

Tanulmányok

Körkép

Az oktatáspolitikai műveltségképe

Polónyi István

**A képzettség és a foglalkozás közötti
kongruencia/inkongruencia a hazai és
nemzetközi kutatási eredmények tükrében**

Zerényi Károly

**Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-
piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a
felnőttképzés területén II.**

Hangya Dóra

**The establishment and development of a
system of physical training in Kazakhstan
army**

Nikiforov Alexandr V. and Mukhamejanova
Sairan Sh.

Szemle

Nézőpontok

Távol Európától

Endrődy-Nagy Orsolya

Nyugat vs. Glóbusz

Pénzes Dávid

Szemle

Olvasnivaló

Gyermekmunka 1945 előtt

Somogyvári Lajos

Gondolatok a „Tanár leszek” margójára...

Szűcs Katalin

Szerzőink

Authors

English abstracts

2017 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet
Kálmán Orsolya
Kraiciné Szokoly Mária
Lénárd Sándor
Seresné Busi Etelka
Szivák Judit
Trencsényi László

Szerkesztőségi titkár: Csányi Kinga

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella
Czető Krisztina
Tókos Katalin

Asszisztensek: Bereczki Enikő
Misley Helga
Kovács Ivett
Nagy Krisztina
Pénzes Dávid
Szabó Zénó
Szente Dorina

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Kéri Katalin (PTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Tóth Péter (ÓE)
Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: nevelestudomany.elte.hu

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Az oktatáspolitikai műveltségképe	5
Polónyi István	
A képzettség és a foglalkozás közötti kongruencia/inkongruencia a hazai és nemzetközi kutatási eredmények tükrében	15
Zerényi Károly	
Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén II.	22
Hangya Dóra	
The establishment and development of a system of physical training in Kazakhstan army	37
Nikiforov Alexandr V. and Mukhamejanova Sairan Sh.	
Szemle	45
<i>Nézőpontok</i>	45
Távol Európától	46
Endrődy-Nagy Orsolya	
Nyugat vs. Glóbusz	49
Pénzes Dávid	
Szemle	53
<i>Olvasnivaló</i>	54
Gyermekmunka 1945 előtt	55
Somogyvári Lajos	
Gondolatok a „Tanár leszek” margójára...	58
Szűcs Katalin	
Szerzőink	64
Authors	66
English abstracts	68

Tanulmányok

Körkép

Az oktatáspolitikai műveltségképe

Polónyi István*

A tanulmány a hazai felsőoktatás-politika műveltségképének alakulását vizsgálja a rendszerváltástól napjainkig. Elemzi a posztindusztriális társadalom és gazdaság sajátosságait, a posztindusztriális korszak oktatásának jellemzőit, illetve az egyetem értelmiségképző szerepének átalakulását a középkori egyetemtől a huboldti egyetemen át a szolgáltató egyetemig. Végezetül a tanulmány bemutatja a magyar felsőoktatási törvényekben és a kormányzat felsőoktatási stratégiájában az értelmiség, az értelmiség-képzés, a műveltség és a szakember-képzés szavak előfordulásának gyakoriságát, és kontextusát. A törvények és a koncepció szóhasználata tükrözik a gazdasági és politikai mozgásokat. A rendszerváltást követően elmozdul a társadalmi, gazdasági szerkezet a posztindusztrializáció felé. A 2010. évi kormányváltást követően egy „visszaiparosítási” politika tapasztalható, amely a szakértelmiségi műveltségkép felé történő visszamozdulást eredményezett.

Kulcsszavak: műveltségkép, posztindusztrializáció, értelmiség-képzés, szakértelmiség

Bevezetés

Az oktatáspolitikai – azon belül is elsősorban a felsőoktatás-politika – műveltségképének alakulása, amelyet írásunkban¹ is vizsgálunk szorosan összefügg a társadalmi, gazdasági háttér fejlettségével. Ezért először ezt a kapcsolatot boncolgatjuk, majd a hazai felsőoktatás-politika meghatározó dokumentumainak elemzésével igyekszünk feltárni, hogy a rendszerváltás óta hogyan alakult ez a kapcsolat nálunk.

A műveltségkép társadalmi, gazdasági háttere

Az, hogy az oktatáspolitikai műveltségképet követ, alapvetően függ a társadalmi, gazdasági fejlettségtől. A 20. század végének és 21. század elejének társadalmi, gazdasági fejlettségét leginkább a posztindusztrializációval írhatjuk le.

A téma egyik úttörője, *Daniel Bell* szerint három fejlődési szakaszt különíthetünk el a társadalmi, gazdasági fejlődésben: (1) a preindusztriális, (2) az indusztriális (3) a posztindusztriális szakaszt² (*Bell*, 2001). Az indusztriális szakaszt *Bell* (2001) árutertermelő társadalomnak, a posztindusztriális szakaszt pedig szolgáltató társadalomnak is nevezi. Mint írja: „1970-ben az Egyesült Államokban minden 100 dolgozóból hatvanöt dolgozott a szolgáltatóiparban, 30 százalék az árutertermelő és építőiparban, valamint kevesebb, mint 5 százalék a mezőgazdaságban. A *szolgáltatás* szó persze a tevékenységek igen széles skáláját fedi le. (...). A posztindusztriális szolgáltatások más jellegűek. Humán jellegű és professzionális szolgáltatásokról van szó. A humán jellegű szolgáltatások közé sorolható a tanítás, az egészségügyi szolgáltatások és a szociális szolgáltatások széles skálája; a professzionális szolgáltatások között említhetjük a rendszerelemzést és -tervezést, valamint a programozást és az információ

* egyetemi tanár, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet istvan.polonyi@arts.unideb.hu

1. Jelen tanulmány a szerzőnek az ELTE PPK-n a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából 2016. november 16-án tartott „Műveltségkép az ezredforduló után” című konferencián elhangzott előadása szerkesztett és bővített változata.
2. *Bell* egyébként *Colin Clark* „Conditions of Economic Progress” 1940-ben írt könyvére hivatkozik, amelyben a gazdasági tevékenységeket három szektorba, az elsődleges (elsősorban kitermelő), a másodlagos (elsősorban termelő) és a harmadlagos (szolgáltatási) szektorba sorolta (*Bell*, 2001).

feldolgozását. Az utóbbi két évtizedben a foglalkoztatottság nettó növekményét kizárólag a posztindusztriális szolgáltatások adták, és bár a növekedés üteme lassult (...), az általános tendencia fennmarad" (Bell, 2001. 3.).

