inkább a munkahelyi kötelezettségüket részesítették előnyben. Az adatokból jól látható, hogy minden klaszter esetében a hallgatók legalább negyede dolgozott az egyetemi tanulmányai mellett, akár heti vagy havi rendszerességgel, így bizonyos mértékben a munkavállalás negatív hatása mutatkozott meg, akárcsak a munkaerőpiac vonzó hatása. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, az összefüggések nem mutatkoztak szignifikánsnak (3. ábra).



3. ábra. A munkavállalás okainak összefüggése a lemorzsolódás okaival ($p > 0,05$) ($N = 605$)

Forrás: DEPART 2018

A munkaerőpiac elszívó hatása nemcsak az egyetemi évek alatt volt jelen a megkérdezettek életében, hanem a tanulmányaik megszakítása után is. A lemorzsolódott hallgatók 52%-a úgy nyilatkozott, hogy a tanulmányaik befejezése után munkát vállalt belföldön, nagyon alacsony volt azoknak az aránya, akik más szakra jelentkeztek, képezték magukat vagy éppen külföldön vállaltak munkát.

Összegzés

A jelenlegi kutatásunkban a civil aktivitás és a hallgatói munkavállalás szerepét vizsgáltuk a lemorzsolódás folyamatában, ennek érdekében megvizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen gyakran és milyen indítástól végezték az alábbi tevékenységeket. Az eredményeink szerint a lemorzsolódott hallgatók 28%-a végzett önkéntes munkát az egyetemi tanulmányaik alatt. Az önkéntesség vonatkozásában azt láthattuk, hogy a lemorzsolódott hallgatók kisebb arányban önkénteskedtek, mint a tanulmányokat folytató hallgatók. Mivel a szakirodalom szerint az önkéntesség hozzájárul a tanulmányok iránti mélyebb elköteleződéshez, a jövőben fontos lenne népszerűsíteni az önkéntes tevékenységvégzés lehetőségét, akár beépíteni a képzésbe mint service-learning programot. Hasonló eredményeket kaptunk a munkavállalás vizsgálata során, a megkérdezettek 28%-a heti rendszerességgel, 11%-uk pedig havonta végzett valamilyen jövedelemszerző tevékenységet. A rendszeres munkavállalás átlagosan a válaszadók negyedét érintette, a legmagasabb

munkavállalási arány az anyagi okok és a munkavállalás miatt lemorzsolódókat, valamint a szakban és továbbtanulásban csalódottakat érintette.

Mindkét esetben elemeztük, hogy mi motiválta a lemorzsolódott hallgatókat az önkéntes és fizetett munkavégzésre. Az önkéntesség tekintetében szignifikáns összefüggést találtunk a munkatapasztalat szerzése és a klasztercsoportok között. A többféle okot megnevezők számára volt legfontosabb önkéntességi motiváció a munkatapasztalat-szerzés (64,6%), melyet a tanulmányi okok miatt lemorzsolódók (60,6%), az anyagi és munka miatti lemorzsolódók (59,3%) és a szakban és továbbtanulásban csalódók (38,1%) követnek. Legkevésbé a szakban és továbbtanulásban csalódottak és az anyagi ok és munka miatt lemorzsolódottak számára volt fontos a munkatapasztalat-szerzés az önkéntességük során. Ennek oka lehet, hogy a fizetett munka motivációja szempontjából kiemelkedő volt a szakban és a továbbtanulásban csalódottak klasztere, ugyanis őket motiválta leginkább a munkatapasztalat és az új ismerősök szerzése a munkavállalás során. A megkérdezettek többségének a munkavállalás motivációja az anyagiakhoz köthető, a szülőktől való függetlenedés, a mindennapi költségek fedezése és a tandíj befizetése motiválta a hallgatókat. Az olyan motivációs tényezők, mint a munkatapasztalat és az új ismerősök szerzése kevésbé ösztönözte a hallgatókat a munkavégzésre, azonban a jövőbeli megtérülés szempontjából az említett tényezők lennének a legfontosabbak.

Az eredményeinkből arra következtethetünk, hogy érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a pályaválasztást segítő programokra, amelyek révén a felvételizők pontosabb képet kaphatnak az általuk választott szakról, ezzel csökkentve, hogy a későbbiekben kiábránduljanak az egyetemi képzésből és a munkaerőpiaci lehetőségeket részesítsék előnyben. Feltételezzük, hogy az egyetem melletti munkavállalás továbbra is jelen lesz a hallgatók életében, azonban ha a felsőoktatási intézmény nagyobb hangsúlyt fektetne a gyakorlati képzésre, a gyakorlati helyekkel való együttműködésre, a duális képzés bevezetésére, ezáltal a hallgatóknak lehetőségük lenne, hogy a szakmájukhoz kapcsolódó munkát végezzenek, ami által nemcsak szakmai tapasztalatra, hanem anyagi biztonságra is szert tehetnek, így csökkenhetne a munkavállalás miatti lemorzsolódás. Ezáltal az egyetem melletti munkavégzés nem rizikófaktor lenne, hanem akár támogató tényező, amely a jövőbeli sikeresség, elhelyezkedés egyik elősegítője lenne.

