

Kapocs

2016/4. XV. évfolyam 71. szám



Megélés-együttélés

**Családi életre
nevelés**

**A család támogató
szerepe**

**Korai
iskolaelhagyók**

Erkölcst a tőkének

Tartalom

Bodó Márton A családi életre nevelés oktatási aspektusai	5
Engler Ágnes A család támogató szerepe	21
Farkas Péter Erkölcst a tőkének	29
Karácsony Ilona – Zubor Mónika – Tóth Balázs – Harjánné Dr. Brantmüller Éva Megélés–Együttélés	37
Mayer József Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók	43
Abstracts	63
Szerzőink	66

Kapocs ■ XV. évfolyam 71. szám

■ Főszerkesztő: Farkas Péter ■ Szerkesztőségi titkár: Paksi Adrienn ■ Szerkesztőség: Dr. Bagi Krisztina, Baranyai Szilvia, Bérés Orsolya, Halász Mariann, Dr. Papházi Tibor, Dr. Pári András, Sebestyén Virág, Szombathelyi Szilvia Klára, Teklovics Boglárka ■ Szerkesztőség és kiadóhivatal: 1134 Budapest, Tűzér u. 33-35.
■ Tel.: 06 (1) 237 6700, fax: 06 (1) 237 6760 ■ E-mail: kapocs@csini-int.hu ■ Felelős kiadó: család.hu
■ Nyomás: L'Harmattan Kiadó Kft. ■ ISSN 1588-7227 ■ Megjelenik negyedévente ■ A folyóiratban megjelenő írások nem feltétlenül tükrözik a Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet álláspontját ■ Meg nem rendelt kéziratokat nem őrzünk meg és nem küldünk vissza. Ára: 1500 Ft

Szerkesztőségi közlemény

Tisztelt Olvasónk!

Szakmai folyóiratunk életében jelentős változások álltak be, azonban igyekszünk biztosítani a folyamatosítást. A Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet megszűnt, így a jövő évtől a folyóirat kiadói háttere is változik. Az elektronikus megjelenést a család.hu weboldalon biztosítjuk.

Fentiek miatt a szerkesztőségben is változások léptek fel. Továbbiakban a főszerkesztői teendőket Farkas Péter látja el, a szerkesztőségi titkári feladatokért pedig Paksi Adrienn felel. A *Kapocs* szerkesztősége továbbra is törekszik a lap szakmai irányultságának fenntartására, ebben kérjük Tisztelt Olvasóink visszajelzéseit és egyben támogatásukat.

A családi életre nevelés oktatási aspektusai

Összefoglaló: A tanulmány célja, hogy megvizsgálja a családi életre való nevelés oktatási rendszert érintő aspektusait, és ezen keresztül képet adjon a jelenlegi köznevelési rendszer struktúrájáról, felépítéséről, jövőjéről egyetlen szempont hosszanti áttekintésén keresztül, némileg összehasonlítva a családi életre nevelés néhány nemzetközi példájával. A tanulmány a 13 évfolyamos köznevelési rendszerre fókuszál, nem tér ki az óvodai és felsőoktatási aspektusaira a kérdéskörnek. A demográfiai helyzet, családpolitika és oktatás kapcsolata makro- és mikroszinten is értelmezhető. A demográfia adatai meghatározzák a kitzúzhető rövid és hosszú távú célokat. Az oktatásnak, elsősorban rövid távon, az lehet a célja, hogy boldogabb társkapcsolatban élőket neveljen, hosszú távon jelenhet meg a boldogabb családok célja. A média felelőssége is kimagasló a tekintetben, hogy milyen férfi és nőideált közvetít. Össztársadalmi összefogás nélkül a társadalmi mentalitás megváltoztatása nem képzelhető el.

Kulcsszavak: Családi életre nevelés, nemzeti alaptanterv, kerettantervek, műveltségi területek

Bevezetés

„Ehess, ihass, ölelhess, alhass!
A mindenséggel mérd magad!
Sziszegve se szolgálók aljas,
nyomorító hatalmakat.
Nincs alku – én hadd legyek boldog!”
József Attila: *Ars poetica*

Jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja a családi életre való nevelés oktatási rendszert érintő aspektusait és ezen keresztül képet adjon a jelenlegi köznevelési rendszer struktúrájáról, felépítéséről, jövőjéről egyetlen szempont hosszanti áttekintésén keresztül némileg összehasonlítva a családi életre nevelés néhány nemzetközi példájával. A tanulmány a 13 évfolyamos köznevelési rendszerre fókuszál, nem tér ki az óvodai és felsőoktatási aspektusaira a kérdéskörnek.¹

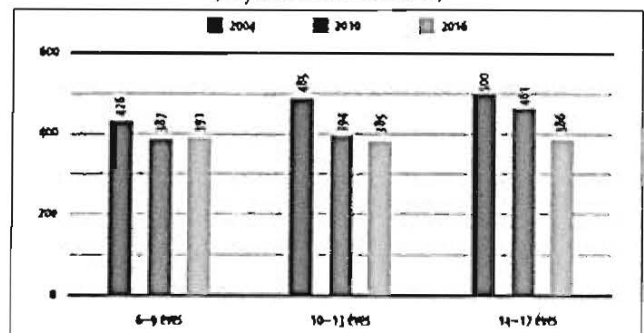
A demográfiai helyzet, családpolitika és oktatás kapcsolata makro és mikro szinten is értelmezhető. Az oktatás, mint alrendszer függvénye és követője a mindenkor demográfiai helyzetnek. Ha hirtelen demográfiai növekedés van makroszinten a magyar társadalomban az néhány év múlva jelentkezik az óvodáknál, majd általános iskolákban és középiskolákban. Ha csökken a népesség, akkor pedig szűkíteni kell a kapacitásokat, aminek társadalmat érintő hatásai vannak a pedagógus létszám csökkentésén keresztül: az infrastruktúra átalakítása örök nehézség egyik évről a másikra az oktatási rendszerben. Ezzel a mindenkor társadalompolitikát alakítóknak számolniuk kell.

Magyarországon már 2010-ben meg lehetett arányiban mondani, hogy 2016-ra milyen nagyságrendben lesznek diákok az oktatás különböző szintjein, hiszen a felmerülő rendszer lehetővé teszi ezeket az előzetes kalkulációkat.² Mindez látszólag távolról érinti a családi életre nevelést, valójában a mai iskolarendszer által közvetített értékek hatásai ezen a téren is megmutatkozhatnak hosszú távon. A fenti ábrán jól látható, hogy összességében bekövetkeztek a csökkenések, ha nem is azonos módon, mint amit a becslések tartalmaztak. A becslés az óvodás korúakat nem tartalmazta és az általános iskolás diákok létszáma nem csökkent olyan drasztikus módon, mint amit az előrejelzés sugallt.

1. ábra³

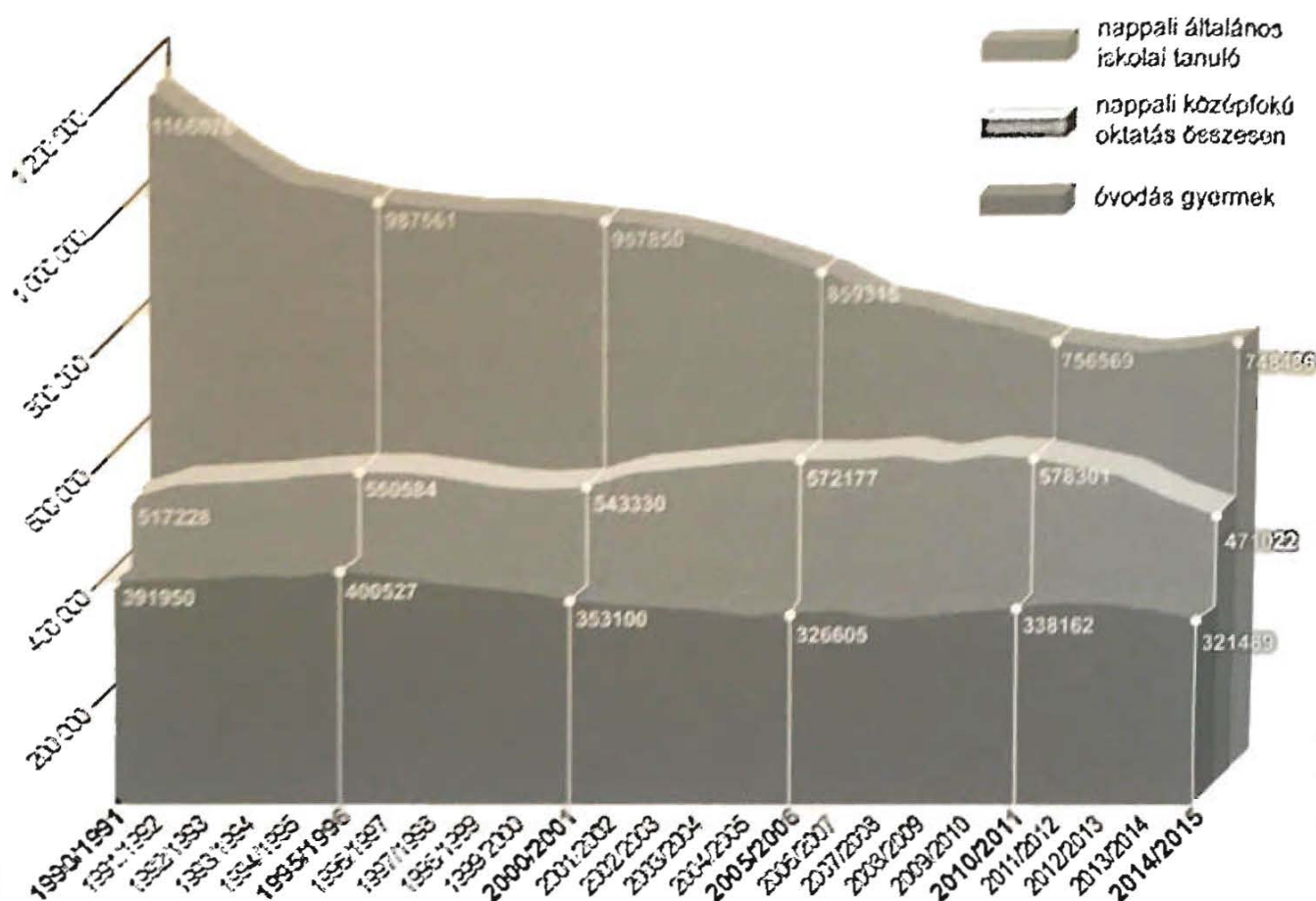
3 iskolai korosztály korábbi létszáma és 2016-ra szóló becslése

Három iskolai korosztály létszáma 2004-ben, 2010-ben és 2016-ban (tényadat és becslés, ezer fő)



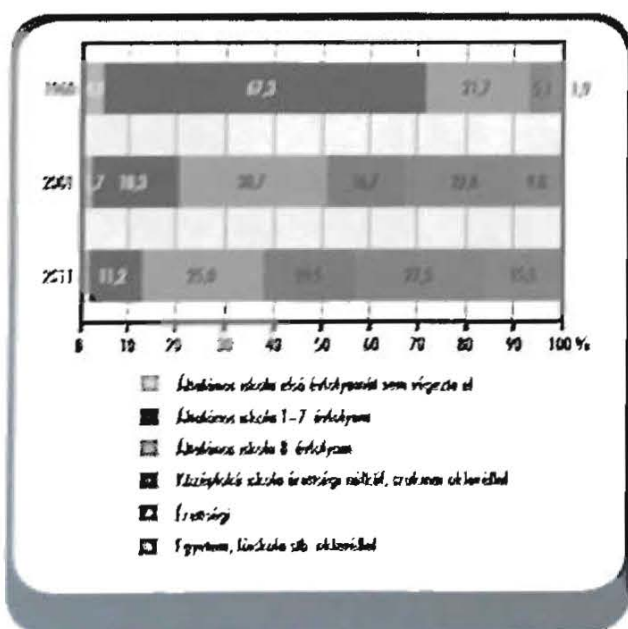
Forrás: Demográfiai évkönyv, 2009, 2010 és Jelentés..., 2006 alapján

Az óvodai nevelésben és a nappali rendszerű iskolai oktatásban résztvevők számának alakulása az 1990/1991-es és a 2014/2015-ös tanév között (fő)



Copyright © Európai Oktatási Zrt

Forrás: KSH



2. ábra

A 7 éves és idősebb népesség megoszlása legmagasabb iskolai végzettség szerint

A másik meghatározó makro paraméter, amit bevezetés-képpen említenék, az oktatás költségvetési támogatottsága mellett, hogy hogyan változik a magyar népesség iskolázottsága, ami összességében javuló tendenciát mutat, miközben sajnos az iskola elhagyók aránya folyamatosan nő. 2010-ben a következő volt a tendencia, ami még ma sem változott meg arányait és tendenciáit tekintve: „Nemzetközi összehasonlításban a 15–24 éves korosztályok Magyarországon nagyobb arányban vannak az iskolarendszerben, mint a fejlett országokban átlagosan, a 25–29 évesek közt tanulók viszont alig kétharmad annyian vannak ugyanebben az összehasonlításban. A felsőoktatásba lépők aránya, sőt az életkori megoszlása is szinte megegyezik az OECD- és az EU-tagországok megfelelő adataival, de nálunk magasabb a lemorzsolódás, alacsonyabb a diplomaszerezésig el is jutók aránya. A már nem tanuló magyar 15–29 évesek összességében sokkal kevesebben dolgoznak, mint a fejlett országokban.”³⁴

A lemorzsolódás területén a 2015-ös adatok alapján Európában 7. helyen vagyunk a 11,4%-os korai iskola-

elhagyók arány számával, 2020-ra feladatként tűzte ki a kormányzat ezt a számot 10% alá csökkenteni.

Tehát az iskolázottság terén országosan van némi javulás, de ugyanakkor újra termelődik növekvő mértékben azok száma, akik viszont már több generáció óta nem végeznek el középiskolát, esetleg az általános iskolát is csak részben és a diploma megszerzése generációk óta nem elérhető számukra.⁵ A korai iskolaelhagyás valójában a végzettség nélküli iskolaelhagyást jelenti, ami Európa számos országában jelentkező komplex probléma. Strukturális szinten ez alapvetően összefügg a szegény roma kisebbség arányának a növekedésével is.⁶ Ennek megoldására komplex szektor közli programokat kellene kifejleszteni, mert nem egyszerűen oktatási, hanem egészségügyi, szociális, kulturális, munkaerő-piaci és oktatási vetülete egyszerre van a kéreléskörnek.

1. Nemzetközi kitekintés

1.1 Embereszmény a nemzeti alaptantervekben

A családi életre nevelés témakör oktatási rendszereket érintő vizsgálata kapcsán szembesül azzal a szemlélődő, hogy a világon, de az európai civilizáción belül is számos különböző megközelítése létezik a család fogalmának, szerepének. Meg lehet közelíteni jogi, gazdasági vagy szociológiai szempontból éppúgy. Anélkül, hogy a definíciók dzsungeleiben eltévednénk megállapítható az is, hogy az iskolai tanítási tartalmak és társadalom viszonya nagyon különböző országokként. Ez a történelmi fejlődés, a társadalom állapotának is függvénye. Különböző rendszerek összehasonlítása a teljes rendszerek közti különbségek bemutatása nélkül félrevezető lehet, ennek ellenére igyekszem a torzításoktól mentesen nyúlni a témához. Csak három példát említek: a 2006-os francia alaptanterv egyetlen egyszer említi a család fogalmát a következő összefüggésben: „Az ellenőrző könyv lehetővé teszi a diákok, családjaik és a tanáraiknak, hogy figyelemmel kísérjék fokozatosan a készségek megszerzését.”⁸ Ez önmagában még nem árul el sokat, sokkal inkább lényegi információ, ha azt az embereszményt keressük, ami a Nemzeti alaptanterv (rövidítve: Nat) mögött áll. Ez a francia dokumentum szerint a következő: az iskola célja, hogy segítse a diákokat abban, hogy „teljes mértékben felelős – vagyis önálló és nyitott kezdeményező személyiségű állampolgárrá váljanak. (...) Az iskola célja, hogy elősegítse a hatékony és konstruktív részvételét a diákoknak a társadalmi és szakmai életben, hogy gyakorolja szabadság jogait és tiszteletben tartsák mások jogait, hogy elutasítsák az erőszakot.”⁹

Ez a megközelítés egy szociálisan érzékeny egyén kibontakoztatásának előmozdítójaként tekint az iskolára és a hangsúly a mások jogait tiszteletben tartó individuumon van, nem a közösségen, bár az állampolgári lét nyilván feltételezi az egyént körülvevő közösség létét is. Viszont

hangsúlyt kap célként a nemzethez és európai közösséghez való tartozás is az egyén egyéni kibontakoztatásán túl.

A 2007-es spanyol középiskolai oktatás tartalmait szabályozó rendeletben¹⁰ számos gyakorlati aspektusa szerepel a családi életnek: iskolai és családi konfliktusok kezelése, munkamegosztás családon belül, nők és férfiak családon belüli egyenlősége, generációk közti kapcsolat. Még azt is kimondja, hogy a család a spanyol jogrend fontos eleme. Ugyanakkor tudni kell, hogy ezen a család fogalmon 2005 óta már mást ért a spanyol jogszabály, mint a később született magyar alaptanterv, hiszen 2005 óta Spanyolországban az azonos neműek házassága elfogadást nyert, mint 2013-ra összesen 13 országban a világon.¹¹ Tehát nem lehet az oktatási rendszer tartalmait elszigetelten vizsgálni, csak komplex módon az adott társadalmi rendszer részeként.

Ha ugyanezt megnézzük a perui 2009-es alaptantervben, akkor egészen más megfogalmazásokkal találkozunk, ahol a középpontban sokkal inkább van a családi és közösségi életben élő gyermek. A diákok feladata elsajátítani azt a „tudást, ami rengeteg tanulás révén segíteni fogja őket a mindennapi életben, a környezetben, a kölcsönhatások során a kortársakkal, felnőttekkel a családi életben és a közösségükben”.¹² A közismereti tartalmakig elmenően minden esetben, ebben az alaptantervben a családban élő diák áll a középpontban és az ő kompetenciáinak, tudásának, készségeinek fejlesztése. Fontos megjegyezni, hogy életkori sajátosságok függvénye is a család szerepeltetésének mikéntje, megközelítése a közismereti tartalmak tekintetében.

Ha ugyanezt vizsgáljuk a 2012-es Nemzeti alaptantervben, akkor arra juthatunk, hogy elsődlegesen a család nem jelenik meg a köznevelési rendszer céljaként megalakított emberkép elemeként, hanem annak hátterében, kialakításának eszközeként kap szerepet. Ennek fontosságát viszont szimbolikusan jelzi a dokumentumban a fogalom 69-szer való előfordulása. Az emberkép leírása következőképpen jelenik meg: „a köznevelés feladatát alapvetően a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg. Feladata továbbá a tanuláshoz és a munkához szükséges képességek, készségek, ismeretek, attitűdök együttes fejlesztése, az egyéni és csoportos teljesítmény ösztönzése, a közjóra való törekvés megalapozása, a nemzeti, közösségi összetartozás és a hazafiság megerősítése.”¹³ Ezt támasztja alá a dokumentumban szereplő első megjelenése is a család fogalmának: „Célja továbbá [a Nemzeti alaptantervnek], hogy a családdal együttműködve cselekvő elkötelezettségre neveljen az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt, fejlessze a harmonikus személyiség kibontakoztatá-

ország(rész)	tantárgy vagy program/témakörök	évfolyamok (a hazai rendszer szerinti életkorban)	képző
Lengyelország	élet a családban; szexuális felvilágosítás, családi szerepek, testi-lelki változások, konfliktusok	5-6. évfolyam, középiskola	pedagógus
	társadalmi tanulmányok: a család társadalmi szerepe	9-12. évfolyam	pedagógus továbbképzés birtokában
Baden-Württemberg	gazdaság-munka-egészség: család-szabadidő-háztartásvezetés, gyermeknevelés/gondozás ismeretei	5-9. évfolyam	pedagógus
	*egészség és társadalmi kérdések: egészség megőrzése, szexuális nevelés	5-9. évfolyam	pedagógus
Észak-Wesztfália	Erősségeim és Jövőm: munka világába való beilleszkedés, családtervezés	7. évfolyam	pedagógus
Szlovénia	Környezet; rokonsági viszonyok	3-4. osztály	pedagógus
	Háztartási gazdálkodás: források kezelése, fizikai és egyéb szükségletek, idő-pénz-élelem beosztása	5-6. osztály	pedagógus
	Társadalmi tanulmányok: családi interakciók	4-5. évfolyam	pedagógusok
	Szociológia: család szerepe a társadalomban, a társadalmi változásokkal összefüggő családi struktúrák változásai	9-12. évfolyam	pedagógusok, éves továbbképzések
	*Erőszakmentesség-béke-család oktatása: konfliktus megoldási készségek, kritikai gondolkodás	9-12. évfolyam	pedagógusok, éves továbbképzések
Finnország	Háztartási gazdálkodás: konyhai ismeretek, pénzgazdálkodás, fogyasztói magatartás	7-8. évfolyam	pedagógusok
	Egészség: társas kapcsolatok, felelősség, érzelmi intelligencia		pedagógus
Izland	Háztartástan: háztartás vezetése, főzés, egészséges életmód, felelős vásárlói magatartás	n. a.	pedagógus
	Életjártasság: személyiség fejlesztés, önismeret, döntés	n. a.	pedagógus
Görögország	Környezettan	5-8. évfolyam, 9-12. évfolyam	pedagógus
	Társadalmi és Polgári Ismeretek	5-8. évfolyam, 9-12. évfolyam	pedagógus
	Vallás; ember és család szerepe	n. a.	pedagógus
Lettország	Háztartástan: családi ünnepek, rokonsági viszonyok	3. évfolyam	pedagógus
	Társadalomismeret: család szerepe a személyiségfejlődésben, családi életforma erkölcsi értékei	9. évfolyam	pedagógus
	Erika: párbeszéd a házasság, család intézményéről, problémáiról	12. évfolyam	pedagógus
Nagy-Britannia	*Szex és párkapcsolat: szexuális felvilágosítás	15 éves kortól kötelező	pedagógus
	Gondold át- program: drog, alkohol, promiskuitás	11-18 éves	szakértő, civil szervezetek
	Szeretem bölcsen-program: szexuális élet, felelős párkapcsolat	n. a.	szakértő, civil szervezetek
	Kibírás csapat-program	n. a.	szakértő, civil szervezetek
Írország	Társadalom, Személyiség és Egészségügyi Program: együttélési és együttműködési készségek fejlesztése, felelős párkapcsolat, szexuális felvilágosítás	10-12. évfolyam	a program saját oktatói a pedagógusokkal együtt
Egyesült Államok	Kapcsolatok: randevú és érzelem, bizalom	serdülőkor	pedagógus számára készített tananyag, tankönyv, tanmenet, óravázlatok, feladatlap, munkafüzet
Spanyolország	Biológia: szexualitás, a testi higiéné, a testi-lelki-mentális egészség	n. a.	pedagógus
Peru	Vallásos nevelés	1-12. évfolyam	pedagógus
	Munkára nevelés	1-12. évfolyam	pedagógus
	Egyén, a család és az emberi kapcsolatok	1-12. évfolyam	pedagógus

A *-gal jelölt tantárgyak szabadon választható módon jelennek meg, míg a programok modulként, azis különböző évfolyamokon az iskolák beépíthetnek.

sához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességeket.”

Tehát megállapíthatjuk, hogy emberképében a magyar alaptanterv valahol a francia és perui között, a spanyolhoz közel, de hangsúlyosabban jelenik meg a francia és spanyol elvárás-rendszerben is a közösségben élő, jóra, szépre kész cselekvő egyén, és kevésbé van jelen a családi közösség, amely a perui alaptanterv esetén életkor függően, de egyértelműen erősebb eleme a mindennapi életnek. A Nemzeti alaptantervben hangsúlyosabban kap szerepet a közösség az egyéni jogok mellett talán. A család pedig elsődlegesen, mint a tanulást elősegítő támogató közeg jelenik meg.

Ha közelebb megyünk a tartalmakhoz, akkor többféle modell bontakozik ki a különböző oktatás-nevelési rendszerekben.¹⁴

1.2 A családi életre nevelés nemzetközi modelljei

Ha a megismerhető európai és amerikai oktatási rendszerek közismereti tartalmait nézzük, akkor számos megközelítésben találkozhatunk a családi életre nevelés témájával.¹⁵ Az ezekben szereplő ismeretek alapján néhány karakteres típus rajzolódott ki számomra. Az első ilyen típust nevezhetjük egészségügyi megközelítésnek (**egészségügyi modell**), amely elsősorban szexuális nevelésként tekint a családi életre nevelés témakörre, és arra törekszik, hogy a diákokat felkészítse a szexuális életükre általános iskola felső tagozatán és középiskolában tantárgyi keretek között kötelező vagy kötelezően választható elemként.

A második megközelítés gazdasági ismeretek felől tekint a család működésére (**gazdasági modell**). Az ilyen tantárgyat tartalmazó oktatási rendszerek elsősorban háztartási ismereteket oktatnak: háztartásvezetés, főzési ismeretek, felelős fogyasztói magatartás, pénzgazdálkodás. A megjelenő tantárgyak szintén hasonlóan az általános iskolai korosztályok felső tagozati és később a középiskolai képzés palettáján jelennek meg.

A harmadik típusú tantárgy társadalmi ismeretként kezeli a családi életre nevelést (**társadalmi modell**), amely a családi szerepek taglalását tartja elsődlegesnek: apa, anya, gyerek, döntéshozatal. Ehhez kapcsolódóan vagy ezt kiegészítően pedig megjelenik a pszichológiai megközelítés (**társadalmi-pszichológiai modell**), amely a társas kapcsolatok, önismeret felől közelíti meg a kérdést és tartalmaz a barátság, szerelem, házasságra vonatkozó ismereteket és erkölcsi megközelítést, érzelmi-intelligencia-fejlesztést is. Ehhez kapcsolódik önállóan vagy integráltan a pályaorientáció felől való megközelítés (**pályaorientációs modell**), mely kifejezetten a jövőben a fiatal által meghozandó döntéseket állítja a középpontba.

Az óraszámok a tantárgyak tekintetében általában heti 1-szer 1 tanórát jelentenek, míg a lengyel Élet a családban

tantárgy esetén tanévenként kéthetente egy foglalkozást. Talán érdekes látni azt, hogy az oktatási rendszerek kevésbé reflektálnak az emberre, mint erkölcsi lényre, sokkal inkább, mint gazdasági tényezőre. A szexualitás pedig nem erkölcsi, hanem sokkal inkább egészségügyi kérdésként jelenik meg. Ez összefügg azzal, hogy az oktatási rendszerek nem akarnak beavatkozni a társadalmi folyamatokba, inkább az egyén képzésére és nem a nevelésére fókuszálnak. A kialakított tantárgyak ugyanakkor leképezik az adott kultúrában zajló társadalmi folyamatokat. A családi életre nevelés téma teljes komplexitásában azt állíthatjuk, hogy sehol sem jelenik meg, van, ahol több tantárgyba ágyazottan mégis több szegmens jelenik meg, van ahol kevesebb. Az adott tantárgyi tartalmakat értelmezhetjük az adott társadalom igényeire adott válaszként, annál is inkább, mivel a közismereti tartalmak mindenhol társadalmi viták eredményeként véglegesülnek. Mint látszik, más és más igény van jelen egy-egy társadalomban.

2. A hazai köznevelés és családi életre nevelés kapcsolata

2.1 A család fogalma a magyar köznevelési rendszerben

A magyar köznevelési rendszerben megjelenő családfogalom és a hozzá kapcsolódó közismereti tartalmak több szinten jelennek meg. Alapvetően levezethetők az Alaptörvény azon kijelentéséből, hogy „valljuk, hogy együttélésünk legfontosabb keretei a család és a nemzet, összetartozásunk alapvető értékei a hűség, a hit és a szeretet”, illetve a későbbi paragrafusokban megjelenő családcentrikusságából: „Magyarország védi a házasság intézményét, mint férfi és nő között, önkéntes elhatározás alapján létrejött életközösséget, valamint a családot, mint a nemzet fennmaradásának alapját. A családi kapcsolat alapja a házasság, illetve a szülő-gyermek viszony.”¹⁶ Egyértelmű értéknek kerül itt felmutatásra a család, és a törvények ennek alapján bátyázzák körül jogokkal.

A Köznevelési törvény erre alapoz, amikor kimondja, hogy az iskola célja, hogy „egymás szeretetére és tiszteletére, a családi élet értékeinek megismerésére és megbecsülésére, együttműködésre, környezettudatosságra, egészséges életmódra, hazaszeretetre nevelje a gyermekeket, tanulókat...”¹⁷

Tanuló, pedagógus és szülő együttműködéséről beszél a törvény, ami nélkül nem valósulhat meg az iskolai nevelés.¹⁸ Azzal, hogy az iskola szereplőjévé válik a nevelésnek egyszerre vállal fel többet, mint egyszerűen a gyermek oktatását, ugyanakkor világossá teszi, hogy ehhez a szülői háttér is szükséges e nélkül nem működhet.

2.2 A családi életre nevelés és a Nat

A magyar köznevelési rendszer tartalmi szabályozása 3 szinten valósul meg. A Nemzeti alaptanterv tartalmazza a köz-

műveltségi elemeket, ez az első szint, ami meghatározza az „*érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést*”,¹⁹ egyszerűen a közműveltség elsajátítandó elemeit az általános iskola első évfolyamától kezdődően a középiskolák iskolatípus szerinti 12. vagy 13. évfolyamának végéig.

Ez a 2012-es dokumentum számos helyen említi a családot mint értéket. Az iskola célja továbbá, hogy a családdal együttműködve cselekvő elkötelezettségre neveljen az igazság és az igazságosság, a jó és a szép iránt. Fejlessze a harmonikus személyiség kibontakoztatásához szükséges szellemi, érzelmi, erkölcsi, társas és testi képességeket. Ezáltal járul hozzá ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedék – a haza felelős polgárává váljék; – kifejlődjék benne a hazafiság érzelmvilága; – reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyen szert; – megtalálja helyét a családban, a szűkebb és tágabb közösségekben, valamint a munka világában.”

A Nat meghatározza 12 fejlesztési területe, nevelési célja között a családi életre nevelést is a következőképpen:

„A családi életre nevelés. A család kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére. A köznevelési intézményeknek ezért kitüntetett feladata a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a felelős párkapcsolatok kialakításában, ismereteket közvetít a családi életükben felmerülő konfliktusok kezeléséről. Az iskolának foglalkoznia kell a szexuális kultúra kérdéseivel is.”

A 12 területen belül vannak még fontos a témához kapcsolódó területek, mint „Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése” utolsó mondata: „A megalapozott önismeret hozzájárul a kulturált egyéni és közösségi élethez, mások megértéséhez és tiszteletéhez, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakításához.”

A testi és lelki egészségre nevelés rész világossá teszi, hogy a valódi nevelés együtt történik a szülői házzal:

„Az iskola feladata, hogy a családdal együttműködve felkészítse a tanulókat az önállóságra, a betegség-megelőzésre, továbbá a szabályok betartására a közlekedésben, a testi higiéniában, a veszélyes körülmények és anyagok felismerésében, a váratlan helyzetek kezelésében. A pedagógusok motiválják és segítsék a tanulókat a káros függőségekhez vezető szokások kialakulásának megelőzésében.”

A családi életre neveléssel kapcsolatos közműveltségi tartalmak a Nemzeti alaptantervben a következők:

Magyar nyelv és irodalom (műveltségi terület)

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése: Téma, motívum, vándormotívum, archetípusok	5–8. évfolyam	természet, évszakok és napszakok, szülőföld, haza, család , szülő, gyerekek és felnőttek, próbatételek, kaland, hősiesség, ars poetica. Arany János: családi kör
Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történelmi érzék fejlesztése	9–12. évfolyam	Az ízlés kontextuális függőségének megértése (kulturális, történelmi, közösségi, családi , egyéni beágyazottság). Igény és képesség az ízlés önálló fejlesztésére. Toposzok, motívumok – néhány alapvető emberi léthelyzet, motívum, metafora, toposz, archetípus állandó és változó jelentésköre (élet és halál, beavatás, út, család , férfi–nő, szerelem, gyermek, szülőföld, haza, törvény, bűn és bűnhődés, mikro- és makrokozmosz, ars poetica).

Idegen nyelvek

Fejlesztési feladat	Érintett szint	Fogalmak
Hallott szöveg értése	A 1-es minimum szint	Megérti az ismerős szavakat, fordulatokat, amelyek személyére, családjára, közvetlen környezetére vonatkoznak.
Beszédképesség	A 2-es alapszint	Részt vesz egyszerű, begyakorolt, hétköznapi témáról szóló beszélgetésben, amely ismert tevékenységhez kapcsolódó közvetlen információcserét igényel. Megérteti magát a társasági beszélgetésben. Röviden le tudja írni például a családját, lakóhelyét, tanulmányait.

Ember és társadalom (műveltségi terület)

Kiemelt fejlesztési területek:

Történelem: A történelem tanulása elősegíti a szűkebb és a tágabb közösségekhez – a családhoz, a lakóhelyhez, a nemzethez, Európához, az emberi civilizációhoz – tartozás személyes megélését.

Hon- és népiismeret: „Teret biztosít azoknak az élményszerű egyéni és közösségi tevékenységeknek, amelyek a család, az otthon, a lakóhely, a szülőföld tiszteletét alapozzák meg. Segíti az egyéni, családi, közösségi, nemzeti, nemzetiségi identitástudat és történelmi tudat kialakítását.”

Történelem

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
	1–4. évfolyam	A családi élet eseményei (születés, esküvő stb.)
Ismétlődő/visszatérő és hosszsmetszeti témák minden jelzett évfolyamon	5–8. évfolyam	Gyermekek nevelése, oktatása Társadalmi helyzet, életmód, életviszonyok
Ismétlődő/visszatérő és hosszsmetszeti témák minden jelzett évfolyamon	9–12. évfolyam	Nők és férfiak életmódja és társadalmi helyzete, életformák – Szegények és gazdagok világa – Egyenlőség, emancipáció

Erkölcstan

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
Értékek és normák	1–4. évfolyam	– Hagyományok, szokások, ünnepek a családjunkban, az országunkban. – Más családok, települések, országok hagyományai, szokásai, ünnepei. – Együttélési szabályok, közös szabályalkotás.
Társas kapcsolatok	5–8. évfolyam	– Társaink. Barátság, szeretet, tisztelet, segítőkapszolat. – Nemiség, szerelem. A házasság. Család, otthonteremtés. – Előítélet, bizalom, együttérzés.

Etika

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
A kapcsolatok világa	9–12. évfolyam	Én és Te. Szeretet, barátság, szerelem, szexualitás. Szülők és gyermekek. Otthon, család.

Hon- és népismeret

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
Az én világom	5–8. évfolyam	Családunk története. Szomszédság, rokonság.

Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
Pénzügyi és gazdasági kultúra	5–8. évfolyam	A családi költségvetés (bevétel, kiadás, megtakarítás, hitel).
Társadalomismeret	9–12. évfolyam	Családformák a mai világban.

Ember és természet (műveltségi terület)*Alapelvek*

Szintek (dimenziók): – egyén (egyéni élethelyzet, személyes környezet; egyéni feladat és felelősség); – család (az egyén legszűkebb társas környezete, a háztartás szintje; közös szabályok, szoros együttműködés és felelősség).

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
Az ember megismerése és egészsége: szaporodás, egyedfejlődés, szexualitás	7–8., 9–12. évfolyam	A nemi élettel kapcsolatos személyes felelősség felismerése, alapvető morális és egészségügyi szabályok betartása mellett szóló érvek bemutatása. Érvelés a tudatos családtervezés, a várandós anya felelősségteljes életmódja mellett.
Magatartás és lelki egészség	5–8., 9–12. évfolyam	A kockázatos, veszélyes viselkedések, függőségek okainak, elkerülésének, élethelyzetek megoldási lehetőségeinek bemutatása. A személyes felelősség tudatosítása, a szülő, a család, a környezet szerepének bemutatása a függőségek megelőzésében. Magatartásformák, szabályok, viselkedési normák különböző élethelyzetekben. Külső és belső tulajdonságok. Együttélés a családban. Baráti kapcsolatok, iskolai közösségek.

Természetismeret

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
Magatartás és lelki egészség	5–6. évfolyam	Az önismeret és önfejlesztés fontossága. A viselkedési normák és szabályok szerepe. Társas szükségletek, a családi és személyes kapcsolatok jelentősége.

Biológia

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
<i>Szaporodás, egyedfejlődés, szexualitás</i>	7–8. évfolyam	Szaporodási szervrendszerek. Nemi jellegek, nemi hormonok. Menstruációs ciklus. A szexualitással kapcsolatos alapvető egészségügyi szabályok. Családtervezés, fogamzásgátlás. A méhen belüli fejlődés, születés, születés utáni életszakaszok.
<i>Magatartás és lelki egészség</i>		A személyiség összetevői, értelmi képességek, érzelmi adottságok. Az önismeret és önfejlesztés fontossága. A testkép és zavarai. A viselkedési normák és szabályok szerepe. Társas szükségletek, kapcsolatok jelentősége. A tanulás szerepe. A serdülőkor érzelmi, szociális és pszichológiai jellemzői. Családi és iskolai agresszió, önzetlenség, alkalmazkodás, áldozatvállalás, konfliktuskezelés, problémafeloldás.
<i>Szaporodás, egyedfejlődés, szexualitás</i>	9–12. évfolyam	A nemi szervek felépítése, működése. A szexualitással kapcsolatos alapvető egészségügyi szabályok. Családtervezés. Fogamzásgátlás. Méhen belüli fejlődés, szülés. Az értelmi és érzelmi fejlődés kapcsolata. A felnőtté válás testi és szellemi fejlődési folyamatának főbb jellemzői.
<i>Az emberi öröklődés</i>	9–12. évfolyam	Egygénes és sokgénes öröklődés, testi és ivari kromoszómákhoz kapcsolt jellegek, domináns-recesszív jellegek. Családfelemzés. Genetikai tanácsadás.

Vizuális kultúra

Fejlesztési feladat	Érintett évfolyamok	Fogalmak
<i>Kommunikációs képességek</i>	7–8. évfolyam	Nem vizuális természetű információk (a népesség összetétele, családfa stb.)

Életvitel és gyakorlat

<i>Család, háztartás</i>	1–4. évfolyam	A család. A családi élet szintere a családi otthon. Családi feladatok, munkamegosztás. – A külső és belső terek, berendezési tárgyak szerepe. – Háztartási gépek, eszközök, berendezések és funkcióik. – A biztonságos otthon, az otthoni balesetek megelőzése, elsősegélynyújtás. – Egészséges életmód: táplálkozás, öltözködés, tisztálkodás, testmozgás. – Víz- és energiatakarékosság, szelektív hulladékgyűjtés, újrahasznosítás. – Növények és állatok gondozása a lakásban és a ház körül.
<i>Család, háztartás</i>	5–8. évfolyam	Rokonsági és generációs kapcsolatok a családban. Csecsemőgondozás. – A családi élet szintere a családi otthon. – Lakókörnyezetek és életmódbeli jellemzők (nagyvárosi, városi, falusi települések, természeti, épített és emberi környezet, gazdasági, szociális eltérések). – Háztartási ellátórendszerek, közművek. – A családi gazdálkodás, takarékoság. – Ételek készítése. Egyéb, a háztartásban és a ház körül végzendő munkák. Dísznövények, kert, hobbi- és haszonállatok gondozása. – Családi munkamegosztás. Időbeosztás, napi- és hetirend. – Háztartási gépek, eszközök biztonságos használata. – Háztartási balesetek megelőzése, elsősegélynyújtás, otthoni betegápolás. Egészséges életmód, táplálkozás, tisztálkodás, öltözködés, higiénia, betegségmegelőzés, szenvedélybetegség-megelőzés, fogyatékkal élők segítése. – Tudatos vásárlás, víz- és energiatakarékosság, hulladékkezelés, újrahasznosítás, környezetbarát módszerek a háztartásban és a házimunkában.
<i>Család, háztartás</i>	9–12. évfolyam	A háztartás mint gazdasági formáció. Családi munkamegosztás. – Egészség- és környezettudatos vásárlás és fogyasztás, fogyasztóvédelem. – Háztartási gépek, eszközök, berendezések, közművek, rendszerek, anyagok biztonságos és környezettudatos használata. – Egészséges életmód, higiénia, öltözködéskultúra. Az élelmiszerek kezelésének, tárolásának szabályai, tudatos élelmiszer-választás. – Időbeosztás, biológiai ritmus.

Jól látható, hogy az adott műveltségi terület felől kerül tárgyalásra a családi életre nevelés. Az irodalom felől mint ősi alapképzet jelenik meg, az idegen nyelv esetén a nyelvgyakorlás témája lehet. Az Ember és társadalom műveltségi terület tantárgyai között megoszlik a családi életre nevelés témája. A történelem kultúrtörténeti aspektusból tárgyalja, míg az Erkölcstan az etikai kérdések felől, a hon- és népismeret pedig néprajzi megközelítésből. Az Ember és természet keretében ugyanazok a témák kerülnek tárgyalásra spirális szerkezetben, táguló ismeretanyaggal a köznevelési-rendszer különböző korosztályai számára. Ez elméleti szinten lehetővé teszi az ismeretek folyamatos, életkori sajátosságok szerinti bővítését. A társadalomismeret pedig az emberi jogok felől közelíti meg a kérdéskört. A nemzetközi példákkal összehasonlítva pedig látható, hogy ez a témakör, ahogy más témák is, rendszerszerűen, átgondoltan van jelen, nemcsak egy életkorban és nemcsak egy tárgynál, hanem spirális bővülő tudásanyaggal a rendszer egészébe illeszkedő módon. Ez lehetőséget teremt arra, hogy az egyik tantárgy megerősítse azt, ami a másik tantárgy által más megközelítésből volt tárgyalva. A nemzetközi példákhoz viszonyítva ez mindenképpen strukturális különbséget jelent a magyar változat javára, ahol a Nemzeti alaptanterv koherensen illeszkedik az oktatási törvényhez és alkotmányhoz. Arra, hogy mi az oka más rendszerekben a család esetleges megjelenésének, egy részletesebb összehasonlító vizsgálat deríthetne fényt.

2.3 A családi életre nevelés és a kerettantervek²⁰

A középső, második szinten a kerettanterv²¹ konkretizálja mindazt, amit a társadalompolitika irányítói, az oktatásirányítás és társadalmi egyeztetések révén a Nat-ban szerepel. Az ott elvont fogalmi szinten megjelenő tartalmakat egy közvetlenebb, érthető oktatási tartalomra váltva.