A posztindusztriális korszak az ipar háttérbe szorulását, a szolgáltatások átalakulását és kiterjedését hozza magával. Ez az elmozdulás a gazdaság és a társadalom számos folyamatára – így az oktatásra, az oktatás iránti keresletre, az oktatástervezés egészére és az oktatáspolitikára is – hatással van. A változások lényege a szolgáltatásoknak az ipari termeléstől, és azok eredményétől az áruktól való jelentősen különböző jellegéből adódik. Ezek a sajátosságok közismertek: a „szolgáltatások nem tárgyiasultak, nem választhatók szét, változékonyak és romlandók" (Kotler, 2002. 479.). A nem tárgyiasultság azt jelenti, hogy a szolgáltatások végeredménye általában nem fogható meg, mint önálló termék, vagy ha igen, akkor általában nem a megfogható termék a tényleges eredmény. (Pl. a képzés kézzel fogható eredménye az azt igazoló bizonyítvány, de a képzés, ill. tanulás eredménye nyilvánvalóan nem a bizonyítvány, hanem a végzett megszerzett ismeretei és kompetenciái. Ezek azonban nem kézzel foghatóak, és minőségükről is igen nehéz képet alkotni.) A szét nem választhatóság azt jelenti, hogy a szolgáltatás és a fogyasztás egyidejűleg történik, az előállítás és a fogyasztás térben és időben egyezik. A szolgáltatások egy részénél – elsősorban a szoros kapcsolódású szolgáltatásoknál – a szolgáltatás eredménye nem választható el a fogyasztótól. A szolgáltatások jelentős része esetében a szolgáltatás eredménye túl is nyúlik a szolgáltatás idején. (Például az oktatás esetében az annak eredményeként kialakult ismeretek, készségek hosszú távon – az oktatás mint szolgáltatás idejét messze meghaladó időtávon – történő gyakorlati hasznosíthatósága a cél.) A heterogenitás a szolgáltatási színvonal változékonyságára utal. Ez egyben azt is jelenti, hogy a szolgáltatások általában nem standardizálhatók. (Például az oktatás esetében is egyértelmű, hogy a tantervek, tanmenetek, óravázlatok előírása ellenére sem lehet az oktatást standardizálni, – vagy ha esetleg lehet is, abból szinte semmi nem következik az eredmény standardizáltságára nézve.) A romlandóság alatt azt értik, hogy a szolgáltatások nem tárolhatók. Nem lehet előre legyártani és készletezni azokat. Nem lehet a kereslet és kínálat közötti eltéréseket raktározással kiegyenlíteni. A tárolhatatlanság a megfelelő időzítést, a szolgáltatás nyújtás időpontjának a szükségletekhez rendelését követeli meg.

Az indusztriális korszakhoz képest a szolgáltatásoknak számos további sajátossága is jelentős változást hoz. Az ipart például a koncentrált telepítés jellemezte, a szolgáltatásokat viszont a fogyasztókhoz közel, tehát decentralizáltan kell elhelyezni. Ennek nyomán az indusztriális korszakra jellemző munkaerő-vándorlás lelassul. Az ipar visszaszorulásával kiszélesedő szolgáltatások – itt elsősorban a szoros kapcsolatra épülő szolgáltatásokra gondolunk – sokkal inkább a kereslethez igazodóan decentralizáltak. A kereslet mennyiségét és minőségét a fogyasztók erősen differenciált és szubjektív igényei határozzák meg, a szolgáltatások szétszórta, sokszínű, a fogyasztók gyorsan változó igényei (a divatváltozások) miatt nehezen tervezhető kapacitását, és tartalmát tekintve. Ezek a tulajdonságok alapvetően szűkítik a tervezhetőséget, hiszen a prognosztizálhatóságuk eleve nehéz, ráadásul regionális, területi prognózisokra, és tervekre van szükség.

A posztindusztrializálódás radikálisan megváltoztatja a fejlett országok társadalmi szerkezetét is. A harmadik szektor kiterjedésével az ipari munkásság eltűnőben van, miközben az alkalmazotti réteg (mely decentralizált és kiszolgáltatottabb) egyre nő. A társadalom belső konfliktusvonalai az osztályellentétekről áthelyeződnek a jóléti állam belső elosztási konfliktusainak területére (Bayer, 1996).

Az indusztrializáció teremti meg a szakképzést, majd az indusztriális korszak második fele a középfokú oktatás kiterjedésének időszaka. Mint Berend T. Iván írja „a két világháború között az európai oktatási rendszer ezzel a népesség általános műveltségi színvonala rendkívül nagy előrehaladásról tanúskodott. Ennek gazdasági alapját, igényét elsősorban a nehézipar rohamos térhódítása, az ipar szerkezetében bekövetkező lényeges átalakulás és a gyakran – második ipari forradalomnak – is nevezett hatalmas technikai előrehaladás határozta meg. (...) Ki-

alakult a nagyszériás tömegtermelés és a mindezzel összefüggő tudományos üzemszervezés (...) Mindezzel szoros összefüggésben már nem volt elegendő a XIX. századra szabott elemi népoktatás, az általános írni-olvasni-számolni tudás alapképzése. Rohamosan terjedt a középfokú képzés, és a század közepére, a II. világháború éveire Nyugat-Európában a megfelelő korosztálynak már $\frac{2}{3}$ -a $\frac{3}{4}$ -e középfokú végzettséggel rendelkezett. (...) A fejlett tőkés világban tehát valamiféle második képzési forradalomról beszélhetünk, még akkor is, ha az oktatás tartalmában ez jóval kevésbé jelentkezett, mint kereteinek minden irányú kibővülésében” (Berend T., 1978. 154–155.).