Hivatkozott irodalom

- Beerkens, M., Mägi, E., Lill, L. (2011). University studies as a side job. Causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*, 61(6), 679–692.
- Bocsi V., Fényes H. & Markos V. (2017). Motives of volunteering and values of work among higher education students. *Citizenship Social and Economics Education*, 16(2), 117–131.
- Clary, G. E., Snyder, M., Ridge, R., Stukas, A., Copeland, J., Haugen, J. & Miene, P. (1998). Understanding and Assessing the Motivations of Volunteers: A Functional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516–1530.
- Curtis, S. & Shani, N. (2002). The effect of taking paid employment during term-time on students' academic studies. *Journal of Further and Higher Education*, 26(2), 129–138.

- Darmody, M. & Smyth, E. (2008). Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. *Journal of Education and Work*, 21(4), 349–362.
- Derényi A. (2015). Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. *Jelkép*, 1–21.
- Fényes H. (2014). Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében. In: Fényes H. & Szabó I. (szerk.). *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H. (2015). *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében* (pp. 9–46). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H., Markos V. & Pusztai G. (2017). A felsőoktatási hallgatók civil aktivitása és a lemorzsolódási esélyük összefüggései. *Metszetek*, 7(3), 141–156.
- Fónai M. (2018). Hallgatói lemorzsolódás a Debreceni Egyetemen. In: Pusztai G. & Szigeti F. (szerk.). *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban* (pp. 239–250). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hunstinx, L., Vanhove, T., Declercq, K. & Lammerty, F. (2005). Bifurcated commitment, priorities, and social contagion: The dynamics and correlates of volunteering within a university student population. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 524–538.
- Kocsis Zs. (2017). A hallgatói munkavállalás jellemzői a debreceni és a nyíregyházi egyetemisták körében. *PedActa*, 7(1), 81–89.
- Kóródi M. (2007). Munkaértékek vizsgálata két felsőoktatási intézményben. *Educatio*, 16(2), 311–322.
- Kozma T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
- Markos V. (2014). Egyetemisták a munka világában. In: Fényes H. & Szabó I. (szerk.). *Campus-lét a Debreceni Egyetemen* (pp. 109–132). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Markos V. (2018). Az önkéntes és fizetett munkát végző hallgatók családi hátterének és munkaérték preferenciáinak vizsgálata. *PedActa*, 8(2), 1–16.
- Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V. & Ozolinčiūtė, E. (2018). EUROSTUDENT VI. Combining Studies and Paid Jobs.
- Riggert, S. C., Boyle, M., Petrosko, M. J., Ash, D. & Rude-Parkins, C. (2006). Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. *Review of Educational Research*, 76(1), 63–92.
- Roshchin, S. & Rudakov, V. (2015). Russian University student and the combination of study and work: is it all about earning, learning or job market signaling? https://memo.hse.ru/data/2015/03/18/1092801357/Roshchin,%20Rudakov_Russian%20university%20students.pdf. Utoljára látogatva: 2019. 04. 01.
- Perna, L. (2012). *Understanding the Working College Student New Research and Its Implications for Policy and Practice*. Sterling: Stylus Publishers.
- Sanchez-Gelabert, A., Figueroa, M. & Elias, M. (2017). Working whilst studying in higher education. The impact of the economic crisis on academic and labour market success. *European Journal of Education*, 52(2), 232–245.
- Stefănescu, F. & Osvat, C. (2011). Volunteer Landmarks among College Students. The Yearbook of the „Gh. Zane”. *Institute of Economic Researches*, 20(2), 139–149.
- Stiburek, Š., Vlk, A. & Švec, V. (2017). Study of the success and dropout in the higher education policy in Europe and V4 countries. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(1), 43–56.

- Szabó I. (2009). *Nemzet és szocializáció*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Szőcs A. (2013). Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In: Darvai T. (szerk.). *Felsőoktatás és munkaerőpiac – eszményektől a kompetenciák felé* (pp. 87–124). Szeged: SETUP – Belvedere Kiadó.
- Szőcs A. (2014). Teher alatt nő a pálma: hallgatók munkához való viszonya a Debreceni Egyetemen. In: Fényes H. & Szabó I. (szerk.). *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok* (pp. 159–182). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

Dokumentumok

- Központi Statisztikai Hivatal (2011). Önkéntes munka Magyarországon. www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/onkentesmunka.pdf. Utolsó látogatás: 2019. 03. 08.
- Magyar Ifjúság 2016. http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf. Utolsó látogatás: 2018. 12. 20.

Abstracts

PUSZTAI GABRIELLA – FÉNYES HAJNALKA – SZIGETI FRUZZSINA – PALLAY KATALIN:
Who the dropout students are?