A konkrét kerettantervek tárgyalását csak ott érintem részletesebben, ahol nagyobb fajsúllyal jelenik meg a családi életre nevelés.

„A [helyi tanterv] a háromszintű tantervi szabályozás²² legalsó, de a gyakorlat szempontjából legmeghatározóbb szintje, melyet egy iskola pedagógiai programjában kitűzött céljainak, alapelveinek megfelelően kiválaszt, összeállít. Az iskolák helyi tantervei jellemző módon úgy alakulnak ki, hogy az egyes nevelőtestületek a helyi sajátosságoknak megfelelően választanak az oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott kerettantervek közül, és azt a megadott keretek között saját viszonyaikra adaptálják. A helyi tantervek iránti alapvető követelmény, hogy megfeleljenek annak a választott kerettantervnek, amely elkészítésük alapjául szolgál...” A helyi tantervek szintjét csak egy OH statisztikán keresztül tárgyalom, mert ez önálló

kutatómunkát igényelne, miközben a folyamatot kevésbé befolyásolja, mint azt a jogszabály állítja. Az intézmények jelentős része átveszi a kerettanterveket és azokat minden változtatás nélkül alkalmazza.²³

Az Erkölcstan kerettantervben 1–2. évfolyamon az „Ilyen vagyok” önismereti témakört követően jelenik meg a Közvetlen közösségeim – A család és a gyerekek témakör 18 órában. A családi-rokonsági kapcsolatok személyes értékeinek tudatosítása, a családi hagyományok és ünnepek átérzésének elősegítése, az iskoláskor életmódbeli sajátosságainak tudatosítása, annak felismertetése, hogy más családokban egészen más módon élhetnek a gyerekek, a mások szokásai iránti tisztelet megalapozása jelenik meg célként.

3–4. évfolyamon már a szerepkörök és kérdéskörök kerülnek tárgyalásra:

- Milyen feladataim vannak otthon, a családban és az iskolában? Mivel és hogyan töltöm a szabad időmet?
- Mit teszek, ha örülök, ha szomorú vagy dühös vagyok? Mit teszek, amikor önző vagyok, és mit teszek, amikor önzetlen?
- Szoktam-e segíteni a szüleimnek, a testvéreimnek és az osztálytársaimnak? Miben és hogyan?
- Milyen csoportokhoz tartozom? Mi változott ezen a téren az utóbbi időben? Vannak-e új közösségek az életemben? Van-e olyan közösség, amelyikkel szorosabbá vagy lazábbá vált a kapcsolatom? Mi lehet ennek az oka?
- Mit jelent nekem a családom az életem jelenlegi szakaszában? Változott-e valami a kapcsolatunkban a korábbiakhoz képest?

5–6. osztályban 16 órában jelenik meg a Család, otthon, háztartás szerepel kötelező tartalomként. A családkép és a családi otthon képeinek alakítása, a rendszeresség és a rendszeret iránti igény formálása, együttműködési képesség kialakítása a családtagokkal, az iskolatársakkal, felnőttekkel témakörök feldolgozására kerül sor. Olyan altémák jelennek meg, mint a hétköznapi és ünnepek eseményeinek megkülönböztetése, családtagok bemutatása családrajzzal, síkbábokkal, biztonságos otthon:

7–8. évfolyamon pedig a Párkapcsolat és szerelem témája 11 órás időkeretben kerül tárgyalásra a következő felbontásban:

Vonzódás

Milyen testi változásokkal jár a serdülőkor, és ezeknek milyen lelki hatásai vannak? Milyen okai lehetnek annak, hogy egyesekhez vonzódunk, míg mások inkább taszítanak bennünket? Honnan tudhatja egy lány és egy fiú, hogy egymás iránti vonzódásuk kölcsönös? Ki tegye meg az első lépést, és hogyan? Mi minden lehet félreértések

forrása? Mit szabad és mit nem szabad tenni abban az esetben, ha a vonzódás nem kölcsönös?

Együttjárás

Milyen forrásai és formái lehetnek a szerelemben az öröme és a boldogságnak? Mit jelent a másik tisztelete és az egymás iránti felelősség a párkapcsolatban? Hogyan tudják segíteni egymást a szerelmesek? Mikor elég érett egy fiatal a szexuális kapcsolatra? Hogyan kerülhető el a nem kívánt terhesség? Mit jelent és hogyan teremthető meg az intimitás a szexuális kapcsolatban? Milyen forrásai és formái lehetnek a problémáknak és a konfliktusoknak egy párkapcsolatban? Hogyan lehet és meddig érdemes feloldani ezeket? Honnan lehet észrevenni, hogy a vonzódás már nem kölcsönös? El lehet-e kerülni a lelki sérüléseket egy szakítás során?

Házasság, család és otthonteremtés

Milyennek képzelem azt az embert, aki majd felnőttként a társam lesz az életben? Milyen családot és milyen otthon szeretnék? Fontos-e a házasságkötés ahhoz, hogy két egymást szerető ember együtt éljen? Milyen a jó házasság? Mit lehet tenni a fenntartása érdekében? Mivel és hogyan lehet elrontani? Le lehet-e élni egy életet egyetlen ember mellett? Lehet-e, érdemes-e erre törekedni? Miért dönt úgy két ember, hogy családot alapít? Fontos-e, hogy amikor egy gyerek világra jön, a szülei házastársak legyenek?

Visszaélés a nemiséggel

Mit jelent a prostitúció, a pedofília, a pornográfia és a szexuális bántalmazás kifejezés? Hogyan lehet elkerülni, hogy ilyesminek az áldozataivá váljunk? Hol lehet segítséget kérni ilyen jellegű fenyegetettség esetén? Mi a teendő, ha egy társunkat ilyen veszély fenyegeti?

Az Irodalom tantárgy is foglalkozik a témával a maga megközelítéséből. 1–2. évfolyamon a családi élet eseményeiről szóló történetek jelennek meg, 3–4. évfolyamon már jellegzetes irodalmi témák, motívumok (pl. család, gyermek, természet) felfedezése olvasmányokban kerül terítékre. 5–6. osztályban lírai művek és elbeszélések elemzésén keresztül 15 órában és 7–8. évfolyamon 8 órában regényelemzés keretében. A mitológiai és bibliai történetektől (pl. Daidalosz és Ikarosz, Gilgames és Enkidu; Jákob és Ézsau) a kortárs irodalomig magyar és világirodalmi szemelvényekkel ismerkedhetnek meg a kisebb diákok Család, gyerekek és szülők; barátság, emberi kapcsolatok címen.

Mikszáth Kálmán *Szent Péter esernyője* mellett Jules Verne, Mark Twain, Dickens és mások művei; a klasszikus és kortárs, magyar és világirodalmi ifjúsági irodalom alkotásai felhasználásával lehet megközelíteni a család, gyere-

rek és felnőttek, próbatételek, szerelem témaköreit. Alkalmat ad a műelemzés a szereplők jellemzésére, tetteik minősítésére; erkölcsi választások értelmezésére és véleményezésére. A feldolgozás során kulcsfogalmak is adóttak a műelemzésekhez, mások mellett a következők: család, családtag, életmód, lakhely, családi ház, lakás, otthon, közösség, háztartás, háztartásvezetés, házimunka, veszélyforrás, baleset, háztartási eszköz, háztartási gép, háztartási baleset, munkamegosztás, ünnep, egészséges életmód, táplálkozás, higiéné, testápolás, öltözködés, időbeosztás, napirend, szabadidő, környezet, környezetvédelem, takarékoság, hulladék, szelektív hulladékgyűjtés.

A felsoroltak olyan széleskörű ismereteket írnak elő, hogy ezek megvalósulása kérdéses a gyakorlatban. Saját gyermekeimen látva az ismeretek és a művek jelentős része nem kerül tárgyalásra vagy elemzés nélkül csak otthoni feladat, amite nem reflektálnak tanórán a továbbiakban. A pedagógus nincsen felkészítve arra, hogy más szemlélettel tanítsa azokat a műveket, amelyeket korábban is tanított óráin, ehhez továbbképzésre, tankönyvre, segítségre van szüksége.

A történelem tantárgy keresztmetszeti témaként kezeli a család és lakóhely témaköröket az őskorban, a középkorban, az újkorban 5. osztálytól. Családok eltérő helyzetének kérdéskörét, életszínvonal kérdését a XIX. század végén, a családok életszínvonalának változását a rendszerváltozást követően.

7–8. évfolyam Technika, életvitel és gyakorlat tantárgy 5 órában tárgyalja a Háztartás és családi gazdálkodás témakört, érintve a családi kiadásokat, bevételt és takarékoságot. 16 órában pedig 11–12. évfolyamon megjelenő Család, otthon, háztartás témakör ugyanezt bontja ki részletesebben olyan témákat érintve, mint Élet a családban, Biztonságos otthon, Élet a családban, Családi időbeosztás.

Mindezek alapján látható, hogy a legkomolyabban az erkölcsstan tantárgy tárgyalja a családi életre nevelés témáit, de praktikus ismereteket, életpéldákat az életvitel és irodalom tantárgy keretében is kapnak a diákok életkori sajátosságaiknak megfelelően.

2.4 A szabadon választható kerettantervek

A kötelező kerettanterveken túl lehetőség van arra, hogy a „kerettantervnek, amely elkészítésük alapjául szolgál, továbbá az iskola arculatára jellemzően töltsék meg tanítási-tanulási tartalommal és tevékenységekkel a rendelkezésükre álló átlagosan 10%-os szabad időkeretet.”²⁴ Így van lehetőség arra, hogy iskolák bevezessék a Családi életre nevelés kerettantervet más kerettantervek figyelmen kívül hagyásával. Általános iskolai szinten egyetlen plusz 1-2 órás tantárgy bevezetésére van lehetőség.

Ennek keretében heti 1 óra időkeretben született kerettanterv az 1–4., 5–8. és 9–12. évfolyamok számára is

Miként a bevezetőjük írja: „A családi életre nevelés tantárgy (CSÉN) ezeket a célokat egységes rendszerbe foglalva valósítja meg, nem csökkentve ezzel a többi tantárgy szerepét. Mivel szükségképpen erkölcsi kérdéseket is érint, több közös területet tartalmaz az erkölcsstan tantárggyal. De kiemelnénk azt a tényt, hogy az erkölcsstan csak az 1–8. évfolyamon szerepel, míg a CSÉN a 12. osztályig kínál programot. Ezen kívül a CSÉN-nek speciális módszertana van, ami azt jelenti, hogy ha tapasztalható is átfedés bizonyos témákat illetően, a feldolgozás módja különbözik.”

A kerettanterv által tárgyalta 7 témakör a következő:

- A család mint a társadalom legalapvetőbb egysége és a család működése
- Társas kapcsolatok – kommunikáció – konfliktuskezelés
- Jellem és értékrend
- Önismeret és érzelmi intelligencia
- Nemiség – férfi/női identitás – szexualitás – párkapcsolatok
- Útelágazások, zsákutcák, útvesztők, avagy Veszélyek és devianciák, döntéshelyzetek
- Változások következményei és kezelésük

A témák életkori sajátosságoknak megfelelően más mélységgel és fókuszokkal vannak feldolgozva a különböző évfolyamokon. Ehhez az interneten is elérhető pdf-ben a Családi életre nevelés az oktatásban. Család-órákat segítő kézikönyv című kiadvány.²⁵ Az Oktatási Hivatal 2016. 07. 08.-ai Köznevelési Információs Rendszerében megjelenő adatai alapján országosan 7 állami fenntartású iskolában folyik szabad órakeret terhére családi életre nevelés tantárgy oktatása. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében két általános iskolában, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében két középiskolában, Jász-Nagykun-Szolnok megyében egy szakképzési centrumban, míg Fejér megyében egy középiskolában, Budapesten pedig egy általános iskolában. Ha ezt kiegészítjük azokkal az információkkal, amelyek a szakmai terület élharcosának tekinthető Kecskemét-Széchenyivárosi Közösségépítő Egyesület honlapján olvashatók (holnaphonlap.hu), akkor világossá válik, hogy egyrészt az Oktatási Hivatalnál minden adat nem jelenik meg, de az is, hogy az összes iskolához képest arányaiban nagyon kevés iskolához jut el ez a tantárgy. Ennek oka lehet nemcsak a 10%-os óraszám csekély volta, de az is, hogy számos terület verseng ezért a plusz óraszámért a teherségdondozástól a szabadidős és kiegészítő ismeretet nyújtó tevékenységeken át (sakk, táblás játékok, vállalkozói, pénzügyi ismeretek, KRESZ) a hon- és népismereten keresztül a jármódokig (úszás, gyaloglás, lovaglás, biciklizés, evezés, vitorlázás). Meggyőződéseni, hogy ez egy egészséges folyamat, ahol a területet lelkesen képviselő

egyesület egyre több iskolát tud elérni, ezzel motorként szolgál az ügynek, de ez nem fog sem szemléletmód-változást okozni, sem népességváltozást hozni társadalmi szinten néhány év alatt.

A másik izgalmas kezdeményezés egyetlen iskolát érint az országban, ez pedig a jelenismeret kerettanterv, amely 7–8. és 9–12. évfolyamok számára ad lehetőséget heti 1 órában. A tantervet kidolgozó katolikus iskola pedagógusai így vallanak a kerettanterv céljáról: „A pedagógusok lehetőséget kínálnak az életüket érintő és befolyásoló témákkal való személyes találkozáásra, arra, hogy köztük tudjon eligazodni, és személyes állásfoglalást kialakítani.

A tantervet úgy állítottuk össze, hogy a jelenismeret-órán a diákok önmagukról, a másik emberről, az öker körülvívő világról új módon tanuljanak: elsősorban azáltal, hogy észreveszik, mi hat rájuk, reflektálnak a saját tapasztalataikra, megtalálják azokat a kérdéseket, amelyek foglalkoztatják őket, és meglátásaikat készek megosztani egymással.”

A témák a következők 7–8. évfolyamon: Önmagam, Média, Közösségeink, Család. 9–10. évfolyamon: Párbeszédkultúra, Magyarság és közélet, Önmagam, Média. 11–12. évfolyamon pedig kiegészül még a Közösségeink és Család témakörrel. Miként azt a kerettanterv neve is sugallja, az a cél, hogy a diákok egymással eszmét cseréljenek őket izgató aktuális kérdésekről és ezzel a közösségi kohézió is erősödjön, illetve teret kapjanak a különböző témákhoz kapcsolódó különböző hozzáállások. Számos esetben szembesül ma a pedagógus azzal, hogy a hatékony oktatáshoz szükséges a gyerekek háttérének ismerete egy csoporton belüli, értékalapú összhang megteremtése. Ennek a „kvázi” azonos szemléletnek, értékrendnek, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy tanulócsoporthozként működjenek együtt, tehet hozzá ez a beszélgető óra. A kerettanterv eredeti munkacíme „Osztozó” volt, ami utal erre a pedagógiai törekvésre.

2.5 A családi életre nevelés és a tankönyvek

A család megjelenése témaként a tankönyvekben leképezi a kerettanterv közismereti témaköreit, tartalmait. Ugyanakkor izgalmas kérdés, hogy mennyire tükrözik a társadalmi valóságot, vagy inkább az ideálokat követik. A pedagógusok jelentős része nem a kerettantervek alapján, hanem a tankönyvek alapján építi fel oktató-nevelő tevékenységét, így a tankönyveknek kulcsszerepe van az iskolai ismeretátadásban. Még akkor is, ha jelentőségük nagyban változott a Gutenberg-galaxis megszűnésével, az informatikai forradalom hatása következtében.

A továbbiakban csak az erkölcsstan tankönyvek családi életre nevelés vonatkozásaira térek ki kapacitás hiányában.

Az első évfolyamon Fenyődi Andrea és Pénzesné Börzsei Anita Az én világom című munkafüzete tárgyalja a

család, gyermek érkezése, rokonság témakört, rajzoltatva a gyerekeket. A Kívül-belül. Az én világom című, Bayer Anna szerkesztette munkafüzet színesebben és interaktívabban fogja meg ugyanezeket a témákat képekkel, érzelmi reakciók azonosításával kétféle tevékenység típusú piktogramokkal is jelölve: Gondolkozz! Beszélj meg társaidal! Hajduné Tölgyesi Livia és Kriston-Bordi Zsuzsanna Útravaló című munkafüzete pedig színvonalas grafikaival, összetettebb feladatmeghatározásaival emelkedik ki a mezőnyből. 6 féle munkaformát különít el a munkafüzet piktogramokkal, amelyek más és más tevékenység típusú fejezetek ki: Játsszatok! A füzetbe dolgozz! Hallgassátok meg! Beszéljétek meg! Gondolkodjatok együtt! A munkafüzethez tanári segédkönyv és digitális verziójú tananyag is tartozik, ami megkönnyíti és szemléletesebbé teszi a befogadás folyamatát. Csoportokban dolgozzatok! Természetesen mindegyik sokféle játékra és rajzolásra épít, ami nem jelenik meg külön. A Báder Ilona által írt Beszéljessünk! c. erkölcsstan-tankönyve több olvasmánnyal él 1. osztálytól kezdve, ami nehezebb feldolgozási lehetőséget nyit, akkor is, ha a Beszéljünk meg! Mondd el! típusú feladatok itt is megjelennek. Itt hangsúlyosabbnak tűnik az ismeretátadás funkció, illetve klaszszikusabban tankönyv jellege van, kevésbé munkafüzet. Számol azzal, hogy nem tudnak a gyerekek még olvasni, de itt sok felolvasásból kiinduló megbeszélés kap szerepet, ami az első osztályos diákok szocializációs szintjén felüli elvárás. Itt ütközik ki az, hogy valójában a tanulási folyamat kulcsszereplője a pedagógus, aki egy ilyen típusú tankönyvet is tud jól tálni, illetve hogy a többi tankönyv a tehetségtelenebb pedagógusok számára is könnyen használható támpontokat nyújt, kevesebb invenciót igényel, míg ez utóbbi tankönyv nem engedi meg a közvetlen felhasználást olyan egyszerűen, miközben kézikönyvvel nem segíti a felhasználást.

Második évfolyamon Fenyődi Andrea – Pénzesné Börzsei Anita koncepcióval indítja Az én világom 2. tanításához készült kézikönyvet: „Az első évfolyamos tankönyvhöz képest megnőtt az oldalszám, így több fejezet három vagy négy oldalra került. A sok és sokféle feladat nem megnövekedett tananyagmennyiséget jelent, hanem azt, hogy a tanító jobban tud differenciálni, az osztályhoz alkalmazkodni a tananyag kiválasztásában. A fejezetekben található feladatok egy állandó felépítést követnek. Egy fejezetben belül nem mindig szerepel mindegyik elem.

A Kapai Éva szerzőhöz kapcsolódó Útravaló erkölcsstan 5. tankönyv folytatja a sorozat korábbi darabjaiban kidolgozott utat. A munkafüzet és tankönyv funkció szétválak és a kétoldalas leckékhez a munkafüzetben mindenhol egyoldalas feladatlap kapcsolódik. Ez nem tartalmaz családi témát. Ha csak a képeket nézzük, nincs családort ábrázoló kép benne. Egy-egy témakört bevezet egy irodalmi alkotásból vett szöveg, majd a további leckék már feladatok, tevékenységekre buzdító kérdések.

Az OFI Kísérleti tankönyv sorozata 5. osztálytól indul. A Személyes kapcsolatok témakör részeként jelenik meg először a család témája. Papa, mama, gyerekek című lecke: A cím már orientál. Nincs leckeszöveg, csak kérdések a témához. Minden lecke 2 oldalas.

A Bánhegyi Ferenc és Olajosné Kádár Ilona által jegyzett Erkölcsstan 5. 8. leckéje tárgyal Feladatim családban és környezetemben címmel a családot érintő témakört. A hozzá kapcsolódó képek fordulópontokat érintenek: születés, ifjú pár beszélget a fűben, idős házaspár.

A Kamarás István, Homor Tivadar, Vörös Klára Erkölcsstan 5–6. osztály című tankönyve nagyon sok képpel dolgozik. Koncepciója, hogy 3 kis alfabétagama úrlény (Ötli, Bió és Filó) földi kalandjain, gondolkodásán keresztül mutatja be az emberi világot, a felmerülő erkölcsi kérdéseket és a levonható következtetéseket. Ez koherens leckék alkotását teszi lehetővé, de ez is a hátránya. Megunható a 3 kis úrlény filozofálása elég hamar.

A 7. osztályos Kísérleti erkölcsstan tankönyvben egyén és közösség témakör keretében jelenik meg a család. Először idézet, amihez kérdések kapcsolódnak. Változatos feladatokkal dolgozik az elmélet és gyakorlati élet határán.

A 8. osztályos tankönyv „Helyem a világban” címmel már tágabb közösségeket térképez föl: Európa, világnézetek, egy korszak lezárult az általános iskola végével. A többi tankönyv család még nem érkezett el a fejlesztésben a 8. évfolyamhoz, illetve közben az állami monopólium miatt okafogyottá vált a tankönyv családok folytatása.

Etika 11. nem klasszikus tankönyv inkább olvasmányok témákhoz. Szerelem, szexualitás, Hiány és kiegészülés, Házasság, család, Szülők és gyermekek 1-2 oldalas szövegek.

Képet fest a magyar családok helyzetéről, a realitásról a Kopp Máriával interjú:²⁶ „A felmérés szerint ma 20 fiatal összesen 23 gyermeket szeretne, ám a tervezett gyerekekből összesen 13 születik meg”²⁷ – állítja a kutató.

A tankönyvek rövid család tematikájú, kiragadott példán keresztül arra szerettem volna rámutatni, hogy miközben a tartalmi szabályozás látszólag világosan van három szinthez kötve, valójában ugyanahhoz a keretartervhez kapcsolódóan lehet számos tankönyvet más-más témákkal és súlypontokkal kialakítani, ami azt eredményezi, hogy a pedagógiai és társadalompolitikai cél, ami a családok esetében világos, egy zsidó-keresztény világnézet alapján születne meg a népességfogyás megállítására. Ugyanakkor a koherens családokra épülő társadalomképzés és cél kialakítása az oktatási rendszerben elveszhet azáltal, hogy a sokféle tankönyv szögesen ellentétes módon ragadja meg a kérdéskört, míg a pedagógus sok esetben csak

ezekkel a tankönyvekkel találkozik, és próbálja a bennük talált tartalmakat átadni. A módszertani színesség pedig alátámasztja azt, hogy ugyanannak a tartalomnak számos különböző módszertani megközelítése létezhet, és ezek párhuzamosan lehetnek hatékonyak. Az egyik nem zárja ki a másikat, de mind a pedagógus alkalmasságán áll vagy bukik, ami pedig nem vízválasztó a rendszerben. Hiszen arra kérdésre, hogy ki tanítja az erkölcsant, számos intézményszervezési válasz lehet, de ezek között nem szerepel az alkalmasság szempontja, sokkal inkább, hogy továbbképzésben részt vett-e, van-e elég órája stb.

Tisztában kell lenni a tanórán kívüli tevékenységek értékével, illetve a tanórai foglalkozások korlátaival is. Bizonyos szocializációs tapasztalatokat könnyebben elsajátít a diák, ha nem felnőtt, hanem hozzá képességeiben és korban közel álló, valamivel idősebb gyermek közvetíti számára. Érdemes ezért alkalmakat teremteni arra, hogy különböző korú diákok együtt lehessenek a családi életre nevelést is érintő témákban. Az angol magániskolákban használt tutorrendszer erre épít, ahogy valamennyi ifjúsági mozgalom is. Ez különösen fontos, amikor a mai körülmények között nagyon sok gyereknek nincs testvére.²⁸ A közösségi szolgálat a szolidaritás kifejezésének eszköze és a szociális érzékenyítést segítő eszköz, ugyanakkor érdemes lenne olyan programot kidolgozni, amelynek keretében a diákok segíthetnének rászoruló családokat, és ezen keresztül a saját személyiségük is fejlődhetne.

Összegzés

1. A nemzetközi példák vizsgálata alapján, részletes vizsgálat hiányában is benyomásokra alapozva megállapítható, hogy a magyar tartalmi szabályozás integrált módon, életkori sajátosságokat figyelembe vevő módon, rendszerszinten beépítette a család fogalmát és a hozzá kapcsolódó társadalmi elvárásokat, harmóniában a magasabb, egész társadalmat szabályozó törvényekkel, alkotmányjal.
2. A tartalmi szabályozás szintjén szükséges változtatások megtörténtek koherens és az oktatás-nevelési rendszer egészét érintő módon.
3. Az oktatás-nevelési rendszer egyszerre tartalmaz kötelező és szabadon választható elemeket a családi életre nevelés terén, ami rugalmassá és az egyedi igényekhez alkalmazkodóvá, adaptálhatóvá teszi a téma intézményi implementációját.
4. A családi életre nevelés témaköre ezzel még nem jutott el a diákokhoz hiteles és befogadható módon, ehhez megfelelő tankönyvekre és tanárképzésre van szükség, aminek vizsgálatát, átalakítását el kell még végezni, és előreláthatóan évtizedes folyamatot jelent a tervezéstől az eredményességig. Ugyanakkor a megváltozott iskolai világot érintő információs társadalomban szükség

van trendivé tenni azokat az értékeket, amelyek most leképeződnek az oktatási tartalmakban is. Tehát olyan digitális eszközöket kell használni, amelyek lehetővé teszik az ismeretek, értékek, látásmód hiteles és élményalapú megközelítését.

5. A jelenleg meglévő oktatási elemek nem biztosítják a rendszer hatékonyságát, ehhez egy nyomon követő több éves vizsgálatra lenne szükség, ami ki tudja mutatni, hogy az oktatási-nevelési eszközök milyen hatást értek el a következő generáció családtervezésében, életvezetésében.
6. Nem szabad elszakadni a társadalmi valóságtól, amikor ép, többgyermekes családok születését tűzzük ki célul, miközben a gyermekek több mint fele nem házasságban születik, illetve a következő generáció jelentős hányada egyszülős és mozaik-családban nő föl. Tehát a jelenlegi társadalmi helyzet alapján az egészséges, hűségen alapuló párkapcsolatok kialakítása lenne az elsődleges cél, és csak következő lépésként fogalmazható meg több évtizedes építkezéssel a sokgyermekes házasságban élő pár családmodellje.
7. A köznevelési rendszer erőfeszítése a társadalmi változások előmozdításához kevés, ehhez összehangolt stratégiára van szükség, aminek csak egy eleme a köznevelési rendszer.

Befejezés

A családi életre nevelés kérdésköre össztársadalmi folyamatokat érint, amelyek nem választhatók el a társadalomban most zajló változásoktól. Nagyon fontos ezeket a változásokat megérteni, és ezek ismeretében közvetíteni olyan társadalomképet, amely alkalmas a tendenciák megváltoztatására hosszú távon, ezzel boldogabb családokat és boldogabb fiatalokat, társadalmat előidézve Magyarországon. A társadalom olyan komplex rendszer, amelynek formálása csak számos különböző ágazat együttes összefogásával lehetséges. Az oktatás egyedül a családi életre vonatkozó mentalitás megváltoztatására nem képes. Összehangolt stratégiai gondolkodásra és cselekvésre van szükség. Ha a családtámogatási rendszer összhangban van az oktatási rendszer célrendszerével, akkor ez egy fontos előrelépés. Ugyanakkor a tudatformálás része a médiumok, piac által közvetített kép is. Az ismeretterjesztő sorozatoktól, a piaci szereplők által képviselt nőideálíg számos területen szükséges összehangolt előrelépés ahhoz, hogy a következő generációk mentalitása megváltozzon. Trendivé kell tenni a többgyermekes családmódellet, tudatosítva a vele járó szépségeket és áldozatokat egyaránt. Ha az IKEA az éves katalógusában a mozaik-családokat és a szingli létet támogatja, és a női divat minden területen a karcsú, egyedül élő nőt tekinti példaképnek, akkor ezzel szemben olyan alternatívát kell

tudni felmutatni, ami vonzó lehet a társadalom különböző rétegei számára egyaránt.

Az oktatásnak, elsősorban rövid távon, az lehet a célja, hogy boldogabb társadalomban élők neveljen, hosszú távon jelenhet meg a boldogabb családok megteremtésének célja. A társadalom jelenlegi állapota ebbe az irányba mutat. A válságjelenségekkel, mint az elöregedés, a családalapítás életkori kitolódása, a vállalt gyermekek megszületésének életszínvonalbeli kockázata, tisztában kell lenni:

- A válásokkal kapcsolatosan az mondható el, hogy a 25 év alatti gyerekek 7–9%-a él egyszerű családban.²⁹
- 2012-ben a háztartások 64,8%-ában nem élt gyermek. Ez a szám 2010-hez képest nőtt. Gyermeket nevel a háztartások 35,1% 1 328 609 háztartás;
- A 18 év alatti gyerekek közül 30%-a élt már egyszerű családban élete során.

Dacára az állami transzfereknek, gyermeket vállalni máig azt jelenti a családok többségének, hogy a pároknak a gyermekek megszületését megelőző életszínvonala és életstílusa nem vagy csak részbe tartható. Ennek oka a bevételek szűkössége, a társadalmi transzferek kompenzáló hatásának hiánya, valamint a gyermekvállalással és gyermekneveléssel természetesen együtt járó többletkiadások, illetve a fogyasztás átrendeződése. Igazat kell adni Pokorni Zoltánnak, aki azt nyilatkozta nemrég a Heti Válaszban a tankönyvekkel kapcsolatosan: „Az iskola életét nem a tananyag szervezi, hanem egy finom kulturális háló, hogy mire jut idő, energia, miben vagyok motivált, mihez van kedvem, mit szoktam meg.”³⁰ Ezzel egyszerre utalt a „rejtett tanterv”³¹ meglétére és arra, hogy mára nem az iskola a tudás hordozója, tehát egészen más funkciója lett az iskolának, mint a XX. század végéig volt. Tehát a XXI. század kihívásainak megfelelően érdemes a családi életre nevelés és a társadalompolitika szolgálatába állítani a köznevelési rendszert, hogy mindnyájan boldogabbak legyünk: diák, szülő és pedagógus egyaránt. Csukás István fogalmazta meg egy interjújában,³² hogy Alaptörvénybe foglalná a gyermekek gondtalan gyermekkorához való jogát. A cél nemes, de eléréséhez ugyanakkor még számos más területen kell eredményt elérni ahhoz, hogy a társadalom mentalitása megváltozzon, és a családokra épülő demográfiai modell eredményt érhesen el. Ez egy összehangolt stratégia révén több évtizedes feladat, amihez az első lépések megtörténtek már az oktatásban és a családpolitika tekintetében is, de még hosszú az út a trendek megváltoztatásáig. A média felelőssége kimagasló a tekintetben, hogy milyen férfi és nő ideált közvetít. Összátársadalmi összefogás nélkül ez nem képzelhető el.

Jegyzetek

¹ A 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról címmel tárgyalja az óvodai nevelés alapjait. Ez kiemondja egyértelműen vezetőjében, hogy „az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család. Az óvoda a köznevelési rendszer szakmailag önálló nevelési intézménye, a családi nevelés kiegészítője, a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig.”

² Balázs Éva – Mártonfi György: Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete, in: Jelentés a magyar közoktatásról 2010, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2011. 44.

³ 2015 a magyar oktatásban: sokkoló kép, kis csodákkal, Évértékelő interjú dr. Halász Gábor oktatáskutatóval. http://tizperciskola.blog.hu/2015/12/23/2015_a_magyar_oktatásban, letöltés időpontja: 2016. szeptember 28.

⁴ Balázs–Mártonfi: i. m. 44.

⁵ Léteznek roma ösztöndíjak, de ezek határfoka nem került mérésre, nem mindenkit érnek el ezek a programok. Lásd: http://www.emet.gov.hu/felhivasok/utavalomacika/?main_menu%5Bmain_menu%5D%5Bitem%5D=16

⁶ Lásd 1. jegyzet.

⁷ 2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS, 14. A népesség iskolázottsága, Központi Statisztika Hivatal, Budapest, 2014. 7.

⁸ Le socle commun des connaissances et des compétences, 2006. 4. és 19. Lásd még <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>, letöltés: 2016. szeptember 10.

⁹ Lásd 8. jegyzet.

¹⁰ REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

¹¹ <http://www.magyarokurir.hu/hirek/korkep-mely-oroszokban-legalis-az-azonos-nemuek-hazassagkotes>

¹² Perui alaptanterv két részben, 2009.: http://desrp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/dcn2009_III_primaria.pdf, 161. http://desrp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/pdfs/dcn2009_III_secundaria.pdf, letöltés: 2010. augusztus 2. Azóta átalakult a szabályozás Peruban is lásd: <http://www.labuenaeducacion.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>

¹³ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, A köznevelés feladata és értékei.

¹⁴ Itt kell megjegyezni, hogy a téma feldolgozását nehezíti nemcsak a különböző dokumentumok lefordításának hiánya, de a különböző szabályozások közti különbségek is, illetve az állami, egyházi, civil intézményi fenntartók közti különbségek is.

¹⁵ A nemzetközi családi életre vonatkozó közismereti tartalmakra vonatkozó részletek, tantárgyi elemek Fehérpataky Balázs A családi életre való felkészítés a közoktatásban. Nemzetközi kitekintés és Ambrusné dr. Kéri Katalin Adalékok a spanyolországi tantervkészítés közelmúltjának történetéhez című 2010-es háttér tanulmányain alapszik. Finnországban elfogadják 2016-ban egy új Nemzeti alaptantervet.

¹⁶ L) cikk (2013. 4. 1.-től érvényes változara) 1. bekezdés, lásd még a 2., 3. és 5. bekezdést, illetve VI. cikk 1. bekezdés.

¹⁷ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 62. § e).

¹⁸ Lásd 7. jegyzet 3. § 1. bekezdés.

¹⁹ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, Köznevelés feladata és értékei, Bevezető.

²⁰ A felsorolt kerettantervek forrása a következő: <http://kerettanterv.ofi.hu/>, letöltés: 2016.09.19.

²¹ A kerettanterv definíciója: „Kerettantervek Az oktatásért felelős miniszter az iskolázás adott szakaszára, adott tartalmaira vonatkozóan – a Nemzeti alaptantervre épülve és a helyi alkalmazáshoz alapul szolgálva – választható kerettanterveket hagy jóvá és ad ki. A jóváhagyás feltétele, hogy a kerettanterv segítségével megvalósítható-e a Nemzeti alaptantervben meghatározott fejlesztési feladatok és közműveltségi tartalmak, illetve kapcsolhatóak-e hozzá olyan részletesen kidolgozott oktatási programcsomagok, amelyek a kerettanterv iskolai helyi tantervként való alkalmazását szakmailag segítik. A kerettantervek egyrészt meghatároz-

zák a tantárgyak rendszerét, az egyes tantárgyak időkeretét (óraszámát), a tananyag felépítését és felosztását az egyes évfolyamok között, továbbá az adott szakasz befejező évfolyamának kimeneti követelményeit, másrészt kijelölik a tankönyvek meghatározó tartalmát. Mindezekkel kapcsolatban az egyes kerettantervek saját rendszerükön belül is megfogalmazhatnak alternatívákat, választható megoldásokat. A kerettanterveket a megadott keretek között saját viszonyaikra adaptálják az iskolák. A kerettantervek adott iskolatípusra (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola stb.) készülnek.” Glosszárium: Közlöny, 1844.

²² 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról Glosszárium, Helyi tanterv.

²³ Kaposi József előadása 20. szlajt: „Az egyes kerettantervek implementációja az eserek mintegy 50%-ában rászra formai áttemeléssel történt. A leggyakoribb módosítások az óraszámokat érintették.” Budapest, 2012. február 16.

²⁴ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, a Nat, a kerettantervek és a helyi szintű szabályozás. Magyar Közlöny, 2012. év, 66. szám, 10647.

²⁵ <http://csaladteologia.sapientia.hu/system/files/csalad.pdf>, letöltés időponja: 2016. szeptember 27.

²⁶ A párkapcsolati boldogság útjáról beszélgetés Kopp Máriával.

²⁷ 2010. Könyvhét, 2010. május.

²⁸ Vajda Zsuzsanna: A rársas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kiskorú korból serdülőkorig, in: A iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, ELTE Eötvös Kiadó, 2002. 147–163.

²⁹ Pillók Péter – Szécsi Judit: Társadalmi jövedelemtranszferek hatása az egyszülős családok helyzetére, in: Riport a családokról. A család-, Ifúság- és Népesedéspolitikai Intézet kuratási eredményei 2015. Szerk. Földvári Mónika és Tomposné Hakkel Tünde, Budapest, L’Harmattan Kiadó, 2016. 159–160., 177.

³⁰ Heti Válasz, XVI. évfolyam, 37. szám, „Alábecsüljük a netes veszélyeket”, 65.

³¹ A rejtett tanterv fogalmát elsőként Philip W. Jackson vezette be egy 1968-ban megjelent könyvében (*Life in Classrooms*).

³² Nálunk a gyerekek profitáltak a cenzúrából, interjú Csukás István-nal, Origo, 2016. <http://www.origo.hu/kultura/korve-fuzve/20160331-csukas-istvan-80-eves-szuletesnap-interju-bagameri-susu-pom-pom.html>

A család támogató szerepe

Összefoglaló: A szakmai életpálya egészében meghatározó a családi háttér szerepe. A gyermek- és ifjúkorban még meghatározó származási család befolyása a későbbi életkorokban csökkenni kezd, szerepét fokozatosan átveszi a prokreációs család. Mindkét típus esetében bebizonyosodott azonban, hogy a család az egyéni életekben a támogató funkcióját akkor tudja leginkább megvalósítani, ha stabil és minőségi kapcsolatok biztosítják a családi háttérrel. A kutatási eredmények egybehangzó üzenete, hogy a család lényeges szerepet tölt be az egyének szakmai életútjában. Ez azonban nem korlátozódik az egyéni karrierépítésre, hiszen a munka és a magánélet egyensúlya kedvezően hat vissza a családi légkörre, a család minden tagjának személyes és szakmai boldogulására.

Kulcsszavak: Családi támogatás, tanulói eredményesség, továbbtanulás, szakmai életpálya

A családi háttér szerepe nem kérdőjelezhető meg az egyén szakmai előmenetelében. Az elméleti modellek és empirikus kutatások elsősorban a gyermek- és ifjúkori teljesítmény mögött húzódó családi háttér hatásait vizsgálják, a későbbi életkorokban elért eredményesség kapcsán a származási család hatása háttérbe szorul, a prokreációs család pedig szinte meg sem jelenik.¹

Tanulmányunkban három különböző kutatás adatainak felhasználásával az egyéni életút három pillanatában figyeljük meg a család és az eredményesség összefüggését. Először a közoktatásban tanulók teljesítményét vetjük össze a családszerkezet szempontjából, majd a felsőoktatásra figyelünk. Az első esetben a vizsgálat alanyait a származási családjukban látjuk, a későbbiekben pedig a prokreációs család szerepét igyekszünk bemutatni az egyéni karrierút egy olyan pontján, amikor emberitőke-beruházásra kerül sor felsőfokú továbbtanulás formájában. A felsőoktatáson belül olyan hallgatókat kerestünk meg, akik család és (általában) munka mellett végzik felsőfokú tanulmányaikat. Célunk a tanulási jellemzők, akadályok, igények feltérképezése a családi háttér támogatásának összevetésével, illetve a tanulmányi és magánéleti feladatok összeegyeztetése lehetőségének kitapintása.

A családi háttér szerepét nem folyamatában vizsgáljuk, mivel az elemzések három különböző kutatás regionális adatfelvételén alapulnak. Nem longitudinális vizsgálatról van tehát szó, de az adott régióban végzett felmérések mentén kívánunk választ keresni arra a kérdésre, hogy miként tudja a családi háttér befolyásolni az eredményes életpálya kialakulását a különböző életszakaszokban. Igyekszünk választ kapni arra a kevésbé kutatott kérdésre is, hogy miképp alakul az életkor előrehaladtával a származási és a prokreációs család hatása az egyéni karrierútra.

1. A családszerkezet hatása az iskolai eredményességre

A tanulók iskolai teljesítményében és magatartásában a családi háttérnek vitathatatlan a szerepe. A szakmai életút elejének számító közoktatás éveiben a családi erőforrások, a családtagok által birtokolt tőkefajta jelentősen befolyásolják a gyermekek és fiatalok előrehaladását, a társadalmi egyenlőtlenségek pedig nem látszanak kiegyenlítődni az iskolarendszerben (Boutdieu 1978, Coleman 1974, Boudon 1998, DiMaggio 1998, Kozma 1999, Róbert 2001, Pusztai 2004, Róber 2004, Szemerszki 2015). Újabb kutatások sora igyekszik azonban rámutatni arra, hogy a család hatása a gyermekek teljesítménye nem csak a szocioökonómiai státus függvényében elemezhető. A család szerkezete, a családtagok között lévő viszony, a család légköre, a családban folytatott kommunikáció, a gyermekre fordított minőségi idő nemcsak a teljesítményt és iskolai pályafutást befolyásolja, hanem hatással van a gyermek testi-lelki fejlődésére is (Buda 1998, Kelley-Sequeira 1997, Kopp-Skrabski 2000, Croll 2004, Brown 2006, Acs 200, Vandeleur et al. 2009).

A családstruktúra és a tanulói előrehaladás összefüggéseit egy regionális kutatás során vizsgáltuk középiskolásokra fókuszálva.² A tanulói előrehaladás egyik legmeghatározóbb tényezője a szocioökonómiai státus, amelynek összetevői közül jelen kutatásban a következőkre figyelünk: család nagysága, család típusa, szülők iskolai végzettsége, szülők gazdasági aktivitása, lakóhely típusa, család anyagi helyzete. A tanulói teljesítmény mérését egy index elkészítésével végeztük, a bevont elsődleges változók a tanulmányi átlag, a nyelvvizsgával való rendelkezés, a tanulmányi versenyeken való szereplés volt. Bevontuk az indexalkotáshoz az olyan tanulási aspirációra utaló változókat, mint az órai aktivitás, odafigyelés, a tanulás és az

iskolába való járás fontossága, a jó jegyek szerzésének igénye, a továbbtanulás fontossága. Ide tartozónak véltük az iskola különböző eseményeibe, feladataiba történő önkéntes bekapcsolódást, így az iskolai ünnepeken való szereplést, a rendezvények szervezésébe történő bekapcsolódást, a diákönkormányzatban végzett munkát, a honlap és az iskolaújság szerkesztését, valamint a sportversenyeken való részvételt vontuk be az előzőeknél kisebb súllyal a mutató megalkotásába.