Az ezt követő posztindusztrializálódás értelemszerűen még radikálisabban átrajzolja a szakképzést és a felsőoktatást. Az ipari kor szakképzése az ipar logikájának alávetve szerveződött. Az ipari szakképzetségi igénye és szakképzése főként a gyárakhoz kapcsolódott, viszonylag koncentrált volt, éppen ezért jól kiszámítható és központilag (értve ez alatt az oktatásigazgatás valamilyen magasabb szintjét) többé-kevésbé megtervezhető és szervezhető. A képzés tartalmát többnyire tudományosan jól körülhatárolható technikai, technológiai ismeretek alkották. A posztindusztriális kor szakképzése azonban jól kitapinthatóan másféle. A szolgáltatások kiterjedése az oktatásra kettős hatású. Részint a képzési szint megemelkedik, részint a „mély” szakképzés helyébe az „előszakképzés” kerül: az iskolai képzés egyre inkább az általános képzés erősítése felé fordul, és a szakmai képzés egyre inkább a munkáltatóra vagy a munka melletti képzésre marad. Az iskola feladata a képezhetőség, az átképezhetőség kiépítése, mert a konkrét szakmai ismeretek elsajátítása az elhelyezkedést követő időszakra tevődik át. Az iskolarendszertől kiszoruló szakképzésnek gyorsan kialakul az iskolarendszeren kívüli kínálata: az iskolarendszeren kívüli szakképzés. Ez a piaci szerveződésű oktatási szolgáltatás igen rugalmas, gyorsan alkalmazkodik a kereslethez. Egyre fontosabb szerephez jut a felnőttképzés, – a szórakozási, rekreációs célú képzésekkel együtt – meghatározó részévé válik az élethosszig tartó tanulásnak.

Rendkívül fontos változások következnek be a felsőoktatásban is. A 20. század közepén a posztindusztriális korszak indulásával a felsőoktatás tömegesedése is egybe esik. A felsőoktatás tömegesedésének meghatározó mozgató ereje a demokratizálódás és a középrétegek kiszélesedése. A demokratizálódás egyik eredménye a magas iskolázottsághoz való hozzájutás lehetőségének megnyílása széles néprétegek számára. Különösen a fejlett országokban – de számos fejlődő országban is – az iskolázás általános emberi jog lett. A felsőoktatás a tömegesedés nyomán kialakul a kétszintű képzés, az általános műveltséget és előszakképzést adó alapképzés és a specializáló mesterképzés. A felsőoktatás nagyüzemmé, nagy szolgáltatóvá válik, kialakulnak a szolgáltatató egyetemek. Nemcsak a képzési szerkezetben, szakmai és szintbeli struktúrában, hanem minőségben és az igényelt erőfeszítésben is széles kínálat alakul ki. A felsőoktatás a közép és felső rétegek fiataljainak életformájává, kötelező és divatos életpálya elemévé válik. Sokak számára befektetés, sokak számára a társadalmi státusz megőrzésének eszköze, sokak számára szórakozás, sokak számára pedig trendi divat, elvárt életforma elem. A felsőoktatás természetesen alkalmazkodik ehhez a sokszínű, sokcélú kereslethez (Polónyi, 2010).

Az oktatásirányítás változása

A gyorsan terjeszkedő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli oktatás kiváltja az állami oktatásirányítás szabályozási hajlandóságát. Az oktatás sajátosságai sok tekintetben alkalmat és lehetőséget is adnak ehhez. Ahogy Hirschman (2000) hangsúlyozza az egészségügyi és az oktatási szolgáltatások esetében, a szolgáltatások vásárlói gyakran téves információkkal rendelkeznek a minőségről, gyakran csak kevés szolgáltatóról van szó, és az összehasonlító vásárlás bonyolult, sőt lehetetlen. Mindebből következőleg, az oktatási szolgáltatások piaca tökéletlen piac, ahol a vevői szuverenitás nem képes, vagy nem jól képes szabályozni a piacot. Ez kiváltja az állam

szabályozni akarását – legalábbis az olyan országokban, ahol hagyományosan hisznek az állam piacszabályozó szerepének hatékonyságában, mint amilyen a kontinentális Európa országainak jó része. A humboldti (és a napóleoni) oktatáspolitikai beavatkozás ennek az első jelentős történelmi példája.

Majd a felsőoktatás tömegesedése is hasonló folyamatokat indít el. Ennek az az oka, hogy a képzés tömegesedésével természetesen a diplomás kibocsátás is tömegesedik. A tömeges kibocsátással növekszik az inkongruens foglalkoztatás. A szűk felsőfokú végzettség elvész, ha nem talál elhelyezkedést. Mindezek nyomán a szűk és mély szakmai képzés, mint a felsőoktatási képzéssel kapcsolatos követelmény egyre inkább megkérdőjeleződik. Hiszen nyilvánvalóan nincs szükség egyetlen országban sem a csillagászok vagy atomfizikusok ezreire, de irodalmárok, történészek és pszichológusok ezreire sem, még ha kezdetben ebben az irányban is bővül a képzés szerkezete. S ugyanígy, nyilvánvalóan nem tudnak végzettségüknek megfelelő munkát találni a mérnökök, közgazdászok és jogászok tízezrei sem. A szűk és mély szakképzés esetében egyre inkább veszendőbe mennek a szakképzésre fordított állami és egyéni kiadások, erőfeszítések.