The interpretation of the phenomenon of student dropout, which means waste of a relatively large proportion of human and material capital on the a social, individual and institutional domain, is impossible without examining drop-out students. In this study, we analyzed the DEPART 2018 database containing data from 605 dropout students. We tried to identify higher education drop-out scenarios and pointed out that higher education dropout is a complex phenomenon. Based on the students' reports on their interpretation and evaluation of their dropouts, we created four student clusters. We compared the groups with their socio-cultural background and their decisions and assessments about dropouts from higher education. The most important result of the study is that it identifies a new group in addition to the international dropout types, and provides a detailed picture that calls our attention on the diversity of dropout groups, thereby overcoming the over-generalized image of the dropout student.

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – SZEMERSZKI MARIANNA:
Students and regions: Learning attitudes and career plans of secondary school students

In our research we analyze the efficiency, the learning attitude, the future goals and the achievement of this among high school students comparing the developed and less developed regions. This writing is dedicated to Tamás Kozma, whose significant part of work focuses on field-based study. The conceptual framework of our study comes from those writings which concentrates on field-based, human capital and cultural capital studies. Our research is based on the national survey on competences, which show that there is a significant difference in students' achievement in developed and less developed regions. The analyzed database (national examination in secondary education, 2014) shows that in the less developed regions the families of high school students activate more significant resources which leads to the commitment of students, which is also true if we focus just on the disabled students in the two analyzed regions. The large majority of students want to get a degree in most regions. Although in the developed regions the students want to continue a vocational training, which prestige is higher and it may have a connection with the characteristics of the region's labor market. This is closely linked

to the fact that in developed regions the benefit of learning is more appreciated. Among high school students of developed regions the willingness to work and study abroad is also bigger.

BACSKAI KATINKA – KELEMEN GABRIELLA:

Orando et laborando: Assessment of students competencies in Reformed primary schools

The education system has changed considerably in Hungary over the past decade. Some researchers think that the expansion of ecclesiastical education is not a significant change in the education system (Hives 2013; Györgyi 2015) or just a structural change (Hermann–Varga 2016). But there are researchers who say that the essence of transformation is the interaction between sectors and the development of a new system (Pusztai 2014; Morvai 2017). The new system is characterized by turning to disadvantaged students. In our study we are looking for the typical differences between the primary schools of the Tiszántúli region according to the maintainers according to the questionnaires of the National Competence Measurements of 2017 (OKM). In addition to comparing material and personal conditions, we also explore the characteristics of students and parents, so that we can point out the factors of effectiveness in comparison with student performance.

KOVÁCS KAROLINA:

Hungarian Sports schools in international context

Sport, including competitive sports, is a prominent area in the values and appearance of a nation, defined by the current policy, through the interactions of the agents of sport policy, education policy, or even health policy. Sports schools, which are institutions operating in both international and domestic practice, provide a secure institutional framework for sport in an organised form in a top-down way. Sports school is an organised form of the education of young athletes that takes place within the framework of a public educational institution, sports association or other type of sports organisation. It is defined by a strict framework (sports science, psychology, pedagogy), involving a wide range of professionals (sports trainers, special trainers, PE teachers, psychologists and sports psychologists) into the development process with ongoing cooperation among the professionals. The focus of the study is drawn on the systems of sports schools realised in various organisational frameworks in international and domestic practice. Our aim is to explore the sports school systems operating at the international level, and then to introduce the new type of sports school system that has been introduced in Hungary in 2012. The relevance of the topic lies in education and success of the new generation of athletes. Emphasising and highlighting the importance of sport in our nation is also a crucial issue, which can appear not only at the level of the associations but also at the level of public education due to the peculiarities of the national education and training system concerning even competitive sport. Hungary has always been a sports nation, and in recent years the lack of international successes has increased the importance of

training young athletes. As a result of our research, similarities (e. g. common goals) and differences (e. g. structure) have been identified in international and domestic practices.

DRABANCZ MIHÁLY RÓBERT:

„Hungarian child belongs to Hungarian school”

Possible connections between nation building, publicity and Hungarian schooling of the Czechoslovakian minority (1927–1938)

With the disintegration of historic Hungary, the Hungarian political elite fell apart and the role of the traditional leader was questioned in the Carpathian Basin. Different social situations in the successor states have set different kinds of community goals for the elites. In the period between the two wars, the political leaders of the motherland paid great attention to the legitimacy of their acquired power, and they choose the press, as the most effective form of all. They were able to show their political aspirations to the people by building a “guided public”. However, the Czechoslovak Hungarians who have been forced into the minority did not have the power to effectively represent their interests against the majority nations. The self-organization of society, placed the Hungarian publicity and minority education at the center of minority identity. In the case of nationality, the inadequate minority protection parts of the peace treaties that ended the First World War were criticized, in cultural matters and special attention was paid to the issue of education and schooling problems. The politicians of the era clearly regarded the schools as the most important area for the preservation of national identity and treated education as the starting point for institutionalization based on national principle. The writings on the fragmented nation clearly reflected the community’s principle, as the cultural unification of nation states was considered harmful, and they wanted to protect national minorities more effectively.