Az eredményességi mutató alapján két csoportot hoztunk létre. A mutató átlagát elérő és afeletti értékkel rendelkező tanulók az eredményes tanulók csoportjába kerültek, míg az átlag alattiak a kevésbé eredményes tanulókéba. Az utóbbi tanulói csoport a minta 47,4%-át adta, a válaszadók 52,5%-a mondható eredményesnek. A tanulási eredményesség és a tanuló családjának típusa között szoros összefüggés áll fenn (1. táblázat): az eredményes tanulók többségét (57,5%) vér szerinti szülők nevelik, az egy szülő által nevelt gyermekek 41,6%-a bizonyult eredményesnek, a mozaikcsaládban élőknek 37%-a. A családban élő gyermekek száma és az eredményesség között nem volt szignifikáns kapcsolat. Az eredményes tanulókat legnagyobb arányban a két (48%) és a három vagy annál több gyermeket nevelők esetében (42%) találjuk.

Úgy tűnik tehát, hogy a teljes családi szerkezet jó hatással van a gyermekek tanulmányi előmenetelére, de leginkább abban az esetben, ha édesapa és édesanya jelenti ezt a háttérrel. Adataink szerint az egyik szülőt nélkülöző háztartásokban növekedő, jól teljesítő gyermekek valamennyivel megelőzik azokat, ahol pót(nevelő) szülő él.

1. táblázat: A tanulói csoportok megoszlása eredményesség alapján a családtípusok szerint ($p=0,001$)

	Teljes család	Egyszülős család	Mozaik-család
Kevésbé eredményes tanulók	42,5	58,4	62,9
Eredményes tanulók	57,5	41,6	37,1
Összesen	100	100	100

Adatbázis: Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre ($N=627$)

A szülők iskolai végzettségének hatását a jól ismert képlet mutatja: minél magasabb a szülő iskolázottsága, annál eredményesebben tanulnak gyermekeik. Ebben az adatbázisban a diplomás apák 67%-ának, a diplomás anyák 63%-ának eredményes tanuló a gyermeke, az általános iskolát végzett szülőknél 43% és 47% ez az arány. A különbség ugyan mérvvaló, azonban felhívjuk a figyelmet arra, hogy az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei kö-

zött a vártnál magasabb a jól teljesítő, akiknek 80%-a teljes családból érkezik.

Hasonló jelenségre figyeltünk fel a települési lejtő kapcsán. A lakóhely sokkal inkább befolyásoló tényező volt, hiszen a kevésbé eredményesek 43%-a, az eredményes tanulók 32%-a él nem városi településen ($p=0,007$). A települési lejtő különösen a nem teljes családban élőket érinti: még az édes szülőkkel élő falusi, tanyasi tanulók fele eredményes a tanulásban, addig az egyszülős falusi gyerekeknek már csak harmada, a mozaikcsaládban élőknek mindössze 28%-a ($p=0,021$). Úgy tűnik tehát, hogy a területi egyenlőtlenségből származó hátrányokat a teljes családban történő nevelkedés kiegyenlítheti.

A család egzisztenciális körülménye kismértékben befolyásolta a tanulók iskolai sikerességét. Az apák döntő többsége aktív munkavállaló (94%), gazdasági aktivitásuk gyengén volt szignifikáns az eredményességgel ($p=0,05$). Az anyák 84%-a volt munkaviszonyban a megkérdezés idején, a gyermek eredményességével nem függött össze az aktivitás. Az átlaghoz viszonyított anyagi helyzet szintén csak gyenge szignifikáns kapcsolatot mutatott: az eredményes tanulók 65%-a érezte magát átlag alatti helyzetűnek, a kevésbé eredményesek 72%-a.

2. A család szerepe a kisgyermeket nevelők továbbtanulásában

A gyermek születését követő első évek rendkívül fontosak a gyermek és szülei számára. A Magyarországon példaértékű lehetőséget biztosító gyed, gyés időszak a elsődlegesen a gyermekre való odafigyelés, a gyermek neveléséé és gondozásáé, hiszen az ekkor végbemenő testi-lelki fejlődés az egész életet meghatározza (vö. pl. Mérei–Binét 1971, Buda 1985, Kopp–Skrabski 2003, Farkas 2006, Harcsa 2014).

A munka világának elhagyása ugyanakkor bizonyos hátrányokat eredményezhet, mivel az otthon töltött évek alatt megkopnak a képességek, a megszerzett tudás elavulttá válik, illetve a kompetenciák sérülése mellett a munkaerő-piaci reintegrálódás bizonytalansága jellemző a munka világának rizikófaktorát (Koncz 2004, Hakim 2006, Makay–Blaskó 2012). A tudás erodálásának elkerülését és ezzel együtt az aktív munkavállalói létbe történő sikeres visszatérés lehetőségét biztosíthatja a gyermeknevelési ellátás idején folytatott tanulás (Goldin 2006, Engler 2011, Berg–Mamhute 2013). Hazánkban jellemzően az anyák veszik igénybe ezeket az ellátásokat. A munkaerőpiac elhagyása, az otthon töltött idő hossza, a visszatérés időzítése mind az egyéni élethelyzetekből adódó, de az adott társadalmi-gazdasági kontextusban zajló döntések függvénye (ld. pl. Frey 2003, Spéder 2003, Koncz 2006, Blaskó 2008, Ternovszky 2012).

A családok hallgarók közül a három év alatti gyermeket nevelő nők nagy arányban képviselték a gyesen, gyeden

lévő kismamákat az egyetemek és főiskolák padjaiban az ezredforduló kötnyékén. Ez annak a rendeletnek volt köszönhető, amely kimondta a gyermeknevelési szabadságon lévő tandíjmentességét. A kisgyermeket nevelő hallgatók tanulási jellemzőit és a tanulás következményeit egy regionális longitudinális kutatásban tártuk fel, a felsőfokú tanulmányok idején, majd a végzést követő években.³

Érdeklődésünk középpontjában az állt, mi készítette a kisgyermekes hallgatókat a felsőfokú tanulmányok elkezdésére a gazdasági értelemben vett inaktív évek alatt, milyen eredményességgel haladnak előre tanulmányaikban, később hogyan tudták mindezt kamatoztatni a munkaerő-piaci reintegráció során. Különös hangsúlyt fektettünk annak vizsgálatára, hogyan tudták összeegyeztetni tanulmányaikat a kisgyermekneveléssel, és hogyan járult hozzá ehhez az egyetemi, főiskolai intézmény.

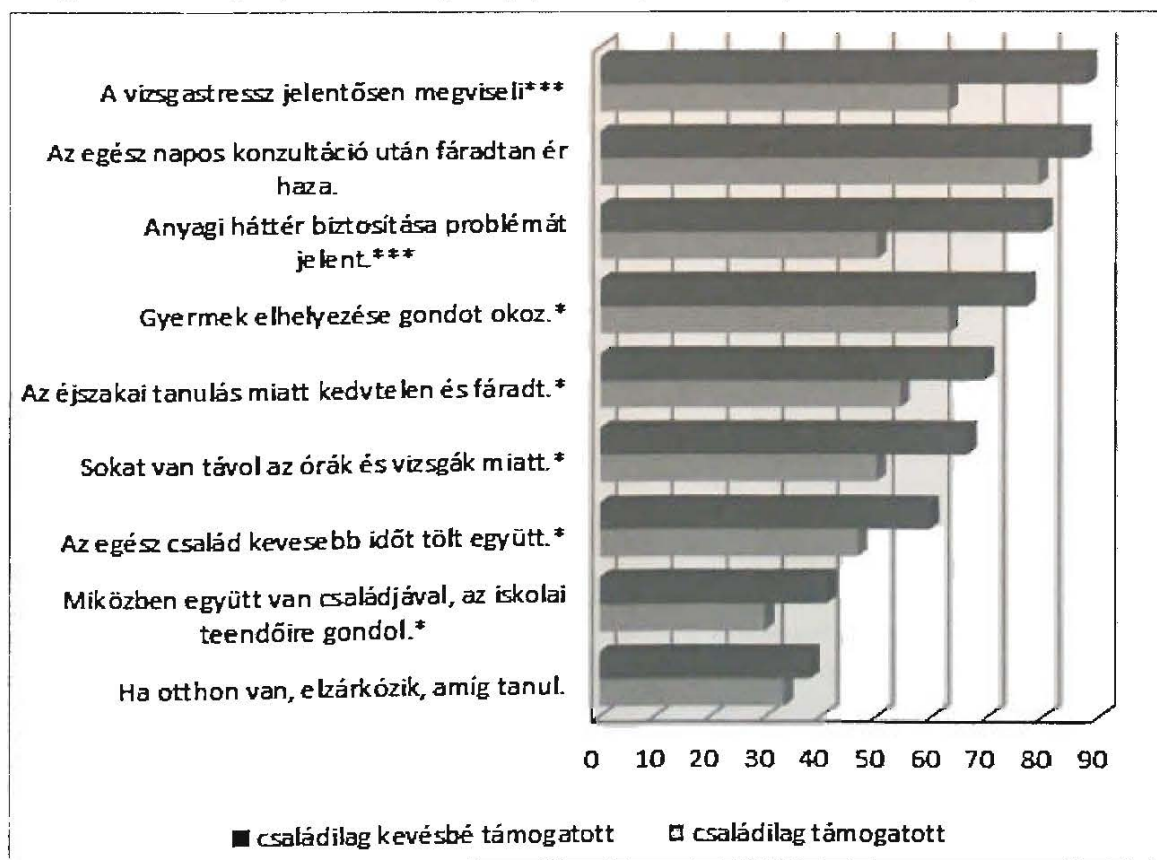
A longitudinális kutatás legfőbb eredménye, üzenete, hogy a kisgyermek mellett végzett felsőfokú tanulás kiváló befektetésnek bizonyult. Nemcsak a sikeres munkaerő-piaci reintegrációhoz járult hozzá, hanem az egyetem, főiskola világa sajátos módon gazdagította a hallgatók társadalmi és kulturális tőkáját. Jelen tanulmányban azonban nem a felsőfokú tanulás során kimutatott hozamokra

koncentrálunk, hanem a sikeres folyamat mögé pillantva a „háttérszereplőket” ismerjük meg.

A továbbtanulásról szóló döntésekben nagyfokú támogatást tapasztaltunk a családtagok részről, érte ezalatt a kismamák szüleit és házas társait. Megfigyeltük azonban, hogy a hallgatók egy részénél ezek a kezdeti támogatások lassan elmaradnak. A szülők és társak kevesebb alkalommal vállalják át a tanulás miatt kieső teendőket, például a háztartásban nyújtott segítséget (bevásárlás, főzés, takarítás), a gyermekgondozással kapcsolatos feladatokat (pelenkázás, séráltatás) vagy a gyerekfelügyeletet.

Azok a hallgatók azonban, akik folytonos segítségnyújtást tapasztalhattak meg az egyetemi vagy főiskolai tanulmányaik alatt, objektív és szubjektív adatokkal mérve is kimurathatóan eredményesebbnek bizonyultak. Az objektíven mérhető adatokkal alátámasztható eredmény a félévi átlagokban, a halasztások számában, a tanulási motivációt mérő skálákon, a későbbi elhelyezkedési mutatókon váltak kimutathatóvá. A válaszadó hallgatók önbevallásán alapuló mutatók a tanulás és a család összeegyeztetésével, a tanulásra fordított idő mennyiségével és minőségével függtek össze. Az elemzésekből egyértelműen kiderült, hogy a támogatott hallgatók hatékonyabb tanulók: az

1. ábra
A kisgyermek mellett felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók nehézségei a családi támogatás mértéke szerint, százalék



*** sign.=0,000 ** sign.=0,004 *sign.=0,05-0,01

Adatbázis: Kisgyermeket nevelő hallgatók vizsgálata (2006-2009)

időbeosztásuk kedvezőbb, a tanulásra fordított időt produktívan ki tudják használni, jobb a stresszkezelésük, kevesebb a konfliktusuk családtagjaikkal. Ugyanakkor könnyebben és hatékonyabban tudnak bekapcsolódni az egyeterni vagy főiskolai közösségekbe, hathatósabban használják az információáramlást, hatékonyabb a csoporttársaikkal és oktatóikkal történő együttműködésük.

A családi segítséget nagyobb mértékben nélkülözők kimutathatóan több problémával szembesültek a felsőfokú tanulmányok során (I. ábra). A tanulásból adódó stressz, fáradtság, időhiány mindkét csoportnál jelentős probléma, azonban ezek kezelése és hatása szignifikánsan összefügg a családi háttér idő- és figyelemrőfordításával. Az ábrán látható, hogy a gyermek elhelyezése még a támogatottabb családokban is jelentős probléma (60%). Különösen így van, ha a szülők még aktívak voltak, vagy ha a férj munkaideje nem engedte meg a gyermekfelügyelet átvállalását a konzultációk vagy vizsgák, illetve az otthoni tanulás ideje alatt. A gyermek nagyszüleinél távolmaradását sok esetben a földrajzi távolság is magyarázta, de előfordult a „szendvicsgeneráció” jelensége is, amikor saját szüleik gondozása hátráltatta őket a fiatalok segítségével.

A tanulás és a család összeegyeztetésében elsősorban a férjek szerepét kell kiemelni, akiknek szintén pluszterhet jelent a kieső feleség és az anyai szerepek pótlása a napi munkavégzés mellett. Ahol ez kedvezően valósult meg, ott a tanulás miatt fellépő házastársi konfliktusok előfordulása a kérdőívet kitöltők válaszaik szerint jelentősen kisebb. A családjukat biztosan maguk mögött tudók esetében 5-6%-os a különböző jellegű problémák aránya, még a másik hallgatói csoport 40%-ánál a sok tanulni való miatt lép fel feszültség, 20%-uk a gyakori távollét miatt kerül összetűzésbe férjével, az anyagi terhek egytizedüknél okoznak problémát.

3. Felsőfokú tanulmányok család és munka mellett

A család és munka mellett tanuló hallgatók későbbi vizsgálata során hasonló akadályok, problémák kerültek felszínre.⁴ A 2013-ban végzett kutatásban részidős képzésben részt vevő férfiak és nők tanulmányi jellemzőit tártuk fel kvalitatív és kvantitatív módszerrel. Esetükben a fent bemutatott intézményi problémák kiegészültek a munkavállalásból adódó feszültségekkel (nem csak a családi élet nehezíti meg az időbeosztást, a pontos megjelenést, a feladatok teljesíthetőségét). A megkérdezett hallgatók érzékenyen reagáltak az oktatás minőségére (a kurzusok tartalmának hasznosíthatósága, az oktatási módszerek felnőttekre szabása, az oktatók bánásmódja), valamint az egyetemi egységek elérésére (tanulmányi osztály, könyvtár, jegyzetbolt, menza elérhetősége a konzultációk idején).

(Vö. többek között Kasworm 1990, Richardson–Estelle 1998, Schuetz–Slowey 2000, Forray–Kozima 2009, Robert–Saar 2012.)

A sikeres tanulmányokhoz a magánéleti háttér nagymértékben hozzájárult. Az interjúk során számos alkalommal megjelent a családi háttér jelentősége, elsősorban nem a származási, hanem a prokreációs családot illetően. A hallgatók beszámoltak arról, hogy társaik hogyan támogatják őket, hogyan segítik át nehezebb időszakokon konkrét támaszt nyújtva, ahogyan például a következő alany meséli: *„A párom kiemelt a gép elől, amikor már raddölök. Rám adja a kabátot, a csizmát, kilök az ajtón, és azt mondja, egy órát elme gyünk sétálni... És akkor viszonylag annyi idő alatt a feszültség is kimegy belőlem, ő egyébként is nagyon támogató, nyugodt ember. Általában [az] ő reakciója az, hogy megkérdezi, átnéztek valamit, lefűztek valamit...”* Hasonló támaszt nyújt az alábbi társ: *„Amit a párom el tud intézni, ő vállalkozó, tehát nincs úgy helyhez kötve, akkor feltolom a vonatra, elmondom, hogy kit keresel, hova mész, és vagy el tudja intézni, vagy nem.”* Korábban elmaradt továbbtanulás pótlásánál is megjelenik a társ segítsége: *„Ő [a férje] is mindenben támogat. Mikor ott hagytam az egyetemet, muszáj volt támogatnia abban is, mert akkor már terhes voltam, és anyagilag sem úgy álltunk, hogy esküvő, gyerek, egyetem, sok lett volna. De ő mindig mondta, mikor már nagyobbak lettek a gyerekek, hogy menjek vissza tanulni. És ahogy találtam egy jobb időbeosztású munkahelyet, ezt meg is tettem. A férjem nagy öröme, azóta is mindenben segít, még vizsgaidőszakban a házi teendőket is átveszi, hogy nélküle nem meune”* – emlékszik vissza a korábbi tanulmányait félbeszakító hallgató.

A gyermekek szintén pozitív hatással lehetnek szüleik továbbtanulására. Egyfelől ösztönzik őket a jelentkezésre, a nagyobbak segítenek az otthoni feladatokban, sőt a felkészülésben. *„A gyerekek nagyon örülnek neki [hogy tanul]. Most már nemcsak én noszogatom őket, hanem ők is engem, viszont sokat segítenek, mert ugye nagylányaim vannak, az egyik gazdasági főiskolás, tehát ők teljesen pozitívan fogadják, és engem támogatnak. Sőt, lökdösnek előre, mert néha azért eselek..., de ők nem hagyják, nem hagyják, és ez nekem nagy segítség”* – vallja az egyik hallgató. Másfelől sokan úgy gondolják, a saját példájuk jóteremtő hatással lesz gyermekeik tanulási attitűdjére: *„... azt szeretném, ha ők [gyerekeik] is tovább tanulnak, egyetemre járnának, és így talán példát is mutatnak nekik, hogy én még ennyi évesen is tanulok.”* Emellett egyes szakokon a tanultakat a gyerekekkel történő otthoni készülés során is kamatoztathatják: *„... amit megszerzünk tudást, azt is fel tudjuk majd használni, nem a kicsi gyereknél, de a nagyobbnál”*.

A család mint támogató közeg fontos szereppel bír tehát az elvárások teljesítésében, ugyanakkor éppen ezen a területen csapódik le leginkább a többéves tanulási betűházás

nehézsége a családos hallgatók esetében, amint ezt egy válaszadó megfogalmazta: „...akinek van munkahelye, annak nem lehet kimutatni, hogy én most ideges vagyok, fáradt vagyok, nem kezdek el vitatkozni... A család issza meg a levét, aki közel áll hozzám, mert az látja, hogy most el kell vonulni, mert tanulni kell, nincs idő mással foglalkozni.”

A hallgatói eredményesség és az elköteleződések elten-
deződése közötti kapcsolat vizsgálati eredményei a várthoz képest eltérően alakultak. Feltételeztük ugyanis, hogy a munka és család mellett tanulók ideje, energiája, figyelve többszörösen megoszlik kötelezettségeik miatt, ami a tanulásban nyújtott teljesítményt, valamint a felsőfokú intézménybe történő integrálódást visszaveti.

Az eredményességet két oldalról közelítjük meg. Az egyik, objektív szemszög olyan, jól körülhatárolható mutatókból áll, mint az utolsó félévi átlag, az idegen nyelv ismerete, nyelvvizsgálóval való rendelkezés vagy nem rendelkezés. A másik megközelítés szubjektív jellegű, a hallgatók bevallásán alapul: mennyire érzi magát motiváltnak, milyen gyakran jár órára, milyen fokú az aktivitása a szemináriumon, milyen alaposan készül vizsgára, mennyire becsületes módon jár el a beadandók elkészítésénél és a vizsgákon, milyen mértékben tartja be a határidőket. Az eredményességi index megalkotásához összesen 14 itemet vontunk be,⁵ majd összevetettük a demográfiai háttérváltozókkal, a kapcsolatokat a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat

Az eredményességi mutató és a demográfiai háttér kapcsolata

	szignifikanciaszint (R-négyzet)
nem	0,000
családi állapot	0,000
gyermek	0,000
gyermekszám	0,001
lakóhely	0,564
alapiskolázottság	0,189
apa iskolai végzettsége	0,930
anya iskolai végzettsége	0,449
társ iskolai végzettsége	0,082
középiskola típusa	0,007
jelenlegi intézmény	0,000

A tanulói életút két vizsgált szakaszát tekintve meglepő kép tárul elénk. A gyermek- és fiatalkori tanulói eredményességet oly nagy mértékben befolyásoló családi háttér (apa és anya iskolai végzettsége, lakóhely) és annak „beruházási következménye” (alapiskolázottság) nem befolyásolja szignifikánsan az egyén teljesítményét. A saját, felnőttkori háttér sokkal inkább mutat összefüggést az eredményességgel: a családi állapot, a gyermek megléte vagy nemléte, a gyermekszám, a jelenlegi intézmény típu-

sa, de még a társ végzettsége is meghatározóbb a szülőké-
nél. Úgy tűnik tehát, hogy a korábbi tanulmányi életútra tett hatások (a középiskola típusát kivéve) halványulni látszódnak a felnőttkori háttér mellett.

Az eredményesség mértéke családi állapot szerint a vártól eltérően alakul. Azt feltételezhetnénk ugyanis, hogy a több szerepben tevékenykedők (munkavállaló mellett társ, szülő) kevesebb figyelmet tudnak tanulmányaikra fordítani. Az eredményességi mutató azonban ellenkező képet mutat: családi állapot szerint legeredményesebbek a házasságban élők, valamint azok, akik gyermeket nevelnek. A gyermekek száma pozitívan befolyásolja a teljesítményt, a nagycsaládosok rendelkeznek a legkiválóbb mutatókkal ($p=0,000$; $0,001$).

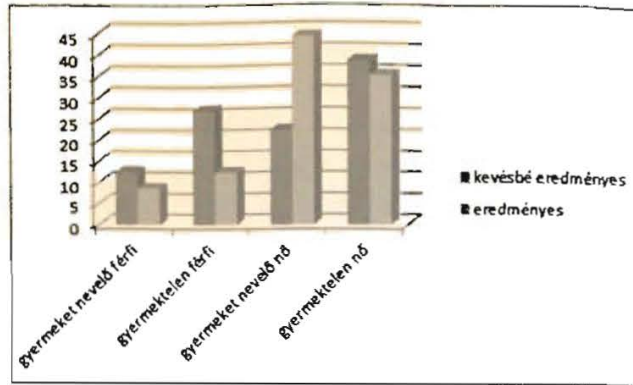
Az eredményességi mutató alapján a megkérdezettek két csoportra osztottuk, az eredményesekre és a kevésbé eredményesekre, a 2. ábra az eredményes hallgatók megoszlását szemlélteti családi állapot szerint. Általánosságban elmondható, hogy a nők fele (55%-a) az eredményes csoportba tartozik, a férfiaknak pedig a harmada (32%). Családi állapot szerint is szignifikáns összefüggés áll fenn, miszerint a legeredményesebb hallgatók a házasságban élők (az eredményes hallgatók felét teszik ki), az élettársi kapcsolatban élőknek és az egyedülállóknak egyaránt negyede tartozik ide. Úgy tűnik tehát, hogy a stabil párkapcsolat és a gyermeknevelés nem hátráltatja a felnőttkorban végzett tanulási folyamatot, sőt elősegíti azt. Ezt mindkét nem esetében megfigyelhetjük: a gyermeket nevelő nők sokkal jobban teljesítenek, mint a gyermektelen nők, ez a férfiaknál is igaz, kisebb különbséggel. A gyermekes férfiak és gyermekes nők közti különbség tükrözi az egész mintán észlelt különbséget (ti. a formális oktatásban a nők eredményesebbek), de ugyanez igaz a gyermektelen férfiak és nők közti eltérésre is. A családos hallgatók eredményességét a gyermekszám sem befolyásolja negatívan, ellenkezőleg: minél több gyermeke van a hallgatónak, annál jobban teljesít a tanulás világában.

Az eredményességi indexszel kapcsolatos elemzéseket a hallgatók saját megítélése is megerősíti. A kérdőívben a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hány százalékban érzik magukat motiváltnak, elkötelezettnek a felsőfokú tanulmányaik során. A maximális száz százalékból a legmagasabb értéket a gyermekes nők adták meg (átlag 78%), a gyermeket nem nevelő nőké 69%. A férfiak közül a gyerekeseké magasabb (59%, szemben a gyerektelenek 50%-ával). A főbb motiváló tényezők összehasonlítása is jellegetes különbségeket jelez. A környezetének példát mutató gyermekes nők számára fontos motívum a környezetnek való bizonyítás, valamint a büszkeségérzet. Ez a csoport szignifikánsan a legerkötelezettebb abban, hogy a tanulatkat beépítse személyiségébe, emberi tőkájába, szakmá-
ságába. A gyermeket nem nevelő nők a külső hasznosságot

tartják szem előtt, a megfelelő társadalmi státusz elérését, a kitűzött cél megvalósítását, jobb jegyek megszerzését, a környezetnek bizonyítást. A gyermektelen férfiak a kedvező társadalmi pozíciót tartják leginkább ösztönzőnek, a gyermekek erősen célorientáltak.

2. ábra.

Tanulmányi eredményesség nem és utódok szerint, százalék



*** sign. = 0,000

Adatbázis: LeaRn kutatás, 2013

Összegzés

A családi háttér és a szakmai előrehaladás összefüggéseit három különböző életkori szakaszban igyekeztünk megvizsgálni. A gyermek és ifjúkori életkorban a szocio-ökonomiai státusznak igen meghatározó szerepe van a tanulási eredményességben. A regionális kutatás adatait tekintve megjelent a magasan kvalifikált szülőkkel rendelkező, városi gyermekek túlsúlya az eredményes tanulók között. Gyengébb összefüggésben, de számított az anyagi háttér, a család nagysága és a szülők gazdasági aktivitása is. Fontos eredmény azonban, hogy a szülők kvalifikációjából és a település típusából származó hátrányokat az ép családi szerkezet kompenzálni képes. Hasonlóan lényegi eredmény, hogy az eredményes tanulók jellemzően teljes családból érkeznek. Természetesen az adatbázis nagysága, a lekérdezés térbeli lehatároltsága miatt nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket, nem általánosíthatjuk eredményeinket, de mindenképpen jelzésértékű a családi struktúra befolyása.

A felsőoktatás levelezős képzéseiben tanuló nők és férfiak között végzett vizsgálatunk több figyelemre méltó eredményhez vezetett. A kisgyermeket nevelők szakmai útjába a gazdaságilag inaktív és aktív időszakban nyerhetünk bepillantást. A munkavállalást is elősegítő önképzés akkor volt igazán eredményes, ha a kismamák mögött stabil, támogató családi háttér állt, elsősorban a férj, másodsorban a kisgyermeket nevelő pár szülei. A család és a tanulás összehangolását, a tanulmányok sikeres elvégzését ebben a speciális élethelyzetben a család biztosította, közvetett módon elősegítve ezzel a munkába történő sikeres

visszatérést is. Természetesen a sokrétű elemzés számos egyéb összefüggésre is felhívta a figyelmet, például a családi háttér támogatásának mértéke és a demográfiai háttérváltozók kapcsolatot mutattak, de meghatározó volt az is, hogy a megkérdezett hallgatóknak volt-e korábban felsőoktatási tapasztalata. A család szerepe azonban megkérdőjelezhetetlennek bizonyult ebben az életszakaszban.

A harmadik vizsgálatban a család és a tanulás összehangolásának problematikája a munkavégzéssel bővült. A hallgatói eredményességet és integrációt vizsgáló kutatásban a család mellett tanulók sikeresebbnek bizonyultak, ami alapján feltételezzük, hogy a gyermekneveléssel és gyermekgondozással együtt olyan tudásra és kompetenciákra tesznek szert a férfiak és nők egyaránt, amelyek kiválóan alkalmazhatók az önképzésben és vélhetően a fizetett munkavégzésben is.

Felhasznált irodalom

- Acs, Gregory 2007. Can We Promote Child Well-Being by Promoting Marriage? *Journal of Marriage and Family*, Vol. 69, No. 5. 1326–1344.
- Berg, Geesje van den – Mamhute, Rosemary 2013. Socio-educational Challenges of Pregnant Students and Student Mothers. *Anthropologist*, 15. 3. 305–311.
- Blaskó Zsuzsa 2008. Az anya korai munkavállalásának hatásai a gyermek pszichés fejlődésére. *Demográfia*, 51. évf. 2–3. 259–281.
- Buda Béla 1985. Női szerep – női szocializáció – női identitás. In: Koncz Karalin (szerk.): *Nők és férfiak. Hiedelmek és tények*. Kossuth, Budapest.
- Buda Béla 1998. *Empátia... a beletelés lélektana*. Budapest, Ego School.
- Bourdieu, Pierre 1978. *A társadalmi egyenlőségek újratemelésé*. Budapest, Gondolat.
- Boudon, Raymond 1998. *Társadalmi egyenlőségek a továbbtanulásban*. In: Halász Gábor – Lannert Judit: *Oktatási rendszerek elmélete*. Budapest, Okker Kiadó. 406–417.
- Brown, Susan L. 2006. Family Structure Transitions and Adolescent Well-Being. *Demography*, Vol. 43, No. 3. 447–461.
- Coleman, James S. 1974. Iskolai teljesítmény és versenystruktúra. In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 377–397.
- Croll, Paul 2004. Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 52, No. 4. 390–416.
- Engler Ágnes 2011. *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest, Gondolat.
- Engler Ágnes 2015. A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs*, XIV. évf. 2. sz. 29–38.
- Földvári Mónika – Tomposné Hakkel Tünde (szerk.) 2016. *Riport a családokról*. Budapest, Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet – L'Harmattan Kiadó.
- Goldin, Claudia 2006. The quiet revolution that transformed women's employment, education and family. *American Economic Review*, 96. 2006, 1–21.
- Farkas Péter 2006. A szeretet közössége: a családszociológia alapjai. Budapest, L'Harmattan.
- Förny R. Karalin – Kozma Tamás 2009. Felnőttek a felsőoktatásban. In: Zrínszky László (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Gondolat, Budapest. 99–107.
- Frey Mária 2003. A gyermeknevelési támogatásokat igénybe vevő és a családi okból inaktív személyek foglalkoztatásának lehetőségei és akadályai. In: Lenkei Gábor (szerk.): *Demográfia, foglalkoztatás, női munkavállalás*. Budapest, Stratek. 111–137.
- Hakim, Catherine 2006. Women, careers, and work-life preferences. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 34, No. 3, August 2006.
- Harcza István 2014. *Családi kohézió – A szülők és a gyermekek közös együttléte a mindennapok világában. A gyermekes családokban élők*

- időfelhasználása. *IKSH Műhelytanulmányok, 5./* Budapest, Központi Statisztikai Hivatal.
- Kasworm, Carol 1990. Adult Undergraduates in Higher Education: A Review of Past Research Perspectives. *Review of Educational Research*, Vol. 60. No. 3. 345–372.
- Kelley, Douglas L. – Sequeira, Debra L. 1997. Understanding Family Functioning in a Changing America. *Communication Studies*, Vol. 48. No. 2. 93–109.
- Komlósi Piroska (szerk.) 2014. *Felkészítés a családi életre és a kapcsolati kultúrára*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Koncz Katalin 2004. A nők munkaerő-piaci helyzete az ezredfordulón Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 82. évf. 12. 1092–1106.
- Koncz Katalin 2006. Női karrieresélyek, karriertípusok s karrierjellemzők. *Munkaügyi Szemle*, 50. évf. 9. 28–35.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád 2000. Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, 2–3. 252–258.
- Kopp Mária 2010. A gender kutatások népegészségügyi és demográfiai jelentősége. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 4. 243–254.
- Kozma T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pusztai Gabriella 2004. *Iskola és közösség*. Budapest, Gondolat.
- Makay Zsuzsanna – Blaskó Zsuzsa 2012. Családtámogató, gyermeknevelés, munkavállalás. In: Óri Péter – Spéder Zsolt (szerk.): *Demográfiai Portré 2012. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népességtudományi Kuratóriumi Intézet, Budapest. 45–57.
- Mérei Ferenc – V. Binér Ágnes 1971. *Gyermeklélektan*. Budapest, Gondolat.
- Pongrácz Tiborné – Spéder Zsolt (szerk.) 2002. *Népesség – értékek – vélemények*. KSH–NKI, Budapest.
- Richardson, John T. E. – King, Estelle 1998. Adult Students in Higher Education: Burden or Boon? *The Journal of Higher Education*, vol. 69, no. 1. 65–88.
- Róbert Péter 2001. *Társadalmi mobilitás. Tények és vélemények tükrében*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság–Századvég Kiadó.
- Róbert Péter 2004. „Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban”. In: *Társadalmi riport 2004*. Szerk. Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György. Budapest, TÁRKI. 193–205.
- Robert, Peter – Saar, Ellu 2012. Learning and Working: The Impact of the 'Duble Status Position' on the Labour Market Entry Process of Graduates in CEE Countries. *European Sociological Review* Vol. 28. No. 6. 724–754.
- Schuetze, Hans G. – Slowey, Maria (eds.) 2000. *Higher education and lifelong learners*. London – New York, Routledge–Falmer.
- Spéder Zsolt 2003. Gyermeket vállalni – új strukturális körülmények között. In: uő (szerk.): *Család és népesség – itthon és Európában*. Budapest, KSH–NKI, Századvég, 2003. 87–112.
- Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László 2002. *Ifjúság 2000. Tanulmányok*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Szemerszki Mariann 2015. Tanulói eredményesség dimenziói és háttérnézői. In: uő (szerk.): *Eredményesség az oktatásban*. Budapest, OFI. 52–88.
- Ternovszky Ferenc 2012. Női foglalkoztatás és karrier. *Munkaügyi szemle*, 56. 4. 4–6.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva 2005. *Neveléskélektan*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Vaskovics László (2000): A posztadoleszcencia szociológia elmélete. *Szociológiai Szemle*, 4. 3–20.
- Vandeleur, Calorine L. – Jeanpretre, Nicolas – M. Peretz, Meinrad – Schoebi, Dominik 2009. Cohesion, Satisfaction with Family Bonds, and Emotional Well-Being in Families with Adolescents. *Journal of Marriage and Family*, Vol. 71, No. 5, 1205–1219.

Jegyzetek

¹ Származási vagy orientációs család alatt az idősebb generációhoz tartozó családtagokat (szülőket) értjük, még a prokreációs családot a leszármazott egyén és annak családja alkotja.

² Családok strukturális válságának hatása az iskolai eredményességre c. kutatás. A kérdőíves kutatást a Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet és a Debreceni Egyetem Felsőoktatáskutató és Fejlesztő Központja végezte 2015-ben az Észak-alföldi és az Észak-magyarországi régióban, tizedik évfolyamos tanulók bevonásával. N=627. Kutatásvezető: Pusztai Gabriella és Engler Ágnes. A teljes kutatásról ld. Földvári–Hakkell (2016).

³ Kisgyermeket nevelő hallgatók vizsgálata, 2006–2009, Észak-alföldi régió. A kutatás első hulláma a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola gyesen, gyeden lévő hallgatói között valósult meg postai kérdőíves lekérdezéssel. A második hullámban a két intézményben gyese, gyede ideje alatt diplomát szerzett és a munkaerőpiacra legalább egy éve visszatért nőket kerestünk meg kérdőíves lekérdezés során. N=226 és 119. Kutatásvezető: Engler Ágnes, témavezető: Pusztai Gabriella. A kutatás részletes bemutatása Engler (2011).

⁴ Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettről a valóságig. OTKA (K-101867). Kutatásvezető: Kozma Tamás. A kutatáson belül a részdíjs képzésben tanuló férfiak és nők vizsgálatára 2013–2014-ben került sor, a munkacsoport vezetője: Engler Ágnes. A Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Szolnoki Főiskola hallgatói között 25 interjú készült, a teljes körű kérdőíves megkeresésre 1092 értékelhető kitöltött kérdőív érkezett.

⁵ A bevont változók: előző félév tanulmányi átlaga; beszél-e idegen nyelvet; van-e nyelvvizsgálata, és mennyi; mennyire érzi magát motiválnak egy százalékos skálán; mennyire igazak rá az állítások: szeretek tanulni, a tanórákon igyekszem részt venni, a tanórákon igyekszem figyelni, a tanórákon jegyzetelni, a tanórákon folyó munkákba, párbeszédbe és közös feladatokba bekapcsolódom, a gyakorlati órákra felkészülök, a kötelező irodalmakon kívül saját magam is gyűjtek szakirodalmat az egyes tantárgyakhoz kapcsolódva, a vizsgákon felkészülve jelenek meg, a beadandó dolgozarakat időben készítem el, a beadandó dolgozataim önálló munka eredményeként születnek, a hivatkozások, illetve a források kezelésének etikai szabályait betartom.

Erkölcst a tőkének

A gazdaság erkölcssteológiai és társadalomelméleti kérdéseinek néhány összefüggése

Az erkölcs és a gazdaság közötti viszony szükségszerű és lényegi, a gazdasági aktivitás és az erkölcsi magatartás a legmélyebben áthatja egymást. Ahogyan a társadalmi élet egészét, úgy az ember életét sem lehet anyagi dimenzióra korlátozni, jóllehet az anyagi javak akár a pusztta életben maradáshoz, akár pedig az életminőség javításához elengedhetetlenek. A gazdasági élet területén átfogó szolidáris fejlődésre van szükség, amely a „közjót”, vagyis minden ember javát és a teljességre irányuló (egész) ember javát szolgálja.

Kulcsszavak: gazdaság, tulajdon, tőke, a kereszténység társadalmi tanítása, homo oeconomicus

„A gazdagok feleslege a szegények tulajdona”
Szent Ágoston

2013-ban a *Kapocs*-ban megjelent tanulmányban próbáltam kísérletet tenni a munka erkölcssteológiai és társadalomelméleti összefüggéseinek bemutatására. Most eme kontextusban szeretném elemezni a gazdaság összetett rendszerének összefüggéseit. E munkák talán szerény módon segíthetik a szociológiai és szociálpolitikai diskurzust is.

Korunk egyik súlyos tévedése az a felfogás, hogy a közgazdaság az életünk egy olyan adottsága, amellyel szemben tehetetlenek vagyunk, hogy a gazdaság saját mechanizmusainak, kérlelhetetlen törvényeinek alávetett folyamat. A közgazdaság nem fizikai törvények által irányított gépezet; a társadalmi és gazdasági rend megteremtője nem a piac ármechanizmusa, hanem az emberi értelem és akarat.¹ Az ésszerű és célszerű emberi cselekvés mindenben a lehető legkisebb áldozat árán a lehető legnagyobb eredményre törekszik. A gazdasági tevékenységnek is ez az elve. Sohasem hagyhatja azonban számításán kívül, hogy a piac ármechanizmusa, a kínálat és a kereslet, a határtermelékenység és a határhaszon elvont fogalmi és görbéi mögött emberi várankozások, álmok, vágyak és talán tragédiák állnak; maga az ember, aki a gazdasági élet útvesztőiben keresi önmagát, életét és boldogulását.²

A „homo oeconomicus” a saját érdekeit követi, amelyeket ő ismer a legjobban, és tevékenységében a gazdasági elvnek megfelelően racionálisan jár el, vagy a lehető legkisebb áldozat árán a lehető legnagyobb haszonra törekszik. A „homo oeconomicus” feltevése az emberi természet lényeges tulajdonságától vonatkoztat el, nem fedi a teljes emberi valóságot, és így téves következtetésekre jut.³ Az ember nemcsak egyén, hanem természete szerint társas lény. Ezernyi szállal fűződik a közösséghez, amely-

nek létét köszöni, és amelyben fejlődése során eléri testi, lelki és szellemi kiteljesedését. Az ember nemcsak racionális lény, akit tevékenységében csupán az ésszerűség, a gazdasági elv vezet, hanem sok más személyi és társadalmi indítók: az alkotás öröme, képességeinek és tapasztalatainak a hasznosítása, családja és munkatársai jelene és jövője, a tekintély és a becsvágy, a sorsközösség (szolidaritás) tudata stb.

A gazdasági tevékenység célja nemcsak az egyéni haszon, hanem az egész társadalom java, az emberi szükségletek és igények ésszerű kielégítése. Az önzés a gazdasági életben sem kifizetődő. Aki csak saját érdekeit hajszolja, tekintet nélkül embertársaira, előbb vagy utóbb kiszorul a gazdasági körforgásból. A gazdasági elv, de ugyanakkor a szolidaritás elve is minden ésszerű és célszerű gazdálkodás alapfeltétele. A gazdálkodás az ember és a társadalom életének nélkülözhetetlen előfeltétele, de nem öncél, hanem eszköz.⁴

1. A gazdasági gondolkodás bölcseleti alapjai

A gazdasági élet kérdéseivel már az ókorban is foglalkoztak. Batiz Sarolta PhD-disszertációjában két paradigmát különböztet meg:⁵ „erényetikai” és „haszonközpontú” paradigmát. A két eltérő modell gyökere visszavezethető az emberi gondolkodás kezdetéhez. Az ókori hedonisztikus irányzatoknak és velük rokon felfogásoknak (szenzualisták, szofisták), majd Arisztipposz küreinei iskolájának, valamint Epikurosznak és követőinek hedonista értékrendje gyökeresen eltér Arisztotelész tanításától. Az arisztotelészi vonal a középkor keresztény gondolkodásában folytatódott, míg a szenzualista és epikuroszói értékrend az újkori gondolkodás (individualizmus, liberalizmus) egyik előzménye lett.⁶ Az ember szempontjából a döntő különb-

ség a két áramlatban az önmagához és a társadalomhoz (közösséghez) való viszonyában ragadható meg. Arisztotelésznél és a kereszténységénél az ember természetétől fogva társas lény, kapcsolataiban és kapcsolataival határozódik meg, ugyanakkor célra irányul (teleologikus): magát kiteljesíti az erények által; egy kozmikus, metafizikus rend része, amelyhez alkalmazkodik, és emberi természete objektív kritériumokat szolgáltat a jó és a rossz megkülönböztetéséhez és egy, az emberi természethez igazodó normarendszer kialakulásához (vö. természettörvény, természetes erkölcsi törvény). Az újkori ember individualista, atomizált, lényegét nem társas lény mivoltában találja meg, hanem középpontja önmaga, a kozmikus rend fölbomlott. Normáit szubjektíven határozza meg, önmaga végső fórumaként. Boldogságát nem annyira a kiteljesedésre való törekvés, mint inkább egy kellemes állapot elérése (hedonizmus) jellemzi.⁷

Az ókori római világ gazdasági fejlődéséről író gondolkodói közül Cicero (*De officiis*) és Vergilius (*Georgica*) nevét említjük. A középkor teológusai és jogászaik rendszeresen foglalkoztak gazdasági kérdésekkel, az erkölcsi követelményekkel és általában a kánonjoggal kapcsolatban.⁸ Aquinói Szent Tamás tanítása a magántulajdonról, a munkáról, az értékről, a csereigazságosságról stb. ma is nagy jelentőséggel bír. A középkor gazdasági életét általában úgy jellemzik, hogy a mezőgazdaságra épülő, elsősorban saját szükségleteit kielégítő földbirtokos gazdálkodás, amely meglehetősen primitív technikával dolgozott. Minden gazdaság – a XIX. századig – agrárgazdaság volt, amely a középkorban jelentős technikai változásokon ment keresztül.