A kétszintű képzés bevezetése megoldja ezeknek a problémáknak jó részét. Az első alapképzési szakasz ugyanis csupán előszakképzettséget nyújt. Ezzel a végzettséggel a munkaerőpiacra lépők nem rendelkeznek mély és szűk szakképzettséggel, hanem viszonylag széles, általános jellegű, nem túl mély szakmai ismeretekkel. Ez elég általános ahhoz, hogy ha nem, vagy nem teljesen szakirányuknak vagy végzettség szintjüknek megfelelően helyezkednek el, részint akkor sem vész kárba sok feleslegesen tanult mély szakmai ismeret, részint gyorsan, az elhelyezkedésnek megfelelően korrigálhatóak és kiegészíthetők az ismeretek.

A tömeges felsőoktatás csak úgy egyeztethető össze valamennyire a gazdasági igényekkel, ha első szintje általánosan művelő képzéssé és „előszakképzéssé” válik. Olyan képzésre van szükség, amely akkor sem okoz nagy veszteséget (pénzben, erőfeszítésben stb.) ha a tömeges kibocsátás miatt nem hasznosul. Tehát, ha egy alapszintű végzettségű közgazdász titkárnő lesz, vagy egy alapszintű végzettségű fizikus villamosvezető, egy alapszintű végzettségű testnevelés szakos pedig vagyonőr, akkor senki sem szisszen fel, az elpazarolt tudás és ráfordítás miatt. Hiszen nem tanult olyan sok és mély, speciális szakmai ismeretet, hogy nagy kár lenne érte, ha elfelejti, viszont elég sok általános műveltséget kapott, amit minden területen hasznosítani tud. Az is fontos, hogy ő maga sem lesz (talán annyira) elégedetlen, ha inkongruens elhelyezkedésre kényszerül. Ráadásul ez a képzés jelentősen olcsóbb, mint a szűk és mély képzés. Ha pedig szakmájának megfelelően helyezkedik el, s mélyebb ismeretekre is szüksége van a munkakörében, akkor visszamegy a második képzési ciklusra és mestere lesz szakmájának (Polónyi, 2010).