VINCZE TAMÁS:

How matriculation entered to the Hungarian teacher training system during the Middle of the 20th Century

Matriculation had been alluring Hungarian primary teachers as an unreachable dream for a pretty long time. Without this indispensable milestone, further university studies were unavailable for even the most outstanding ones in the society of the primary teachers. This situation was fundamentally transformed with the systematical reform of the teacher training process in 1938, when the matriculation had been introduced to the lyceums (Hungarian high schools dedicated for teacher training), as a vital part of the teacher training procedure. This reform course had been stuck, so the implementation of the matriculation in the lyceums’ exam system suffered a delay. In 1945 this debt was liquidated through the democratical restoration of the education policy: successfully passing some supplementary exams, it was possible for students in primary teacher training to acquire the matriculation. While the transformation of the former teacher training system was boosted by political changes, acquiring the matriculation became

universal possibility among the students of lyceums for the turn of 1948/49. A year later by 1950, the intermediate institutes of teacher training were restored, called “tanítóképző” (teacher trainer institutes). The statutory rule that regulated this “old-new” type of education, already contained the reality of the matriculation, as a completing exam of the teacher training process in these intermediate educational units. The first matriculation exams of this kind had been passed in 1951, and this type of exam was available as long as the intermediate teacher trainer institutes existed.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ:

Centennial retrospection to the past of the pedagogical desk: leaders and centroids

In the University of Debrecen there is a department in the faculty of humanities since 1918, which is responsible for lectures, exams and qualification cases on pedagogy. The following study wants to give a historical view in the following questions: 1. Who and in what kind of environment did found this pedagogical unit on university? Besides the department heads who were the coworkers? 2. What were the priority commitments in training and research, what kind of policy did the former leaders represent? What contribution did they have in pathfinding and in practice? This study is a synopsis which highlights the signs of continuity and the actors of reorientation.

JANCSÁK CSABA:

Two democracy experiments of university youth in the communist dictatorship in Hungary

In the framework of the study, two youth democracy experiments initiated by university students in Hungarian history after 1945 are presented. The common points of the events are that both are linked to higher education, and both have serious feedback (instructive for the prosperity as well) about the world of the communist dictatorships. They can be interpreted as a mirror for the everyday functioning of the Rákosi and Kádár systems in terms of their birth, formation and dictatorship. The timeline of the events started in the 1950s so the everyday life of Hungarian universities. Partly due to the identity of the actors and partly due to the value of the organisation, the trans-historical values they represent (freedom, democracy, solidarity, constitutionality, national sovereignty) overarch the end of the 1960s. It is also evident from the history of the event that in the case of youth organisations demanding democratic change (similarly to the case of other movements of the adult citizens), no differences can be claimed in the case of the two dictatorships. The reaction of the two systems was the same regarding the dictatorship of János Kádár and Mátyás Rákosi as well such as arrests, prosecution and imprisonment. In our work, we present not only the history of the event, but we also strive to present the values of the organisations. Furthermore, concerning that both events have a connection with Polish history and Polish people, which had an impact on the formation of the two events, the study also aims to draw these links.

TEPERICS KÁROLY:

Higher Education in Central and Eastern Europe in the Process of Internationalization

The phenomenon of student migration plays an increasingly important role in international migration processes. The study integrates modern peregrination into international migration phenomena, examining its 20. century (European) history, with particular emphasis on the characteristics of the Central and Eastern European region. In addition to the more receptive feature of the higher education of the examined region with data (with “mirror statistics”), the characteristics of the students (their number, the criteria of their country selection) going abroad from the countries concerned are also analysed. The duality of both movements can be recognized by the fact that linguistic-ethnic relations, on the one hand, and the use of educational services, on the other hand, induce a growing number of student mobility. The internationalization of higher education results in the revival and strengthening of traditional geopolitical relations.

POLÓNYI ISTVÁN:

Political Economy of Higher Education Financing

The aim of the study is to analyse one of the fundamental questions of the political economy of higher education so the relationship between the equity and effectiveness of higher education funding. It examines one of the possible approaches to the equity of higher education funding with regard to the relationship between the participation rates in higher education and the cost allocations of higher education in OECD countries. Then, it analyses one of the possible ways of evaluating the effectiveness of higher education, the relationship between the cost sharing of higher education and the return of the community costs. Additionally, according to the recommendations of Bruce D. Johnstone (Johnstone 2015), it reviews some of the characteristics of higher education funding concerning justice and efficiency in the developed countries and in Hungary.