Az „erényetika paradigmatáról” a „haszonközpontú paradigmatára” való átváltás a XIV. századi nominalistákkal (W. Ockham) kezdődően az angol empirizmus megjelenésével, a kartézianus fordulattól (R. Descartes), a felvilágosodáshoz kapcsolódó szerződéselmélekkel (Th. Hobbes, J. Locke, J. Rousseau), Mandeville közjó-elméletével, Helvetius „értelmes önzés” elméletével ragadhatjuk meg a leginkább.⁹ A reformáció a hivatalos egyház és a világi hatalmak dominanciájával szemben az egyén lelkiismereti szabadságára, a szabad kutatásra, vallási és egyéb emberi jogokra hivatkozott a hierarchiák és a hagyományok elleni küzdelemben.¹⁰ A szabad lelkiismerettel nem igazolt tekintélyek ellen protestáló szellemiség nagy lendületet adott a racionalitás elvé, az egyháztól független természettudományos világnézet és technikai civilizáció elterjedésének. Az egyéni szabadságjogokért folytatott harc előmozdította a liberális társadalmi eszmény kidolgozását. A protestáns individualizmus kiterjedt az emberek gazdasági tevékenységére is. Elősegítette a vállalkozó szellemet, a takarékoskosságot és a munkaszeretetet. A kalvinizmus predesztinációs tanában gyökerező evilági aszkétizmus,

amint Max Weber kimuratta, jelentősen befolyásolta a kapitalista gondolkodás és a teljesítmény elve (a gazdasági elv) uralomra jutását. H. Grotius „De iure belli et pacis” című munkájában tanítja, hogy az egyének szabad szerződés alapján alkotják a közösségeiket (népfeljegyzés). B. Spinoza szerint az emberek szabadon áldozzák fel joguk egy részét a közösség egységének biztosításáért, az államhatalom jogkörét az alkotmányban maguk határozzák meg. Az állam csak annyi joggal rendelkezik, amennyi szükséges a közrend biztosítására (*Tractatus theologico-politicus*, 1670). A felvilágosodás szerint az egyén ismeretének forrása a saját értelme, ami alapja minden szellemi és anyagi előrehaladásnak.¹¹ Csak az igaz, amit az ember értelmével vagy a tapasztalata révén felismer (racionálisizmus). Az ember természete szerint jó (naturalizmus), szereti az igazságot és a rendet: „laissez faire, laissez aller”... A közösség, az állam az egyének ésszerű és szabad elhatározásából a „társadalmi szerződés” révén születik. Célja a tulajdonjog és a szabadságjogok biztosítása. Az egyének „jól felfogott érdeke” a társadalmat alkotó erő. Amint az anyagi világ, úgy az ember is önmagában hordozza az életet szabályozó törvényeket.

Az államhatalom szüntessen meg minden szabadságot korlátozó tényezőt, biztosítsa a tulajdonjogot, a szerződési szabadságot, a szerződések megtartását, a szabad adósvételt, és ügyeljen arra, hogy az egyik ember szabadsága ne sértse a másiké. Különben ne avatkozzék be az egyén életébe, a gazdasági tevékenységébe se (H. Taine: *Les origines de la France contemporaine*). Korunk gazdasági problémáival is foglalkoztak a felvilágosodás írói.¹² Így például Voltaire, aki a termelés és fogyasztás, illetve a javak elosztása kérdéseiről írt. Már az ő gondolkodásukban is megtaláljuk a „jóléti állam” gondolatát. Szerintük az ember gazdasági tevékenysége mélyén az önfenntartás ösztöne áll. Az élvezet és a fáradtság megfelelő egyensúlyának megteremtése döntő tényező a gazdasági cselekvésben.

A jól felfogott önérdek tekintettel van másokra, és így felülmúlja az önzést. F. Fenelon filantrópiája „a lehető legjobb ember lehető legnagyobb boldogulása” jellemző már a felvilágosodás utilitarizmusát. A felvilágosodás hatására indult el az individualizmus és a liberalizmus világ hódító útjára. Adam Smith fő munkája (*An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, 1776) döntő hatással volt a közgazdaságtan fejlődésére.¹³ Már az első mondata az emberi munkáról szól: „Minden nemzeti évi munkája az az alap, amelyből az egy éven át felmerülő minden életszükségletét és kényelmi igényeit kielégíti. Ez az alap tartalmazza vagy a munka közvetlen termékeit, vagy pedig azt, amit a termékből külföldön vásárolnak. Szerinte csak az anyagi javak termelése jelent produktív munkát. Az anyagtalan javak lehetnek hasznosak, de a elkészítésük nem produktív. Smith a munkamegosztás

alapján elemzi a gazdasági folyamatokat. Véleménye szerinte minden egyént egy „láthatatlan kéz” vezet. Amikor a saját érdekeit keresi, gyakran sokkal eredményesebben dolgozik a közösség érdekében, mintha kimondottan a közösségért dolgozna.

A piaci ármechanizmus A. Smith alapfogolata. Smith tanítványa, D. Ricardo tisztán a gazdasági folyamatokra irányította a figyelmét. Főleg az érték, az ár, a csere- és pénzforgalom, a jövedelemelosztás és a külkereskedelem vizsgálatát rúzte ki célul.

K. Marx elméletének alapja a dialektikus és történelmi materializmus és az értéktöbblet-elmélet, mely a munka-érték-elméletre épül. Az érték meghatározója ugyan a munka, de a kapitalista gazdasági rendszerben az árakat nem az érték, hanem a szabad verseny határozza meg. A csere nem az értékviszonyok, hanem a termelési költségek alapján történik. Ez azonban annyit jelent, hogy az ár meghatározója nem a termék előállításába fektetett munka, hanem az előállítási költségek és a szabad verseny. Ezzel aztán Marx munkaérték- és értéktöbblet-elmélete is elveszíti alapját (*Tőke*, 1871). Marx szerint a kapitalizmus a termelők egyre nagyobb kifejlesztésével létrehozta a maga sírásóját, a proletariátust, amely aztán megteremti a szocialista és végül a kommunista társadalmi rendet. A történelmi fejlődés azonban megcáfolta Marxot.¹⁴ Max Weber a kapitalizmus gazdasági, társadalmi és politikai lényegét az ésszerű gondolkodásban, vagyis a gazdasági mérlegelésben jelölte meg.¹⁵ Mivel a jól szervezett társadalomhoz hivatalnoki apparátus kell, jónak ítélte meg a „bürokráciát” is. Véleménye szerint sokkal hasznosabb az, ha a szervezést egy jól képzett hivatalnokrendszer látja el, mintha – a feudalista rendszer gyakorlata szerint – az ügyeket a hatalom birtokosai rokonokkal vagy lekötöztetettjeikkel (hűbéreseikkel) végeztetnék. Bemutatja a kapitalizmus szellemének ideáltípusát, mely a protestáns pietizmus szellemében a szorgalom, a becsületesség, a megbízhatóság erényeit tekinti az emberi élet értékeinek (*A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*).

Polányi Károly szerint az ún. „szubsztanciális gazdaság” nem állítja önmagát a természettörvény helyébe, mely a saját céljait nem a saját törvényszerűségeiből vezeti le, így a nyereségelv nem kerekedik a valós szükségletek fölé.¹⁶ E szubsztanciális gazdaságban a gazdasági törvények erkölcsiakkal is kapcsolatban vannak (*Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*). A gazdaság korlátai a szubsztanciális és a formalitás határán lehetnek. A vállalkozói szabadság érvényesülése közérdek, de annak célja csakis az ember szolgálata lehet.

J. Rawls igazságosságelmélete minden embernek ugyanazt a lehetőséget akarja biztosítani.¹⁷ Elméletét „maximin”-elméletnek nevezi, amely a „maximum minimum”-nak a rövidítése. Azt fejezi ki, hogy a legrosszabb

helyzetűnek a legjobbat biztosítsa (Az igazságosság elmélete). Rawls szerint a „tudatlanság fátyla” mögött levő emberek a következő általános szabályokat hozzák:

I. Minden embernek a szabadságjogok lehető legkiterjedtebb rendszerével kell rendelkeznie, amely összeegyeztethető a több ember legkiterjedtebb szabadságával.

II. A gazdasági egyenlőtlenségek csak akkor fogadhatók el:

- Ha a legrosszabb helyzetűek számára is a legelőnyösebb. Vagyis ha az egyenlőtlenség következtében a legrosszabb helyzetűek jobb helyzetbe kerülnek, mint amilyenben korábban voltak.
- Ha az egyenlőtlenség ellenére is lehetővé válik, hogy minden ember ugyanolyan tisztseger, hivatalt töltsön be. Rawls újszerű igazságosságelméletét „méltányosságként felfogott igazságnak” nevezi.

A liberálisok számára a legfontosabb érték az egyéni szabadság, ebből következően a társadalmi igazságosság számukra nem elfogadható. Egy ilyen radikális liberális álláspontot foglal el Robert Nozick az *Anarchy, State and Utopia* című munkájában (1974).¹⁸ Az egyéni szabadság alapja szerinte a tulajdon, az azzal való rendelkezés szabadsága, s a modern társadalom legfontosabb intézménye: a piac. A piac személytelen erő, működése mintegy a természeti törvénynek felel meg. F. A. von Hayek a szociális igazságosságot „délihábnak” nevezte, úgy vélte, hogy „szabad társadalomban a társadalmi igazságosság tartalmatlan ideológiai lidércnyomás”. Véleménye szerint a gazdasági hatékonyság kizárja a piac mindennemű korlátozását. Szembefordul minden beavatkozó fiskális és monetáris politikával, amiben egészen addig elmegy, hogy javasolja a pénzügytárs állami monopóliumának feladását.

Jürgen Habermas „A jóléti állam válsága és az utópikus energiák kimerülése” című tanulmányában elemzi a XX. század 70–80-as éveinek világában bekövetkezett változásokat.¹⁹ Az újkorban a korszellem vált a politikai gondolkodás és politikai küzdelmek közegévé. Ez nem kedvezett az utópikus gondolkodásnak. Pedig az utópizmus, mint E. Bloch és K. Mannheim óta tudjuk, nem jelent feltétlenül negatív konnotációjú „jakobinizmust”. Ha kiszáradnak az utópia oázisai, a banalitás és a tanácstalanság nyer teret...

A XX. század második felében visszavonulóban van a munkaalapú ipari társadalom s a szociális állam legitimizmusa. Erre három válaszreakció született:

- a szociáldemokraták változó politikája;
- a '80-as évektől Nyugaton feljövő neokonzervativizmus;
- a növekedés kritikusaiknak (új társadalmi mozgalmak, számos kisebbség) disszidens álláspontja.

Mindhárom csak részleges, különféle válaszokat adott. Így a szociális állam fejlődése zsákutcába került. Ezzel kimerültek a munkatársadalom utópiái. Az állam kezében három erőforrás van eközben: a pénz, a hatalom és a szolidaritás szociálintegratív ereje. J. Habermas ez utóbbi megerősítését javasolja úgy, hogy a kommunikatív „életvilág” alulról jövő struktúráit integráljuk.

Amartya Sen *Emberhez méltó gazdaság* című könyvében (1993) összekapcsolja a gazdaságtudományban a gazdasági és erkölcsi kérdéseket. Fő érdeklődési területe a jóléti gazdaság és a gazdaságfejlesztés.²⁰ Amikor gazdasági fejlődésről beszélünk, akkor elsősorban nem az ember jobb anyagi állapotáról, hanem tényleges szabadságának kiszélesítéséről kell szólnunk szerinte. A szegénység nem csupán pénzügyi kérdés; sokrétűen fenyegeti az ember szabadságát is. A gazdasági szabadság hiánya megfoszthatja az embert másfajta szabadságától is. „A gazdasági behatároltság egyéb más szociális korlátozottság ki-termelőjévé válhat, hasonló módon, mint ahogy szociális vagy politikai korlátozások gazdasági rabságot eredményezhetnek. A gazdasági szabadság hiánya társadalmi nyugtalanságot szülhet.” A szociális államnak és intézményeinek elsődrendű feladata szerinte az, hogy tágítsa és biztosítsa az emberek önálló élethez szükséges konkrét lehetőségeit.

Nicholas Barr *A jóléti állam gazdaságtana* c. művében kifejti, hogy a jóléti államnak számos célja van. Egyrészt azért létezik, hogy fellépjen a szegénységgel szemben, illetve megvalósítsa a jövedelmek és a vagyon újraelosztását („Robin Hood-funkció”).²¹ Másrészt hogy biztosítási szolgáltatásokat, továbbá a fogyasztás kisimítását szolgáló mechanizmusokat kínáljon („malacpersely-funkció”). A jóléti rendszerek létének okát nemcsak a szegénység elleni harc adja, hanem a jóléti államnak lényeges hatékonysági funkciója is van. Ezért a gazdasági tevékenység egyes területein megvalósuló piaci allokációval szembeni érvelés elsősorban nem ideológiai, hanem sokkal inkább közgazdasági természetű, amely jelentős piaci kudarcok tényében gyökerezik. Ilyen problémákkal szembesülvén nem véletlen, hogy a legtöbb ország az egészségügy vagy a nyugdíj-biztosítás esetében a közfinanszírozást preferálja. A jóléti államra akkor is szükség volna, ha valamilyen csodának köszönhetően a szegénység és az elosztás valamennyi problémája megoldódna.

Thomas Piketty *A tőke a 21. században* (2015) című könyvében a vagyon eloszlásának és az egyenlőtlenségeknek a hosszú távú mintázatait elemzi. Majdnem három évszázadra és több mint húsz országra vonatkozó elemzésében teljesen új alapokra helyezi a kapitalizmus dinamikájának megértését: a fókuszba a gazdasági növekedés és a tőke megtérülésének ellentmondását állítja. Arra a következtetésre jut, hogy a gazdaságot a lassú növekedés, a

társadalmat a kirívó jövedelmi egyenlőtlenségek jellemzik majd, és visszatér az oligarchák kora.²² A jelenlegi tendenciák, a szuperjövedelmek féktelen növekedése, illetve a vagyonok szélsőséges koncentrációja valós és jelentős veszélyt jelentenek a demokratikus társadalmak meritokratisztikus értékeire és a társadalmi igazságosságra.

2. A gazdasági élet – bibliai szempontok

Az Ószövetségben a gazdasági javakhoz és a gazdasághoz való kétféle hozzáállással találkozunk.²³ Egyrészt méltányolja az anyagi javak meglétét, amelyek létszükségletként állnak rendelkezésre (vö. Bölcs 10,4; 22,2). Másrészt az anyagi javak és a gazdaság nem önmagukban, hanem csupán káros használatuk esetén kapnak elmarasztalást (vö. Iz 58,3–11; Jer 7,4–7; Oz 4,1–2; Ám 26,1–7; Mik 2,1–2). Aki Isten előtti szegénységét saját életállapotától függetlenül felismeri, Isten különleges figyelmében részesül (vö. Jer 31,31–34). Amikor a vallásos lelkületben a szegénység elfogadására vagy értelmének keresésére kerül sor, ez a lelkület képessé válik arra is, hogy a teremtett dolgok rendjét megismerje és elfogadja.

Jézus a magáénak tekinti az Ószövetség egész hagyományát a gazdasági javak, a gazdaság és szegénység vonatkozásában is, s végérvényes értelmet és teljességet kölcsönöz nekik (vö. Mt 6,24 és 13,22; Lk 6,20–24 és 12,15–2; Róm 14,6–8; 1Tim 4,4). A gazdasági aktivitást a kinyilatkoztatás fényében kell szemlélnünk és gyakorolnunk mint arra a meghívásra adott helyes választ, amelyet Ister minden embernek ajándékozott (vö. Ter 2,16–17; 1,26–30; Bölcs 9,2–3). A gazdasági tevékenységnek és az anyagi gyarapodásnak az ember és a társadalom szolgálatábar kell állnia (vö. Lk 12,12). A Jézus Krisztusba vetett hit lehetővé teszi a társadalmi fejlődésnek az átfogó és szolidáris humanizmus összefüggésében való helyen megértését (vö. Kol 1,15–16; 1,20)

Azok a javak is, amelyeket egyesek jogszerűen birtookolnak, mindig megőrzik egyetemes rendeltetésüket; ez a javaknak minden rendeltetésükkel ellentétes felhalmozása erkölcstelen, mert nyilvánvalóan ellentmond az Úr, Teremtő által ezen értékekre megszokott általános rendeltetésének.²⁴ A gazdaság akkor tölti be az embert szolgáló feladatát, ha arra van rendelve, hogy javakat termeljen mások és az egész társadalom számára.

3. A gazdasági élet – tulajdon – etika

„Az ember... szerzője, középpontja és célja az egész gazdasági életnek” (GS63). A gazdaság célja azoknak az anyagi feltételeknek a tartós és biztosított megteremtése, melyek az egyének és a társadalmi alakulatok számára lehetővé teszik az emberhez méltó kibontakozást. A cél nem a szűrtelenül fokozódó áruellátás, hanem az összemeri, kiváltképpen a szociális értékeken való munkálkodás. Oswald

von Nell-Brenning a gazdaságot az ember önmegvalósítására szolgáló eszközrendszernek tartja (idézi Arno Anzenbacher).²⁵ Tehát a gazdaság célja, hogy mindenki számára biztosítsa a konkrét szabadság materiális feltételeit. Ehhez három szempontnak kell érvényesülnie: a hatékonyságnak, a részesedés elvének és a környezet tiszteletének.

A hatékonyság révén érvényesülhet a gazdasági termelékenység és racionalitás, amely képes előállítani a társadalmi rendszerekben fellépő szükségletek emberhez méltó kielégítéséhez elegendő társadalmi terméket.

Részesedés: jelenti egyrészt a mindenki számára részesedést biztosító elosztást. Elsősorban a munkalehetőségek, a társadalmi termék igazságos elosztását, valamint a termelőtől való részesedést.

Másrészt jelenti a részvételt az együttműködésben.

A teremtés megőrzése megkívánja az ökonómiai és ökológiai egyensúlyt.

A gazdaság társadalometikai szempontból megkívánja, hogy a társadalom ezen alrendszerét – a gazdaság struktúráját és rendjét – igazságosan alakítsák át. A gazdaság szempontjait meghatározza, hogy az ember hogyan viszonyul a tárgyi világhoz. Ennek a viszonyoknak négy sajátossága van.²⁶

1) *Az ember uralkodó helyzete a tárgyi javak világa fölött.*

– Isten hasonmásaként az embernek joga van, hogy rendelkezék a teremtés fölött, és a földet emberhez méltó életterérré tegye. Ugyanakkor korunk emberét fenyegeti a gyakorlati materializmus, a konzumizmus és a kezében felelőtlenül kiteljesedő technika. Az embernek felelősen kell bánnia a természeti erőforrásokkal, ügyelnie kell a biodiverzitásra és az ökológiai egyensúlyra. Isten a föld javait a kezdet kezdetén „az emberiség egész családjának” szentelte (QA45), tehát nem egyes embereknek utalta ki.

2) *Az ember ráutaltsága az anyagi javakra.* – A gazdaságnak „a teljes ember és minden ember mindenoldalú fejlődését” (PP42) kell elősegítenie. Nem könnyíti meg ezt, hogy a föld javainak nagy része kevesek kezében van. A fejlett országok népessége, a glóbusz lakóinak 20%-a birtokolja a világon előállított javak 80%-át.

3) *Szükség és gazdálkodási kényszer.* – A globális világ pazarlóan bánik a föld véges erőforrásaival. A növekvő szükségletek (fogyasztói társadalom) és a javak szűkös volta közötti ellentmondás takarékos gazdálkodásra kötelezi az emberiséget, elsősorban a következő generációk érdekei miatt.

4) *Együttműködés és munkamegosztás.* – A munkamegosztásnak és az árucserének előfeltétele a pénzügy, melyet a közjóra törekvő pénzügyi politikával úgy kell elrendezni, hogy az árak, jövedelmek és a foglalkoztatás stabilitása továbbra is biztosítva legyen.

A gazdaságnak a világban való helyét ne a saját törvényei határozzák meg, hanem az emberi méltóság.²⁷ A gazdaságnak az ember javát kell szolgálnia, nem valamely személytelen struktúrát, főképpen nem az a mögött álló ideológiákat. Mivel a Föld javai mindenkinek a javai, ezért a gazdaságnak a közjót kell szolgálnia, nem pedig egyes érdekcsoportokat. Természetesen a gazdaság működéséhez szükség van az akár ellentétes érdekű csoportokra, de mindenkinek az azonos méltósága és létjoga megköveteli a csoportok esélyegyenlőségét.

Ennek érdekében a gazdaságot nem tekinthetjük öncélúnak. Mint minden más társadalmi alapérték esetén, itt is szükség van önkorlátozásra – ez teszi a gazdaságot nemcsak egy szűk csoport, hanem a köz számára is valóban értéké. Az önkorlátozó gazdaság piacgazdaság, melyet erkölcsi elvek is szabályoznak, és amely önnön törvényein túli célra irányul: „a gazdaság arra való, hogy az embert szolgálja” (PP26). E gazdaság nem egyenlősít törvényekkel, de az embert szolgálva csökkenti az egyenlőtlenségeket, megóv a végtelen különbségek kialakulásától. Igyekszik elkerülni azt a diktatúrát, amit a szabad verseny kapitalizmus piaca gyakorol az embereken és a versenytársakon, és elkerülni azt a diktatúrát is, amit a kollektivisták gyakorol a piac felett.

A vállalkozói szabadság érvényesülése közérdek, de annak célja csakis az ember szolgálata lehet. Az a gazdaság, mely saját céljait nem önmagában, hanem az ember szolgálatában látja, szubsztanciális (lényegi) gazdaság, mert a lényeg az ember. Egyes emberek méltósága és szabadsága a gazdaság terén sem sértheti más emberek méltóságát és szabadságát. Erkölcsi döntés, hogy hol és mire fektetjük be a tőkét, erkölcsi döntés, hogy a gazdaság a birtoklásra irányuljon-e, vagy pedig az emberi létezésre, a létfeltételekre.

„A kapitalizmus esetében igaz az, hogy a rendszer bizonyos mértékig aláássa az erkölcsi megfontolásokat. Nem kevésbé fontos azonban az a sokszor elfelejtett tény, hogy a kapitalizmusnak szüksége van bizonyos erkölcsi megfontolásokra ahhoz, hogy sikeresen működjék.”²⁸ Külön kérdés a tulajdon rendeltetése.

A Bibliában a tulajdon kettős rendeltetéséről lehet olvasni. Egyrészt Isten mint teremtő a világ Ura és abszolút tulajdonosa.²⁹ „Az Úr a föld és mindaz, ami betölti, a földkerekség és minden lakója” (Zsolt 24,1). Isten azonban az emberre bízta a világot, hogy töltsen be, utalkodjék rajta (=művelje azt) és őrizze is, hiszen a Földet át kell örökíteni a következő nemzedéknek (Ter 1,28 és 2,15). Eszerint az embernek diszponálási joga van a Föld javai felett, de úgy, hogy tulajdonjoga csak részesedés, amiben minden embernek természetesen része van! Az Újszövetség Isten munkatársaként, megbízottjaként tekinti tulajdonosnak az embert; a tulajdont nem tekinti öncélúnak. A cél az

ember felemelkedése, a tulajdonnak pedig ezt kell szolgálnia. Jézus szűkszavúan nyilatkozik arról, hogy mit tehet az emberrel a tulajdon, vagy mit tehet az ember a tulajdonával: „nem a vagyonban való bővelkedéstől függ az ember élete” (Lk 12,15); „add el mindened, amid csak van, az ártat oszd ki a szegényeknek, így kincsed lesz a mennyben (Lk 18,22).

A pápai enciklikák a tulajdon kettős funkciójáról írnak.³⁰ A magántulajdonnak neincsak magánjellege, hanem társadalmi funkciója, közösségi kihatása is van. A magántulajdonhoz való jog és ugyanakkor a közösségi kötelezettségek, korlátok nem jelentik azt, hogy két összeférhetetlen tulajdonelv élne egymás mellett. E kettősség az ember természetéből adódik, aki személy, önálló méltósággal, felelősséggel és kezdeményező erővel, ugyanakkor – éppen mint személy – közösségi lény is, aki felelős társáért, nem lehet akadályozója az ő tökéletesedésének, hanem ellenkezőleg, elő kell segítenie azt. „A magánbirtoklási jogban benne rejlik a társadalmi kötelezettség” (PT22).

A tulajdonlás célja – beleértve a magántulajdont is – a személyes biztonság megteremtése (RN4), az emberi méltóság és a szabadságjogok biztosítása lehet.³¹ A tulajdonnak garantálnia kell az emberi önállóságot (MM55 és 111), de célja magának a munkának az elősegítése is (LE64). Hogy e célok a gyakorlatban is biztosíthatók legyenek, az egyes személyek és csoportok tulajdonjogai nem sérthetik egymást. Így a tulajdon védelmének kell tekinteni azt is, ha a törvények a közmegegyezéstől sem független közjó kívánalmáival összhangba hozzák a tulajdonlás jogát. Ezek után – a tulajdon „szentsége” körül kialakult vélekedésekhez hozzászólva – le kell szögezni, hogy nem a tulajdon méltó a „szentségre” (ez gyakorlati materializmus lenne), hanem minden egyes embernek a joga a másik jogait nem sértő tulajdonlásra. Nem a tulajdon az abszolút érték, hanem az ahhoz való jog.

A tulajdon olyan viszonyt tételez fel a Föld javai és az emberek között, amelyben e javak az ember hasznára lesznek. A tulajdonlás erkölcsi alapja az, hogy az ebből származó személyes haszon nem sértheti meg mások szabadságát, jogait, jólétét.

A társadalom életében nagyon fontos szerepet játszik a gazdaság.³² A jól működő gazdaság növeli az ország jólétét, lehetővé teszi az újabb beruházásokat, az újabb munkahelyet teremtését, ugyanakkor lehetőséget biztosít az ún. „szociális háló” sűrűbbre kötésére, vagyis a szegények támogatására és az orvosi ellátás minőségének javítására. Ha azonban a gazdaság rosszul működik, a társadalom elesik ezektől a lehetőségektől.

A liberális kapitalizmus egyes képviselői szerint a gazdaságot nem lehet az etika hagyományos elvei szerint értékelni. A gazdaság mozgatórugója és egyben értékmérője

a piaci ár. A gazdaság akkor működik jól, ha a megtermelt értékeket hasznosítani lehet. A közgazdaság-tudománynak pedig semmi köze az erkölcsstanhoz.³³ A tapasztalat azonban mégis azt mutatja, hogy a hasznot hajtó gazdaság nem mindig szolgálja a közösség javát. Ezt támasztja alá az energiakincsek pazarlása és a környezetszennyezés.³⁴

A piaci versenyben közben számosan lemaradnak, elveszthetik munkájukat, megélhetésüket, és így a társadalom peremére szorulnak. A szabad versenyben a munkáltatók leszorít(hat)ják a béreket, s kartellbe szerveződve felferhetik az árakat, s közben a világ szociális szempontból egyre jobban kettéválik. A szegénység növekedésének elsősorban erkölcsi oka van, a teljes értékű fejlődés nem a birtoklásban van, hanem az erkölcsileg egyre tökéletesebb létezésben!

A politika hivatása a közjóért végzett fáradhatatlan munkálkodás. A gazdaság terén a politikának segítenie kell, hogy a gazdasági tevékenységben mindenki részt vegyen, és a munkában való részvétel ne legyen megalázó az ember számára. Emellett a politikának ügyelnie kell arra, hogy a globalizálódó, növekedéskényszeres gazdaság ne borítsa fel a Föld ökológiai egyensúlyát.³⁵ Az Egyház társadalmi tanítása a gazdaság erkölcsi szempontjait hangsúlyozza.³⁶

XVI. Benedek pápa „Caritas in veritate” kezdetű szociális enciklikája 2009-ben született, a gazdasági válság idején.³⁷ Az enciklika megerősíti, hogy a haszon nagyon fontos szerepet játszik a gazdaságban. A gazdaságot nem irányíthatja csupán a haszonra való törekvés. Adott helyzetekben szükség van az érdek nélküli, önzetlen vállalkozásra is. „Az érdeknélküliség táplálja a szolidaritást, az igazságosságért és a közjóért vállalt felelősséget a gazdaság különböző résztvevőiben és szereplőiben.”³⁸ A gazdaság szabályozó piacot tehát nem lehet etikailag semleges társadalmi területnek tekinteni. Általában nem igaz az, hogy az egyéni haszon és a közösségi érdek egybeesik. A piaci szolidaritás és a kölcsönös bizalom belső formái nélkül nem képes betölteni gazdasági szerepét. A vállalkozásoknál pedig nem szabad csak a tulajdonosok érdekeit nézni, hanem azoknak a dolgozóknak a javára is tekintettel kell lenni, akik a vállalkozói tevékenységben részt vesznek. A vállalkozásoknak olyanoknak kell lenniük, hogy minden munkás érezze, a „sajátjában dolgozik”.³⁹

Ferenc pápa Evangélii gaudium kezdetű apostoli buzdításának második fejezete (53–58. pont) foglalkozik a jelen világ néhány kihívásával.⁴⁰ Nemet mond a kirekesztő gazdaságra, a pénz új bálványozására és a pénzre, amely nem szolgál, hanem kormányoz. „Ez a gazdaság öl” – fogalmaz az apostoli buzdítás.⁴¹ Az embert önmagában olyan árucikknek tekintik, akit kihasználni lehet, majd eldobni. A kirekesztettek nem „kizsákmányoltak”, hanem „maradék”. Kialakult a közömbösség globalizációja.

jóléti társadalom kultúrája elkábít minket, s nyugtalanok leszünk, ha a piac olyasmint kínál, amit még nem vásároltunk meg, miközben a lehetőségek hiánya miatt detékba tört életek csak olyanok számunkra, mint valami látványosság, ami egyáltalán nem zavar bennünket. [...] A most átélt pénzügyi válság elfeledteti velünk, hogy annak kezdete egy mély antropológiai válság: az emberi lét elsőbbségének tagadása.⁷⁴² E gazdasági diktatúra a pénzt bálványozza. Az adósság és kamatai eltávolítják az egyes országokat a saját gazdaságuk lehetőségeitől. „Mindehhez járul még a világméreteket öltő szertágazó kortupció, valamint adóelkerülés.”⁷⁴³

A pápa idézi Aranyszájú Szent Jánost: „Ha nem osztod meg javaidat a szegényekkel, az azt jelenti, hogy meglopod és megfosztod őket az élettől. A javak, amelyeket birtoklunk, nem a miénk, hanem az övék.” (Beszéd Lázárról II, 6.) E magatartás mögött az etika, valamint Isten elutasítása rejlik. „Mivel a pénznek szolgálnia és nem kormányoznia kell.”⁷⁴⁴ Ezért sürget a szentatyja egy világot átfogó pénzügyi reformot. S egyben buzdít az önzetlen szolidaritásra.

IV. Összegzés

A társadalmi tanítás mindig úgy tekintett a gazdaságra, mint a gazdagságot megteremtő tevékenységre, amely az ember és a társadalom egyetemes és szolidáris fejlődésére irányul.⁴⁵ A szegénységet pedig csak akkor tekintette értéknek, ha abban kifejeződik az Isten előtti alázat és a bizakodó nyitottság. Az államnak a társadalmi tanítás mindig fontos, a gazdaságot segítő tevékenységet tulajdonított. Segítse a gazdasági aktivitás kibontakozását, erkölcsi, jogi elveket és szabályokat alkotva, a társadalmi igazságosság, a szolidaritás és a szubszidiaritás elvei közepette. A gazdasági és pénzügyi törke globalizációja közepette a nemzeti gazdaságok háttérbe szorulnak. Átfogó nemzetközi politikára van szükség, hogy a világban „lezajló folyamatokat ne csak gazdasági, hanem erkölcsi mutatók” is irányítsák.⁴⁶

Irodalom

- Helen J. Alford O.P. – Michael J. Naughton: *Menedzsment, ha számít a hír.* (Keresztény társadalmi elvek a modern korban), Kairosz Kiadó, Bp., 2009.
- Arno Anzenbacher: *Keresztény társadalom-erika*, SZIT, Bp., 2001.
- Arisztotelész: *Politika*, Gondolat Kiadó, Bp., 1994.
- Aquinói Szent Tamás: *Summa Theologiae I–III*, Gondolat Kiadó, Bp., 1996–98.
- Balogh Gábor – Kovács Martin: *A gazdaság társadalmi dimenziói*, Osiris Kiadó, Bp., 2001.
- Nicholas Barr: *A jóléti állam gazdaságtana*, Akadémiai Kiadó, Bp., 2009.
- Baritz Sarolta Teréz: *Háromdimenziós gazdaság. (Lehet-e gazdálkodni erényetiekai paradigmában?)*, PhD-értekezés, Corvinus Egyetem, Bp., 2014.
- Békéfy Lajos – Birkás Antal (szerk.): *Napjaink dilemmái – Prorejtás válaszok*, BIA, Bp., 2015.
- XVI. Benedek: *Caritas in caritate*, SZIT, Bp., 2009.

- Beran Ferenc – Lenhardt Vilmos: *Az ember útja*, SZIT, Bp., 2012.
- Bolberitz Pál: *Relatív és abszolút*, Éghajlat Kiadó, Bp., 2011.
- Pierre Bourdieu: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*, General Press 2. kiadás, Bp., 2008.
- Ferdinand Braudel: *Anyagi kultúra, gazdaság és kapitalizmus, XV–XVIII. század. A mindennapi élet struktúrái*, Gondolat Kiadó, Bp., 1985.
- Luigino Bruni – Stefano Zamagni: *Civil gazdaság – Hatékonyosság, méltányosság és köz-jólét*, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2013.
- Robert Castel: *A szociális kérdés alakváltozásai. A bérmunka krónikája*, Max Weber Alapítvány, Bp., 1998.
- Cicero: *Az állam*, Akadémiai Kiadó, Bp., 2007.
- Csaba Iván – Tóth István György: *A jóléti állam politikai gazdaságtana*, Osiris Kiadó, Bp., 1999.
- Émile Durkheim: *A társadalmi tények magyarázatához*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1978.
- Az Egyház társadalmi tanításának kompendiuma, SZIT Kézikönyvek 12, SZIT, Bp., 2007.
- Farkas Péter: *A szeretet civilizációjáért*, L'Harmattan Kiadó, Bp., 2012.
- Farkas Péter: *A munka méltósága (A munka erkölcsoteológiai és társadalomelméleti összefüggései)*, Kapos XIII/14, 2003, Bp., 62–73.
- Ferenc pápa: *Evangelium gaudium* kezdetű apostoli buzdítása, SZIT, Bp., 2014.
- Ferge Zsuzsa: *Elszabaduló egyenlőtlenségek*, ELTE, Bp., 2000.
- Hugo Grotius: *A háború és béke jogáról*, Kriterion Kiadó, Bp., 1973.
- Jürgen Habermas: *Kommunikatív etika*, Miskolci Egyetemi Kiadó, 1995.
- Jürgen Habermas: *A jóléti állam válsága és az utópikus energiák kimerülése*. In: J Habermas: *Válogatott tanulmányok*, Atlantisz Kiadó, Bp., 1994, 283–308.
- Rolf H. Hasse – Hermann Schneider – Klaus Weigelt (szerk.): *A szociális piacgazdaság lexikona*, Magyar Almanah Kiadó, Bp., 2007.
- Bernhard Häring: *Krisztus törvénye III.*, SZIT, Bp., 2015.
- F. A. Hayek: *Végzetes önhirtség*, TK, Bp., 1992.
- F. A. Hayek: *Út a szolgáshoz*, Századvég Kiadó, Bp., 1992.
- Jospeh Höfner: *Keresztény társadalmi tanítás*, SZIT, Bp., 2002.
- David Humé: *Az eredeti szerződésről*, Gondolat Kiadó, Bp., 1987.
- Immanuel Kant: *Az örök béke*, Szépirodalmi Kiadó, Bp., 1980.
- David Korten: *A tőkés társaságok világalma*, Kapu Kiadó, Bp., 1996.
- König Éva: *Közigazdasági alapismeretek és a jóléti újracsoztás*, JATEPress, Szeged, 1998.
- Krémer Balázs: *Bevezetés a szociálpolitikába*, Napvilág Kiadó, Bp., 2009.
- Lakner Zoltán: *Szociálerika és keresztény társadalmi tanítás I.*, SZIT, Bp., 2012.
- John Locke: *Értekezés a polgári kormányzásról*, Gondolat Kiadó, Bp., 1986.
- Niklas Luhmann: *Válogatott írások*, Atlantisz Kiadó, Bp., 1997.
- Karl Marx: *Gazdaságfilozófiai kéziratok*, Kossuth Kiadó, Bp., 1974.
- Karl Marx: *A törke I–III*, Kossuth Kiadó, Bp., 1984.
- Reinhard Marx: *A törke*, SZIT, Bp., 2009.
- Muzslay István: *Gazdaság és erkölcs*, Márton Áron Kiadó, Bp., 1995.
- Muzslay István S. J.: *Az Egyház szociális tanítása*, Márton Áron Kiadó, Bp., 1995.
- Robert Nozick: *Anarchia, állam és utópia*, Osiris Kiadó, Bp., 1998.
- William Ockham: *Summa logical*, Gondolat Kiadó, Bp., 1994.
- Papp Tibor: *Erika*, SZIT, Bp., 2012.
- Plarón: *Állam*, Európa Kiadó, Bp., 1987.
- Thomas Piketty: *A törke a 21. században*, Kossuth Kiadó, Bp., 2015.
- Polányi Károly: *Az archaikus társadalom és a gazdasági szemlélet*, Kossuth Kiadó, Bp., 1976.
- Polányi Károly: *A nagy áralakulás*, Napvilág Kiadó, Bp., 2004.
- John Rawls: *Az igazságosság elmélete*, Osiris Kiadó, Bp., 1997.
- David Ricardo: *The Theory of Comparative Advantage*, London, Murray, 1817.
- William D. Nordhaus – Paul Anthony Samuelson: *Közigazdaságtan I–III. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1998.*
- J. A. Schumpeter: *Kapitalizmus, szocializmus, demokrácia*, Kossuth Kiadó, 1996.
- Baruch Spinoza: *Etika*, Osiris Kiadó, Bp., 1997.
- Amartya Sen: *A fejlődés minr szabadság*, Európa Kiadó, Bp., 2003.
- Adam Smith: *Vizsgálódás a nemzetek jólétének természetéről és okairól (1776)*, Ford: Éber Ernő, Akadémiai Kiadó, Bp., 1959.

Hippolyte Taine: A jelenkori Franciaország alakulása, Thaler Kiadó, Bp., 1881.
 Tomka Miklós: Egyház a társadalomban, Pázmány Társ. Tud. 8, Piliscsaba, 2006.
 Immanuel Wallerstein: A modern világgazdasági rendszer kialakulása, Gondolat Kiadó, Bp., 1983.
 Helmut Weber: Speciális erkölcsiológia, SZIT, Bp., 2015.
 Max Weber: A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme, Cserépfalvi Kiadó, Bp., 1995.
 Max Weber: Gazdaság és társadalom, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1997–2004.
 Voltaire: Filozófiai ábécé, Európai Kiadó, Bp., 1983.

Jegyzetek

- ¹ Muzsly István: Gazdaság és erkölcs, Márton Áron Kiadó, Bp., 1995, 9–10.
- ² Muzsly I.: i. m. 11–14.
- ³ R. H. Hasse – H. Schneider – K. Weigelt (szerk.): A szociális piacgazdaság lexikona, Bp., 2007, 270–273.
- ⁴ Muzsly I.: i. m. 11–14.
- ⁵ Batiz Sarolta Teréz: Háromdimenziós gazdaság. Leher-e gazdálkodni erényetika paradigmban? – PhD-értékezés, Corvinus Egyetem, Bp. 2014, 16–26. (Értekezéséből csak vázlatosan és szabadon idézünk.)
- ⁶ Batiz S.: i. m. 17–18.
- ⁷ L. Bruni – S. Zamagni: Civil gazdaság, Kairosz Kiadó, Bp. 2007.
- ⁸ Muzsly I.: i. m. 24–26.
- ⁹ Batiz S.: i. m. 18.
- ¹⁰ Muzsly I.: i. m. 24–26.
- ¹¹ Uo.
- ¹² Batiz S.: i. m. 20–24.
- ¹³ Muzsly I.: i. m. 24–30.
- ¹⁴ Virt László: Katolikus társadalmi alapértékek, Márton Áron Kiadó, Bp., 1999, 112–118.
- ¹⁵ Beran Ferenc – Lenhardt Vilmos: Az ember útja, SZIT, Bp., 2012.
- ¹⁶ Virt L.: i. m. 119–124.
- ¹⁷ Farkas Péter: A szeretet civilizációjáért, L'Harmattan Kiadó, Bp., 1982, 218–221.
- ¹⁸ Farkas Péter: i. m. 65–75.
- ¹⁹ Jürgen Habermas: A jóléti állam válsága és az utópikus energiák ki-merülése. In: J. Habermas: Válogatott tanulmányok, Atlantisz Kiadó, Bp., 1994, 283–308.
- ²⁰ Reinhard Marx: A tőke, SZIT, Bp., 2009, 57–60.
- ²¹ Nicholas Barr: A jóléti állam gazdaságrana, Akadémiai Kiadó, Bp., 2009, 17–28.
- ²² Thomas Piketty: A tőke a 21. században, Kossuth Kiadó, Bp., 2015, 9–17.
- ²³ Az Egyház társadalmi tanításának kompendiuma, SZIT kézikönyvek 12, SZIT, Bp., 2007, 323–329 pontok.
- ²⁴ Az Egyház társadalmi tanításának kompendiuma, i. m. 323–329 pontok.
- ²⁵ Arno Anzenbacher: Keresztény társadalometika, SZIT, Bp., 2001.
- ²⁶ Joseph Höffner: Keresztény társadalmi tanítás, SZIT, Bp., 2002.
- ²⁷ Virt László: Katolikus társadalmi alapértékek, Márton Áron Kiadó, Bp., 1999.
- ²⁸ Amartya Sen: A közgazdaságtan társadalmi és etikai vetületei, Egyházfórum, Bp., 1993.
- ²⁹ Virt L.: i. m.
- ³⁰ Beran Ferenc: Az Egyház társadalmi tanítása II., PPKÉ HTK, Bp., 2010.
- ³¹ Virt L.: i. m.
- ³² Beran F.: i. m.
- ³³ Muzsly István: Gazdaság és erkölcs, Márton Áron Kiadó, Bp., 1995.
- ³⁴ Beran F.: i. m.
- ³⁵ Uo.
- ³⁶ Az Egyház társadalmi tanításának kompendiuma, Igazságosság és Béke Pápai Tanácsa, Szent István kézikönyvek 12., Bp., 2007.
- ³⁷ XVI. Benedek pápa: Caritas in veritate, SZIT, Bp., 2009, 34–42 pontok.
- ³⁸ XVI. Benedek pápa: i. m. 38. pont.
- ³⁹ Uo. 50. pont.
- ⁴⁰ Ferenc pápa: Evangelii gaudium, SZIT, Bp., 2014, 62–75. pontok.
- ⁴¹ Ferenc pápa: i. m. 53. pont.
- ⁴² Uo. 54., 55. pont.
- ⁴³ Uo. 56. pont.
- ⁴⁴ Uo. 58. pont.
- ⁴⁵ Beran Ferenc – Lenhardt Vilmos: Az ember útja, SZIT, Bp., 302–304.
- ⁴⁶ Az Egyház társadalmi tanításának kompendiuma, i. m. 372. pont.