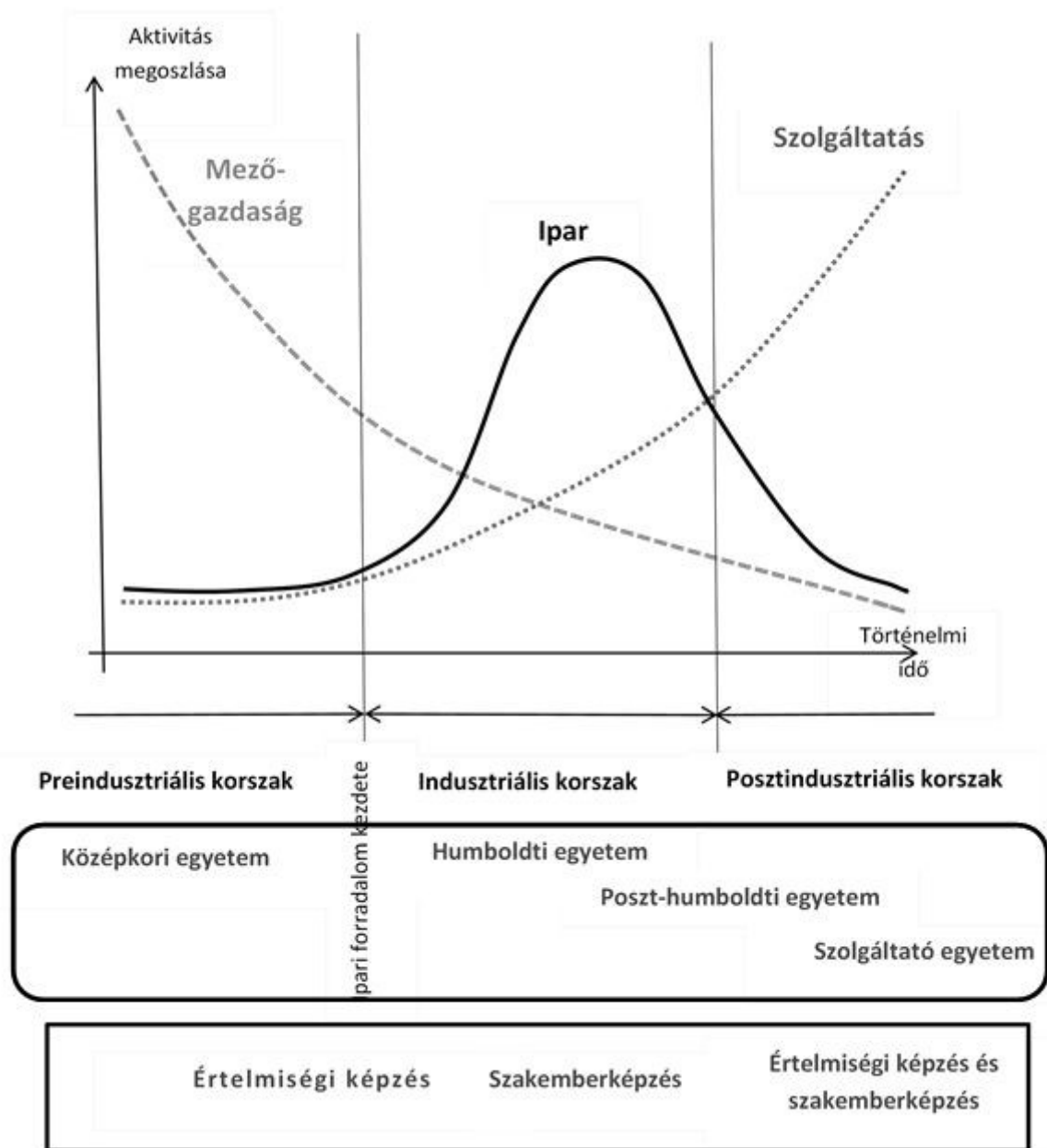
A műveltségkép alakulása

Azt állítjuk, hogy a felsőoktatással kapcsolatos műveltségkép az ipari korszak előtt alapvetően az értelmiségi szerepkörhöz kapcsolódott, amit azután az ipari korszak alatt a szűken és mélyen képzett szakemberkép egyre inkább kiszorított, majd a posztipari korszak beköszöntével a felsőoktatási képzésben legalább részben visszatér az értelmiségképzés az alapképzési szakaszban (1. ábra).

A középkori egyetem értelmiségképző szerepe helyébe lépő humboldti egyetem még sokat őrzött az értelmiségképző szerepéből. Mint *Karády* és *Nagy* (2012) írja: „a humboldti egyetem általános értelmiségképző – tehát pl. a közéleti témákról egymás közt vitatkozni, beszélgetni, a nem diplomás környezetnek pedig „tanácsot adni” inkább képes – funkcióinak inkább megfelelt, mint a poszt-humboldti, mely sokkal kevésbé tekinti ezt feladatának, sőt akár még kerüli is ezt a szerepkört (*Karády* és *Nagy*, 2012. 145.).

Ezt követően azonban a posztindusztriális gazdaságban részint a tömegesedés, részint a gazdaság és társadalom igényei nyomán a felsőoktatásban kialakul a kétszintű képzés, ami alapvetően átalakítja a felsőoktatás műveltségképét is. Az addig egységes, az indusztriális időszak alapvetően szűk és mély képzettségű szakember műveltségképe helyére az alapképzés elvárásai közé visszakerül az általános műveltség, az értelmiségi szerep ellátáshoz szükséges ismeretek, képességek, kompetenciák elvárása.

Az oktatáspolitikai pedig mindig azt a műveltségképet követi, amelyet az adott kormány gazdaságpolitikája követel.



1. ábra: A társadalmi, gazdasági fejlettség és az egyetemek

A hazai felsőoktatás-politika műveltségképének változása a dokumentumok tükrében

Ezek után nézzük meg a hazai felsőoktatás-politika műveltségképének változását a rendszerváltás óta. Erről több dokumentum elemzésével igyekszünk képet alkotni:

- részint a felsőoktatási törvények,
- részint a legutóbbi felsőoktatási stratégiai anyag elemzése alapján.

Az elemzésnek egy igen egyszerű technikáját alkalmaztuk, a szövegelemzést. Három szóra kerestünk rá az egyes szövegekben: a műveltség, az értelmiség/értelmiségi, és a szakember szavakra. A tanulmány keretei között a szövegkörnyezet elemzéssel nem foglalkoztunk.

A felsőoktatási törvények műveltségképe

Magyarországnak a rendszerváltást követően eddig három felsőoktatási törvénye volt, azonban ezeket 2016-ig együttesen több mint százszor módosították. Minden kormányváltást követően vagy új felsőoktatási törvény született, vagy a meglévő törvényt jelentősen módosították. Ezért az elemzésnél nemcsak a törvény eredeti szövegét vizsgáljuk, hanem annak a kormányváltások utáni átalakulásait is.

Az 1993. évi LXXX (felsőoktatásról szóló) törvény a szakember szót ötször tartalmazza, ebből a képzés céljával kapcsolatban egyszer. A másik négy említés valamely testületi, bizottsági tagra vonatkozik, míg az értelmiségi szó is egyszer szerepel a szövegben. Mind a szakember, mind az értelmiségi szó a 7§-ban, ahol a felsőoktatási intézmények feladatát azonosítja a törvény:

„7. § (1) A felsőoktatási intézmények feladata

1. *felsőfokú szakemberképzés;*
2. *felkészítés a nemzeti és az egyetemes kultúra közvetítésével az értelmiségi létre;*
3. *felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások, eredmények létrehozására; továbbá feladata*
4. *a tudományok, a művészetek és a kultúra fejlesztése.”* (Kiemelés P. I.)

A törvény 1996-os módosítását követően a helyzet csak annyit változott, hogy a 7§ (1) kicsit finomodott és kibővült. A tudományok, a művészetek és a kultúra fejlesztése mellé bekerült a művelése szó is, továbbá egy új e) pont, mely az anyanyelvi és idegen nyelvi ismereteket fejlesztését is beveszi a feladatok közé.

„7. § (1) A felsőoktatási intézmények feladata

1. *a felsőfokú szakemberképzés;*
2. *felkészítés a nemzeti és az egyetemes kultúra közvetítésével az értelmiségi létre;*
3. *felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások, eredmények létrehozására; továbbá feladata*
4. *a tudományok, a művészetek és a kultúra művelése és fejlesztése,³*
5. *az anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése, a szaknyelvi ismeretek kialakítása.”* (Kiemelés P. I.)⁴

3. Megállapította: 1996. évi LXI. törvény 6. § (1). Hatályos: 1996. IX. 1-től.

4. Beiktatta: 1996. évi LXI. törvény 6. § (1). Hatályos: 1996. IX. 1-től.

A 2003-as módosítás még tovább bővíti a szakaszt. Kibővül a felnőttképzéssel, valamint a számítástechnikai és informatikai kultúra fejlesztésében való közreműködéssel.