TÓTH DORINA ANNA – MÁTÉ-SZABÓ BARBARA:

The Role of Higher Education in Social Inclusion Focus on short-term training and community centers

In our study we examine short-cycle higher education courses in Hungary and abroad. We analyze the Hungarian characteristics and historical aspects of short-term higher education at ISCED level 5, and also examine the new institution of Hungarian higher education, the Community Higher Education Training Center, which completes the third higher education mission in Hungary. Higher education institutions influence their direct region in a complex way: they shape the local community, encourage infrastructure changes and also affect the economy (Chatterton & Goddard 1999). For this reason, we consider it important to present short-term trainings, as their target audience is mostly disadvantaged and atypical students. In our study, we focus on the conceptual

definition of trainings and the different practices of each country besides the appearance of historical units of education. We try to present the specificities of the Hungarian system in the context of international studies and data. Our goal is to provide a picture of the situation, which will help us to understand the national and European characteristics of short cycle higher education courses.

JUHÁSZ ERIKA:

Cultural Learning in Certain Cultural Institutes of The Hungarian Northern Plain Region

Cultural learning is understood as nonformal and informal way of learning, implemented through the extensive institutional background and contrivance system of the culture. The history of cultural learning is rooted in the depth of human existence, while the scientific research of this field has developed simultaneously with the trends of cultural sociology. The focus of these recent examinations mostly covers a partial segment of the culture (for instance such topics as reading, museum and exhibition attendance, use of the internet). Our study here offers a more comprehensive frame for the interpretation of these results. The national learning index is based on countrywide-collected statistical data. We use it in our study to reveal, that the regional development, featured by its socio-economical index is inversely proportioned to the cultural advancement featured by the learning index of the region. The study gives a comprehensive picture based on this context, setting out some of the cultural institutes of the Northern Plain Region in Hungary.

MÁRKUS EDINA:

The Domestic Situation of the Nonprofit Sector, with Special Emphasis on Cultural Organizations

In our study, we present the situation of the nonprofit sector and the organizations for cultural purposes in particular. We review the changes on the basis of time series data, and we also point out the differences between the characteristics of the cultural organizations and the whole sector. This review, if not annually, is useful at times to see what processes are taking place in the sector as a whole and among civil society organizations. We consider it to be important because cultural organizations are considered as a significant organizational circle (in 2017, 15% of the 61151 non-profit organizations), which has a strong value preservation, community building and cultural service provider roles.

SIPOS LÁSZLÓ:

Trends in the regulation of non-governmental organisations operating in education

The study was carried out in the research of the author in the field of the civil sphere and non-profit organizations with the aim of comprehensive analysis of the legal changes that have occurred in the past decades in the field of civil society organizations including

education and activities related to it. According to our legal definition, non-governmental organisation is considered as a civil organisation, an association or foundation registered in Hungary, with the exception of the parties, the trade unions and the mutual associations, the public foundations and the party foundations. Reviewing the history of the Hungarian civil sphere, 1990 to 1991 is called the period of ‘foundation fever’. In the following years, the legal-financial regulation system became much stricter, and the subsequent amending acts were also mainly geared towards restricting. The period from 1998 has brought significant changes regarding the economic baseline of the civil sphere. In 2006, in order to make the use of public funds more efficiently, the creation of new public foundations was made impossible. Furthermore, in the summer of 2009, the public utility companies disappeared from the domestic civil palette. The entry of the new Civil Code (Ptk) (15 March 2014) appeared to be a calming point for the civil sector and for the civil society organizations including education and the related activities. However, only two years after the entry of the new Civil Code, another legislative process was commenced, according to which the Parliament accepted Act CLXXIX of 2016 on the Amendment and Acceleration of the Procedures connected to the Registration of Nongovernmental Organizations and Companies amending many other laws as well. Although it is another question how the increasingly extensive and impenetrable legislation can support the everyday operation of civil society organizations involving education and the related activities.

CEGLÉDI TÍMEA:

One Goal – Two Roads? Two senior models of professional colleges: Eötvös and Györfly

In our study, we distinguish four periods in the history of professional colleges: (1) the first, founding period between 1895-1950, (2) the era of hopeless attempts (1950-1969), (3) the second period from 1969 to the regime change, which is briefly called the era of “appropriate criticism” (4) and the last period from the change of regime to the present, which can be characterized mostly by diversity. We place the greatest emphasis on the first, the detailed presentation of the funds. Besides presenting the common processes typical of the movement, the aim of our thesis is to explain the different pathways of the individual colleges and to understand the diversity of functions and missions experienced by the professional colleges today. We try to adapt the model of traditions rooted in the past to the present circumstances, and on this basis we highlight the main directions of the professional colleges that have developed or are emerging. Our thesis reveals a decisive slice of the past, the two most important models (Eötvös and Györfly) that define the most basic characteristics of today’s professional colleges. In our brief review, we have highlighted that the surviving image of the posterity suggests two very extreme models. However, our thesis shows that these stereotypical models exist only at the level of theory. If we try to find the moments of the two models in later professional colleges, we can do it through very abstract glasses. Indeed, the true Eötvös was not purely an embodiment of professional monogamy, and Györfly’s did not impersonate exclusive politicization.