Megélés–együttélés

Fogyatékossgal élők integrációja családban és családon kívül

Összefoglaló: Egy eltérő fejlődésű gyermek diagnózisával való szembesülés olyan a családok számára, mintha a napfényes úton hirtelen szakadékhoz érnének. Erre a helyzetre próbál rávilágítani a tanulmányunk hazai és nemzetközi kutatásokba való betekintés révén. Az úton lehet továbbhaladni, ha adunk a családoknak megfelelő térképet, ha szaktudással időben, kellő empátiával kapnak információt a nehézségekről, örömeikről, ha mi is elfogadjuk azt, hogy mások – másként is közlekednek az úton; ha kell, lassítunk, ha kell, megállunk. Meg kell élni, együtt lehet élni a fogyatékossgal a családban, az iskolában, a társadalomban.

Kulcsszavak: fogyatékossg, család, elfogadás

Bevezetés – helyzetkép a jelenben

A fogyatékossgal élő személyek teszik ki a 10%-át a világ népességének, 80%-a él a fejlődő országokban, 20%-uk él a legszegényebb országokban. Ma a becslések szerint 700 millió ember él a világon a fogyatékossg valamilyen formájával. A fogyatékos emberek alkotják a legnagyobb kisebbséget a világon (Duncan 2014). Hazánk lakosságának egészségi állapota folyamatosan romló tendenciát mutat. „A fogyatékossgal élők száma is folyamatosan növekszik a diagnosztika fejlődésének köszönhetően. A posztinatális károsodások száma sem csökken jelentősen, ezt statisztikai adatok bizonyítják.” (Tobak 2007)

A társadalmi integráció az élet számos területén értelmezhető és több dimenzióban megnyilvánulhat. Ha Robert Castel megközelítését vesszük alapul, ő két fő csomópontra összpontosít „az egyik tengely a társadalomba a munka révén való betagozódásé vagy be-nemtagozódásé, a másik pedig a társadalmi-családi társas kötelekekbe való beilleszkedésé, vagy be-nem-illeszkedésé” (Katona 2013).

Az ENSZ Közgyűlése 2006. december 13-án fogadott el egyezményt a fogyatékkal élők jogainak védelméről, amely 2008. május 3-án lépett hatályba. Magyarország az elsők között csatlakozott az új egyezményhez. Az Európai Unió Alapjogi Chartájának 26. cikke elismeri a fogyatékkal élő személyek jogát az önállóságra, társadalmi és foglalkozási beilleszkedésre, valamint a közösségi életben való részvételre. Az EU 2010-ben fogadta el tíz évre szóló fogyatékosügyi stratégiáját, kötelezettséget vállalt arra, hogy 2020-ra akadálymentes Európát teremtsen, 2011-ben megerősítette a valamennyi tagállam által aláírt, a fogyatékossgal élők jogairól szóló ENSZ-egyezményt. Magyarország már kialakította az egyezménynek megfelelő jogszabályi környezetet.

Fogalmi meghatározások

Az eltérő fejlődés (atypical development) megnevezés különböző tudományterületeken átívelő, nemzetközileg is többféleképpen értelmezett fogalmat takar. „Az eltérő fejlődésű gyermek a notmál, tipikus fejlődésmentől valamely területen és időtartamban deviációt mutat. Az eltérő fejlődés a fizikai, motoros, intellektuális, szociális, emocionális vagy nyelvi területeken manifesztálódik. Az eltérő fejlődésment a korszerű WHO-FNO értelmezésében is megjelenik, hiszen az egyén és környezete aktív viszonyáról beszélhetünk, s az egészségi állapot nem csupán a testi funkciók függvényeként értelmezendő. Ez a megközelítés a betegellátás szempontjából komplexebb, haladőbb szellemiségű, az egyént/gyermekeket holisztikusan szemlélő gondolkodást takar. Az eltérő fejlődésű gyermekek csoportjába ugyanakkor – pszichológiai és gyógypedagógiai értelemben – a különböző fogyatékos/akadályozott gyermekek is besorolódnak (Kereki 2014).

Az ENSZ definíciója szerint fogyatékossgal élő az, „aki hosszan tartó, tartós fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodást szenved el, amelyek a különböző korlátokkal kölcsönhatásban jelennek meg, ezáltal akadályozva a teljes és hatékony részvételt a társadalomban”. A „mindennapi élet működését” befolyásoló (WHO) egy olyan állapot, melyben a személy nem tudja a teljes tevékenységét élni, amely általában része kellene, hogy legyen a mindennapi életnek (Duncan 2014: 365).

Az Egészségügyi Világszervezet és más ENSZ-szervezetek a fogyatékos kategóriába sorolták a különös rendellenességeket, betegségeket, veleszületett rendellenességeket, szerzett fizikai és pszichológiai problémákat. A fogyatékossg orvosi modellje szerint a fogyatékkal élő

embert beteg, sérült vagy hátrányos valamilyen módon (Duncan 2014: 366).

„Az inklúzióra úgy tekintünk, mint egy olyan folyamatra, amely valamennyi gyerek, fiatal és felnőtt eltérő igényeit figyelembe veszi és reagál rájuk abból a célból, hogy növelje részvételüket a tanulásban, a kultúrákban és a közösségekben. Ugyanakkor mindezzel csökkenti és kiküszöböli a kizáródásukat az oktatásból. [...] Az inklúzió lényege, hogy a befogadás fókusza magán a környezetben van: amennyiben a környezet kellő módon tud reagálni a benne lévők igényeire, szükségleteire, akkor mindenki kölcsönös befogadása sikeres lesz. Ebből a szemléletből az is következik, hogy az inkluzivitás elsődlegesen az ökoszociális környezet befogadóvá válását célozza úgy, hogy azokat a beavatkozásokat helyezi középpontba, amelyek megakadályozzák egyes személyek, csoportok kizáródását. Esélyegyenlőségi oldalról megközelítve mindez azt jelenti, hogy az egyenlő bánásmód, a hátrányos megkülönböztetés tilalmának (»equality«) biztosítása mellett elengedhetetlen a valódi hozzáférést biztosító méltányosság (»equity«) eszközökkel megvalósított gyakorlása – egészen az inklúzióig.” (Varga 2013)

Koragyermekkorban döntően nem beszélhetünk még fogyatékoságról, legtöbbször a fogyatékoság tényének megállapítása nem lehetséges, diagnosztizálására a későbbi életkorban kerülhet sor. Nem egy esetben évek telnek el, mire a konkrét diagnózis, a fogyatékoság típusa, súlyossága tisztázásra, megfogalmazásra kerül. A fejlődésbeli elmaradás azonban ettől függetlenül már koragyermekkorban is megmutatkozik, így a gyermeknek a korai fejlesztésre, ellátásra feltétlenül szüksége van, szüksége lenne.

Megélés – családba beilleszkedés

Az egészségügyi szakemberek számára rendkívül nehéz és nem irígyendő feladat a posztnatálisan felismert fogyatékoság gyanújának közlése a szülőkkel.

A szülők igénylik a tájékoztatást már a gyanú észlelésekor, még mielőtt beigazolódná a rendellenesség. A kapott információk minősége és mennyisége meghatározó a szülőkre és gyermekre nézve is. Kihatással van a korai kötődésre és az orvos iránti bizalomra is. A korai kötődés sérülése veszélyeztetheti a sérült gyermek családban való felnevelését. Míg a világ számos orvosi egyetemén a kommunikációs képzés szerves része az oktatásnak, addig továbbra sem kötelező ezt beilleszteni a magyar orvos képzésbe.

Máté Orsolya és munkatársai által végzett kutatás a magyar hiányosságok feltárására irányult a Down-szindróma tényének közlésével kapcsolatban (Máté 2012). 79 magyarországi intézmény eredményeit hasonlították össze 30 németországi intézményével. Cél volt továbbá, a közlés körülményeinek vizsgálata, a hiányosságok feltérképezése

és a tájékoztatás gyakorlatának javítása. Az intézmények 67%-ában biztosították a mentális támogatást, 28%-ában adtak valamilyen nyomtatott tájékoztatót a szülőknek, 32%-uk kapta meg valamilyen specialista elérhetőségét. A német intézményekben 82,4%-uk kapott nyomtatott tájékoztatót, ami 94,1%-ban tartalmazott elérhetőséget is. Hazánkban a szakemberek kevesebb mint harmada vett részt továbbképzésen, ez a szám jóval nagyobb a német szakembereknél.

A magyar és német intézmények 95%-ában nincs intézményi protokoll a gyanú közlésére. Németországban a szakemberek gyakrabban vesznek részt kommunikációs tréningeken. Magyarországon az első közlés alkalmával negatív információk is elhangzanak, és a magyar szülők kevesebb lelki támogatást és nyomtatott kiadványt kapnak a tájékoztatás során. A magyar orvosok gyakrabban érezték úgy, hogy intézményi szinten nem tudták megadni a kellő támogatást az érintett szülőknek. A magyar tájékoztatási gyakorlat fejlesztésre szorul. Ennek lehetséges eszköze lehetne a kommunikációs képzés (Máté 2012).

Rhoades és munkatársai Virginiában 146 autista gyermeket gondozó családot kérdezett meg, a diagnózis közléséről, illetve az azt követő információk, támogatások forrásáról és a helyi szolgáltatások rendelkezésre állásáról (Rhoades et al. 2007). Az eredmények korreláltak a magyar–német kutatási adatokkal. az orvosok 40%-a adott további jelentős információt a szülőknek a diagnózison túl. A szakemberek 18%-a egyáltalán nem szolgáltatott információt az autista gyermeket nevelőknek. A szülők, gondozók elmondása alapján a médiából (könyvek, internet, televízió), konferenciákról és más autista gyermeket nevelő szülőktől szerzik a legtöbb információt az autizmussal kapcsolatban. Az orvosok sokszor kevés információt, kevés esetben egyáltalán semmilyen információt nem adtak. A szerzők úgy gondolták, hogy pozitív lenne, ha egy továbbképzés keretein belül részletesebb tájékoztatást kaphának az egészségügyi szakemberek is (Rhoades et al. 2007).

Egy újszülött érkezése minden családba örömteli esemény, ugyanakkor ez változhat, ha az újszülött nem tekinthető átlagosnak, ami törést okozhat az érzelmi kötődésben. Az érzelmi kötelék kialakulásában döntő szerepük van a szakembereknek. Lehetőséget kell teremteniük a szülés utáni azonnali fizikai kontaktusra, különös tekintettel az első mellre helyezésre. A szülőknek időre van szükségük, hogy túljussanak a nehéz időközön. Lényeges az egészségügyi dolgozók hozzáállása a családhoz, ugyanis kulcsszerepet játszanak abban, hogy segítsék a szülőket szembenézni gyermekük betegségével. A gondozók bizalmatlansága alááshatja a családok sikeres szembenézését a problémákkal. Ez is szerepet játszhat a feszült viszony kialakulásában. A gondozók a következő módon nyújthatnak segítséget

segíthetik felismerni a stresszfaktorokat, segíthetnek kivitelezhető stratégiák kidolgozásában, az egyéni, családi, közösségi források felismerésében, probléma megoldási stratégiák kitágításában (Riper 2007). A szakembereknek választ kell adni a kérdésekre, mégpedig közérthető nyelven. Pszichés támogatást kell nyújtaniuk, tájékoztatni kell a szülőket a gyermek betegségével kapcsolatos lehetőségekről. Végül a szakértőknek tisztában kell lenniük, hogy a szülők különböző érzelmi stádiumokon mennek keresztül, észre kell venniük a változásokat, kríziseket. A szülők 5 állomáson mennek keresztül a diagnózis felállítását követően. Az első a sokk fázisa, ami a várandósság alatti időszak, itt a család nem hajlandó szembenézni a jövővel. A második a tagadás időszaka, ami a szülés után következik, itt a szülők nem hajlandóak elfogadni a valóságot. A következő szakasz a szomorúság és fájdalom időszaka, ami a leghosszabb periódus. Majd következik az elfogadás, amikor tudomásul veszik saját érzelmeiket és a gyermek állapotát. Majd az újraszerveződésnél már a gyermek teljes tagjává válik a családnak (Jiménez et al. 2012). Soósné Kiss Zsuzsanna publikációjában viszont a diagnózis közlésétől követően a szülőkből, hozzátartozókból kiváltott érzelmi reakció a következő stádiumokból áll: gyanú, sokk, tagadás, alkudozás, tehetetlenség érzése, harag, büntudat, szégyen, zavarodottság, szorongás, kétségbeesés, depresszió, szomorúság, majd az elfogadás és a helyzethez való alkalmazkodás. A szerző véleménye szerint fontos lenne, hogy a szülők a feldolgozás minden egyes szakaszában megbeszéljék a nehézségeket, támogassák egymást, összetartsanak (Soósné Kiss et al. 2013).

Egy sérült gyermek érkezése rendkívül nagy változás egy család életében. Nevelésük nagy terheket ró a család egészére. Gyakran kilátástalannak tűnő állapotok alakulhatnak ki. A sérült gyermek jelenléte a családban a megszokottól eltérő helyzeteket, nehézségeket okozhat. Peja Márta és munkatársai strukturált interjú segítségével kérdeztek meg harminc 3 és 20 év közötti Down-szindrómás gyermeket nevelő családot: a család szerkezete, a baráti kapcsolatok hogyan változtak, a fogyatékos gyermek nevelése növelte vagy csökkentette a családi kohéziót, hogyan alakult a baráti kör, a család tagjai milyen viszonyt alakítottak ki egymással. A gyermek állapotával való szembesülés minden szülőben negatív hatást váltott ki. A családtagok a gyermeket teljes mértékben elfogadták, egy esetet kivéve. 83%-ban nem történt változás a családi szerkezetben. Legtöbbjüknél (11 fő) kifejezett pozitív változásról számolt be a házassági kapcsolatra nézve. 40%-uk rendszeresen fogad barátokat, rokonokat. Ezekből következik, hogy a családok többsége nem bomlik fel. Erősödnek a családon belüli kapcsolatok (Peja et al. 2010). Ezt a tényt erősíti meg, Marchal és munkatársai amszterdami kutatása is a Down-szindrómás gyermeket nevelő családok

98%-a házas, vagy élettársi kapcsolatban él, valamint ha a szülők, akik elég időt fordítottak a kikapcsolódásra, jobb életminőségi mutatókkal rendelkeznek, és meghatározó a szociális háló, a szabadidő kihasználása, a kapcsolatok erősödése (Marschal et al. 2013).

Garai és munkatársai 143 olyan szülőt szólított meg, akik sérült gyermekeket nevelnek (Garai 2014). Az Olson-féle Családeteszt (FACES IV.) magyarra adaptált változatával keresték a választ arra, hogy a sérült gyermeket nevelő családok vajon kevésbé adaptívan működnek-e a fogyatékoságból eredő fokozott stressz hatására, mint az ép gyermeket nevelő családok. Kutatási eredmények alapján feltételezték, hogy a fogyatékosággal élés olyan nehezítő körülmény, amely a családok működését megváltoztatja. Kérdés azonban, hogy ez a megváltozott családi működés tekinthető-e egyben rosszabb működésnek. A kutatásban részt vett gyermekek 45%-át középsúlyos, 32%-át enyhe, 23%-át súlyos kategóriába sorolta a szülő. A gyermekek 94%-a részt vett valamilyen fejlesztésen. A szülők 52%-a rendszertelenül, de tartott kapcsolatot más sérült gyermeket nevelő családokkal, 31%-uk rendszeresen, 17%-uk viszont egyáltalán nem ápolt ilyen jellegű kapcsolatokat. A szülők 52%-a egyáltalán nem keres támogató szervezetet, 17%-uk csak néha, míg 21%-uk aktív tagja valamilyen közösségnek. Az eredmények nem igazolták a téma korai „patológiás szemléletű megközelítését”: a vizsgálatban részt vevő, fogyatékos gyermeket nevelő családok működése hasonló módon alakul az ép gyermeket nevelő családok működéséhez. Egyetlen tényezőben találtak eltérést: a fogyatékos gyereket nevelő családok kevésbé rugalmasan élik családi életüket. A kevésbé rugalmas családi működés azonban – tekintve, hogy a családok elégedettek ezzel a működéssel – nem jelez feltétlenül rosszabb családi funkcionálást. Ez a merevebb működés biztosítja számukra a sérült gyermek körüli állandó bizonytalansághoz való alkalmazkodást (Garai 2014).

A családi háttér egyben erőforrás is a gyermek fejlődésében, további életkilátásaiban, ezt bizonyította Harjáné Brantmüller Éva és munkatársai kutatása; az önellátási képesség és az anya boldogságérzete között erős kapcsolatot mutatattak ki, ugyanez igaz a gyermekre nézve is. Megállapították, hogy az otthoni ingergazdag környezet és foglalkozások segítik a gyermek fejlődését, és így növelik boldogságérzetét. A függetlenség pedig jótékony hatással bír a mindennapok megélésére (Harjáné Brantmüller et al. 2010).

Együttelés

A társadalomba való beilleszkedésben jelentős szerepe van a családi és társadalmi kapcsolatoknak is.

A fogyatékosággal élő személyek foglalkoztatási aránya 18% a 23% -hoz képest az Egyesült Államokban (2010).

Fogyatékkal élő diákoknál a legmagasabb a lemorzsolódás a középfokú oktatásban, mintegy 70%-os (Duncan 2014). Hasonló arányok tapasztalhatók hazánkban és Európa országaiban is. 78 hamburgi, 40-130000 főt foglalkoztató vállalat társadalmi befogadását és esélyegyenlőségét vizsgálták, ahol a vállalatok fele szolgálati szektorba, közel egyharmada termelési ágazatba, kézművesiparba tartozott, és csaknem 8% volt a kereskedelmi vállalat. A kutatás eredményeként a vállalatok egyharmada nyitott arra, hogy fogyatékos embert foglalkoztasson, de csupán 12%-ban valósult meg, hogy aktívan is alkalmaztak fogyatékkal élő embereket. A továbbképzés területén csaknem a vállalatok fele (48%) válaszolt igennel arra a kérdésre, hogy a fogyatékosoknak van lehetősége képzéseken részt venni, ugyanakkor ehhez segítséget 12%-uk nyújtott (Mitterhuber 2012). 149 magyar vállalatnál végzett felmérés alapján is hasonló eredmények születtek. A magyarországi munkahelyek 58%-a társadalmilag nem befogadó, egyes vállalatoknál az intézkedések (10%) csak szimbolikusan vannak jelen. Igaz, a munkáltatók egyharmada tett már lépéseket, de ezek véletlenszerűek voltak, nem mutattak rendszerességet. A kutatás következtetéseként gyenge, illetve közepes erősségű összefüggést mutattak ki a társadalmi befogadás és felelősségvállalás között (Tardos 2009).

Az USA-ban nőknél és a fogyatékosággal élő gyermekeknél több mint 2,5-szer valószínűbb, hogy fizikailag vagy szexuálisan bántalmazottak, gyakran a közelében álló gondozó révén (2009). A fogyatékosággal élő személyek részére több mint 2,5-szer valószínűbb, hogy orvosi segítséggel történő eutanáziát javasoltak, valószínűleg azért, hogy a könnyebb legyen a család, a gondozók helyzete (Duncan 2014).

Peja Márta és munkatársai strukturált interjú segítségével végzett felmérése során azt tapasztalta, hogy a családok 56%-a a mai napig találkozik a gyermeket érő negatív megnyilvánulással. Városokban a fogyatékosággal élő gyerekeket több bántás éri, ugyanakkor falun nagyobb toleranciát mutat a közösség (Peja et al. 2010). „Magyarországon mindezek mellett problémaként jelenik meg, Verdes, Sharle, Várdai szerint, hogy a fogyatékosággal élő személyek számára rendkívül erős intézménycentrikus szolgáltatások állnak rendelkezésre, amelyek az egyéni igényeket nem tudják kellőképpen figyelembe venni merev, bürokratikus struktúrájuk miatt. Az intézményi ellátás még nem tudta meghaladni az orvosi modellt, amelyben a fogyatékoságot egyéni hibaként kezelik.” (Katona 2013)

Az Országos Fogyatékosügyi Tanács megbízásából az autizmussal élő személyek speciális jogairól készített dokumentumelemzés jelentős hiányosságokra mutatott rá a magyarországi ellátórendszer működésében. A kutatás az autizmussal élő gyermekek oktatásával-nevelésével kapcsolatos különféle feltételrendszereket tipizálta, és e felté-

telrendszerek határfokának vizsgálata révén határozta meg az autista gyermekek minőségi ellátásának hiányzó feltételeit. A kutatásból kiderült, hogy az autizmussal élő gyermekek fejlesztése, intézményi ellátása, integrálása még nem teljesen megoldott, melynek okai több helyen keresendők. Az interjúk alapján problémát jelent, hogy a szülők nem mindig vagy nem időben ismerik el gyermekük eltérő fejlődését, ezenkívül a diagnózis felállítása is megkésve történik, így nem tudják a gyermek fejlesztését időben elkezdni. Ezek mellett szóba került, hogy nem elég tájékozottak a szakemberek (mind az egészségügyi, mind az oktatási rendszerben dolgozók) az autizmussal kapcsolatban, és az oktató-nevelő intézmények sem elég felkészültek autista gyermekek fejlesztésére, velük való adekvát foglalkozásra, nincsenek mindenhol meg a kellő tárgyi és személyi feltételek. Mind a szakemberek, mind a szülők és az intézményfenntartók egyetértettek abban, hogy hiányosság áll fenn a pedagógusok, gyógypedagógusok szakmai ellenőrzésében. Igényük lenne a pedagógusoknak és a gyógypedagógusoknak is a továbbképzésekre és a szakmai ellenőrzésre is. A szülők megfogalmazták, hogy igen nehéz elismerni, elfogadni, elfogadtatni gyermekük másságát. Igénylik, hogy nyíltan beszélhessenek az autizmusról (Keszi 2011).

Integrált körülmények közt tanuló enyhe értelmi fogyatékkal élő gyermekek szociális helyzetét, illetve beilleszkedését vizsgálták 400 (200 fogyatékkal élő, 200 egészséges gyermek) 4–6. osztályos tanuló bevonásával (Szekeres 2012). Integrált oktatásban tanuló értelmi fogyatékkal élő gyermekek rokonszenvi kérdések tekintetében kevesebb kölcsönös választ kaptak osztálytársaiktól. A beilleszkedési nehézségekre vonatkozó kérdésekben is több választ kaptak a fogyatékkal élő gyermekek. Az eredmények szerint, mindkét csoportba tartozó diákok ugyanolyan mértékben csúfolódtak, nem többet és nem kevesebbet, ennél a kérdésnél inkább nemi különbségeket találtak, a fiúk többet használják a verbális agresszió elemeit (Szekeres 2012). Dessemontet és munkatársai longitudinális vizsgálata során két időpontban (2007, 2009) mérték integrált és speciális iskolában tanuló kisiskolások tanulmányi előrehaladását a matematika és a nyelv területén (Dessemontet et al. 2011). Az eredmények alapján a kutatók megállapították: függetlenül attól, hogy a gyermek integrált vagy speciális iskolában tanul, a vizsgált két évben mindkét csoportban fejlődés volt tapasztalható mind a matematika, mind a nyelv területén. Viszont a integráltan tanulóknál nagyobb előrehaladást figyeltek meg a nyelvi teljesítményekben.

A korlátozó és dehumanizáló orvosi modellel szemben a fogyatékosággal kapcsolatos tanulmányok közleménye alapján a társadalmi modell segíti a fogyatékkal élőket társadalmi kontextuson belüli igényeire és érdekeire támaszkod-

va az egyéni nézőpontok figyelembevételét, nem így az orvos szakmai szempontok megjelenését. A fogyatékossgal élő személyek nevelése-képzése sajátos társadalmi helyzet, feladat (Duncan 2014). Jan Pierre Wilken is különbséget tesz a tradicionális és új típusú ellátás között. Ő a tradicionális ellátásban az orvosi hangsúlyt, az intézményi ellátást és a szakemberek felsőbbrendűségét emeli ki. Mind az az egyén figyelmen kívül hagyását, a társadalmi aspektus tagadását, exklúziót eredményez, amely egyértelműen a társadalmi integrációval ellentétes folyamat. Ezzel szemben az „új típusú ellátás a társadalmi fókuszról indul ki, fő célja a közösségbe való társadalmi befogadás, az ellátás a középpontjában pedig a felhasználói tapasztalatok, a hatással való felruházás jelenik meg. Ez a szemléletmód alapján véve új segítő szerepeket igényel.” (Katona 2013)

Összegzés

Az eltérő fejlődés diagnózisa mindig sokként éri a családokat, az elfogadás egy hosszú út, melyben meghatározó az első pillanat, a szakember szerepe, aki közli az elváltás tényét. A tényközlés szó maga is hidegséget, távlatot sugall, pedig abban a pillanatban nem erre van szükség, hanem odafordulásra, figyelemre, segítségadásra, lehetséges utak megmutatására. Ehhez kellene a szakembereknek a megfelelő tudás (egészségügyi, gyógypedagógiai, az ellátási útvonalak ismerete, mentálhigiénés, kommunikációs ismeretek) birtokosainak lennie. A szóban átadott információ mellett fontos lenne az írásbeli tájékoztató is, melyet elővehet a szülő, a hétköznapi meg erősíthetne, tájékoztathatna, segítséget adhatna. A megfelelő tájékoztatás, a megfelelő tudás, a megfelelő kapacitások, segítő utak megtalálása, használata esetén, ha a szülők elgyászolják a várt egészséges gyermek képét, kutatási eredmények bizonyítéka alapján van lehetőség egészséges befogadásra a családban, ami a családok többségénél megerősíti a belső kapcsolatokat, segíti a gyermek fejlődését, igaz, a családi funkciók kötöttebbé válnak.

Ahhoz, hogy a társadalmi-családi integráció sikeres legyen, több szereplő együttműködése szükséges. Elsősorban az érintett személy, a család kapcsolati hálójába tartozó személyek felkészítése elengedhetetlen, hiszen az önálló életvitel kialakulása egy hosszú szocializációs folyamat eredménye lehet. Ha ezt a szakma oldaláról nézzük, fontos szerepe lehet a gyógypedagógusoknak, pedagógusoknak, szociális, egészségügyi szakembereknek, segítőknél. De természetesen a többségi társadalom számára is fontos, hogy kellő ismerettel, előítéletek nélkül fogadjon be a fogyatékkal élő személyeket.

„Ez a gondolkodásmód új utakat nyitva ad ajándékot és lehetőségeket, hogy mi is megértsük a mindennapi életünkben a fogyatékossgal élőket: szakmailag, társadalmilag, emberileg egyaránt.” (Duncan 2014)

Irodalom

- Dessementet, Rachel Sermier – Valérie Benoit – Gérard Bless (2011) Schulisches Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung die Lernerwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291–307.
- Duncan, Janet M. (2014) Understanding Disability Rights in a Global Context. In: Seth N. Asumah – Mechthild Nagel: *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence: Transdisciplinary and Global Perspectives*. New York Press, USA. 363–387.
- Garai Dóra – Kovács Luca (2014) Másféleképpen működnek-e a fogyatékos gyermeket nevelő családok? A családi működés sajátosságai sérült gyermekek családjában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69, 1, 235–262.
- Harjánné Brantmüller Éva – Nagy István – Petőné Csima Melinda – Máté Orsolya – Sándor János (2010) Családban gondozott Down-szindrómások önellátási képessége. *Nővér*, XXIII, 4, 7–14.
- Jiménez, E. González – M. J. Aguilar Cordero – J. Álvarez Ferre – C. A. Padilla Lopez – M. C. González Jiménez (2012) Nursing intervention protocol to help establish affective ties between the newborn infant with Down's syndrome and his/her family. *International Medical Review on Down's syndrome*, 16, 1, 11–16.
- Katona Vanda (2013) A szakma hozzájárulása a társadalmi integrációhoz egy TÁMOP projekt keretében. *Gyógypedagógiai szemle*, XLI, 1, 65–72.
- Kereki Judit (2014) *A koragyermekkori intervenció szakaszai a felismeréstől az ellátásba kerülésig, szülők segítése „Majd kinövi (?)” Koragyermekkori intervenció rendszer és a korai fejlesztés c. továbbképzés. Területi védőnők és gyermekorvosok ellátó háziorvosok speciális, választható továbbképzési programja*. Budapest, GYEMSZI. 9–17 p
- Keszi Roland – Kiss László – Pál Judit – Papp Gergő (2011) Autista gyermekek a mai magyar közoktatásban. *Kapocs*, X, 3, 30–46.
- Marchal, Jan Pieter – Heleen Murice-Stam – Jannetje Hatzmann – A. S. Paul van Trotsenburg – Martha A. Grootenhuis (2013) Health related quality of life in parents of six to eight year old children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 11, 4239–4247.
- Máté Orsolya – Pusztafalvy Henriette – Kívés Zsuzsanna – Méntekai János – Sándor János (2012) Rossz hírek közlése a magyarországi szülészeti nőgyógyászati inézményekben, különös tekintettel a Down szindróma gyanújára. *Egészség – Akadémia*, 3, 4, 241–249.
- Mitterhuber, Thomas (2012) Behinderter Menschen im Job. *Eine Hamburg Studie*, 3, 3, 22–25.
- Peja Márta – Piriczki Bernadett (2010) Down-szindrómás gyermek a családban. *Védőnő*, XX, 1, 10–14.
- Rhoades, Rachel A. – Angela Scarpa – Brenda Salley (2007) The importance of physician knowledge of autism spectrum disorder: results of a parent survey. *BMC Pediatrics*, 34, 1, 7–37.
- Riper, Marcia Van (2007) Families of children with Down Syndrome: Responding to „A Change in Plans” with Resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 22, 116–128.
- Soósné Kiss Zsuzsanna – Fehér Zsuzsanna – Feith Helga Judit – Hollós Sándor – Várnai Zsuzsanna – Farkas Karolina Gyöngyi – Széplaki Mirjam (2013) Az aurizmussal kapcsolatos ismeretek, valamint a felismerés és a gondozás jelentősége a védőnői munkában II. *Védőnő*, 1, 26–31.
- Szekeress Ágora (2012) Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. *Iskolakultúra*, XXI, 1, 3–22.
- Tardos Katalin (2009) Társadalmi befogadás és felelősségvállalás a vállalati szférában. In: Laki Ildikó (szerk.): *Fogyatékossg és a mai magyar társadalom*. MTA Szociológiai Kurató Intézet. Szeged–Budapest. 31–50.
- Tobak Orsolya (2007) A fogyatékosok gondozásának egészségügyi és pedagógiai dimenziói a védőnői tevékenység tükrében. *Acta Sana*, 11, 1, 32–37.
- Varga Aranka (2013) Az esélyegyenlőség értelmezési keretei. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. PTE, Pécs. 11–15.

Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók

Az iskolai lemorzsolódás mint (oktatás)politikai és szakmai probléma 1945–1965

Írásunkban két problémát választottunk ki, amelyeknek a vizsgálata napjaink szempontjából sem lehet tanulság nélküli. Az egyik az ún. – korabeli és aztán még sokáig használatos kifejezéssel – lemorzsolódó tanulók, a másik pedig a tanulást újrakezdő tanulók kérdése.

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, szakképzés, tankötelezettség, iskolaelhagyók, újrakezdő tanulók

Bevezetés

Az általános iskola megszervezése a második világháborút követően Magyarországon – mint az közismert – számos, a korabeli oktatáspolitikai (oktatáspolitikák) számára nehezen, vagy egyáltalán nem megoldható problémákat vetett fel.¹ Az okok alapvetően abban keresendők, hogy rövid időszakon belül az iskolareform törekvései egybeestek a magyar társadalom teljes reformját megcélzó kommunista párti törekvésekkel, amely ahogyan a társadalom átalakítása kapcsán nem, úgy az iskolák tekintetében sem volt hajlandó méltányolni az alternatív törekvéseket, legyen szó iskolatípusokról vagy éppen az oktatás tartalmáról.

Azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az induláskor, 1945-ben az iskolai épületek és a felszerelés jelentős részben megrongálódtak vagy éppen használhatatlanná váltak. A tanulók többsége számára ez év őszére már közel egy éve a háború okozta kényszerű körülmények miatt nem adatott meg a rendszeres iskolába járás lehetősége sem.²

Egy harmadik – kedvezőtlen – szempontot az jelentett, hogy az intézkedés az új iskolatípusról – a kortársak számára váratlanul tűnő – bejelentése nyomán nagy számban jelentek meg tanulók különösen a (nagy)városi iskolákban, ami az első pillanattól kezdve túlsúlyfoltsgot eredményezett az osztálytermekben. A pedagógusok „leterheltségét” az is növelte, hogy sok helyütt részt kellett venniük a szintén újonnan induló, iskolarendszerben zajló felnőttoktatásban.

Az iskolarendszer átalakításának a célja – s ebben a demokratikus pártok többnyire egyetértettek – az volt, hogy felszámolja a Horthy-korszakban működtetett, antidemokratikusnak tartott rendszert, és lehetőséget nyújtson a legszélesebb tömegek számára ahhoz, hogy iskoláztatási/művelődésbeli hátrányaikat csökkenteni tudják. Az alapproblémát Márai Sándor foglalta össze:

„A paraszt, a munkás is kapott nevelést, művelhette magát, ha éppen módja és ereje, személyes tehetsége volt ehhez – de a műveltség igazi tartalmában mégis a polgári és arisztokrata társadalmi réteg természetes, írásos előjogok nélküli is kisajátított tulajdona volt. Ezt a súlyos vádat nem szabad egyszerűsíteni... a magyar parasztság és munkásság a nagybirtokos rendszer idejében is számtalan tehetséges és szorgalmas embert nevelt, akik aztán a polgári rendben kaptak helyet... De az egész magyarság – a zsellér paraszt, a kisbirtokos, az átlagn munkás – mégis műveletlen maradt... a parasztnak és a munkásnak csak kivételesen volt alkalma arra az erőfeszítésre, amit a műveltség alapfogalmainak megszerzése követel, mert társadalmi helyzete, általános életviszonyai nem engedték meg, hogy a napi életfeladatokon, az anyagi megélhetéshez szükséges erőkifejtésen felül erőt és szellemet pazaroljon még a műveltségre is.”³

A kérdés tehát az volt, hogy a fentebb felsorolt – és számos itt nem említett – nehézségeken hogyan lesz képes úrrá lenni a háború sújtotta Magyarországon formálódó új iskolarendszer?

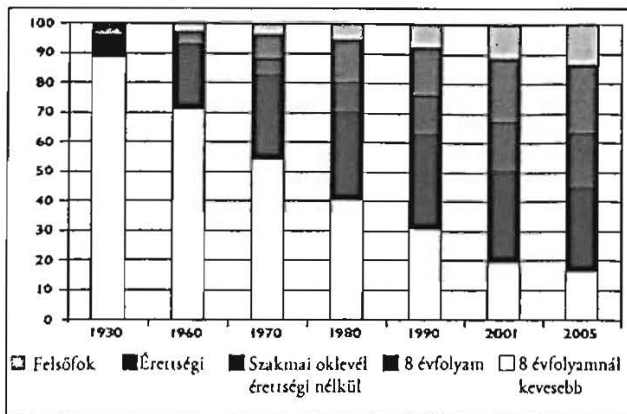
A Horthy-korszak iskolarendszerében az iskolákba beiratkozott tanulók többsége néhány év után elhagyta az iskola világát és a megszerzett képesítéssel/végzettséggel többnyire helyet talált magának a korabeli munkaerőpiacon. Kevesen gondolkodtak úgy, hogy később majd folytatják tanulmányaikat, s nem csak a fent ismertetett okok miatt.⁴ Mind az agráriumban, mind pedig az iparban a korábban megszerzett „képesítések” csekély kivételtől eltekintve biztosították az *élethosszig tartó munkavégzés „szakmai hátterét”*. Ez utóbbi helyzet megváltozott a háborút követően. Ennek alapvetően két oka volt. Egyrészt a tanulást újrakezdő, többnyire felnőtt korú hallgatók iskoláztatását a pártok többsége történelmi igazságtételként könyvelte el, másrészt a 40-es évek második felétől kez-

dődően az átalakuló – egyre erőteljesebben iparosodó – hazai gazdaság szakemberigénye is változott. Különösen az iparban foglalkoztatott számára volt nélkülözhetetlen a „magasabb szintű” szakmai végzettség biztosítása.

Az alábbi ábráról az olvasható le, hogy a népesség iskolázottságában 1930 és 1960 között jelentős eltolódás következett be. Az egyik leglátványosabb eredményt az hozta, hogy számottevő mértékben csökkent azoknak az aránya, akik nem rendelkeztek alapfokú – 1960-ban ez az általános iskola elvégzését jelentette – végzettséggel. E mögött egyrészt az állt, hogy a tanköteles korú tanulók közül egyre többen el tudták végezni a nyolc évfolyamot, másrészt pedig az, hogy azok között is emelkedett az általános vagy magasabb iskolázottsággal rendelkezők aránya, akik túl voltak a tankötelezettségen. Másképpen fogalmazva, az iskola rendszerű felnőttoktatás alapvetően megfelelő kereteket tudott biztosítani az „újratanulók” számára.

1. ábra

A népesség iskolázottsága, 1930, 1960, 1970, 1980, 1990, 2001 és 2005 (%)⁵



Az iskolázatlanság területi megoszlása

Az iskolázottság/iskolázatlanság területi különbségeinek az eredete visszanyúlik a 19. századba. A kapitalista fejlődés nyomán létrejövő különféle típusú ipari üzemek és egyéb létesítmények alapításával együtt járt a szakemberek iránti igény növekedése. Mivel a 20. század első felében az ország képe alapvetően nem változott meg az ipari és a jellemzően agrártérségek megoszlása szempontjából, nem tekinthető véletlennek, hogy az egyes megyék között – akár az ország egész területét, akár pedig az egyes régiókat tekintve – jelentős különbségek alakultak ki az ott élők iskolázottsága/szakképzettsége szempontjából.⁶ A népesség iskolázottságának egyik fontos mutatója volt egy-egy időszakban az adott populáción belül az analfabéták aránya. Ezt a kérdést Magyarországon a 30-as években dr. Thirring Lajos⁷ vizsgálta egy tanulmányában. Módszere azért

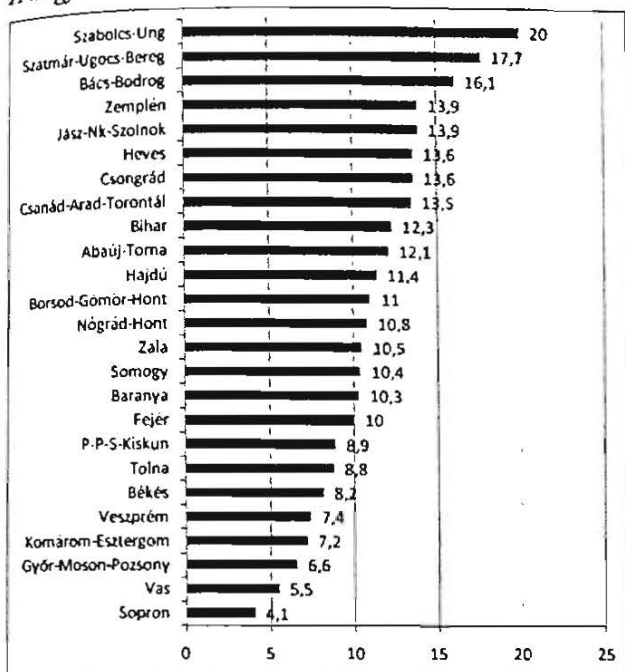
volt fontos, mert külön kezelte azokat, akik a különféle településtípusokban éltek, szemben azokkal, akiket a települések külterületein regisztráltak. Adatainak az egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy a településektől távolabb élőknek az iskoláztatási esélyei sokkal csekélyebbek azokkal szemben, akik a települések lakói.⁸ A különbség az esélyekben – *ma ezt az oktatáshoz történő „hozzáférés” esélyeinek szempontjával egészítenénk ki* – sok esetben akkora volt, hogy a külterlen élőknek még arra sem nyílt lehetőségük, hogy az iskola első vagy második évfolyamát elvégezhessék.⁹ Nem véletlen, hogy ezekben az években a vidéki Magyarországgal foglalkozó szociográfusok lesznek azok, akik felvetik, hogy a (közép)iskolákat nemcsak a városokban, hanem a falvakban is működtetni kellene, ha a vidéki népesség iskolázottságának szintjét a kormány növelni kívánja.

Ha az analfabetizmus területi megoszlását vizsgáljuk,¹⁰ jól látszik, leginkább az (észak-)keleti megyékben volt kritikus a helyzet, mint ahogy manapság az oktatás helyzetét vizsgálva hasonló tapasztalatokra teherünk szert. A dél-dunántúli megyék (Baranya, Zala, Somogy) adatai is aggasztóak. Az okok mögött elsősorban az áll, hogy ezekben a megyékben az egytanítós népiskolák aránya elérte a kétharmadot, és ezen a Klebelsberg-féle reformok sem tudtak javítani.¹¹ Összetett okok állnak a mögött, hogy ezek az iskolák miért nem tudtak hatékonyan működni. Elsősorban két, a tanulást hátráltató tényező merült fel:

- egyrészt a paraszti családok „teherbírása”, amely a gyerekek esetében két-három éves tanításnál többet nem bírt el;
- másrészt pedig az, hogy az aprófalvas térségekből sem valóságosan, sem pedig virtuálisan nem vezettek „tanulói utak” a magasabb iskolázottságot biztosító intézmények irányába.

Az analfabetizmus vizsgálatánál meghatározó jelentősége van annak, hogy a kérdés mire irányul (pl. tud-e írni, tud-e olvasni, felismer-e néhány betűt, le tudja-e írni a nevét stb.). Számunkra az lett volna az érdekes, ha azoktól, akik analfabétának vallották magukat, azt is megkérdezik, hogy jártak-e egyáltalán iskolába, és ha igen, akkor mennyi ideig. Erre vonatkozóan nincsenek adataink, így – erősen feltételezve – annyit fogalmazhatunk meg, hogy a korabeli válaszadók közül nyilván egy csekélyebb hányadnak lehettek minimális időtartamú iskolai élményei. Ezek a tanulók nagyon rövid tanulási út után léptek ki a tanulás világából, és ha valamikor újrakezdték a tanulást – s erre csak 1945 után nyílt reális lehetőség –, akkor is legalább másfél, nem tanulással töltött évtizeddel kell számolni az esetükben. Bizonyos, hogy amikor lehetőség adódott, ők (talán) az alfabetizációs tanfolyamokra jelentkeztek.