„7. § (1)⁵ A felsőoktatási intézmények az e törvényben meghatározott feladatokat az alapító okiratukban foglaltak szerint látják el. A felsőoktatási intézmények feladata:

1. *felsőfokú szakemberképzés,*
2. felkészítés a nemzeti és egyetemes kultúra közvetítésével *az értelmiségi létre,*
3. felkészítés a tudományos ismeretek bővítésére és alkalmazására, művészeti és más alkotások, eredmények létrehozására,
4. a tudományok, a művészetek és a kultúra *művelése* és fejlesztése,
5. az Európa Tanács Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Kartájában foglaltak figyelembevételével *az anyanyelvi és az idegen nyelvi ismeretek fejlesztése, a szaknyelvi ismeretek kialakítása,*
6. a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényben foglaltak szerinti *felnőttképzési tevékenység folytatása,*
7. közreműködés a tudásalapú társadalom *számítástechnikai és informatikai kultúrájának fejlesztésében.*”
(Kiemelés P. I.)

Az 1993. évi felsőoktatási törvény tehát poszt-humboldti szellemben szakemberképzésnek definiálja a felsőoktatást, és módosításai ezt a meghatározást egészítették ki. 2005-ben hosszú vajúdas után új felsőoktatási törvény születik, a 2005. évi CXXXIX. törvény. A törvény – összhangban a nemzetközi folyamatokkal és az Európai Felsőoktatási Térség törekvéseivel – bevezeti a kétszintű képzést. Szövegében a posztindusztriális korszak elvárásainak megfelelően megjelenik az értelmiségképzési feladat is.

2. § (1) E törvény célja továbbá...

- a hallgatók felkészítése a nemzeti, az európai és az egyetemes értékek megismerésére, vállalására, az *általános műveltség elmélyítésére,* az autonóm gondolkodásra, a szociális és morális kérdések iránt nyitott gondolkodásra, a civil társadalommal való együttműködésre, a szakmai és *értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre,*

(...)

- a felsőoktatás képzési szerkezetének átalakításával lehetővé tenni a – hallgató munkaerő-piaci megjelenését biztosító – szakképzettség rövid képzési idő alatt történő megszerzését, a kimagasló képességek részére a magasabb szintű tanulmányok folytatását, további végzettség, újabb *szakképzettség megszerzését,*

(...)

66. § (1) A hallgató tehetségének kibontakoztatását a minőségi oktatás, a tudományos diákkör, a szakkollégium és a doktori képzés segíti.

- *A szakkollégium célja,* hogy saját szakmai program kidolgozásával magas szintű, minőségi szakmai képzést nyújtson, segítve a kiemelkedő képességű hallgatók tehetséggondozását, közéleti szerepvállalását, *az értelmiségi feladatokra történő felkészülés* tárgyi és személyi feltételeinek megteremtését, a társadalmi problémákra érzékeny, *szakmailag igényes értelmiség nevelését.* (Kiemelés P. I.)

5. Megállapította: 2003. évi XXXVIII. törvény 2. § (1). Hatályos: 2003. VII. 1-től.

A 2011. évi CCIV. a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény visszafordul a megkezdett úton. Szövegében *az értelmiségi szó egyszer sem szerepel, mint ahogy a műveltség szó sem. A szakember (szakemberképzés) szó is csak egyszer (az is az egészségügyi felsőoktatással kapcsolatban).*

A felsőoktatási stratégiai anyag műveltségképe

A „Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai” című, felsőoktatási stratégiának is nevezett (évszám nélkül, de közismerten 2015-ben közreadott) anyag bevezetőjében egyetlen szó sem esik az értelmiségképzésről, mint felsőoktatási feladatról. Helyette igen nagy ívű gondolatokat olvashatunk a globalizáció tempóját követő, az értékmegőrzést és értékteremtést az erőforrások hatékony felhasználása mellett, egy magasabb minőséget nyújtó, teljesítményelvű és a gazdasági szereplők igényeit is kiszolgáló felsőoktatási rendszerről. A szöveg egyik hangsúlyozott mondata, hogy „A jövő felsőoktatásának kulcsszavai: verseny, minőség, teljesítmény és siker” (5.). A nagyívű felvezetés (nem bevezetés, mert az a következő fejezet címe) azzal zárul, hogy „A következő évtized feladata ezért az, hogy erősségeinkkel, lehetőségeinkkel, erőforrásainkkal és meglévő tapasztalatainkkal élve megteremtjük a régió legkiválóbb felsőoktatási rendszerét, amelynek középpontjában a teljesítmény, a magas minőség, a versenyképes tudás, valamint az oktatók és a hallgatók közös sikere áll.” (5.)

A Bevezető is hasonló lendülettel ecseteli a magyar felsőoktatás-politika célját, miszerint „a tudásalapú világgazdaságban versenyképes hazai felsőoktatás jöjjön létre.” (7.)

Az *értelmiség* szó meglehetősen érdekes összefüggésekben szerepel az anyagban. Először a 37. oldalon bukkan fel. Az anyag a felsőoktatás szolgáltató funkcióinak megerősítésének indokaként ír arról, hogy „a felsőoktatási intézmények jelentős közösségi, kulturális és sport infrastruktúrával rendelkeznek, amelyek elsősorban a hallgatókat és oktatókat szolgálják, de egyes kisebb egyetemi vagy főiskolai városokban a teljes lakosság ezeket használja. Ezek bővítése és fejlesztése széleslátókörű, valamint egészségtudatosabb, egészségesebb életvitelt folytató és *egészségesebb hallgatókat és leendő értelmiségieket eredményez...*” (37.). Tehát a felsőoktatási infrastruktúra (főleg a sportlétesítmények) célja az egészséges értelmiség nevelése.