RÉBAY MAGDOLNA:

The effect of the Trianon treaty on the Hungarian Scout Movement

In our present study we publish the first results of our new research on the international relations of the Hungarian Scout movement. We analyzed the contemporary and further literature on the scout movement, primarily Gergely, 1989, as well as part of Scoutmaster József Kápolnási's correspondence archived in the Budapest City Archives. Using these resources we present the foreign relations of the scout movement before and after the Trianon Treaty. We were interested to know how the Hungarian Scout Movement managed to integrate into the international scout movement, what main goals guided their foreign policy and what activity they showed in the life of the international scout movement. We concluded that getting in contact – except for Germany – took place soon after the war, which can be explained by the goals of the scout movement as well as by its openness. Partly initiated by Hungarians, the International Scout Office was formed in London in 1920. Conferences, camps and competitions were organized regularly, which made it possible to strengthen fraternity among the scouts. The status of minority scout groups were also regulated, which was initiated by Hungarians.

HÍVES TAMÁS – VARGA ARANKA:

The territorial distribution of students from disadvantaged background in Hungary

The research papers of Tamás Kozma have strongly affected the foci of research in the sociology of education. In his research studies the consideration of the relationship between educational and social space as well as the spacial structure of education is inevitable. Placing our study in this scientific context we aim to discuss the correlations between disadvantaged background and territoriality while examining the school levels. It presents a snapshot of the present day Hungarian education system and using maps portrays that geographical and social spacial structure profoundly influence the distribution of disadvantaged students. According to the data of time-series analyses of the last decade, the territorial distribution seems to be stable, in fact unchanged. It is also true that territorial drawbacks can significantly influence the career, the school success and the chances in life of the youngsters residing in that area. The situation is even heightened by the fact that the subregions of Hungary lagging behind are located in blocks, which means that the neighbouring areas are also of poor social and economic situation making it even more difficult for the inhabitants of the subregions to reach facilities. The statement of Tamás Kozma from the 1980s still holds true according to which “the settlement proportion of the country creates resistant and retentive conditions”. (Kozma, 1991) Consequently, it is indispensable to treat territoriality as priority in education research and development policy.

ENGLER ÁGNES:

Change of Attitude for the Integration of Non-traditional Students

The world of higher education covers a diverse student society. On the one hand, heterogeneity enriches the teaching and research world of universities and colleges and, on the other hand, brings about constantly renewed challenges to education policy, education organization and teaching practice. In our study, we examine the presence of a well-defined, non-traditional student group with the aim of emphasising that this semi-“campus off” company can be an effective participant in the academic world in an individual and collective sense. In this way, to the question of Kozma, namely “who owns the university?”, an inclusive answer can be given.

PUSZTAI GABRIELLA – FÉNYES HAJNALKA – SZIGETI FRUZZSINA – PALLAY KATALIN:

Who the dropout students are?

The interpretation of the phenomenon of student dropout, which means waste of a relatively large proportion of human and material capital on the a social, individual and institutional domain, is impossible without examining drop-out students. In this study, we analyzed the DEPART 2018 database containing data from 605 dropout students. We tried to identify higher education drop-out scenarios and pointed out that higher education dropout is a complex phenomenon. Based on the students’ reports on their interpretation and evaluation of their dropouts, we created four student clusters. We compared the groups with their socio-cultural background and their decisions and assessments about dropouts from higher education. The most important result of the study is that it identifies a new group in addition to the international dropout types, and provides a detailed picture that calls our attention on the diversity of dropout groups, thereby overcoming the over-generalized image of the dropout student.

VÁRADI JUDIT – DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA – KOVÁCS KLÁRA:

Extracurricular, leisure activities and religiousness in connection with the causes of dropout

The interruption of studies and the dropout reduction is a central theme of sociology of education and educational research for years. The exploration of the possible causes of dropout may reduce the process. In our study we would like to map the relation between dropout and individual factors, such as the extracurricular and leisure activity, the health behavior and also the religiousness. The way to justify this is that the available literature on the topic summarize that the belonging to a civil and a community social network strengthens the commitment to completion studies (Pusztai 2011; Pusztai 2013). For the analysis we used the DEPART 2018 (N = 605) database, which was carried out within the framework of project No. 123847 by the Center for Higher Education Research and Development-Hungary, under the name of *Social and organizational factors in students’ dropout*, supported by the NKFI Fund of the National Research, Development

and Innovation Office. Our results show that there is a link between the neglect of studies and obligations and between pushing away the value preferences among those students who are disappointed in their studies. The results also show that the students do not actually participate in extracurricular activities and the different form of religious practices are not related to dropout.