2. ábra
A megyék sorrendje, 1930 (%)



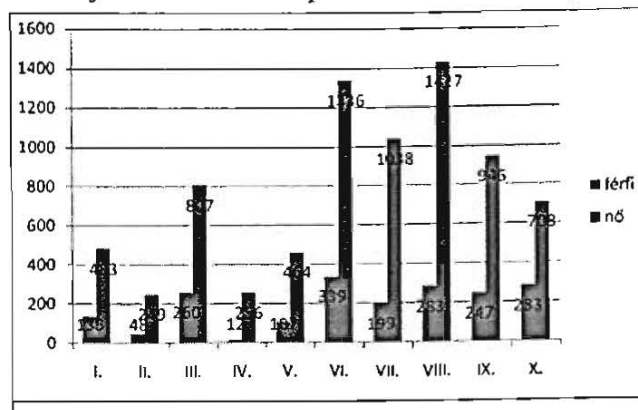
Forrás: i. m. 1934. o. dr. Thirring Lajos: Az analfabetizmus területi képe (Magyar Statisztikai Szemle 1934.)

A jövő szempontjából azonban a másik fontos kérdést az írástudatlanok területi megoszlása mellett az analfabéták életkori megoszlása jelentette. Erre vonatkozó adatok csak Budapesten állnak teljes körűen rendelkezésünkre.¹² A kérdéssel foglalkozó tanulmány szerzőjének az adatai azt mutatták, hogy Budapest külső, többnyire a nagy- és kisipari munkások vagy a mezőgazdaságban foglalkoztatottak által lakott kerületeiben magasabb arányban éltek írástudatlanok, mint a hagyományos polgári(nak tartott) kerületekben. (Ez a tény egyébként már a kortársak számára sem okozott nagy meglepetést.) Ami feltűnő, az az írástudatlan(nak tartott) nők sokkal magasabb aránya, amely adat mögött számos esetben a már pesti lakóhellyel rendelkező, de vidékről származó, többnyire cselédmunkát végzők személyek állhattak. E felmérést követően néhány év múlva a helyzetet mérlegelve egy korabeli szerző így fogalmazott:

...a fővárosban az eltartottak között is kevesebb volt egyharmadánál az analfabéta, holott a vidéken majdnem a fele (száz közül 48,7) nem tudott sem írni, sem olvasni...¹³

Az alábbi ábrán felsorolt kerületek (és számozásuk) csak részben fedi le a mai budapesti kerületek területi elhelyezkedését. Nagy-Budapest létrehozásakor a fővároshoz csatoltak számos önálló települést, amelyek a két világháború között az agglomerációs övezetet jelentették.¹⁴

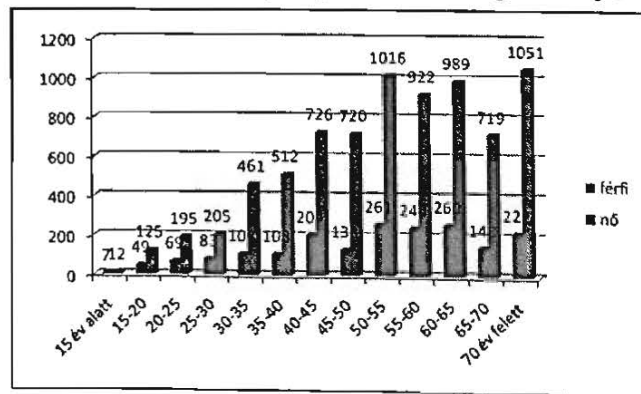
3. ábra
Az analfabéták száma Budapest kerületeiben, 1929 (fő)



Forrás: i. m. 72. o. dr. Thirring Lajos: Az analfabetizmus területi képe (Magyar Statisztikai Szemle 1934.)

Ami a kor szerinti megoszlást illeti, jól látszik, hogy az írástudatlanság nem csak az idősebb korcsoportokat sújtotta. A fiatalabb évjáratok esetében is (15 és 40 év között) néhány ezres nagyságot kitevő tömegről lehetett beszélni, akiknek a nagyobb hányadát, mint láttuk, a nők tették ki. Az idősebb korcsoportok esetében az arány sokkal magasabb. Mindez azt jelenti, hogy másfél évtized múlva (más történelmi helyzetben) az iskoláztatásnak a fővárosban is komolyan kell majd azokkal a felnőttekkel (is) foglalkozni, akik nem tudnak írni és olvasni. A helyzetet nehezítette a fent említett tény – ti. Nagy-Budapest létrehozása –, mert így a főváros hatáskörébe kerülnek „kerületként” azok a települések is, ahol – egy-egy kivételtől eltekintve – komoly iskoláztatási gondokkal kellett szembenézi.¹⁵

4. ábra
A fővárosi analfabéta népesség kor szerinti megoszlása (fő)



Forrás: i. m. 85. o. Forrás: Áfra Nagy János: Az írástudatlanok Budapesten Statisztikai Közlemények 63. kötet

A fiatalabb évjárhoz tartozók esetében az adatfelvétel indópontjához képest legalább másfél évtizednek kell eltelnie ahhoz, hogy az érintettek egy része megkísérelhesse műveltségi deficitjének a csökkentését. Szinte bizonyos, hogy 1945 után azok, akik túllépték ötvenedik életévüket,

csekély számban vállalkoztak a tanulásra. A tanulás elkezdése azoknak a számára sem volt könnyű, akik a „fiatalabb” évfázatokhoz tartoztak.

Az analfabéták hatékony tanítása a háborút követő években fontos módszertani kérdéseket vetett fel. A kérdéssel – nem a napi aktualitás szintjén – elsőként Karácsony Sándor foglalkozott egy előadás alkalmával.¹⁶ A közönséget a leendő analfabéta-tanfolyamok vezetői képezték. Karácsony Sándor a számok tükrében arról beszélt, hogy „az ország közvéleménye nem tudja miről is van szó, amikor analfabetizmusról beszélünk”, azaz nem fogja fel a problémát a maga súlyosságának megfelelően. Érdekes módon (mind a mai napig tanulságként) a hallgatók számára Finnországot hozta fel példának, mondván, hogy abban az országban akkor már – a háború előtt évtizedben – ezrelékben adták meg az analfabéták arányát, és abban a számban már a fogyatékosok is szerepeltek. Felfogása szerint a kultúra és a politikai jogok kiterjedése dönti el az arányt, és ezen a téren látja az ország lemaradásának az okát.¹⁷

Egy másik előadó (Barczán Endre)¹⁸ az addigi működés eredményeiről számolt be. A probléma megoldása érdekében megszólították a társadalmi szerevezetek és pártok női aktivistáit, és útmutatót készítettek a tanfolyamok vezetői számára. Az előadó meglehetősen bizonytalanul 8 és 15% közé helyezte az analfabéták arányát, de az adatok forrásairól és a módszertanról, amelyeknek a segítségével adatokhoz jutottak, nem ejtett szót.

A lap cikkéből alapvetően az derült ki, hogy a tanfolyamokon szabad kezűt adták a tanítóknak a módszer alkalmazásában, ami számos veszélyt rejtett magában. Noha a tanítók képzésében központi szerepet kapott az írás és az olvasás tanítása, de ezeken a tanfolyamokon felnőtt vagy a felnőttkorhoz közeledő személyekkel kellett foglalkozniuk. Az érintett pedagógusok számára novemberben 17 háromnapos tanfolyamot tartottak, ahol részben elméleti ismereteket, részben pedig a tanmenetet ismertették. Célként az ún. globális módszer alkalmazását jelölték meg, amely az olvasással egyidőben megtanítja a kötött írást, nem hosszabítva meg semmivel sem a tanulás időtartamát.

Ez utóbbi módszerről végül részletes cikket közöltek.¹⁹ A szerző a mondatoktól indul a szavak irányába (mondat, szó, szótag, betű), s végül irodalmi értékű, de egyszerű példamondatokat idéz Arany Jánostól, amelyben az ábécé minden betűje megtalálható. Ezek a példák alkották azokat az egyszerű szövegeket, amelyeken az olvasás tanítását meg kellett oldani. A cikk írója felhívta a figyelmet arra, hogy a tanítóknak nemcsak hogy fel kell készülni az órákra, de a szükséges szemléltető eszközöket is el kell készíteni. A legfontosabb tanácsa az volt, hogy a második órára minden hallgató nevét írott és nyomtatott formában előre le kell

írni, és ezeket kivágott papírokon a hallgatók rendelkezésére kell bocsátani. Így először a nevek olvasása következik írott, majd a nyomtatott alakban. Ezt követően a táblán névsorba rakott nevekből mindeki kikeresheti a saját nevét, s ha biztosan megtalálja, akkor ráírják – „rámásolják” – saját kártyáikra azokat többször is. Idővel aztán a padszomszédok kicserélik a kártyákat, és egymás nevének leírását gyakorolják, majd ugyanez megy végbe a saját és szomszéd települések nevével is. A végén a tanulókkal mindent lemásoltatnak. A tanfolyamok időtartama 80 óra volt. Készült egy négyéves tankönyv is, de hogy sor került-e ennek a használatára, arra nincsenek adataink.

Nem tudjuk, hogy a tanfolyam időtartama és a különböző módszerek alkalmazása milyen eredményt hozott. Idővel azonban született egy reflexió,²⁰ amely a tapasztalatok birtokában leszögezte, hogy mivel a tanfolyamok rövid ideig tartottak, a legfőbb cél csak az lehetett, hogy a tanulók nagyobb nehézség nélkül írják le a mindennapi életükben leggyakrabban előforduló dolgokat, és az egyszerű(bb) szövegeket erőfeszítés nélkül tudják olvasni. Ugyanakkor, nyilván az idő rövidege miatt, „le kell mondanunk arról, hogy helyesírást tanítsunk és arról is, hogy elmélyülő ismeretanyagot adjuk” – összegezte álláspontját a szerző. Ez utóbbi megjegyzésnek különösen nagy lehetett volna a jelentősége, de a cikk megjelenésekor ez már kevésbé érdekelhette az oktatáspolitikai formálót. A szerző ugyanis a felnőttoktatás két, addig és a későbbiekben sem megoldott sarkalatos pontjára, az időtényezőre és a módszerre hívta fel a figyelmet, hangoztatva, hogy sem a tanulásához szükséges idő, sem pedig a felnőttek oktatásához szükséges módszerek elsajátításához szükséges idő nem spórolható meg.²¹

Összegzésképpen az állapítható meg, hogy azoknak a többnyire felnőttkorú személyeknek az iskolai jellegű oktatása, akik egyáltalán nem vagy csak minimális mértékben részesültek korábban az alapvető ismeretek megszerzésére irányuló oktatásban, különösen a háborút követő évek – sokszor kampány-jellegű – programjaiban komoly szakmai nehézséget okozott a nem erre a feladatra kiképzett pedagógusok számára. Adatok hiányában nehéz megállapítani, hogy a beiratkozók közül kik és hányan jutottak el odáig, hogy

- a) megtanuljanak írni, olvasni és számolni; valamint az is kérdés, hogy
- b) kik és hányan voltak azok, akik ezt követően tovább folytatták iskolai (jellegű) tanulmányaikat.

Ebben a kategóriában nehéz számot adni a lemorzsolódás mértékéről, mert csak a „rajt-helyzet” egyértelműsíthető. A tanulási/tanulói kudarc jellege is viszonylagos, hiszen az alfabetizációs készségek elért szintjét sem vizsgálták. Adatok hiányában nem tudjuk ma már megállapítani, hogy

- a) akik „csak” az írást/olvasást/számolást tanulták, pontosan milyen (tanulmányokkal összefüggő vagy azon kívül keresendő) ok(ok) miatt nem léptek tovább tanulmányaikban;
- b) de az sem kideríthető, hogy az „a” pontban említett helyzet vajon lemorzsolódásnak minősül-e, továbbá az is kérdéses, hogyan lehet megítélni azoknak a helyzetét, akik nem jutottak el a későbbiekben az általános és/vagy népiskola befejező évfolyamáig.²²

Tömegek az általános iskolákban

A nyolc évfolyamos általános iskola – amelynek, mint utaltunk rá, elvi bevezetése már 1940-ben megtörtént – gyakorlatban történő megvalósításáról az Ideiglenes Kormány már 1945. augusztus 18-án döntött (6650/1945. M.E.sz). A folyamat, amely számos nehézség után valóban általánossá – és egyedülivé – tette az új iskolatípust, a 40'-es végén zárult le.²³

Az iskolatípus általánossá válását kísérő nehézségek eredőjét a szakmai egyeztetések hiánya és a gyorsaság okozta. Egy ritkábban idézett forrásból ez jól kiolvasható:

„Tulajdonképpen nem merülhettünk a kérdés érdemi tárgyalásába. A kocka már az előterjesztés pillanatában el volt vetve... Szélmalomharc volt ez, ma már világosan látjuk... A miniszter éppen úgy felsőbb parancsot teljesített, amikor aláírta – talán Rákosi telefonált rá: na, meddig játszottok még el azzal az általános iskolával? – mint Kovács Máté, aki kidolgozta és előterjesztette.”²⁴

A fenti forrás szerzője – igaz, sokkal később – arról beszélt, hogy a fő problémát már célok meghatározása okozta. *„De hát mit is akartak voltaképpen ezzel a változtatással? Azt, hogy a kialakítandó új társadalom minden tagja 14 éves koráig ugyanabban az iskolafajtában járva, azonos műveltséget nyerjen.”²⁵* Ez nem sikerülhetett, már csak azért sem, mert egyrészt a felsőbb osztályokban az első pillanattól kezdve súlyos szaktanárihiány mutatkozott, másrészt a túlsúlyos alsó tagozatban a tanítás színvonala a gyengébb képességű tanulók miatt folyamatosan csökkent. A nagy számú buktatás nem pótolta a szükséges szelekciót – összegezte tapasztalatait a szerző. Az új iskolatípus bevezetését követő három évben valóban az egyik legfontosabb kérdés a tanulók hatékonyabb és eredményesebb tanulásának elősegítése mellett a nagyszámú (és különféle típusú) tanulói kudarc kezelése volt. Nem véletlenül, mert mint az alábbi táblázatban látható, a tanulók jelentős hányada sikertelenül zárta általános (és népiskolai) tanulmányait. Az oktatáspolitikai – és általában a politika – korabeli szereplőit joggal izgatták ezek az adatok, hiszen a tanulói sikertelenség mellett az iskolában zajló szakmai munka hiányosságaira is rámutattak.

A kor egyik legfontosabb orgánumban az általános iskola megteremtésében fontos szerepet játszó Kiss Árpád folyamatosan tett közzé cikkeket, amelyek – mai kifejezéssel élve – az új iskolatípus innovációjának helyzetéről szóltak. A kezdettől jelentkező problémákat nem akarta és nem tudta ő sem elhallgatni.

„Jól tudjuk, hogy az általános iskola magasabb követelményeit nem lehet máról-holnapra mindenütt hiánytalanul megvalósítani...”²⁶ Mondata egyértelművé tette azt, amit egyébként bárki tudhatott, hogy az ország egyes vidékein – bár különböző okok miatt – valóban nem voltak meg a feltételek a korábbi iskolatípusok ilyen módon történő átalakítására. Ennek ellenére egy másik cikkében a fő problémának a szülők „értetlenségét” jelölte meg, mondván, *„a szülők ma gyanakodva menekülnek a régi, kipróbált gimnáziumok és polgári iskolák falai mögé”²⁷*. A szülők egy része – és elsősorban azok, akiket komolyan érdekelt gyermekük iskoláztatása (többnyire a középosztályhoz tartozók) – az első pillanattól fogva érzékelték az átalakulásban rejlő veszélyeket, és ezért a „lábukkal szavazva” elmentek azokba az intézményekbe, ahol a „régis rendszer” maradványai még éltek.

E családokkal szemben a paraszti családok „iskolafelfogása” más okok miatt jelentett problémát. Egy olvasói levél szerzője²⁸ összefoglalta a legfontosabbakat: *„A tanulóknak csak alig 30-40 százaléka él az iskolába járás szabadságának jogával, az apa még fogságban van, többen otthon dolgoznak, másokat a szülők tartják vissza, különösen felsőben és végül a gyerekek elszoktak az iskolától.”²⁹*

1946-ban Kovács Máté egy újabb cikket tett közzé az általános iskola népszerűsítését és elfogadtatását erősítő sorozatában.³⁰ A cikk – bár még mindig nem múlt időt használva – összegzi az általános iskola létrehozásának céljait, ezen a módon is „történelmi igazságot” szolgáltatva azoknak, akik a korábbi évtizedekben több, korábban már említett ok miatt nem részesülhettek magasabb szintű iskolai képzésben. Végül a szerző összegzi az általános iskola megteremtésével összefüggő legfontosabb – a pedagógiai szempontokon is túlmutató – célkitűzéseket:

„Az általános iskola napvilágra hozott terveiben [...] szerencsésen egyesül a magyar demokratikus köznevelés három alapvető követelménye. Megvalósítja mindenekelőtt a tanköteles korban lévő gyermekek együttes nevelését. Megadja ebben a keretben mindenkor az egységes nemzeti műveltséget. Ugyanakkor lehetővé teszi a neveléstudomány legkorszerűbb eredményeinek és vívmányainak az érvényesülését is. Vagyis az eddigi megosztott, elavult népoktatásunk – évtizedes követelmények valóra-váltásával – az általános iskolával minden tekintetben egységessé, nemzetivé és korszerűvé válhat.”³¹

Ezekben az években – bár egyre csökkenő számban – még napvilágot látnak olyan írások is, amelyek ha nem is el- lenzik teljes egészében a nyolc évfolyamos általános isko- la létrehozását, de a megvalósítás során felmerülő problé- mákhoz igyekeznek kritikusan viszonyulni.³²

Más jellegű érvekkel igyekezett erősíteni az általános iskola szükségességét a Vallás és Közoktatási Minisztérium tanácsosa, Barra György.³³ Visszatekintve a Horthy-korszak iskolarendszerére, annak struktúráját és abból adódóan működését vette kritika alá. Tanulmánya középpontjában annak a kérdésnek a vizsgálata állt, hogy milyen okokkal magyarázható a lakosság túlnyomó többségének relatív és abszolút értelemben is alacsony iskolai végzettsége.³⁴ Adatai szerint a háborút megelőző években átlagosan kb. 180–190 000 gyermek lépett a népiskolába, s valamivel kevesebb (kb. 170 000 fő) végezte el annak négy alsó osztályát. Azok, akik nem fejezték be ekkor tanulmányaikat, háromféle is- kolatípusba léphettek tovább. A tanulók túlnyomó többsé- ge (80%) a népiskola V–VIII. évfolyamát látogatta, a pol- gári iskolába tizenöt százalékuk, míg a gimnázium alsó négy évfolyamára már csak 5 százalékuk léphetett be. Bar- ra becslése szerint azok száma, akiket már *abban az időben is korai iskolaelhagyóként értelmezhettek, évente 10 ezer fő körül mozoghatott.* Többségük jól vagy rosszul megtanult írni és olvasni, de képzettségük nem tette lehetővé azt, hogy a korabeli munkaerőpiacon szaktudást igénylő feladatokat lássanak el. Többségük számára az agrárium kínált – ha nem is egész évre kiterjedő, de legalább időleges – munkale- hetőséget. A sokat emlegetett „3 millió koldus” egy részét a Horthy-korszakban biztosan ők alkották. További problé- mákat vetett fel azoknak a köre, akik a 6 elemi után az ún. ismétlő iskolákba kerültek, vagy gazdasági továbbkép- zőkben, tanonciskolában, ipari szakiskolákban folytatták tanulmányaikat. A rendszer szelekciós mechanizmusa a felsőbb évfolyamok esetében is tovább működött:

„A népiskola VIII. osztályának, illetőleg a gimnázium, a pol- gári iskola IV. osztályának befejeztével azonban az összlét- szám egyszerre a felére csökken. Gyermekünk most 14-15 évesek, s újjuk itt már sokfelé ágazik el. A továbbtanuló 50%: kb. 82 000 főnek is csak törpe kisebbsége folytatja tanul- mányait a gimnáziumban (6300 fő), tanítóképzőben 2000 fő, illetőleg szakirányú középiskolákban (3600-4000 fő), mert a zöme (kb. 70 000 fő) a népiskolákkal kapcsolatos tovább- képző, gazdasági népiskolák, tanonciskolák vagy ipari szak- iskolák utolsó évfolyamaiban járja. Ezeknek a kiesése után ért- hetően nagyon hatalmasat zuhan a továbbtanulók száma: így pl. a 15 éveseknek megfelelő iskolai osztályokban 18-20 000- re, a befejező középiskolai osztályokban (18 évesek) 11-12 000 főre. Az érettségi, illetőleg a képesítő vizsgát általában kb. 9-10 000 növendék teljesíti sikerrel, hogy végül az egyetemek- re és főiskolákra ennek a fele (4500-5000 fő) jusson el.”

A rendszer működése tehát Barra érvelése szerint több problémát is felvetett:

- a) egyrészt azt, hogy a szegény családok gyermekeik számára csak „rövid tanulói utakat” tudnak támo- gatni, s ezeknek a minősége is (gondoljunk pl. az osztatlan, nagy létszámmal működő tanyai iskolák- ra) rendkívül alacsony színvonalú;
- b) másrészt a korai (10 év) iskolaválasztást helyteleníti, mert a választható intézménytípusok közül csak a gimnáziumból egyszerű továbbtanulni, a többiben a különbözőzeti vizsgák rendszere nehezíti a tanulók előrehaladását, míg a népiskola-továbbképző szak- iskola gyakorlatilag zsákutcának bizonyul.

A tanulmány második részének – az addig elmondottak- ból következő módon – a legfontosabb üzenetei éppen a felsorolt problémákra reflektáltak. Egyrészt hosszabb tan- ulói útvonalak kínálata a tanulók többsége számára, másrészt pedig egy nyitott és átjárható iskolarendszer lét- rehozása, amelynek fundamentumát éppen a nyolc évfolyamos általános iskola képezhetne volna.

Vihar előtt

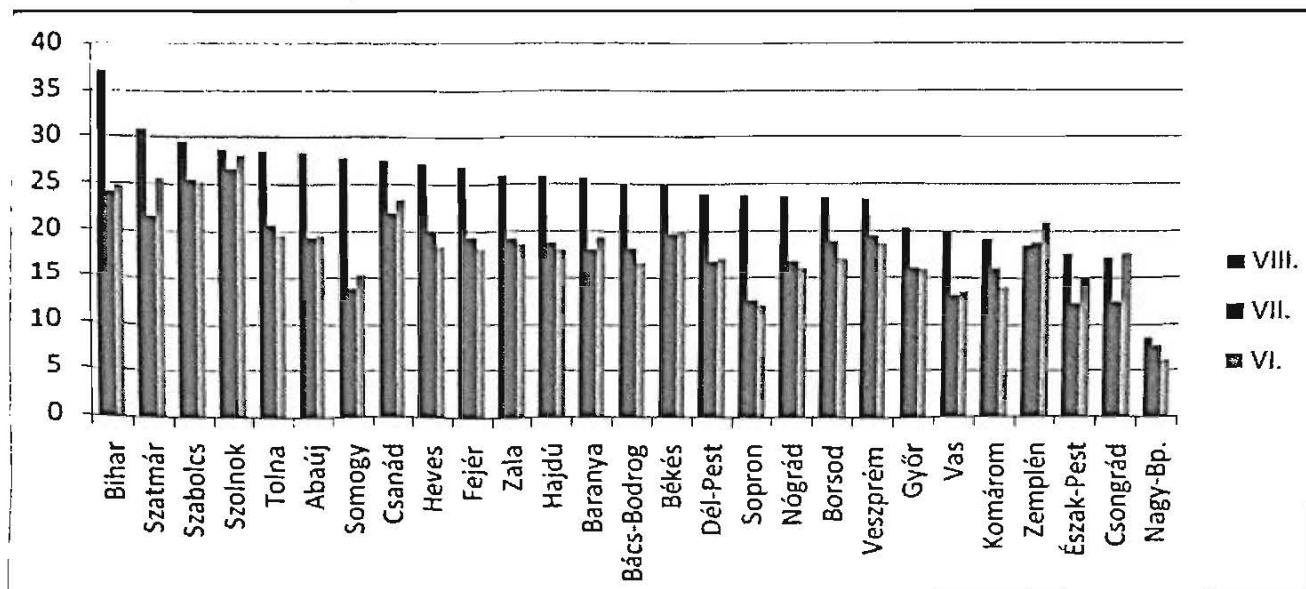
Bár a napi sajtóban már 1948 előtt is megjelentek híradá- sok a különféle iskolatípusok kapcsán a tanulók lemorzso- lódásáról, annak drámai mértékéről a szaksajtóban első alkalommal szakszerű információt – és rögtön átfogó jelleggel – Székely Béla mai szemmel is meglepően ada- gazdag tanulmánya szolgáltatta.³⁵ Adatai egyértelműen azt bizonyították, hogy a „lemorzsolódás” mértékében jelentős különbségek mutatkoznak az ország egyes megyéi között. A legkedvezőtlenebb helyzetben lévő keleti me- gyékről elmondható, hogy az egyes évfolyamokról a ta- nulók negyede „eltűnt”.³⁶ Óvatosabban kell kezelni a nyolcadik évfolyamra vonatkozó adatokat. Külön vizsgá- lat tárgyát kell hogy képezze, miért hagyták abba tanul- mányaikat a célegyenesben a tanulók ilyen magas arány- ban! Minden bizonnyal azonban helytálló a szerző azon megjegyzése, hogy

„meg kell említenünk továbbá azt a tartózkodást, illetve tá- sadalmi ellenállást is, amellyel a rendszeres iskolalátogatásra kötelezett 13-14 éves korosztályra is igényt formáló általános iskolát a lakosság széles rétegei, elsősorban a földműves juttat- kisparasztok fogadták, nyilvánvalóan »munkaerő-gazdálko- dási« okokból.”³⁷

Még ugyanebben az évben egy másik tanulmány is nap- világot látott a szóban forgó kérdéstről Ravasz János tollá- ból.³⁸ Módszertani szempontból Ravasz megközelítést inkább „mélyfúrásnak” tarthatnák, hiszen a mintáját mindössze két terület, Pestimre és Szabolcs-megye általá- nos iskolai tanulói alkották.³⁹ A lemorzsolódás alapvető

5. ábra

Lemorzsolódás az általános és népiskolákban (1948/1949-es tanév)

Forrás: Köznevelés, 1949. március 15. (16. szám), Székely Béla³⁸

okaként az évisméltást és a késői beiratkozást jelölte meg. Feltűnő volt számára az, hogy a legnagyobb mértékben az első évfolyamon van bukás, amely így – részben a késői beiratkozás miatt is – hamar elvezet a „túlkorossághoz”. A tanulói kudarcok megítélése szerint nem választható el a szülők anyagi helyzetétől. Az általános szegénység miatt sok tanuló kényszerül munkát vállalni, illetve „bedolgozni” az otthoni (háztáji) munkába („gazdaságba”). Sok esetben – ez különösen a szabolcsi minta esetében feltűnő – nem áll a tanulók rendelkezésére lábbeli. A teljes mintához képest nagyon magas arányban számoltak be a tanulók valamilyen jellegű betegségről. S végül – nyilván nem utolsósorban – a tanulók egy részénél az iskolaelhagyást előidéző ok az iskolakerülés volt.

A két adatfelvételből kikövetkeztethetővé vált, hogy a lemorzsolódás elsősorban a fizikai munkát végző családok gyermekeit sújtotta, s itt is elsősorban azokat, ahol a szülők iskolázottsága – még a korabeli feltételeket is figyelembe véve – különösen alacsony volt.

Még mielőtt komolyabb vita indulhatott volna a kérdésről, a szerkesztőség a „biztonság kedvéért” kitekintett a Szovjetunióra. Az ottani gyakorlatot bemutató cikk⁴¹ vezérfonalként kínálkozott a hazai iskolák pedagógusai számára. A kiszemelt szovjet iskolában a pedagógusok a tanév elején orosz nyelvből és matematikából szintfelmérő dolgozatot íratnak a tanulókkal, értelemszerűen az elmúlt tanév utolsó negyedében elvárható tanulói tudáshoz igazítva a feladatokat. Ezt követően alaposan vizsgálják a korábban bukott vagy gyengén teljesítő tanulókat, az orvosi vizsgálatról a környezettanulmány készítéséig. Ezt követően a pedagógusok egyéni fejlesztési terveket készí-

tenek, és folyamatosan figyelemmel kísérik e tanulókat, például olyan módon, hogy gyakrabban feleltetik őket, egyéni feladatokat készítenek a számukra, valamint segítséget nyújtanak számukra az otthoni tanuláshoz. Azoknak a tanulóknak az esetében, akik valamilyen ok miatt nem tudnak tartósan iskolába járni, a tanuló lakásán szervezik meg a tanítást.

A vihar

A vihar az MDP II. kongresszusán következett be, igaz nem minden előzmény nélkül. A *Köznevelés* már 1950 elején a több cikket és végül szinte egy tematikus számot szentelt a lemorzsolódás kérdésének. Elsőként egy fontos kezdeményezést mutattak be.⁴² A fővárosban 1200 tanulószobát tartottak fenn a munkáscsaládokban nevelkedő tanulók számára. Önmagában azonban a tanulószoba nem fogja megakadályozni a tanulók kimaradását az iskolából, ehhez a családok támogatására is szükség lesz – figyelmeztet a szerző.

„Ezeknek a tanulószobáknak a jó hatását mind a lemorzsolódás elleni küzdelemben, mind a tanulmányi színvonal emelésében állandóan tapasztaltuk. Az öt éves terv beruházásai évről-évre csökkenteni fogják a lemorzsolódás gazdasági forrásait. Mind a dolgozó nép folyton emelkedő életszínvonalára, mind pedig az iskolák növekvő száma, javuló felszerelése hatalmas fegyver lesz az általános iskolákban még mutatkozó lemorzsolódás ellen vívott küzdelemben. Azonban pedagógusainknak és tanügyigazgatásunk vezetőinek világosan kell látniuk azt is, hogy a lemorzsolódás megszüntetése nemcsak a gazdasági feltételeken, hanem dolgozó népünk

millióinak egyre növekvő politikai öntudatán is múlik. Amilyen mértékben látják be a munkás- és dolgozó parasztszülők azt, hogy a szocializmus megteremtése nem lehetséges a saját fiaikból és lányaikból nevelt értelmiség nélkül, olyan mértékben fog növekedni a lemorzsolódás ellen folytatott küzdelem eredményessége. A pedagógus sokat tehet a szülők felvilágosítása, meggyőzése terén. Fáradhatatlanul kell érvelnie a tanulás fontossága mellett, egyénileg kell meggyőznie minden munkás vagy dolgozó parasztszülőt, aki az átmeneti nehézségektől elkedvetlenedve, ki akarja venni gyermekét az iskolából, hogy annak a gyermeknek az iskolában van a helye!”

Az újság tematikus összeállítását Bolla József cikke nyitotta meg.⁴³ A lemorzsolódás kérdését két ok miatt tekintette a kötelező oktatási rendszer legsúlyosabb problémájának:

- egyrészt azért, mert a tanköteles tanulók mindössze 33 százaléka végzi el az általános iskola 8 évfolyamát,
- másrészt pedig azért, mert az iskolából kimaradók „túlnyomó része a munkásság és a dolgozó parasztság gyermekei”⁴⁴ közül kerül ki”, akiknek pedig elsősorban kellene elvégezni az általános iskolát.⁴⁵

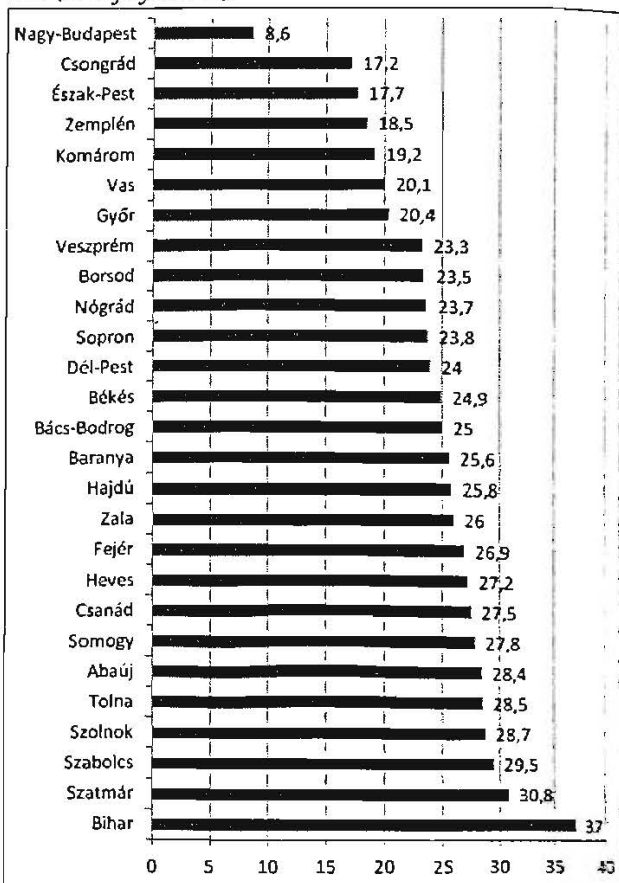
Ami az egyes évfolyamokat illette, a szerző bemutatta, hogy a problémák már a tanulás kezdetén, 2. évfolyamon elkezdődnek, mert ennek az évfolyamnak a lemorzsolódási mutatói megközelítik a 7. és 8. évfolyam arányszámait. A legnagyobb gond az alsó és a felső tagozat határán, az 5. évfolyamon mutatkozott. Ennek a felismerésnek – mint azt látni fogjuk – szakmai szempontból messzire vezető következményei lesznek. Ami az okokat illeti, ebből ötöt nevezett meg:

- Elsőként a paraszti családoknál mutatkozó munkaerőhiányt említi, mert emiatt a gyerekeket az őszi és a tavaszi időszakban több héten keresztül is visszatartják az iskolába járástól. Az emiatt keletkező lemaradást a tanulók már nem tudják bepótolni.
- A következő ok a családok szegénysége volt. Egyrészt sok helyütt a tanulóknak nem volt megfelelő ruházata az iskolába járáshoz, és emellett a túlszűfolt szegényes lakókörnyezet sem biztosított semmiféle feltételt a tanuláshoz.
- A háborús évek okozta rendszertelen iskolába járás következményei számos tanulónál kimutathatók voltak. Ők az első adandó alkalommal – márpedig ebből sok akadt – ott hagyták az iskolát.
- Több esetben – az előzőtől nem teljesen elválasztható módon – a tanulók hanyagsága okozta a kimaradást.
- Különösen az alföldi települések esetében – főleg rossz időjárás esetén – az iskolától való távolság okozott komoly problémát.

Rendkívül fontos információt jelentett az is, hogy az adatok birtokában el lehetett készíteni a lemorzsolódók területi megoszlását.

6. ábra

Az 1948/49. évi lemorzsolódás az általános és népiskolákban (8. évfolyam, %)



Forrás: i. m. Forrás: Köznevelés, 1950. február 1. Bolla József: Lemorzsolódás az általános és a népiskolákban

Az adatsort látva a korabeli olvasók számára már nem jelentett különösebben nagy meglepetést az, hogy a „rangsor” élén a keleti megyék helyezkedtek el. Ezek voltak azok a területek, ahol a szegénység mértéke – az elmúlt 100 év adatait figyelembe véve – országosan is a legjelentősebb volt. Az élén álló közé éltek a kedvezőtlen helyzetű dunántúli megyék (Tolna, Somogy). A Budapestre szülő kedvezőbb adatok részben az iskolák jobb elérhetősége, részben pedig a lakosság szociális és foglalkozásszerkezeti különbségeinek köszönhetők. Feltűnő különbséget mutattak a Pest megyei adatok. A megye déli része „betenyült” az Alföld agráriumába (bár éppen ezen a területen jelentős „bolgát-kertészetek” helyezkedtek el), míg a megye északi részét – még Nagy-Budapest létrehozása előtt is – az iparosodottabb (és ezért magasabb iskolázottságot követelő) peremtelepülések (pl. Újpest) jellemezték.

A következő cikk a középiskolai helyzettel foglalkozott.⁴⁶ Gyalmos János írása újdonság volt a tekintetben

hogyan ezen a szinten addig még nem vizsgálták átfogó jelleggel a szóban forgó problémát. Mivel a gazdaság számára nagy számú képzett szakemberre van szükség – érvel a szerző –, nem vitatható, hogy a korábbi évtizedekhez képest jelentősen megnőtt (és részben átalakult) a középiskolák szerepe.

A problémát elsősorban az jelentette, hogy bár jelentős mértékben megváltozott (a Horthy-korszakhoz viszonyítva) a középiskolákba járó tanulók szociális-társadalmi összetétele, nem sikerült elérni, hogy a munkáscsaládokból érkező tanulók ne maradjanak ki nagy számban a gimnáziumokból.⁴⁷ *„Meg kell néznünk tehát menet közben, az iskolai év folyamán hová kerülnek, akik kimaradnak és miért hagyják abba tanulmányaikat?”*⁴⁸ –fogalmazta meg az aktuális feladatot a szerző.

Az okokat keresve elsőként az általános és a középiskola között mutatkozó „szakadékot” említi, mondván, hogy nincs meg „az egészséges átmenet” az alsó és a középfok között. Két problémáról van szó:

- a) egyrészt rendkívül gyenge nyelvi, helyesírási és matematikai előképzettséggel érkeznek a tanulók egy része a középiskolákba. Felzárkóztatásuk nem megoldott, illetve a rendelkezésre álló idő nem elég a hiányosságok felszámolására.
- b) Másrészt – és ez áll a dolgok háttérében – jelentős minőségi különbség van az egyes általános iskolákban zajló szakmai munkában, amelyet elfednek a kitűnőre vagy jó eredményre kiállított bizonyítványok.

A bírálat ezúttal is a pedagógusok címére érkezett, mert – fogalmazta meg a szerző – „általános iskolai pedagógusaink közül sokan még mindig játszóhelynek tekintik az iskolát, nem pedig a pedagógustól és tanulótól egyaránt kemény munkát megkövetelő munkahelynek” (kiemelés az eredetiben).⁴⁹ A pedagógusok nem érzékelik súlyának megfelelően a középiskolában lezajló, tanulókat érintő „szociális átrétegződést” s a tanulók hibáit (több esetben a mulasztásaikat is) inkább „lanyha liberalizmussal kezelik”.

További problémát jelent az is, hogy a fizikai dolgozó szülők közül sokan nem tudják számottevő módon támogatni gyermekeik tanulmányait, ezért a nehézségekkel küzdő gyermekekkel szemben nem képesek türelmet tanúsítani, és az első kudarcok nyomán kivesszik őket az iskolából.

A problémák felszámolására irányuló átfogó megoldást Gyalmosi abban látta, hogy egyrészt erősíteni kell a pedagógusok szakmai és eszmei továbbképzését, másrészt pedig – ha arra lehetőség nyílik – el kell sajátítani a mások által alkalmazott módszereket, amelyekkel erősíteni lehet a tanítás „hatásfokát”.

Módszer és példa pedig volt. Aki továbblapozott a lapban, olvashatta O. Petrova írását,⁵⁰ amelyben a moszkvai

661. számú fiúiskolában alkalmazott módszereket mutatták be. Az iskolában az alapvető gondot az okozta, hogy jelentős különbség mutatkozott az alsó és a felső tagozat tanulóinak a tudásában. Noha az I–IV. évfolyamon nem volt gond a tanulók előrehaladásával, az V–X. osztályokban jelentős mértékben emelkedett a gyengén, sőt elégtelenül teljesítő tanulók száma, ami nemcsak a tanév megismétlését, hanem több esetben az iskola elhagyását is eredményezte. A szerző szerint a probléma oka abban keresendő, hogy az alsó és felső tagozatban dolgozó nevelők „egymástól elszigetelten dolgoztak”. A kialakult rossz gyakorlaton úgy segítettek, hogy tervszerűvé tették a kölcsönös óralátogatásokat, közös módszertani megbeszéléseket tartottak a két tagozat pedagógusai, ahol módjuk volt megismerni a másik tagozatban tanított tananyag mellett az ott alkalmazott módszereket is. Lehetőség szerint arra is törekedtek, hogy a felső tagozatban egy-egy osztály esetében ne kerüljön sor a pedagógusok cseréjére, és igyekeztek biztosítani az osztályfőnökök „állandóságát”.

A problematikus tanulókkal külön foglalkoztak. Azoknak a tanulóknak a számára, akik otthon nem végezték el a házi feladatot, felállították az ún. „13. szobát”, ahol ügyeletes pedagógus jelenléte mellett pótolhatták a hiányosságokat. A pedagógusok munkáját speciálisan szervezett „gyermekkollektívák” segítették, elsősorban a rend és a fegyelem fenntartásában.

Végül maga a miniszter is megszólalt.⁵¹ Elsősorban a rend és fegyelem helyreállítását említette, mint alkalmas eszközt arra, hogy a segítségével emelhető legyen az oktatás színvonala, és megelőzhető akár a szülők, akár a diákok (és esetleg a pedagógusok) részéről a tanulás, az iskolai munka lebecsülése. Másodsorban az egyenlő és kötelező alapképzés megerősítését szorgalmazta, nem véletlenül. *„A gyakorlat viszont ma még az, hogy a tanköteles gyermekeknek mindössze 40-45 százaléka végzi el a nyolc osztályt!”*⁵² Ő is rendelkezett azokkal az alapadatokkal, amelyek azt mutatták, hogy a lemorzsolódás mértéke továbbra is a tisztántúli parasztvármegyékben és a tanyavilágban a legnagyobb. Szemben a korábbi észrevételekkel, itt már elsősorban a múltból kényszerűen megörökölt „örökség” és az ellenség aknamunkájának az együttese jelenik meg alapvető okként, de a miniszter azt is nyomatékosan kiemelte, hogy ebben a kérdésben (is) felelősség terheli az összes végrehajtó szervet s azok munkatársait. Végül a korszaknak megfelelő javaslattal élt: mozgalmat kell indítani az iskolai lemorzsolódás csökkentése érdekében.

Mindezt befejezett tényként közölte Fábrián László, aki már – ugyanebben a lapszámban – azt írta,⁵³ hogy „mozgalommá vált a harc” a lemorzsolódás megakadályozására. Arról is beszámolt, hogy azokon a területeken könnyebb dolga van a pedagógusoknak, ahol a szülők többsége tszcs-tagokból áll.