Az értelmiségi szóval ezután a jövőbeli felsőoktatási intézménytípusok kapcsán találkozhatunk (42.). Az anyag szerint a jövőben funkcionálisan háromféle alapvető intézménytípus különíthető el. Ezek:

1. Az egyetem, ahol a hangsúly az akadémiai jellegű új tudás teremtésén van, és a működés ebből a miszsióból vezethető le; az egyetemek közül kiemelkedik néhány tudományegyetem, melyek szakmai és tudományos jelentőségüknél és méretüknél fogva meghatározói a magyar felsőoktatás intézményrendszerének.
2. Az alkalmazott tudományok egyetemei, amelyek professzionális képző intézmények, és elsősorban a gazdasági-társadalmi igények kielégítésére, a tudás hasznosítására fókuszálnak, ami még akkor is igaz, ha az intézmények egy részét hivatalosan főiskolának nevezik.
3. És végül a közösségi főiskola, amely a helyi közösség és vállalkozások felé irányuló tudásszolgáltatás kereteit teremti meg, illetve jelentős lehet a szerepe *a regionális értelmiségképzés és a kiművelt emberfők megtartása terén* (42.).

Az anyag megfogalmazás azt sugallja, mintha az értelmiségképzés csak a közösségi főiskolák feladata lenne. Ezt követően a 49. és 50. oldalon a külhoni magyarok lakta régiók felsőoktatása kapcsán említi az anyag ismét az értelmiségi szót. Nevezetesen, hogy ott a magyar nemzetiségűek aránya markánsan alulreprezentált. Ennek kapcsán állapítja meg, hogy „Ez összességében azt jelenti, hogy nem, vagy alig tud megvalósulni a határon túli

magyar közösségek értelmiségének reprodukciója, ami közvetlenül a magyar nyelvű oktatás fokozatos leépüléséhez, közvetve e közösségek fogyásához, az asszimiláció és a migráció növekedéséhez vezet." (49.). Végül a 73. oldalon esik szó a *szakértelmiségről*, a gazdasági alapszakok számának csökkentése kapcsán, (ami állítólag együtt fog jární az egyes területeken azok interdiszciplináris jellegének erősítésével, és a módszertani és társadalomtudományi ismeretek arányának növelésével). Mindennek indoka az anyag szerint az, hogy „az alapszakok számának csökkentésével, és a szakon belüli specializációs lehetőségek biztosításával a képzési tevékenység hatékonyságának javítása (optimális méretű hallgatói csoportok a képzés alapozó időszakában); a felsőoktatásba belépők karrierválasztásának ideális időpillanatba helyezése (gyorsabb képzési utak, kevesebb pályaelhagyó), továbbá a számos különböző ágazatban és szakterületen bevethető szakértelmiségiek rendelkezésre állásának növelése." (73.). Bármit is jelentsen ez.

A *műveltség* szó háromszor szerepel a stratégiában. Először a 13. oldalon. Eszerint „A magyar felsőoktatás jelenlegi helyzetének elemzését és jövőbeni céljainak felvázolását követően mód van arra, hogy – a vízió szem előtt tartása mellett – meghatározzuk a pontos feladatokat. A változtatások szükségessége mellett ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a felsőoktatás teljes rendszere meg fogja kapni a megfelelő támogatást ahhoz, hogy küldetését magas színvonalon teljesíthesse. *Az egyetemes kultúrában a humán és reál műveltség elválaszthatatlanul összefonódik, amit a felsőoktatási rendszernek is tükröznie kell, az arányok nem tolódhatnak el a szélsőségek felé.*" (13.) (Kiemelés P. I.)

Ez a látszólag pozitív gondolat azonban érdekes megvilágításba kerül, ha tovább olvassuk az anyagot. A 21. oldalon ugyanis azt hangsúlyozza, hogy a magyar gazdaság növekedésének több képzési területen gátat szab az egyes szakokon fellelhető szakemberhiány (elsősorban a műszaki és az informatikai területek), miközben más szakok iránt a munkaerő-piaci kilátásokhoz képest indokolatlanul magas érdeklődés mutatkozik, vagy a képzési kínálat nem igazodik a tényleges igényekhez (egyed gazdasági és humánterületek) (21.). Ugyanitt az is kiderül, hogy a magyar felsőoktatás hagyományosan legnépszerűbb képzési területei a bölcsészeti és társadalomtudományi diszciplínákhoz kötődnek. A legjobb iskolai teljesítményű továbbtanulók fele ilyen képzési területekre jutott be, miközben a hallgatók nem találkoznak a reálgazdaság megkívánta készségek és alkalmazási lehetőségek ismereteivel, nem elegendő az interdiszciplináris kapcsolódás, a képzések szakos beosztása helyenként túlhaladott (21.).

Tehát az anyag némileg fedve ugyan, de azt állítja, hogy (1) a legjobbak (indokolatlanul) nem mennek a termelési rendeltetésű szakokra, (2) a humán szakok pedig nem elég interdiszciplinárisak, mert nem nyújtanak reálgazdasági ismereteket, (3) ráadásul túlhaladott a szakszerkezetük.

Konklúzió

Végül is a felsőoktatás műveltségképe az elmúlt huszonöt évben nálunk bekövetkezett változását úgy foglathatjuk össze, hogy a rendszerváltást követően megfogalmazott felsőoktatási törvény a humboldti egyetemnek megfelelő műveltségképet tükrözött. Felsőfokú szakemberképzést, de mellette az értelmiségi létre való felkészítést is célul tűzte ki. Későbbi módosításai inkább a szakemberképzési funkció erősítésének irányába mutattak.

A 2005. évi törvény, összhangban a tömegesedő felsőoktatás nyomán megfogalmazódó elvárásokkal, az általános műveltség elmélyítéséről, a szakmai és értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre történő felkészítésről írt.