MARKOS VALÉRIA – KOCSIS ZSÓFIA – DUSA ÁGNES RÉKA:

Different forms of civil activity, domestic and foreign employment in the dropout process

Students in higher education have created a specific culture, which, in addition to their studies, can be attended by social and cultural events that accompany university life, among which the emphasis is on student work and participation in civil organizations. Voluntary and student employment of higher education students is characterized by an increasing trend. These activities have many advantages in terms of future returns, but one of the possible causes of drop out is the attractiveness of the labor market. In our current research, we focused on the role of employment and civil activity in the dropout process. Masevičiūtė et al. (2018) found that a quarter of students stopped studying for work-related reasons. This may be due to the negative judgment of the marketability of the professions they study, which may lead to the interruption of university studies. In addition, we analyzed the willingness of students to interrupt their higher education in exchange for volunteering. In our current research, we examined how often and for what reasons students who had dropped out were paid for work and volunteering during their studies.

Tabula Gratulatoria

Prológus Prof. Emer. Kozma Tamás köszöntéséhez

1998. júniusában találkoztunk először a doktori felvételin, eltelt azóta több mint 20 év. Gyorsan munkakapcsolatba kerültünk még abban az évben, mikor doktori programtitkári felkérést kaptam Tamástól, akkor mint a doktori program vezetőjétől. Egy évtizeden keresztül dolgoztunk abban a munkamegosztásban, amelyben Tamás a program vezetője, Pusztai Gabriella programtitkárként a doktori oktatói kapcsolatok és tanterv gondozója, jómagam pedig szintén programtitkárként a doktorandusz – doktorjelölt kollégák kapcsolattartója és a doktori költségvetés gondozója voltam. Ez utóbbi feladatköröm azóta is megmaradt, miközben – két újabb programvezető után jelenleg Pusztai Gabriella programvezetése mellett – azóta is töretlenül működik a doktori program.

A közös munka eredményességét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a formális doktori programbeli közös munka után lassan újabb egy évtizede tevékenykedünk együtt a közösen alapított Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületében, amelyet alulról kezdeményezve, közös akaratból hoztunk létre számos kutatótársunkkal, és azóta több mint 400 oktató és kutató szakember tevékenykedik benne.

Köszönöm ezúton is az elmúlt 20 év közös munkáit, közös gondolkodásait, a szakmai és magánemberként történő támogatást, bizalmat! Kívánok jó egészséget, új gondolatokat, ötleteket és sok közös munkát a következőkben is!

A születésnap kiadványban mi mást is ajánlhatnék fel tanulmányként, mint az elmúlt 7-8 év közös kutatásából, a Tanuló régiók Magyarországon kutatásból egy kulturális tanulási adalékot. Folytatása következik!

Juhász Erika

Köszöntő

Dr. Kozma Tamás professzor úr volt a 2008 februárjában – summa cum laude eredménnyel – megvédett PhD-dolgozatom témavezetője. A disszertáció később könyv alakban is megjelent, a hozzá kapcsolódó tanulmányok pedig – hathatós segítségével – az *Educatio* és az *Új Pedagógiai Szemle* hasábjain láttak napvilágot. (Megjegyzem, hogy az akkor beindult kutatási folyamatból további négy egyetemi kari jegyzetem született.) Professzor Úr kért fel speciális kollégium tartására a doktori iskola keretein belül, és megtisztelt azzal is, hogy előszót írt a Helyszíni szemle (Tanulmányok a társadalomtudományok

köréből) című kötetemhez. Nagy örömömre szolgál, hogy – csakúgy, mint a hetvenedik születésnapjára megjelent Professori Salutem című kötetben – a 80. születésnapján is tanulmánnyal köszönthetem.

Sipos László

Barabás Andrea
Buda András
Brezsnyánszky László
Ceglédi Tímea
Chrappán Magdolna
Czékmán Balázs
Cséke Katalin
Deákné Dusa Ágnes
Demeter-Karászi Zsuzsanna
Erdei Gábor
Engler Ágnes
Gazdag Katalin
Gintner Tamásné Hornyák Ágnes
Hegedűs Anita
Hegedűs Roland
Herczegh Judit
Héjja Bella Emerencia
Husztai Anett
Joó Orsolya
Józsa Gabriella
Juhász Erika
Kardosné Csokai Anita
Kelemen Gabriella
Kenyeres Attila Zoltán
Kovács Karolina Eszter
Kovács-Nagy Klára
Kozek Lilla Katalin

Kozmáné Sike Emese
Kristóf Zsolt
Labancz Imre
Malmos Edina
Markos Valéria
Márkus Edina
Máté-Szabó Barbara
Morvai Laura
Novák Ildikó
Pallay Katalin
Pándyné Bacskai Katinka
Polónyi István
Pusztai Gabriella
Rébay Magdolna Éva
Sebestyén Krisztina
Szabó Fruzsina
Szabó József
Szabó László Tamás
Szigeti Fruzsina
Szőcs Andor
Szűcs Tímea
Takács-Miklósi Márta
Tódor Imre
Urbinné Borbély Szilvia
Veressné Gönczi Ibolya
Vitéznő Iglicz Zsuzsanna
Zolnai Erika