Ugyancsak Fábrián László volt az, aki néhány hónappal később a Bács-Kiskun megyében szerzett tapasztalatait osztotta meg az olvasókkal.⁵⁴ Úgy tűnik, hogy ebbe a megyébe még nem értek el „mozgalom” eredményei, mert a 83 002 tanulóból csak 79 620 járt iskolába. A tanulói el- és kimaradás okai között kiugróan magas értéket képviselt (2770 fő) a családok költözése és elvándorlása, amelyek – részben a halogatott újrabeíratások miatt – jelentősen növelték a tanulói mulasztások számát.

Végül a „pontot az i-re” az MDP kongresszusán tartott beszédében (1951. február 26.) Révai József tette fel, aki sok más mellett foglalkozott az oktatás kérdéseivel is. Alaptézise az volt, hogy a közoktatást is a „szocialista kultúrrövidítés” szolgálatába kell állítani,⁵⁵ és ennek érdekében megjelölte az elvégzendő feladatokat:

- egyrészt le kell küzdeni az iskola és az oktatási munka lebecsülését erősítő nézeteket;
- másrészt általában javítani kell az oktatás színvonalán, legyen szó akár általános iskoláról, akár egyetemről;
- a kor szellemének megfelelően követelte az intézményekben a fegyelem és az egyszemélyi vezetés megerősítését.

A lemorzsolódás kérdésével ellentmondást nem tűrően a köznevelési ötéves terv kapcsán foglalkozott. A nagy ugrást – azaz a lemorzsolódás felszámolását – 1954-re irányozta elő, mondván, hogy míg 1949-ben 68 000 tanuló végezte el az általános iskolát, 1954-re ezt a számot 130 000 főre kell emelni. Figyelembe véve az évfolyamonkénti tanulói létszámokat, ezt csak abban az esetben lehetett (volna) teljesíteni, ha az iskolákban – eltekintve a tanulókhöz köthető problémáktól (pl. betegség) – bevezetik a „bukásmentességet”. A voluntarista szemléletből következő módon közép- és felsőfokon egyaránt az ötéves terv időszakában jelentős létszámemelkedéssel kellett az intézményeknek számolni. Erte pedig sem szakmai, sem pedig fizikai értelemben nem voltak felkészülve.⁵⁶ Mivel a politikai akaraton (és a hatalmi szón) kívül az iskolák nem kaptak semmit sem, szinte „borítékolhatóvá” vált, hogy a következő években nem lesz számottevő eredménye a lemorzsolódás elleni harcnak.

A kongresszust követően ezért a lemorzsolódással foglalkozó írások sem tudtak tartalmi szempontból megújulni. Jobb híján ezért a korábban alkalmazott elemeket helyezték el az írásokban. Elsősorban újra és újra elővették a kedvezőtlen adatokat (8–15 százalék közötti bukási arány), a szülők „nemtörődömségét” és közönyét az iskolai munkával szemben, valamint a pedagógusok munkájából adódó hiányosságokat.⁵⁷ Nyilvánvalóvá vált, hogy a „mozgalom”, amelyet a lemorzsolódás visszaszorítására szerveztek, csak papíron működött, és az is bebizonyoso-

dott, hogy a csasztuskák megjelentetése a hiányzók kipelengérezésére nem bizonyult elrettentő eszköznek. Bár időközben született rendelet⁵⁸ az igazolatlanul mulasztók ellen, ez sem segített.

Végül a már többször is idézett Koren István foglalta össze az elvégzendő feladatokat az iskolák számára, jelentős újdonságot (és hasznosítható tanácsokat) nem mondva.

A tanköteles nyilvántartás pontos vezetése mellett továbbra is szükségesnek tartotta a túlkoros tanulók korrekcióját és évfolyampótló osztályok szervezését. Végül – minden kézzelfogható ötletet mellőzve – megemlítette, hogy mindent meg kell tenni a hiányzás és az ismétlés megakadályozására.

Kiútkeresés szakmai alapon

Az MDP kongresszusát követően azonban elindult a lemorzsolódás és más jellegű iskolai kudarcok okait feltárni igyekvő szakmai párbeszéd is. Igaz, hogy ez sem tudott gyors eredményt hozni, már csak azért sem, mert a szakmai felvetésekre született válaszok sokszor csak évek múlva születtek meg. Mindennek ellenére nem tanulság nélküli párbeszédről van szó, mert a leírtak jelentős szakmai mincióval szolgáltak a későbbi évtizedek számára.

Érdekes módon az új irányok felé mutató gondolkodást – több, már korábban érintett cikk mellett – Illés Lajos írása alapozta meg,⁵⁹ amely még a kongresszus előtt jelent meg, de akkor még nem keltett különösebb figyelmet, ami részben a cikk címére vezethető vissza. Illés abból indult ki, hogy az iskolákban vannak még olyan rejtett szakmai tartalékok, amelyeknek a mozgósítása eredményekhez vezethet. Szemben más szerzőkkel, ő a lemorzsolódást egy olyan folyamatnak tekintette, amelynek drámai következményeit a felső tagozaton tapasztaljuk.

„Kik morzsolódnak le leginkább a tanulók közül? A tapasztalat szerint a lemorzsolódás döntő mértékben a felső tagozat osztályaiban történik. Ötödik, hatodik, hetedik osztályban csökken feltűnően a tanulók száma. Az esetek egy részében azok maradnak ki, akik megbuknak, osztályt ismételnék, vagy egyszerűen nem bírják a felső tagozat tanulmányi rendjét, komoly követeléseit.”

Száma egyetlen kérdés megválaszolása tűnt igazából fontosnak, mégpedig az, hogy mi lehet annak az oka, hogy ezek a tanulók nem bírják „hirtelen” a tanulást. A probléma felfogása szerint abból adódik, hogy jelentős szemléleti különbség van az alsó és a felső tagozatban között, ahogyan a pedagógusok a tanuláshoz, a tananyag elsajátításához viszonyulnak. A megoldást tehát az jelentheti, hogy „fel kell emelnünk az alsó tagozat tanulmányi munkájának színvonalát, követeléseinket a tanulókkal szemben komolyabbá kell tennünk. Már az első osztálytól kezdve

komolyan kell venni az iskolai tanulmányi munkát, magasabb követelményeket kell támasztatnunk.” Az elmondottak miatt látta célravezetőnek azt, ha az alsó tagozatban is a pedagógusok már a házi feladatok kijelölésével is komoly erőfeszítésre készítetik tanulóikat. Illés legfontosabb állítása tehát az volt, hogy *„a törés a negyedik és az ötödik osztály között mutatkozik a legélesebben a tanulmányi munka szempontjából”*. Illés Lajos előtt egy egységes követelményeket támastzó, hasonló, sőt azonos módszerekkel működő iskola képe lebeghetett, amelyben a tanulókkal szemben az első pillanattól kezdve komoly erőfeszítésre készítő követelmények jelennek meg.

Jelentős mértékben árnyalta ezt a képet egy gyakorló pedagógus írása,⁶⁰ amely egy Óbudán, a Tímár utcában található általános iskola gyakorlatát mutatta be. Az iskolai pedagógusai arra törekedtek, hogy folyamatossá tegyék a nevelői munkát az 1–8. évfolyamon keresztül, mert úgy gondolták, hogy az hozzájárulhat az V. osztályban mutatkozó problémák, elsősorban a tanulmányi eredmények csökkenésének a visszaszorításához.

A legfontosabb döntésük az volt, hogy igyekeztek megállapítani azt, hogy a tanulók számára milyen nyelvi szintet kell ahhoz biztosítani, hogy felső tagozatban ne legyen gondjuk a szövegek megértésével. Ezért a tanulókat több területen is felmérték (olvasás, másolás, némaolvasás-reproduktív írásbeli készség, tollbamondás) annak érdekében, hogy megállapíthassák, hol van szükség beavatkozásra. A felsős magyar munkaközösségbe bevonták az alsós kollégákat is, majd a két tagozat között tapasztalatcserét és bemutató órákat szerveztek annak érdekében, hogy egymás munkája és az alkalmazott módszerek mindenki számára megismerhetővé váljanak.

Az alsó tagozatban emelték a nyelvtani követelményeket, erősítették a táblai vázlatok és a rendszerező órák szerepét, és igyekeztek a válogató olvasást, a lényegkiemelést megtanítani a tanulók számára. A szovjet példa nyomán ötletként az is felmerült, hogy a VIII. évfolyamon be kellene vezetni az osztályvizsgát, de erre végül nem került sor.

Az óbudai iskola tantestülete nyilvánvaló módon olvasta és nyomon követte mindazt, ami a szakirodalomban megjelent. Az elért eredményekről sajnos nincs tudomásunk.

A cikk azonban nem maradt visszhang nélkül. Néhány számmal később⁶¹ egy tanulmányban az fogalmazódott meg, hogy alapvetően a felső tagozatban tanítók módszereiben van a hiba. Az itt tanítók nincsenek felkészülve arra, hogy az alsó tagozatból érkező tanulók többsége – ami a tanulást illeti – rendkívül „önállótlan”, ezért jelentős támogatásra van szükségük annak érdekében, hogy meg tudjanak felelni a „felsős” követelményeknek. Ebben az életkorban a tanulók fegyelme is romlik – vélte a szerző –, ami az eredményes tanulás ellen hat, ezért minden-

képpen erősíteni kellene az osztályfőnöki tevékenységet. A siker érdekében az alsó tagozaton erősíteni kell a koncentrációt és az ismétléseket – fogalmazta meg a legfontosabb következtetéseket a cikk írója.⁶²

Az 50-es évek második felének történései nem voltak alkalmasak e régóta húzódozó kérdés további szakmai megvitatására. A legfontosabb kivételt egyrészt a balatonfüredi pedagóguskonferencia jelentette.⁶³ Az általános iskola szerepéről – visszatekintve az elmúlt évtizedre – többen is megemlékeztek. Járó Miklósné felszólalásában erősen vitatta, hogy az általános iskola megteremtése a földreformhoz lett volna hasonló lépés a történelemben. A legfontosabb különbséget abban látta, hogy *„míg a földreformnak megvolt a maga kézzelfogható anyagi bázisa, vagyis szétosztható föld, addig a 8 osztályos általános iskola anyagi és személyi feltételei korántsem voltak biztosítva, így annak megteremtését lényegében csak deklaráltuk”*.⁶⁴

Simon Gyula erre úgy reflektált, hogy érdemtelenül éri sok kritika az általános iskolát, mert 1945-ben *„csak ezt a megoldási formát választhattuk”*.⁶⁵

A Petőfi Körben megszervezett pedagógusvita szintén megvonta a mérleget az általános iskolák kapcsán. Jóború Magda szerint a legnagyobb gondot a mulasztók, majd a kimaradó diákok jelentik, amelynek az okait a több mint 100 000 osztatlan és részben osztott iskolába járó tanyai és falusi gyermek helyzetében és általában az iskolák túlzúsóltóságában vélte megtalálni.⁶⁶ Ennél is tovább ment Alexits György, aki azt mondta, hogy *„az általános iskola tekintetében pedig kénytelen vagyok egy kis túlzással azt mondani, hogy általános iskolánk abban az értelemben, ahogy általános iskola céljait megfogalmaztuk, ma meg nincs. Félelmetes az a helyzet, amikor a további kulturális haladás alapját olyan iskolákban kell lefektetni, ahol százezer tanuló, mint Jóború elvtársnő mondta, osztatlan vagy egykét oktató iskolában tanul, de ha nem is ezeket a szélső eseteket tekintjük, hanem a legjobb városi iskolákat is, akkor is azt kell mondanom, hogy kevés iskola az, amely már képes volt valóban általános iskolává válni a VIII. osztályos elemiből. Mi ennek az oka? Az, hogy az általános iskola törvénybe iktatásával, valamint az általános iskolák cégtáblainak, feliratainak megteremtésével úgy tűnt fel, mintha az általános iskola már meg is volna. Persze ez nem igaz.”*⁶⁷

Az idő kedvezett a kritikai jellegű megfogalmazásoknak, adott pillanatban tehát nem volt akadálya annak, hogy az oktatáspolitikában (és a tudományban, az egyetemi szférában) a korábbi években (is) szerepet játszó több éves hallgatás után szembesítsék a közvéleményt (és magukat) azzal, amit egyébként is tud(hat)tak. A megszólalók – eltérő vérmérséklettel, de – nyilvánvalóvá tették, hogy elsősorban az általános iskolában nem sikerült a legfontosabb tanulókkal összefüggő problémákra kielégítő választókat megfogalmazni és megfelelő megoldásokat találni.

Új évtized, új javaslatok

Az 1960-as évek eleje újabb problémákat hozott magával. Lassan tankötelek korba léptek az ún. Rátkó-generáció tagjai, ami az ugrásszerűen növekvő gyermeklétszám mellett további zsúfoltságot, váltott műszakokban megvalósított tanítást jelentett, pedagógushilányt (és egyúttal pedagógus-túlterheltséget) vetített előre. Nyilvánvalóvá vált, hogy az általános iskolával kapcsolatos fejlesztéseket nem lehet tovább halogatni.

Elsőként Arató Ferenc cikke látott napvilágot,⁶⁸ sokat ígérő címmel. A legfontosabb célkitűzés az volt, hogy az általános iskola továbbfejlesztésével meg kell szüntetni az alsó és felső tagozat közötti töréseket és egyúttal az általános iskola I., V., VI. osztályának bukta jellegét. A szerző szerint e probléma mögött elsősorban tantervi okok állnak, ezért el kell érnünk azt, hogy az alsó és felső tagozat nevelői kölcsönösen megismerjék egymás munkájának tartalmát és módszerét. *Ezzel összefüggésben át kell gondolni az általános iskola tantárgyi rendszerét, és ki kell dolgozni a tantárgyak esetében az egymásra épülést.* Szemben a korábbi évek törekvésével, ezúttal a tanulói sikeresség növelése érdekében egyrészt meg kell szüntetni az alsó tagozaton a maximumot, másrészt csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét, ami hozzájárulhat a tanulói túlterheltség enyhítéséhez. Egy másik fontos távlati célkitűzés az volt, hogy minden iskola számára fizikai és szakmai értelemben is hasonló feltételeket biztosítsanak, amivel kiküszöbölhetővé vált volna a kezdetektől fennálló jelentős színvonal-különbség. Erre viszont kevés volt az esély, mert hiába épültek rohamtempóban az új (és a korábbiakhoz képest valóban korszerűbb) iskolaépületek, a jelentős tanulói létszámemelkedés, a túlszűfölt osztályok miatt továbbra sem vált realitássá az, hogy „minden általános iskolás tanuló a 8. osztályt végezze el”.⁶⁹ A kialakult helyzet nem kedvezett sem az új módszerek bevezetésének, sem azok elterjesztésének. Hiába hívta fel a szerző a figyelmet arra, hogy „abban kell támaszkodni a tanulók aktivitására”, a körülmények miatt a legtöbb helyen a tanulókat továbbra is „lényegében passzív befogadásra és emlékeztetők nélküli igénybevitelére kényszerítették”. A tanulók lemorzsolódásáról szólva annak a legfőbb okaként a bukta jelölte meg.

Az alsó és felső tagozat kapcsolatainak kérdése tehát továbbra is központi téma maradt. Nem esoda, hogy Kiss Gyula (aki korábban oktatási miniszter-helyettes is volt, ám a cikk írásakor a budapesti Hernád utcai általános iskola igazgatójaként dolgozott) hosszabb tanulmányt szentelt a témának.⁷⁰ Ő a közösségfejlesztés oldaláról közelítette meg az átmenet kérdését, mondván, hogy mivel ezen a területen nem tapasztalható az iskolai munkában egymásra épülés, nem esoda, ha a felső tagozat csak töredékeiben kapja meg az alsó tagozatos tapasztalatokat. Ezért a tanterület tagjainak a bevonásával „kollektív tevé-

kenységet” sürgetett, amely „az alsó és felső tagozati pedagógusok kapcsolatának fő tartalmává” válhat. Mindamellett – és nem az általánosság szintjén – együttműködést javasolt a szülői házzal a tanulók napirendjének közös megtervezése érdekében.

A legfontosabbnak – és ez a gondolat később jelentős karriert fut majd be az iskolák és a tanulók életében – azoknak a kérdéseknek a felvetését tartotta, amelyek a tanulással független össze. A „Hogyan kell helyesen tanulni? A helyes tanulás módszerei” megvitatását az osztályfőnöki órák programjába beépítve képzelte el, amely csak akkor lehetne sikeres, ha sikerülne felszámolni a két tagozat együttműködésének elégtelenségeit. Egy másik fontos észrevétele az volt, hogy az igazgatók többsége nem látja „kellő egységben saját iskolájuk helyzetét”, ami már nemcsak az alsó és felső tagozat kapcsolatából eredő anomáliákból következett, hanem olyan kérdésekből is, mint például a szaktárgyi munkaközösségek helyzete vagy a pedagógusok társadalmi (munka) szerepvállalása.

Nyerges Béla válaszcikkének⁷¹ súlypontjában a tanulókról készített igényes szakmai feljegyzések kérdése állt. Elgondolása szerint ezek már az első évtől kezdve készüljenek a tanulókról, és az alsó tagozat befejezését követően a felső tagozaton dolgozók tovább folytatnák a tanuló előrehaladásának dokumentálását. Nyilvánvaló azonban, hogy ennek – az egyébként rendkívül fontos gondolatnak – részben az osztálylétszámok emelkedése miatt nem kedvezett az idő. Tovább problémának látta azt is a szerző, hogy az otthoni körülmények nem ismerete gátolta a pedagógusok eredményes tevékenységét.⁷² Végül, de nem utolsósorban megfogalmazta a véleményét arról is, hogy „amikor azt mondjuk, hogy a tanulókat meg kell tanítani tanulni, tágabb (és helyes) értelemben arra gondolunk, hogy *képessé kell tennünk őket* arra, hogy minden osztályban kellő aktivitással... alapvető ismereteket szerezzenek.” (Kiemelés az eredetiben.)

Valószínűleg az újra kibontakozó vitából többek számára a kulcskérdést a buktaással összefüggő problémák jelentették. Így – szinte váratlanul – ez a téma került az érdeklődés középpontjába. Amint az várható volt, az eltérő álláspontokat képviselők – különösen azért, mert csupán csak ebben a dimenzióban érintették az egyébként komplex problémát – szakmailag nem tudtak sokat hozni az eszmecserehez. Szalay András cikkében arra a „be nem vallott tényre” szeretne volna felhívni a figyelmet, hogy az osztályismétlés céltalan és értelmetlen dolog.⁷³ Vele szemben állt Könnöves Géza véleménye, miszerint a bukta és az osztályismétlés nem csupán büntetés, hanem elsősorban gyógyítás.⁷⁴

Ebben a kérdésben a legtöbbet Csáki Imre⁷⁵ cikke jelenthetett az olvasók számára, aki igyekezett újból a bukta kérdéséről szélesebb összefüggésbe helyezni. Mindene-

kelőtt megállapította, hogy a fő problémát az jelenti, hogy az általános iskola nyolc évfolyamából négy (1., 5., 6., 7.) a *veszélyeztetett évfolyamok közé tartozik, mert ezeken az évfolyamokon bekövetkező tanulói kudarcok száma alapján kijelenthető, hogy itt vannak a lemorzsolódás sűrűsödési pontjai*. Az elégtelen tanulmányi eredmények azért következnek be – vélte a szerző –, mert a tanulók nem képesek a kettős problémával, a felzárkóztatás és előrehaladás követelményével egyszerre megküzdeni. Ebben a véleményben kimondatlanul is megjelenik a pedagógusok szakmai felelősségének a felvetése is, részben azért is, mert „*az V. osztály bukta jellege tehát elsősorban az alsó és felső tagozatban folyó oktató-nevelő munka összehangolatlanságából következik*”. Mivel a cikkíró 20-25 százalékra teszi a „lemaradó és bukducsoló” tanulók arányát, továbbra is fennállt az, hogy a tagozatok közötti átmenetből adódó nehézségekre a szakma nem tudott megfelelő megoldást találni. Egy lehetséges megoldásnak az új anyag feldolgozását követő gyakorló órákon kialakított kis felzárkóztató csoportok létrehozását látta. Ebben a szisztémában a többiek önálló munkát végeznek, majd a kiscsoportokkal együtt oldják meg a tanulók a feladatokat. Mivel a módszer szerint a csoportok nem állandóak, a pedagógusnak lehetősége nyílik az azonnali beavatkozásra az érintett tanulók esetében. Nyilvánvalóvá vált a szerkesztőség számára is, hogy az ötleteket lehetne még szaporítani, csakhogy ezek mögött túl, a szerzők egyéni kreativitásán, általában nem állt más. Ritkán került sor egy-egy intézményben az ötletek kipróbálására, és szinte sohasem történt meg ezeknek a kezdeményezéseknek a szakmai szintű megvitatása. Másképpen megközelítve jól látszik, hogy nem került sor a szóban forgó probléma rendszerszinten történő szakmai megközelítésére, egy átfogó kutatási és fejlesztési program keretein belül végrehajtott modellálásra, majd az eredmények – ahogy ma fogalmaznánk – jó gyakorlatokká alakítására és az intézményi szintű beválások kapcsán valamiféle standardizálásra. Szinte bizonyos, hogy nem a szakmai tudás vagy a szándék hiányzott. Sokkal inkább arról van szó, hogy az 1956-os eseményeket követő konszolidációs években a politika számára nem az iskolai lemorzsolódás megoldása jelentette az első számú feladatot.

A végszót ezúttal is a korabeli oktatásügy egyik vezetője igyekezett kimondani.⁷⁶

„Tapasztalataink arról tanúskodnak: a legtöbb esetben azért buknak meg az elsősök, mert nem mindenhol tanítanak korszerű eljárásokkal, és nem mindig a gyermek iskolaérettségi fokának ismeretében döntenek.”

Ehhez még annyit fűzött hozzá, hogy az első osztályosok s általában az alsó tagozatos tanulók buktatásáról vagy nem buktatásáról célszerű lenne szakmai vitákat folytatni.

Az év novemberében az MSZMP VIII. kongresszusán Kádár János előadói beszédében az „apróbb problémák és nehézségek” említése nélkül már arról számolt be, hogy „közoktatásunk rohamosan fejlődik”. Az elért eredményekre hivatkozva (pl. jelentősen növekedett az általános iskolát befejező tanulók száma, vagy a tankötelezettségi kor felemelése 16. életévre) kijelentette, hogy „*ezekkel az eredményeinkkel Európa legfejlettebb kapitalista országaival állunk egy vonalban, nem beszélve az esti és a levelező oktatás rendszeréről, amely a tőkés országokban szinte ismeretlen*”.⁷⁷

Az iskolai lemorzsolódással összefüggésben, ha nem is direkt módon azonban egy alapvető intézkedés és az ehhez hozzákapcsolt figyelmeztetés foglalkozott. Egyrészt a beszédből kirajzolódott annak a nagy horderejű döntésnek a körvonalai, amelynek a nyomán majd eltörlik a felsőoktatási felvételiknél a származási különbségekből adódó „előjogokat”.⁷⁸ Majd Kádár János a terv kapcsán megjegyezte:

„Azt hiszem, hogy akik fáznak attól, hogy elvesseék a régi gyakorlatot, azok tulajdonképpen nem is bíznak a munkás- és parasztyerekekben... Ha mi a paraszti osztályt az egész társadalom segítségével át tudtuk vezetni a szocialista alapra, akkor ne tudnánk az egész társadalom segítségével a mostaninál is több munkás – és parasztfiatalt megfelelően támogatni a továbbtanulásban?”⁷⁹

A helyzet így már másképpen festett. A problémák kezelésében az iskolák nem maradhattak magukra, megkapták a párt és a társadalom „felülről” elrendelt támogatását. Hogy ez pontosan mit is jelenthetett, arról néhány hónap múlva a már idézett határozat tájékoztatta az érintetteket:

„A munkás- és parasztfiatalok továbbtanulási feltételeinek javítása érdekében a következő pedagógiai és szociális intézkedéseket kell megvalósítani:

A pedagógusok fordítsanak fokozott figyelmet az üzemekben, valamint a földeken dolgozó munkások és parasztkölykei képességének kifejlesztésére. A tanyai és falusi iskolákból felvett diákokat korrepetálással segítsék a tanulmányi hátrány behozásában.”⁸⁰

Mindemellett arra is felhívják a pedagógusok figyelmét, hogy a középiskolákban növelni kell a tehetséges tanulókkal foglalkozó szakköri csoportok számát, illetve az érintett tanulók számára a pályaválasztásnál a korábbiakhoz képest nagyobb támogatást és segítséget kell nyújtani.

Ezzel a pedagógusok nem kerültek közelebb a valós (szakmai) megoldásokhoz, bár az is nyilvánvaló, hogy részletes módszertani leírást nem a pártkongresszustól lehetett elvárni. Ezért aztán nem okozott meglepetést a

korabeli olvasók számára az sem, hogy a témát egy időre „jelgelte” a szerkesztőség.

Két évvel később Miklósvári Sándor szólalt meg első ízben,⁸¹ aki 1976 és 1980 között az OPI főigazgatói tisztét is betölti majd. Ezekben az években elsősorban a dolgozók iskoláinak a tanterveivel foglalkozott, tehát volt egyfajta rálátása az iskolai kudarcokra. Az ő felfogása szerint a tanulók iskolai életében két átmeneti időszak van, elsőként a 6–11. életév, másodsor pedig a 15 éves életkor körül. Ezeken a pontokon mind a tanulók, mind pedig a gyermek körül lévő felnőttek (pedagógusok és szülők) problémák tömegeivel találkozhatnak, amelyeknek a többségét nem képesek megfelelően kezelni. Ezért – hangsúlyozza a szerző – célszerűbb lenne az átmenetek kifejezés helyett a törések kifejezést alkalmazni. Miklósvári szerint az óvodai éveket követően teljesen megváltozik a gyerekek élete az iskolákban, ahol nemcsak általában a tananyaggal, de az önálló tanulásból és munkavégzésből adódó nehézségekkel is meg kell küzdeniük. Az esetek egy részében ez nem sikerül, de a tanulók kudarcainak okaira nem derül fény, a „miértteker” a szerző itt nem taglalja. Viszont – és ez lesz a cikk kulcsmondata – „*azt a játékot nem lehet tovább játszani, hogy 5. osztályban állapítják meg a tanárok: a tanulók egy része nem tud olvasni, írni, számolni*”. Nyilvánvaló, hogy ebben a megközelítésben újra felvetődik – nem az általánosság szintjén – a pedagógusok felelőssége, mégpedig abban az összefüggésben, hogy nemcsak az általános iskola tagozatai között, de az általános és középiskolai átmenetet illetően is nem voltak képesek megtalálni azokat a pedagógiai megoldásokat, amelyek alkalmasak lehetnének a „törésvonalak” okozta problémák kezelésére.⁸²

Az elmondottakat a lap szerkesztői ügyesen támasztották alá. Megyei szinten kerestek riportalanyt, és törekvésüket siker kísérte. Fonyódon megszólalt⁸³ a művelődési osztály vezetője, akinek már rendelkezésére állhattak bizonyos információk (pl. az, hogy a 8. osztályban végzett felmérések azt igazolták, hogy a diákok jelentős részénél alapvető hiányosságok találhatók), és arra is volt jogosítványa, hogy ezek egy részét nyilvánosságra hozza.

„Miből adódik a magas bukási arány?” – teszi fel a kérdést, amelyre azonban ezúttal már szinte kutatási tapasztalatokra hivatkozva tudott választ adni. Még mindig nem általános és nem rendszeres az alapkészségek fejlesztése, illetve további gondot jelentett az osztályvezető szerint az is, hogy nem elég szemléletes az oktatás, a tanulók aktivitásának során pedig a pedagógusok nem törekednek a gyengék bevonására. Somogyban tovább rontották az eredményt a cigány tanulók is, akiknek az iskoláztatásban történő bevonása ekkor még csak a kezdeteknél tartott. Nyilván ez utóbbi tényező nem volt elválasztható az iskolai fejelem romlásától sem, mint erre a szakembert óvatosan célzott.

Nem meglepő mindezek után az sem, ha a nehézségekre a pedagógusok a maguk módján választolnak. Egyre több a nem megtartott vagy helyettesítővel megtartott tanóra, amelyek hatékonysága közismerten alacsony (volt). A tanórai munkát nem képes hatékonyan támogatni a napközi, aminek csak az egyik oka az, hogy ebben az időszakban is megjelennek a képzés nélküli pedagógusok a rendszerben.

Németh Jenő javaslatai messzire mutattak. A legfontosabb javaslata az volt, hogy „*célratörően kell csökkenteni a 14. életévüket betöltött tanközelesek felmérést*”, és ezzel összefüggésben bővíteni kell az óvodai és napközi otthonos hálózatot. A gyengén teljesítő tanulóknál egyéni bánásmóddal, tereszerű korrekcióval és feladatokkal kell segíteni, és több lehetőséget adni a javításra. A módszertani repertoárban a gyakorló órák szerepének erősítése kapott nagy hangsúlyt. Végül, de nem utolsósorban felhívta a pedagógusok figyelmét arra, hogy a cigány tanulókat külön figyelemben, támogatásban kell részesíteni.

A politikai vezetés azonban nem volt és nem lehetett elégedett. Az MSZMP budapesti VB-ülésén kiemelten foglalkoztak az általános iskolák helyzetével. Bár a törzsi iskolák teljesítménye messze jobb volt, mint számos megyében, mégis azt állapították meg, továbbra is cél az, hogy az általános iskolák valóban általánosabb legyenek. A fő problémának továbbra is a lemorzsolódás és túlkorosság mértéke látszott. Az alábbi szövegben megjelennek azok az instrukciók, amelyeket az iskolákban érvényesíteni kellett. A legfontosabbnak a napközök és a tanulmányi funkcióinak tisztázása és feladatuk megerősítése látszott.⁸⁴

Új elemként jelent meg, hogy a gyakorlati foglalkozás elnevezésű tantárgynak szinte stratégiai szerepet szántak és nem csak azért, hogy erősítsék a tanulók munkára nevelését. A tanulni nem akaró (vagy nem tudó) tanulók számára a „kérkezi” munka megjelenése akár sikertörténet is jelenthetett.

„Az általános iskoláknál szemben jogosan jelentkeztek az a követelmény, hogy a továbbtanulás minden iskolajáráshoz a törvény célkitűzésének megfelelően alapvető feltételként eredményesen ellássa. Ennek érdekében biztosítani kell az általános iskolákban a képzési célok szisztematikus megvalósítását. Növekedni szükséges az általános iskolákban sikeresen elvégzők számát, ezáltal csökkenteni a lemorzsolódást és a túlkoros tanulók számát. Az 1976-os tanévben 963 fő 5.15 %-nyi volt már az első osztályban túlkoros. Ez a szám az V. osztályban 11.15 %-ra emelkedett. Az oktatási-nevelési munka szisztematikus módon emelésével biztosítani kell, hogy az általános iskolákban továbbra is egyre tanítványait továbbtanulása, hogy továbbra is elvégezzék számát, akiknek meggyőzően magas közepes színvonalra kell emelni; ez a követelmény az a

tantervek és a kialakuló korszerű módszerek realissá teszik. A hátrányos helyzetben lévő tanulókkal való foglalkozás súlypontja az általános iskolában jelentkezik. Megfelelő segítséget kell nyújtani különösen a fizikai dolgozók gyermekeinek ahhoz, hogy a továbbtanulásra képessé tegyék őket. Ennek érdekében különösen javításra szorul a napközi otthonok tartalmi munkája. Az általános iskolai tanulószobákat is eredeti céljainak megfelelően kell működtetni. Biztosítani kell, hogy az általános iskolai gyakorlati foglalkozások végérvényesen elfoglalják helyüket az általános iskola ún. hagyományos tárgyainak sorában. Meg kell valósítani a gyakorlati foglalkozás tanításának tervszerűségét; szakszerűségét; 1968/69-re szükséges annak biztosítása, hogy a gyakorlati foglalkozást is csak szakképzett pedagógusok taníthassák.⁸⁵

Utószó

Az elhúzódó vita utolsó cikke⁸⁶ nem zárt és nem nyitott meg semmit. A szerző a törés nélküli átmenet lehetőségéről elmélkedve megoldásként a tanulók és pedagógusok együttes felkészülésének a megszervezését javasolta a következő órákra. Ez önmagában nem tűnt volna lehetetlen dolognak, hiszen a keretek (tanulószoba, napközi, korrepetáló és felzárkóztató foglalkozások stb.) elvben rendelkezésre álltak.

Az iskolai lemorzsolódásról szóló vita ezekben az években nem korlátozódott a tanköteles korú vagy éppen a felsőoktatásban részt vevő tanulóira. Visszatérve a tanulmány elején említett *újrakezdő tanulókhöz*, a felnőttek számára létrehozott különféle típusú programokban sem tudták megállítani a lemorzsolódást.⁸⁷

A legfontosabb területeken azonban (amelynek monografikus feldolgozása csak részben történt meg) a pártoktatás, a káderfejlesztés és a munkaerő-piaci képzés területei voltak. 1951-ben az aktuális tervek teljesítéséhez 160 000 kiképzett munkást kellett volna a munkahelyekre eljuttatni.⁸⁸ Eleve kérdéses volt, hogy rendelkezett-e az ország az adott pillanatban a szükséges szakember-állománnyal, és ha igen, akkor megfelelő minőségű volt-e az érintettek képzettsége. Nyilván nem, ezért a munkaerő gyors és tömeges kiképzésére volt szükség.

„...a cél megvalósítását csak gátolja, aki a tananyagot maximalizálja, aki elbuktatja a tanulókat, aki az iskola önállóságát – és nem pl. a termelés eszközt – hangoztatja. Ezek a termelés szakemberszükségletének a kielégítését gátolják, tehát ellenségek, tehát le kell számolni velük. Mindenkit a lehető leghamarább be kell állítani a termelésbe... Így a lemorzsolódást a lehető legkisebbre kell leszorítanunk.”⁸⁹

A politikai döntés teljesítése nem lehetett kérdéses. A pillanatnyi (lag fontos) célok teljesítése mellett a na-

gyobbik rosszat a következmények jelentették. Nemcsak arról volt szó, hogy (ki)képzetlen tömegek áramlottak a munkahelyekre, hanem arról is, hogy nem kezdőd(he)t meg azoknak a módszereknek a kidolgozásai, amelyek hosszú távon biztonságossá te(he)rték volna a felnőtt korban zajló tanulást. Nem véletlen tehát, hogy az események kedvezőtlen alakulása a tanulás támogatása szempontjából előrevetítette, hogy a szóban forgó probléma még egy évtized múlva is megoldásra vár majd.

Hasonló volt a helyzet a káderképzés területén is. A kötelező beiskolázás, a tanulók kiválogatása nem tervszerűen, hanem a korban szokásos voluntarista gondolkodás (és igények) mentén történt. A cél elsősorban a tanfolyamokon zajló oktatás szakszerűbbé tétele volt, de ehhez (sem) rendelkeztek megfelelő, az oktatás módszertanához is értő káderállománnyal.

„Ha csak azt nézzük meg, hogy milyen volt a káderek foglalkozása például az oktatás kiválogatásában, akkor nagyon hamar rájövünk arra, hogy az eddigi hibák, az oktatás nagy lemorzsolódása elsősorban onnan adódott, hogy nem ismertük a kádereket, nem ismertük elvtársainkat, lélektelenül, mechanikusan osztottuk be őket. Nyilván ez okozta azt, hogy nagy volt a lemorzsolódás. Épen az élet tanítja meg pártszervezeteinket, tanít meg minket arra, hogy fokozottabb mértékben foglalkozzunk az elvtársakkal, hogy feljűk fordítsuk figyelmünket és az egyéni foglalkozással, az elvtársakkal való egyéni beszélgetéssel tudjuk kiküszöbölni azt a hibát, amit épen ennek az elhanyagolásával csináltunk.”⁹⁰

A felnőttek bevonása az oktatásba azonban továbbra sem volt és lehetett könnyű feladat. Ennek nemcsak az volt az oka, amire az alábbi dokumentumban igyekeztek felhívni a figyelmet („motiváció” hiánya). Az emberek jelentős része túlterhelt volt a munkahelyén, részben a különféle típusú munkakampányok, részben pedig az ideológiai képzések miatt. Mindezt súlyosbította az, hogy a keresetek az állami alkalmazottak körében még mindig (1950, 1951) alatta maradtak a háború előttinek.⁹¹ Másképpen megközelítve ezt a kérdést, jól látszik, hogy nemcsak a tanulás iránti kedv hiányzott, hanem a tanuláshoz szükséges idő és egyéb körülmények (pl. megfelelő lakás) is. A kedvező tanulási környezet hiánya fontos, de eddig kevésbé vizsgált eleme a kor (felnőtt)oktatás-történetének.

„Sok helyütt azonban közömbösek a tanulás iránt. Például a Bartók Béla úti szálló mintegy 800 általános iskolát nem végzett lakójából csupán 18-an jelentkeztek továbbtanulásra. Nagymérvű a lemorzsolódás is. Pl. a Csalogány utcai építő szálláson a VI-VIII. osztályba beiratkozott 32 főből a fele sem vizsgázott le. Figyelemre méltó jelenség, hogy a tovább-

*tanulók nagy része a tanulás által a fizikai munkától való elszakadást reméli.*⁹²

A MDP oktatással foglalkozó bürokratái igyekeztek tanulni a történekből. Hasonló következtetésekre jutottak, mint azok, akik a közoktatás kérdéseivel foglalkoztak.⁹³ Szorgalmazni kezdték általában az oktatás színvonalának emelését, bár az erre irányuló követelést az eszmei-politikai tartalmakban rejtették el. Igyekeztek meggyőzni a gyárak és üzemek vezetőit arról, hogy a tanuláshoz megfelelő környezetre és támogatásra van szükség. Végül hozzányúltak a tartalom kérdéséhez is, arra a következtetésre jutva, hogy erőteljes szelekcióra van szükség annak érdekében, ha kedvezőbb eredményeket kívánnak elérni a pártoktatás területén is.

Hivatkozások

Levéltári források

- MDP Budapesti Pártbizottságának ülései, 1948–1955 (XXXV.95.a.) <http://library.hungaricana.hu>
 MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, 1957–1989 (XXXV.I.a.4.) <http://library.hungaricana.hu>
http://library.hungaricana.hu/hu/view/BUDAPESTM-D-P_35_95_a_0002/?query=lemorzsol%C3%B3d%C3%A1s&p-g=22&layout=s MDP Budapesti pártértekezletei, 1950–1954 (XXXV.95.a.) MDP Budapesti pártértekezletei (XXXV.95.a.) 1951. február 4. <http://library.hungaricana.hu>

Könyvészet

- Applebaum, Anne: Vasfüggöny. (Kelet-Európa megtörése 1944–1956). Európa Könyvkiadó, Budapest, 2014.
 Arató Ferenc: Az oktatás tartalma. In: 100 éves a kötelező népoktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1998.
 A Petőfi-Kör virái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita. Műszak-1956-os Inézet, 1992.
 Az MSZMP határozatai és dokumentumai 1963–1968. Bp. Kossuth Kiadó. (Szerk. Vass Henrik.)
 Bassola Zoltán: Ki voltam... (Egy kultuszminisztériumi államinkár vallomása). OPKM, Bp. 1998.
 Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. október 1–6. (Rövidített jegyzőkönyv.) (Pedagógiai Tudományos Inézet) Kézirat, 1957.
 Borhi Gábor: Magyarország a hidegháborúban. (A Szovjetunió és az Egyesült Államok között, 1945–1956). Corvina, 2005.
 Darvas Péter – Gyekizky Tamás: A középfokú szakoktatás rendszerének átalakulása 1949–1955 között. Oktatáskutató Inézet, 1986.
 Cornelius, S. Deborah: Kutyaszorítóban. (Magyarország és a II. világháború). Rubicon Könyvek, 2015.
 Drabancz M. Róbert – Fónai Mihály: A magyar kultúrpolitika története 1920–1990. Csokonai Kiadó, 2005.
 Egész nap az iskolában? (Egy fejlesztés anatómiája). Szerk. Kovács Erika – Mayer József. OFI, 2015.
 Fulbrook, Mary: Németország története. Maecenas Könyvek, Bp. 1997.
 Gyarmati György: A Rákosi-korszak. (Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956). ÁTBL – Rubicon, 2013.
 György Péter: Az ismeretlen nyelv. (A halalom színrevétele). Magvető, Bp. 2016.
 Horváth Márton: Közoktatás-politika és általános iskola. Akadémiai Kiadó.
 Kóbor Tamás: Ki a ghetótól I–II. Franklin Társulat, 1911.
 Knausz Imre: Az általános iskola létrehozása 1945–1948. In: Történelem és oktatás. Bp. FPI, 1998.
 Medgyesi Márton: Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete <http://regi.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/1-oktatas-tarsadalmi-090617-1>
 dr. Mórincz Miklós: Budapest társadalomrajza. 1934.

- Munkás, paraszt, értelmiség munkaversenyében *égy (Agrárius kultúra Magyarországon 1945–1956)*. Korona Kiadó, Bp. 2002.
 Mária Sándor: Hallgatni akartam. Helikon, 2013.
 Német László: Sorskérdések. Bp. 1939.
 Révai József: Kulturális forradalmunk kérdései. Szikra, Budapest, 1952.
 Romsics Ignác: Magyarország története a XX. században. Osiris Kiadó, 1999.
 Ságvári Ágnes: Meri nem hallgathatok. (Magyar Hírlap Könyvek) 1989.
 Solymosi Bálint: Életrajzok. Kalligram Kiadó, Pozsony, 2007.
 Somlyai Magda: Történelemformáló hétköznapiak. (1944 ősz – 1945 tavasz). Gondolat, Budapest, 1985.
 Takács Róbert: A származási megkülönböztetés megszüntetése 1962–1963. Polinkatörténeti Füzetek XXVIII. Napvilág Kiadó, 2008.
 Tudomány, kultúra, politika – gróf Klebelsberg Kuno világszertelme és irásai (1917–1932). Bp. 1990.
 Ungváry Krisztián: A Horty-rendszer mérége. (Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon). Jelenkor Kiadó – OSZK, Pécs–Budapest, 2012.
 Zimándi Pius István: Egy év története naplójegyzetekben. (1944. március 19. – 1945. március 17.). Magvető, Bp. 2015.

Folyóiratcikkek

- Áfra Nagy János: Az írástudatlanok Budapesten. Szociológiai Közlemények, 63. kötet, I. szám.
 Barczán Endre: Harc az analfabertizmus ellen. Új Széchenyi, 1948. augusztus–szeptember.
 Binét Ágnes: Az analfabertak oktatásának néhány diszkriminációs problémája. Magyar Paedagógia, 1949. december.
 Góczy János: Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utólete a pedagógiai sajtóban. Magyar Paedagógia, 105. 3. 241–261. (2005).
 Ilku Pál: A Magyar Kommunista Párt szervezte az új magyar népoktatáshoz. Pedagógiai Szemle, 1973.
 Karácsony Sándor: Az analfabertizmus ellen. Új Széchenyi, 1948. január.
 Kelemen Elemér: Az általános iskoláról – a 60. évforduló után. Lakóéletünk, 2007. május.
 Kelemen Elemér: „A duniánál kulturális” címmű cikkében. Lakóéletünk, 2009/7–8.
 Mayer József: Adalékok a dolgozók gimnáziumai történetéhez. Lakóéletünk, 1993. 7.
 Mayer József: A magyar iskolarendszerű felnevelés kezdetei. UFSZ, 2013.3–4.
 Nagy Péter Tibor: A nappali és felnőttképzésű iskolai ésszerűség meletti aránya a rövid huszadik században. Magyar Paedagógia, 2011. 2.
 Ravasz János: Az általános iskola lemorzsolódás okainak vizsgálata. Magyar Paedagógia, LVII–LVIII. 1949. és LIX. 1950.
 Surányi István: Alapfokú (általános iskolai) oktatás Szlovéniában 1945–1948 között. Neveléstudomány, 2005. 3–4.
 Szatmáriné Vámi Júlia: Nyelvbortás analfabertak-tanulmányok. (Nepozna két-három óra tanítás). Új Széchenyi, 1948. augusztus–szeptember.
 dr. Thüring Lajos: Az analfabertizmus területi képe. Képzés a Magyar Szociális Szemle, 1934/7.
 Közvetlen, 1945–1965 (A e lapból felhasználható hivatalos forrásokról a szerzői adatok a lapjegyzetben találhatóak.)

Jegyzetek

- ¹ Lásd erről Kelemen 2007.
² Hozzátehetjük, hogy a sokak számára a közelemből hónapok óta a háborús pusztítás követő hétköznapiakról összerögzült országunk: Somlyai 1985, kül. 179–187; konkrét (helytörténeti) képzésről: Surányi 2005.
³ Mária 2013: 21–22. (A szövegben Mária magy. nyelvhasználatával együtt írtak) Mária területi töltetesség sorait később a történelemelmélet is megerősítette. A „3 millió koldos országáról” (A kőföldes ország detektálási 1928): Oláh György: Hárommillió koldos szülői általános iskolák egyetemesen már a 2. világháború előtt is a közelemből volt képzettek, napjaink kutatásai is megerősítik, sőt még a korabeli szociológusoknál is kedvezőtlenebb helyre kerültek. Lásd erről Ungváry 2012. A kor szociálpolitikai környezetének voltak megállapítva, hogy Magyarországon a lakosság 65%-a közelemből segélyre volt szorítva. Ezt támasztják alá a későbbi kutatási eredmények is: Forgy Csaba szerint a lakosság 60–85%-a szociális ellátást igényelt, sőt a közelemből segélyre volt szorítva.)

121.o. Nyilván – túl az akkori iskolarendszer adta lehetőségeken, amelyek eleve nem számoltak a teljes iskoláskorú népesség hosszú időtartamú befogadásával, ez volt a döntő oka annak, hogy a tanulók túlnyomó többsége rövid időt volt kénytelen az iskolákban eltölteni.

⁴ Lásd ehhez: Nagy 2007.

⁵ Forrás: Medgyesi Márton: Az oktatás társadalmi és gazdasági környezete <http://regi.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/1-okratas-tarsadalmi-090617-1> (Az adatok forrása: Népszámlálás 2001/6. Területi adatok; Mikrocenzus 2006, I. Területi és választókerületi adatok).

⁶ Ezt a problémát elemzi Kelemen 2009. Az a fontos következtetés adódik a tanulmányból, hogy a kialakult helyzetben a későbbi évtizedek sem tudnak számottevően változtatni, alapvetően azért nem, mert a hagyományosan mezőgazdasági területeken dolgozók számára a végzett munka jellegéből nem következett „tanulási kényszer”. Másrészt fogalmazva – és részben napjaink szóhasználatával élve – a felnővekvő nemzedékek tudásukat elsősorban az idősebb generációk tapasztalataiból közvetlen úton – *informális tanulással* – merítették, s ezért nem vált számukra létszükségletté az iskolában *formális módon történő tudásszerzés*.

⁷ Thirring 1934.

⁸ Erre a helyzetre fogalmazta meg Németh László eredetileg 1934-ben a „nép Eötvös-kollégiumának” rervét. Az elgondolása szerint „parasztkollégiumokra” van szükség, amelyek a *hangsúlyozottan tehetséges paraszti származású fiatalok számára nyújtanának tanulási lehetőséget*. Az író elképzelését Hódmezővásárhelyen valósították meg, ahol egy parasztházban rendezték be az internátust, ahol évente 4-5 tanuló képeztek. Az iskola finanszírozásából az egyház mellett a város is kiverte a részét, a hiányzó összeg pedig magánszemélyek (többnyire tisztviselők) adományaiból gyűlt össze. Noha iskolai jellegű, hosszabb időn keresztül rendszeres képzést biztosító programra a forrásokból nem tel, a legfontosabb célt így az iskola, a tanulás iránti érdeklődés felkeltése, a motiváció megerősítése jelentette. *„A tananyag inkább ébreszt, mint képez”* – fogalmazta meg Németh László. Lásd ehhez: Parasztkollégiumok (1940) és A vásárhelyi példa (1941) (első megjelenés: Magyarország, 1940. március 24. és Híd, 1941. augusztus 5. In: Németh 1989. Az idézett mondat: 671. o.). A „parasztkollégiumok” szigorúan bentlakásos alapon működtek. A cél az volt, hogy a nap egész időtartamában pedagógiai ráhatás érje a tanulókat. A tanórákon túl a tehetség gondozás és a hátránykompenzáció mellett olyan programok is szerepet kaptak, amelyek a tanulók érzelmi kompetenciáit és a tanulói közösség fejlesztését tűzték ki célul. A meghosszabbított „iskolai idő”, mint a tanulók fejlesztésének az eszköze, napjaikban egyfajta „reneszánszár” éli. Lásd erről az egész napos iskolával kapcsolatos törekvéseket. Mayer József – Kerberné Varga Anna – Vigh Sára: *Az egész napos iskolával kapcsolatos törekvések megjelenése a hazai közoktatásban*. Háttér tanulmány, OFI, 2014.

⁹ Ezt erősíti meg egy korabeli cikkében Klebelsberg Kuno is: „Brutális tény, hogy az általános tankötelezettség behozatala után több mint fél századdal a nyolcmillió maradék magyarból több mint egymillió a hatévesnél idősebb analfabéta. [Kiemelés az eredetiben] ... Itt a magyar népművelésnek oly rákfenéjéről van szó, amelyen nem lehet sem törvénnyel, sem rendelettel, sem a tanügyért való lelkesedéssel, sem ékeszólással, sem frázissal segíteni, hanem igenis *téglával és malterrel: népiskolák tömeges építésével, és pedig ott, ahol helyszüke miatt beiskolázatlan gyermekek vannak*. A nyolcosztályos népiskola. Újság, 1926. március 21. Újraközölve: Tudomány, kultúra, politika, 264, 267. Végül a miniszter terve nem valósult meg, mert a nyolcosztályos iskola bevezetését több helyütr kísérelték meg, de kötelező jelleggel csak 1940-ben rendelték el (1940: XX. tc.). Az új iskolatípus széles körű bevezetésére ekkor már nem maradt idő, részben a tanárhány, részben pedig a költségvetési korlátok fennállása miatt.

¹⁰ A számítások a trianoni Magyarország területére vonatkoznak. A megyék elnevezései a revíziós politika velejárájaként azokra a területekre is vonatkoznak, amelyeket a békeszerződésben elcsatoltak, de az adatok értelemszerűen csak a határon belüli területeken élőkre vonatkoznak.

¹¹ Lásd: Kelemen 2007: 67.

¹² Áfra Nagy János: Az írástudatlanok Budapesten. Srisztikai Közlemények, 63. kötet, I. szám, 72.

¹³ Móricz 1934: 40. Vagyis Budapest helyzete ebből a szempontból – még a beköltözések ellenére is – lényegesen kedvezőbbnek tekinthető volt a vidéknél. Ehhez még érdemes azt is hozzáfűzni, hogy a főváros már évtized óta kínált az írás–olvasás területén lehetőség a felnőttek számára. Ezt sok esetben még a szegényebbek közül is röbben igénybe vették. Lásd

erről: Kóbor 1911/II: 174.: *„Még a harmadik emeleten óriási czimábla adta tudtunkra, hogy ott Deutsch Ignác nyilvános joggal felruházott magániskolája van, ahol felnőttek szépírásban is nyerhetnek oktatást.”*

¹⁴ Az 1950-ben megvalósított koncepció jegyében több megyei várost (Budafok, Csepel, Kispest, Pestszenterzsébet, Pestszentlőrinc, Rákospalota, Újpest) és 16 nagyközséget (Albertfalva, Békásmegyér, Budatétény, Cinkota, Mátyásföld, Nagytétény, Pesthidegkút, Pestszentimre, Pestújhely, Rákoscaba, Rákoshegy, Rákoskeresztúr, Rákosliget, Sashalom, Soroksár) csatolták a fővároshoz. Ma ezek a települések a főváros peremkerületeit alkotják.

¹⁵ Noha Pest-Pilis-Solt–Kiskun vármegyében az analfabéták aránya kilenc százalék körül volt, ami országos tekintetben a kedvezőbb helyzetű megyékhez sorolta ezt a területet, mégis az itt élő és innen majd sokszor Budapestre költöző, alacsony iskolázottságú népesség (illetve az e családban élő gyermekek) iskoláztatása előrt komoly akadályok tornyosultak. „Annál nagyobb nehézségek mutatkoztak a főváros környékén, ahol az utolsó húsz évben kerekén háromszázezer ember gyűlt össze az elképzelhető legkedvezőtlenebb körülmények között. A népiskolák és óvodák bérhelyiségekben szorongtak, és a lakások felszabadítása népiskoláink egész sorát hajléktalanná tette volna. Budapest és környékén széles körű akciót indítottunk tehát, és kezdve Újpesttől le Pesterzsébetig és Budakalásztól le Budafokig és Tétényig mindenütr iskolapaloták hosszú sora épül.” Klebelsberg Kunó: Kultúrdezagógia és kultúrdefetizmus. Megjelent eredetileg: Pesti Napló, 1927. szeptember 4. Újra kiadva: Tudomány, kultúra, politika, i. m. 418–422.

¹⁶ Karácsony 1948.

¹⁷ Mindemellett meg kell említeni, hogy a szovjetek által megszállt országokban szinte kivétel nélkül megindultak a programok az írástudatlanság felszámolására. Mivel ezek a kezdeményezések sok helyütr valóban komoly sikereket értek el, olyan értelmesígek is csatlakoztak hozzá, akik egyébként egyáltalán nem bíztak azokban a kezdeményezésekben, amelyek az oroszok által támogatott kommunistákhoz kapcsolódtak. Lásd erről: Applebaum 2014: 352.

¹⁸ Barczán 1948.

¹⁹ Szarmáriné Vámi 1948.

²⁰ Binér 1949: 30.

²¹ A következő évtizedekben pedig többnyire ez történt, így nem lehet azon csodálkozni, hogy a felnőtt korú tanulók (hallgatók) oktatása még 40-50 év elteltével is sok helyütr alapvető módszertani problémákkal küzdött.

²² Az analfabéta-tanfolyamok szervezését az „ötvenes években” – rül azok praktikus voltán – a politika a földosztás mellett a „történelmi igazságszolgáltatás-csomag” részeként értelmezte. A kotabeli propaganda-költészet kihasználta ezt a fajta értelmezést.

*„S a többi mind, mind, aki itt van
fennhangon zümögti el sorra
a betűket, a kis padokban
emlékeznek a gyermekkorra.
Nekik nem jutott szabad élet,
nem járhattak iskolába,
ötven év múlva visszatértek
szomjasan a tudományra.*

*Gyerekiük a város lakja,
Kollégium neveli őket,
nekik most duplán visszaadja
az elriasztott esztendőket.
Betűt tanulnak, a bizonyosság
már bennük él, övök az élet,
a föld után már a szabadság
bennük zöldül, már bennük éled.”*

Takács Tibor: Analfabéta-tanfolyam. In: Munkás, paraszt, értelmiség munkaversenylázbán égi! 202–203.

²³ A részleteket a szakirodalom már röbb alkalommal is bemutatta, így ennek megismétlésére itt most nincs szükség. Lásd erről: Horváth 1978; Knausz 1998. A folyamat lényegét összefoglalja: Romsics 1999: 319–321.

²⁴ Bassola 1998: 379–383. Ehhez a szöveghez annyit érdemes hozzátenni, hogy ma már egyértelműen látszik, hogy 1945-ben Magyarország szovjet megszállása nyomán az ország politikai/gazdasági/társadalmi be rendezkedését illetően nem voltak reális alternatívák. Ezt a szöveg szerzője szerintem *már akkor is tudta, bár a szöveget csak később vetette papírra*. Mivel az általános iskola létrehozását, horderejét tekintve nagyon gyakran az 1945 tavaszán végbement földosztáshoz hasonlítják, hasonlóság abban is van, hogy a Szövetséges Ellenőrző Bizottság rohamtempóban az MKP tervei alapján végeztetre el ezt a műveletet, gyakorlatilag figyelmen kívül hagyva a többi párt koncepcióját. Így tehát – és ezen a kortársak közül sokan bizonyosan nem lepődtek – hasonlóképpen jártak el a közoktatási rendszer kialakításakor is. Lásd ehhez: Bothi 2005, kül. 52–117.

o. Fgy külföldi szerző megállapítása: „A földreform csak az előjátéka volt a javak radikális újraelosztásnak...” Cornelius 2015: 435.

²⁵ Uo. 383.

²⁶ Köznevelés, 1946. 14–15. 4. Ezzel a véleményével persze nem áll egyedül. Lásd erről pl. Köznevelés, 1945. 5. sz. Angyal István: Új Iskola. „*Amnyi bizonyos, hogy kezdetben lesznek tétlenséget okozó különbségek a tanítási rendszerben és módszerben s mindebből következőleg magában a tanítási és nevelési eredményben is...*” 3. o.

²⁷ Köznevelés, 1946. 18. 1–2.

²⁸ Köznevelés, 1946. 18. sz. A beiskolázás problémái (olvasói levél: Kiss Antal, ref. népiskolai igazgató, Körösnagyharsány).

²⁹ Lásd erről: Köznevelés, 1946. 6. szám. Kállay István: Az általános iskola a méltóan. 3–5. „Számos tanuló nem él az iskolába járás lehetőségével”; és Köznevelés, 1946/11. 5–6. Hontváry Gyula: Az iskolai fegyelem helyreállítása. (Az ő problémáistája: hiányzás, szülők nemtörődősége, igazolatlan mulasztás.)

³⁰ Köznevelés, 1946. 21. Kovács Máté: Az általános iskola a megvalósulás útján. 4–5. (Kiemelések az eredetiben.)

³¹ E célrendszer felvázolása nem volt – és nem lehetett – előzmény nélküli. 1945 decemberében elkezdődött az Ilku Pál névvel fémjelzett reformtervezet, amely a következőket (is) tartalmazta: „*A 8 osztályt kettőre kell osztani. Az alsó négy osztály feladata az írás-olvasás, a számolás, a környező világ ismeretének alapanyagait nyújtani. Ezen a fokon az oktatás egységes. A Kommunista Párt az elemi oktatás felső négy osztályának gyökeres reformját javasolja...*” Az akkori elképzelésekből a polgári iskola megszüntetése valósult meg, viszont elmaradt a javaslat egyik legfontosabb eleme, ti. az, hogy a jövőbeni felső ragozaton már létrejőjön valamiféle specializáció a munkás és paraszti származású tanulók igényeinek a kielégítésére. Dokumentumok a magyar nevelés történetéből (Horváth Márton); Ilku 1975: 304.

³² Hyennek tekinthető pl. Lakos Endre „Az új iskola reformtervezet” c. cikke (Köznevelés, 1945/8.), amelyben a szerző abban látta a problémát, hogy nincs beépítve a rendszerbe szelekciós mechanizmus. Minimális követelmények meghatározását szorgalmazza, mert e nélkül a gyengébben teljesítők és a „szabotálók” kiesnek a rendszerből.

³³ Barra György (1902–1970) rémánc szempontjából az egyik legkritikusabb négy évet (1945–1949) töltötte el a minisztériumban.

³⁴ Barra György: Régi és új iskolarendszerünk. Köznevelés, 1945/12. 6–8. o. és 1946/7.

³⁵ Köznevelés, 1949. március 15. (16. szám). Székely Béla.

³⁶ Az adatok értelmezésénél azt is figyelembe kell venni, hogy szemben a mai – egyébként sok szempontból hasonlóan kedvezőtlen adatokat produkáló helyzettel – akkoriban a magas átlagot nem a roma tanulók eredményei okozták, hiszen az ország területén élő romák közül elvétve volt olyan, akik egyáltalán az iskoláig is eljutott.

³⁷ Kelemen 2007: 7.

³⁸ Székely Béla nem túlzó információit egy később keletkezett – és más módszerekkel építkező – tanulmány is igazolta. Araró 1968: 128. Külön figyelmet érdemes a szerző által alkalmazott terminológia, ahol a tanulói kudarc típusok elkülönítésére vállalkozik. Kiindulópontját az „évfolyamvesztés” kifejezés képezi, amely három esetben következhet be: a) a tanuló nem képes teljesíteni a tantervi követelményeket, ezért az évfolyam megismétlésre utasítják; b) A tanuló az évközi tanulási sikertelenségek miatt elhagyja az iskolát; c) a tanuló egyéb okok miatt fejezi be a tanév befejezés előtt tanulmányait. Ez utóbbi kettő az, amit ma korai vagy idő előtti iskolaelhagyásként azonosítunk. Feltételezhető azonban, hogy az iskolából kimaradó tanulók egy része előbb vagy utóbb újra beiratkozott, és igyekezett akár az alap-, akár a középfokú tanulmányait befejezni. Azt, hogy a dolgozók iskoláiban hányan jelentek meg, az anyakönyvek átnézésével lehetne vizsgálni, megállapítva azt, hogy a tanuló hol és milyen évfolyamon végezte korábbi tanulmányait. Ezzel nemcsak egyes tanulók továbbhaladásáról lehetne képet nyerni, hanem arról is, hogy hány év telt el a tanulás felfüggesztése és újakezdése között. Ha ez a kérdés került volna akkor a figyelem középpontjába, minden bizonnyal másképpen alakulhattak volna az iskolarendszerű felnőttoktatást (is) elhagyó tanulók lemorzsolódási mutatói.

Bár Arató Ferenc számára a kezdő évre nem állnak rendelkezésre teljes körű adatok a kérdés megítéléséhez, szinte bizonyos, hogy a rendkívül magas osztálylétszám önmagában is garantálhatta a tanulói kudarcokat. Ehhez csatlakozott – az ország egyes megyéiben eltérő mértékben – a tanítóihiány és a háborús események okozta kedvezőtlen infrastrukturális

feltételek. (Lásd erre: Zimándi 2015.) Később még részletesebben visszatérünk arra a kérdésre, hogy milyen tényezők okozhatták azt, hogy ötödik évfolyamon jelentősen megugrott a sikertelen tanulók száma.

	Évfolyamvesztés (bukás, lemorzsolódás, kimaradás)			I–VIII. o. Tan. csoport. átlag	Felső tagozatcsoportra eső szaktanár
	III. évfolyam	V. osztály	VIII. osztály		
1945/46	Nincs adat!			53,1	–
1951/52	5,5	8,4	5,1	37,3	0,6
1954/55	7,3	12,9	6,8	38,2	0,9
1959/60	5,3	7,7	1,2	31,1	1,2
1966/67	4,5	7,1	1,3	31,9	1,2

Forrás: Arató Ferenc: Az oktatás tartalma in: 100 éves a kötelező népoktatás Tankönyvkiadó, 1968.

³⁹ Ravasz János: Az általános iskolai lemorzsolódás okainak vizsgálata Magyar Pedagógia LVII–LVIII. 1949. és LIX. 1950.

⁴⁰ Teljes minta: 1790 fő.

⁴¹ Török Ernő: Szovjet példa a lemorzsolódás leküzdésére. Köznevelés, 1949. 16. sz. 602.

⁴² Köznevelés, 1950. 1–2. sz. Székely Béla: Munkásifjak tanulmányi eredményei, 5.

⁴³ Köznevelés, 1950. február 1. Bolla József: Lemorzsolódás az általános és a népiskolákban.

⁴⁴ Kiemelés az eredetiben.

⁴⁵ id. mű. 49.o. melyik? Köznevelés, 1950. február 1. Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban

⁴⁶ Köznevelés, 1950. február 1. Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban.

⁴⁷ Az általános iskolákhoz képest látszólag nem volt nagy a probléma. Az adatok szerint ebben az időszakban 225 fő, a tanulók 0,7%-a maradt ki az iskolákból. Az értékelést azonban nehezíti, hogy még ranév közben is jelentős volt a tanulók mozgása, hiszen sokan október első hetében érkeztek az intézményekbe. A kimaradók között a munkás-származású tanulók mellett a kisüzemi és paraszti származásúak hagyták abba nagyobb arányban tanulmányaikat.

⁴⁸ id. cikk: 51.o. Köznevelés, 1950. február 1. Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban

⁴⁹ id. cikk: 51.o. Köznevelés, 1950. február 1. Gyalmos János: Lemorzsolódás középiskoláinkban

⁵⁰ Köznevelés, 1950. február 1. O. Petrova: Módszerünk az osztályismétlések megakadályozására, 55.

⁵¹ Köznevelés, 1950. 24. sz. Darvas József Indítsunk harcot az iskolai fegyelem megszilárdításáért, a lemorzsolódás ellen.

⁵² Uo. 746.

⁵³ Köznevelés, 1950. 24. sz. Fábán László: A munkásosztály és a dolgozó parasztságunk legjobbjai járnak élen A LEMORZSOLÓDÁS ELLENI HARCBA (750.). (A szövegben az eredetiben is nagybetűk szerepelnek!)

⁵⁴ Köznevelés, 1951. 1. sz. Fábán László: Lemorzsolódás elleni harc Bács-Kiskun megyében.

⁵⁵ Révai 1952: 11.

⁵⁶ A beszédből nem csak a pedagógusoknak kellett „érteniük”. A tanulókhöz inrétet üzenet Révainak így szólt: „Aki nem érti meg, hogy a tanulás: munka a haza érdekében, az nem méltó ezekre az áldozatokra [a különféle kollégiumi ellátásokra és ösztöndíjakra]. Aki a tanulást és rudást követelő tanárnak azt mondja, hogy: »ha intőt ad, vagy rossz osztályzatot, hát legfeljebb lemorzsolódok«, az nem méltó arra, hogy a nép, az állam tovább iskoláztassa”. Révai 1952: 13.

⁵⁷ Lásd ehhez: Köznevelés, 1951. 4. sz. Csanádi Györgyné: Küzdünk a lemorzsolódás ellen; Köznevelés 1951. 10. sz. Tóth Béla: Fokozzuk a harcot a lemorzsolódás ellen; Köznevelés, 1951. 24. sz. Hogyan harcolnak a nevelők és a tanácsok a lemorzsolódás ellen (A művelődéspolitikai hírei). 976.; Köznevelés, 1952. 4–5. sz. Koren István: Általános iskolai tervterjesztésünk gátja: a lemorzsolódás. Ami a pedagógusok kapcsán új jelenség volt, arról az egyik cikkirő számolt be Baks település kapcsán. A tanúk hiányzások mértéke olyan méreteket öltött, hogy a pedagógusok többsége is eltekintett arról, hogy bejárjon a munkahelyére.

⁵⁸ Az 1951. évi 15. sz. törvényerejű rendelet fellép az igazolatlan mulasztás ellen.

- ⁵⁹ Köznevelés, 1950. 4. sz. Illés Lajos: Adjunk házi feladatot a negyedik osztályban, 93.
- ⁶⁰ Köznevelés, 1953. 14. sz. Nagy Zsuzsa: Az alsó és a felső tagozat kapcsolata (elsősorban 335–336.).
- ⁶¹ Köznevelés, 1953. 19. sz. Bessenyei Ákos: Az alsó és a felső tagozat kapcsolatának kérdéséhez.
- ⁶² Még ugyanebben az évben a lap újabb cikket közölt e témában, de abban már a korábban elmondottakhoz képest nem jelent meg újdonság (szilárd alapismeretek szükségessége az alsó tagozatban, rendszeres tapasztalatcsere a két tagozat pedagógusai között, folyamatos készségfejlesztés-8 évfolyamon keresztül). Köznevelés, 1953. 21. sz. Tóth Sándor: Az alsó- és felső tagozat kapcsolatának kérdéséhez, 508–509. Érdemes megemlíteni, hogy az eddig bemutatott évek e téma szempontjából releváns történéseinek a mérlegét jóval később a korszak kultúrpolitikájának egy meghatározó személyisége alapvetően – és helyesen, hiszen ekkor már meglehetősen – negatívan vonta meg: „*A feladatok nem redlis és nem megalapozott kitűzését és teljesítését mutatja az általános iskolák helyzete. Az 1954/55. tanévben az általános iskolai tanulóknak csak 79 százaléka részesül szakrendszerű oktatásban. Még mindig 972 olyan általános iskola volt, ahol egyetlen tanító, teljesen osztályon rendszerben tanított. A békás, a lemorzsolódás változatlanul magas volt. Az 1953/54. tanévben a 14. életévét betöltött tanulóknak csak 62 százaléka végezte el a nyolcadik osztályt ... a gond, a probléma a régi, s a próbálkozások, kísérletek nem vezettek a kívánt eredményre.*” Horváth Márton: Köznevelésünk rendszere a történelem mérlegén. In: Oktatási rendszerünkről. (Vélemények/viták). Kossuth Könyvkiadó, 1982.
- ⁶³ Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. A konferencia értékeléséről lásd: Géczy 2005: 17.
- ⁶⁴ id. mű. 43.o. melyik? Balatonfüredi Pedagógus Konferencia 1956. október 1–6. PTI. kézirat, 1957.
- ⁶⁵ id. mű 59–61.o. Balatonfüredi Pedagógus Konferencia 1956. október 1–6. PTI. kézirat, 1957.
- ⁶⁶ A Petőfi-Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján.
- ⁶⁷ Uo. 29.
- ⁶⁸ Köznevelés, 1960. 1. sz. Arató Ferenc: Az általános iskola továbbfejlesztésének kérdései. Arató Ferenc (Tiszsaeszlár, 1918. nov. 17. – Bp. 1991. szept. 3.) ebben az időszakban a Művelődésügyi Minisztérium főosztályvezetője volt.
- ⁶⁹ I. m. 7. skk.
- ⁷⁰ Köznevelés, 1961. 5–6. sz. Kiss Gyula: Az alsó és a felső tagozat kapcsolatáról (kül. 134. és 170–171.).
- ⁷¹ Köznevelés, 1961. 7. sz. Nyerges Béla: Az alsó és felső tagozat kapcsolatáról (Hozzászólás Kiss Gyula cikkéhez).
- ⁷² A családlátogatás megszervezése vagy környezettanulmány készítése a kádári konszolidáció időszakában nem volt egyszerű dolog, és nem pedagógiai okok miatt. Még a későbbi időkra is jellemző volt egy-egy esetben, hogy a pedagógusok gyakorlatilag semmit sem tudtak tanítványaik iskolán kívüli életéről. Erről a mozzanatról sok esetben a szépirodalmi művek nyújtják a legjobb képet, lásd például: Bartis Atila: A vége. Budapest, Magverő Kiadó, 2015.
- ⁷³ Köznevelés, 1962. 11. sz. Szalay András: Buktatás nélkül?, 321.
- ⁷⁴ Köznevelés, 1962. 14. sz. Kőműves Géza: Buktatás nélkül?, 424.
- ⁷⁵ Köznevelés, 1962. 11. sz. Csáki Imre: Hogy buktatni ne kelljen (kül. 324. és 325.).
- ⁷⁶ Köznevelés, 1962. 15–16. sz. Értsük egyformán! (Beszélgetés Lugossy Jenő miniszterhelyettes elvtárral), 449.
- ⁷⁷ A Magyar Szocialista Munkáspárt VIII. Kongresszusa (1962. november 20–24.) Kossuth Kiadó, 1963. Idézi: Közoktatás és művelődéspolitikai (Dokumentum-gyűjtemény). Válogatta és szerkesztette: Koncz János – Szabó G. Márta. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 99. Kádárnak a megállapításban természetesen nem volt igaza. Ha azonban nem a propaganda, hanem a valós problémák oldaláról igyekeznénk a korabeli oktatási rendszerek összevetését elvégezni, valóságos eredményre jutnánk. A munkás- és parasztsaladokból származó tanulók iskolai előrehaladása nem csak a szocialista (és ezen belül Magyarország) iskolaügyének okozott szakmai és módszertani nehézséget. Nyugat-Németországban a 60-as és 70-es években „a szelektív felvételi rendszer alapján működő alsó fokú (elemi) iskolák a középosztálybeli és értelmiségi családokból származó gyerekeknek kedveznek, akik innen felkerülhetnek a magasabb oktatási intézményekbe, ezzel szemben a munkások és falusi körökből származó (gyakran katolikus vallású) diákok közül sokan idő előtt abbahagyják tanulmányaikat, nem fejleszthetik ki képességeiket. A nyugatnémet közoktatásban az iskolai végzettség fokát – számos oktatásügyi reform ellenére – még ma is az apa társadalmi státusza dönti el.” Fulbrook 1997. (A könyv angol kiadására éppen a német egység [újra]létrejöttékor került sor. Magyarországon első ízben 1993-ban jelentették meg.)
- ⁷⁸ Lásd erről: Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a felsőoktatási intézmények felvételi rendszeréről és a származás szerinti kategorizálás megszüntetéséből adódó egyéb feladatokról. (1963. április 2.) Az MSZMP határozatai és dokumentumai 1963–1968. Bp., Kossuth Kiadó. Szerk. Vass Henrik. Idézi: Drabancz-Fónai 2005: 179–182.
- ⁷⁹ Az MSZMP VIII. kongresszusának jegyzőkönyve 1963. 392–409. Idézi: Takács Róbert: A származási megkülönböztetés megszüntetése 1962–1963. Politikatörténeti Füzetek XXVIII. Napvilág Kiadó, 2008. 122. Kádárnak a megállapításban természetesen nem volt igaza, ugyanakkor más tekintetben.
- ⁸⁰ Drabancz-Fónai: i. m. 180.
- ⁸¹ Köznevelés, 1965. 1. sz. Miklósvári Sándor: Átmenetek vagy törések, 1–4.
- ⁸² Uo. 4. „A megoldás is csak az leher: óvoda és 1. osztály, 4. és 5. osztály, általános és középiskola egyaránt törekedjék az objektív fennálló átmenetek minél értékesebb pedagógiai megoldására.”
- ⁸³ Köznevelés, 1965. 1. sz. „Lemorzsolódott: 27,2% (Németh Jenő) – Fonyód, művelődési osztályvezető, 13–14.
- ⁸⁴ A napközis szerepének a felértékelődése idővel számottevő eredményeket hozott. Lásd erről: Egész nap az iskolában? (Egy fejlesztés anatómiája). OFI, 2015. Szerk. Kovács Erika – Mayer József, kül. 11–29. Ugyanakkor azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a tanulók közül sokan nem kedvelték ezt az intézményt. Ennek okairól – túl a szociológiai indítatású, kutatási célokat szolgáló interjúkon – sokat megtudhatunk a szépirodalmi alkotásokból. Lásd erre pl. „A napköziorthont az általános iskola alsó és felső osztályaiba járó gyerekeknek építették, hogy az apák és az anyák nyugodtan dolgozhassanak úgymond »látástól vakulásig.« (Kiemelés – M. J.) Solymosi 2007: 296–297.
- ⁸⁵ MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, 1957-1989 (XXXV.1.a.4.) MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései (XXXV.1.a.4.) 19661966-01-21 217. öe.1966_VB 217/107 (Letöltés: 2016.07.21.) 4. o.
- ⁸⁶ Köznevelés, 1965. 7. sz. Honfy Pál: A törés nélküli átmenetek lehetőségéről. Ennek a problémának a közoktatásra vonatkozó történetéhez már több alkalommal is igyekeztünk adalékokkal szolgálni. Lásd erről: Mayer 2013; 1993.
- ⁸⁷ Lásd erről: Gyarmati 2013: 173.
- ⁸⁸ Oktatásügyi párthatározatok. Bp. 1955. Idézi: Darvas-Gyekiczky 1986: 41. (A határozat dátuma: 1950.03.29. MDP.KV.) A helyzet egyébként a pártiskolákon is ugyanaz volt, minr a többi oktatási intézményben. „A pártiskolák a felszabadulást követő években tömegesek voltak” – idézi fel emlékeit Ságvári Ágnes. Megemlíti, hogy a „pártiskolák pedagógiai módszere az a bizonyos [Ságvári] Endre szemináriumaira jellemző kérdésvetítés volt. Ennek a módszernek a hatékonysága azért – ismerve a hallgatók előképzettségében mutatkozó hiányokat – megkérdőjelezhető. Ságvári 1989: 32–34.
- ⁸⁹ [61](http://library.hungaricana.hu/hu/view/BUDAPESTM DP__35_95_a_0002/?query=lemorzsol% C3%B3d% C3%A1s&pg=22&layout=s MDP Budapesti párttervezeteli, 1950–1954 (XXXV.95.a.) MDP Budapesti párttervezeteli (XXXV.95.a.) 1951. február 4. (Letöltés: 2016.07.21.)</p>
<p>A hatékony egyéni foglalkozásoknak azonban több gátja is volt. Egyrészt a rendkívül zsúfolt, és a csekély(cbb) előképzettséggel rendelkezők számára nehezen érthető szövegek mellett az egyéni fegyelmzetlenségekkel is számolni kellett. A György Péter által feltárt és közölt korabeli bevezetés lehetőségét kínáló korabeli ideológiai képzés világába történő betekintéshez:</p>
<p>„Dec. 8-án lementem Budaténybe, a pártiskolára, 24-én jöttem haza. Az anyag nem volt új, az alapszintű szeminárium anyaga lárs(adalmi) formák, nemzet és haza, állam és demokrácia, MKP 25 éves története, a nemzeti összefogás politikája, közmegegyezés, prop(agenda)munka, szakszervezet, gazdasági kérdések, Szovjetunió, szervezési kérdések. stb. ... Volt egy öttagú</p>
</div>
<div data-bbox=)

*munkacsoportom, akiknek nekem kellett segítenem (mert nem az a fontos, hogy egyesek kiugorjanak, hanem mindenki tudjon valamit... A pártiskola emberanyagát rettentés volt, kispolgári, unkollektív, fégyelmizetlen társaság... Az iskolának megvannak a fegyelmi szabályai, napirendje (6 ébresztő, 7 reggeli, fél nyolc előadás, fél 11 munkacsoport, 12 ebéd, 1 munkacsoport, 3-6 szeminárium, 6-7 vacsora, 7-8 séta, 8-10 kultúrkör, ének, szavalds stb.) Ezeket mi tartottuk be a legzigorúbban. Előfordult, hogy néhányan kiszöktek a kocsmába inni, s az iskolagyűléseken a legkisebb megbánsít sem mutatják, általában nem jelennek meg a sérán, a kultúrmunkán s a tanulási idő alatt aludtak...** A renitensek kizárása, illetve az ezekre utaló szándék végül is nem hozta meg az eredményt. Minden maradt a régiiben. György 2016: 43.

⁹¹ 100-nak tekintve az 1938-as évet: 1950=78, 1951=70, 1952=66. Gyarmati 2013: 287.

⁹² MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései, 1957-1989 (XXXV.1.a.4.) MSZMP Budapesti Végrehajtó Bizottságának ülései (XXXV.1.a.4.) 1965/1965-08-27 204. öe.1965_VB 204/84 (Letöltés: 2016.07.21.) Ezen a helyen érdemes visszautalni a 88. lábjegyzetre. A beiskolizott tanulók egy része – nyilván összetett okok miatt – sem-

miféle előbbre lépési lehetőséget sem látott abban, hogy tanulmányukat folytatott. Egy másik részük – és erre utal a megjegyzés – megpróbált ebből hasznot húzni, különösen akkor, ha származása miatt egyéb csatornákon nem nyilhatott volna meg az „emelkedés útja” előttük. Ugyanezekben az években egyébként gyakran visszatérő panasz volt pl. a dolgozók iskoláival kapcsolatban, hogy kevés a munkás- és parasztszármazású tanuló, viszont sokan, akik a Horthy-korszakban ún. kisegzisztenciák voltak (pl. altisztek, vasúti alkalmazottak, hivatali szolgák, rendőrök, sőt csendőrök), igyekeznek kihasználni az iskoliztatás adta lehetőségeket, és a jobb pozíciók érdekében komoly erőfeszítéseket tesznek az érettségi megszerzése érdekében.

⁹³ „1. Az oktatás eszmei-politikai színvonalának további emelése és az üzemi oktatás kiszélesítése. 2. A magasabb színvonalú oktatásban való lemaradás megszüntetése az üzemekben, az üzemi munkások magasabb fokú tanulásának biztosítása. 3. / A sokféle oktatási forma egyszerűsítése. A tananyag eddigi zsúfoltságának megszüntetése.” MDP Budapesti Pártbizottságának ülései, 1948–1955 (XXXV.95.a.) MDP Budapesti Pártválasztmányának ülései (XXXV.95.a.) 1948. augusztus 18. – 1950. december 12. 1950. augusztus 10. (Letöltés: 2016.07.21.)

Abstracts

Márton Bodó

The educational aspects of family-life education

The question of family-life education is an all-round social one that cannot be handled separately from the changes taking place in society today. Education alone is unable to change perceptions of family life, thus, coordinated strategic thinking and action is needed. In accordance with the challenges of the 21st century, public education system is worth being brought to the service of family-life education and social policy, for the good of all parties: children, parents and educators equally. It requires the whole of society to change social perceptions and for the demographic model based on families to achieve results.

Ágnes Engler

The role of the family's support in the professional career

The role of family background in the individual's professional progress is unquestionable. Theoretical models and empirical research are primarily focused on the effects of family background in the performance of children and adolescents; focus on the performance in individuals' later life stages as influenced by family of origin, let alone by family of procreation, is scarce. Strong in childhood and adolescence, the influence of family of birth starts to decrease in later life stages; this role is taken over by family of procreation. It is proven, however, in both cases, that the family's support in the individual's life can be achieved to the fullest if the family is characterised by maintaining stable and quality relationships. In unison, research results hold that family has a substantial role in the individual's professional career. Nevertheless, this relation is not unidirectional: life-work balance is not only beneficial towards professional career, it also improves family life.

Péter Farkas

Morality to the capital

A few correlations of economy's moral theological and social theoretical matters

Economy has always been regarded by the social doctrine as an important activity creating prosperity, as one aiming at the universal and solidary development of the individual and society. Poverty, in turn, has been regarded as a virtue only if expressing humility towards God and openness characterised by hopefulness. Also, state has been seen by the social doctrine as being endowed with an important activity aiding economy. It should help progress economic activity, thus creating moral and legal principles and rules in accordance with the principles of social justice, solidarity and subsidiarity. At the time of the globalisation of economic and financial capital, national economies are de-emphasised. Comprehensive international policies are needed in order for global „processes [to be controlled] not only by economic but also moral indicators”.

The relationship between morals and economy is necessary and substantial; economic activity and moral conduct are very much connected. In the same way as with the entirety of social life, life of the individual cannot be limited to the financial dimension either, although material goods are essential for the improvement of quality of life or even for survival. Overall, solidary development is needed that is in service of „the common good”, that is, the good of all individuals and that of individuals pursuing wholeness.

Ilona Karácsony – Mónika Zubor – Balázs Tóth – Éva Harjánné Dr. Brantmüller

Experiencing – Coexistence

Facing the diagnosis of atypical children for the families is like walking on the sunny side of the street then suddenly there is a chasm on the way. Our study sheds light on this situation through national and international researches. These families are able to walk along that street if they are provided with the appropriate map, if they are provided with infor-

mation about the difficulties and joys with adequate empathy and if we accept that others travel different ways on the street, if it is needed we slow down or even stop. It needs to be experienced that it is possible to live with disability in a family, at school, in a society.

József Mayer

Early school leavers and returners, 1945–1965

Organising primary schools in Hungary following the Second World War proved to be a problematic, if not unmanageable, educational policy matter. Reasons for this can be found in the coincidence of two aspirations: that of educational reform and that of the Hungarian Communist Party aiming at a complete reform of Hungarian society. In the same way as with the social reform, they rejected any alternative concepts regarding the educational reform as well – be it a matter of school types or curricula. During the war, a great number of school buildings, including equipment, were harmed. Also, in 1945, the majority of pupils did not have the chance of attending school regularly; new types of school resulted in overcrowded classrooms. Teachers being overloaded was worsened by their having had to participate in newly implemented adult education programmes.

During those twenty years, there occurred a shift in the educational levels of the population. On the one hand, an era came to an end: professional experience for life-long employment in the fields of agriculture and industry was no longer provided by education. On the other hand, there was a significant decrease in the number of those not having an elementary school certificate, meaning the completion of eight grades. Additionally, systematic adult education provided returners better chances, whose rate of dropping out decreased as well.

Szerzőink

DR. BODÓ MÁRTON

tanár, OFI, tudományos munkatárs

DR. ENGLER ÁGNES

szociológus, egyetemi adjunktus, DE BTK Neveléstudományi Intézete

FARKAS PÉTER

szociológus, teológus, EMMI CSIAT főtanácsadó

HARJÁNNÉ DR. BRANTMÜLLER ÉVA

egyetemi adjunktus PTE ETK, Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet, Védőnő és Preven-
ciós Tanszék

DR. MAYER JÓZSEF TANÁR

OFI, tudományos munkatárs

KARÁCSONY ILONA

mentálhigiénés védőnő, egészségfejlesztés tanár, PTE ETK, Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői
Intézet, Védőnő és Prevenációs Tanszék

TÓTH BALÁZS

egyetemi tanársegéd, PTE ETK, Sürgősségi Ellátási és Egészségpedagógiai Intézet, Klinikai Koordinációs és Nevelés-
tudományi Tanszék

ZUBOR MÓNIKA

védőnő, szakoktató, PTE ETK, Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet, Védőnő és Preven-
ciós Tanszék

Lektorok

Béres Orsolya, Farkas Péter, Dr. Papházi Tibor, Sebestyén Virág, Szombathelyi Szilvia