Szerzőink

Név	Intézmény	Elérhetőség
BACSKAI KATINKA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	bacskai.katinka@arts.unideb.hu
BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	brezsnyszky.laszlo@arts.unideb.hu
CEGLÉDI TÍMEA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	ceglei.timea@arts.unideb.hu
DEMETER-KARÁSZI ZSUZSA	Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- tudományi Program	zsuzsanna.karasi@gmail.com
DRABANCZ M. RÓBERT	Nyíregyházi Egyetem Gazdasági és Társadalom- tudományi Kar, Alkalmazott Kommunikáció Intézet	drabancz.robort@nye.hu
DUSA ÁGNES	Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért	dusa.agnes@arts.unideb.hu
ENGLER ÁGNES	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	engler.agnes@arts.unideb.hu
FEHÉRVÁRI ANIKÓ	Eötvös Loránd Tudomány- egyetem Pedagógia és Pszichológiai Kar	fehervari.aniko@ppk.elte.hu
FÉNYES HAJNALKA	Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociál- politikai Tanszék	fenyesh@gmail.com

Név	Intézmény	Elérhetőség
HÍVES TAMÁS	Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet	tamas.hives@gmail.com
JANCSÁK CSABA	Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék	jancsak@jgypk.szte.hu
JUHÁSZ ERIKA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés-tudományi Intézet	juhasz.erika@arts.unideb.hu
KELEMEN GABRIELLA	Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés-tudományi Program; Református Pedagógiai Intézet	kelemen.gabriella31@gmail.com
KOCSIS ZSÓFIA	Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés-tudományi Program	zsofikocsis6@gmail.com
KOVÁCS KAROLINA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés-tudományi Intézet	kovacs.karolina@arts.unideb.hu
KOVÁCS KLÁRA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés-tudományi Intézet	kovacs.klara@unideb.hu
MARKOS VALÉRIA	Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés-tudományi Program; Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért	markosvaleria.90@gmail.com
MÁRKUS EDINA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés-tudományi Intézet	markus.edina@arts.unideb.hu
MÁTÉ-SZABÓ BARBARA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés-tudományi Intézet	szabo.barbara@arts.unideb.hu

Név	Intézmény	Elérhetőség
PALLAY KATINKA	Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- tudományi Program	p.katinka16@gmail.com
POLÓNYI ISTVÁN	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	istvan.polonyi@arts.unideb.hu
PUSZTAI GABRIELLA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	pusztai.gabriella@arts.unideb.hu
RÉBAY MAGDOLNA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	rebay.magdolna@arts.unideb.hu
SÍPOS LÁSZLÓ	Magyar Tudományos Akadémia Állam- és Jogtudományi Bizottság	sipos.laszlo@mku.hu
SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	szabo.laszlo.tamas@arts.unideb.hu
SZEMERSZKI MARIANNA	Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet	mszemerszki@gmail.com
SZIGETI FRUZSINA	Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődés- tudományi Intézet	szigeti.fruzsina.89@gmail.com
TEPERICS KÁROLY	Debreceni Egyetem Társadalomföldrajz és Területfejlesztési Tanszék	teperics.karoly@science.unideb.hu
TÓTH DORINA ANNA	Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- tudományi Program	anna.dorina.toth@gmail.com
VÁRADI JUDIT	Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar	varadi.judit@music.unideb.hu
VARGA ARANKA	Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék	varga.aranka@pte.hu
VINCZE TAMÁS	Nyíregyházi Egyetem Pedagógia és Andragógia Intézeti Tanszék	vincze.tamas@nye.hu

A RÉGIÓ ÉS OKTATÁS SOROZAT KORÁBBAN MEGJELENT KÖTETEI

- 2005: Régió és oktatás: európai dimenziók
Szerkesztő: Pusztai Gabriella
- 2006: Regionális egyetem
Szerkesztő: Juhász Erika
- 2008: Education and Church in Central and Eastern Europe
Szerkesztő: Pusztai Gabriella
- 2008: Religion and Values in Education
Szerkesztő: Pusztai Gabriella
- 2010: Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus
Szerkesztő: Juhász Erika
- 2010: Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe
Szerkesztő: Pusztai Gabriella
- 2010: Régió és oktatás: a Partium esete
Szerkesztő: Kozma Tamás & Ceglédi Tímea
- 2011: Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat
Szerkesztő: Kozma Tamás & Pataki Gyöngyvér
- 2014: Határtalan oktatáskutatás
Szerkesztő: Ceglédi Tímea, Gál Attila & Nagy Zoltán
- 2014: Tanuló közösségek, közösségi tanulás
Szerkesztő: Juhász Erika
- 2015: Tanuló régiók Magyarországon
Szerkesztő: Kozma Tamás
- 2018: Learning Communities and Social Innovations
Szerkesztő: Kozma Tamás & Márkus Edina