A 2011-es törvényben nem fordul elő sem az értelmiségi, sem a műveltség szó. A négy évvel később megfogalmazott felsőoktatási stratégiában pedig, mint az egészséges életmódú értelmiség, mint a regionális értelmi-

ség, mint határon túli értelmiség, és mint szakértelmiség szókapcsolatokban találkozhatunk vele. A műveltség szó pedig – meglehetősen leszűkítve – a humán és reálműveltség elválaszthatatlanságára történő utalásban és a helyes arányokat hangsúlyozva – a humánműveltségnek a gazdaság fejlődésére káros túlkeresletét hangsúlyozva, és nyilvánvalóan a reálműveltség kiemelt fontosságára utalva kerül elő.

Azt állapíthatjuk tehát meg, hogy a hazai felsőoktatás műveltségképe a humboldti szakértelmiségi megközelítésből 2005-ben elmozdul ugyan az általános műveltség, a szakmai és értelmiségi hivatás együttes megvalósításának hangsúlyozása felé, azonban 2011-ben, majd pedig különösen 2015-ben ismét a szakemberképzés dominanciája kerül előtérben.

Ezek az elmozdulások lényegében tükrözik a gazdasági és politikai mozgásokat. A rendszerváltást követően elmozdul a társadalmi, gazdasági szerkezet a posztindustrializáció felé, ezt azonban a 2010-es kormányváltást követően egy „visszaiparosítási” politika követi, amely a szakértelmiségi műveltségkép felé történő visszamozdulást eredményezi.

Szakirodalom

1. Bayer József (1996): *Politikai gondolkodás a huszadik században*. Magyar Elektronikus Könyvtár. URL: <http://mek.oszk.hu/02000/02006/> Utolsó letöltés: 2017. február 22.
2. Bell, D. (2001): Az információs társadalom társas keretrendszere. *Információs Társadalom*. 1. 3–33. URL: http://epa.oszk.hu/01900/01963/00001/pdf/infortars_2001_01_01_003-033.pdf Utolsó letöltés: 2017. február 22.
3. Berend T. Iván (1978): *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Gyorsuló idő sorozat. Magvető Kiadó, Budapest.
4. *Bolognai Nyilatkozat. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata (1999)*. Bologna. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/tudastar/bolognai-nyilatkozat> Utolsó letöltés: 2017. február 22.
5. EMMI (n/a): *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai*. URL: <http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncept%C3%B3.pdf> Utolsó letöltés: 2017. február 22.
6. Hirschman, A. O. (2000): *Versengő nézetek a piaci társadalomról. És egyéb újkeletű írások*. Jászöveg Tankönyvek, Budapest.
7. Karády Viktor és Nagy Péter Tibor (2012): *Iskolázás, értelmiség és tudomány*. Wesley János Lelkészképző Főiskola. URL: <http://mek.oszk.hu/10900/10983/10983.pdf> Utolsó letöltés: 2017. február 22.
8. Kotler, Ph. (2002): *Marketingmenedzsment*. KJK-Kerszöv Kiadó, Budapest.
9. Polónyi István (2010): Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna: avagy baj-e ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio*. 3. 384–401.

Jogszabályok:

1. 1993. évi LXXX törvény
2. 1996. évi LXI. törvény
3. 2003. évi XXXVIII. törvény
4. 2005. évi CXXXIX. törvény
5. 2011. évi CCIV. törvény

A képzettség és a foglalkozás közötti kongruencia/inkongruencia a hazai és nemzetközi kutatási eredmények tükrében

Zerényi Károly*

Az elmúlt években számos hazai és nemzetközi kutatásban vizsgálták a képzettség és a foglalkozás közötti illeszkedést a végzettségi szint és a szakirányú végzettség figyelembevételével. A vertikális és horizontális kongruenciát/inkongruenciát vizsgáló kutatások a populáció nagyságát tekintve két csoportra oszthatók. Az egyik csoportba tartoznak azok a kutatások, amelyek az összes képzettségi szinten végzetek foglalkoztatását vizsgálták, míg a másik csoportot kifejezetten a felsőoktatásban végzetek elhelyezkedését vizsgáló kutatások alkotják. A kutatási eredmények alapján a legtöbb európai országban gyakori jelenség az inkongruens elhelyezkedés vertikálisan és horizontálisan egyaránt. Ugyanakkor problémát a valódi inkongruencia jelenthet, amikor a munkavállalók nem tudják hasznosítani képességeiket. Talán olyan képzési programokra van szükség, amelyek a speciális tudás mellett kielégíthetik az inkongruenciához kapcsolódó transzfertudás iránti munkaerőpiaci igényeket is.

Kulcsszavak: kongruencia, horizontális inkongruencia, vertikális inkongruencia, felsőoktatás, munkaerőpiac, kutatási eredmények

Bevezetés

A 2008-as gazdasági válságot követően egyre inkább nyilvánvalóvá vált, hogy a bizonytalan és nehezen tervezhető munkaerő-piaci környezetben a munkavállalók egy része nem feltétlenül a végzettségének és/vagy a szakirányának megfelelő munkakörben helyezkedik el. A jelenséget tapasztalva több hazai és nemzetközi kutatás is vizsgálta a képzettség és a foglalkozás közötti illeszkedést. A hazai kutatások fókuszában általában a kongruencia áll, míg a nemzetközi felméréseknél jellemzően az inkongruenciát helyezik a középpontba. A kutatások egy része a vertikális és a horizontális illeszkedésen túl olyan kérdésekkel is foglalkozik, mint az inkongruencia és a képességek hasznosíthatósága közötti kapcsolat vagy az inkongruens elhelyezkedés hatása a keresetekre.

A hazai és nemzetközi kutatások áttekintésével részletesebb képet kaphatunk a kongruencia/inkongruencia vizsgálatának elméleti megközelítéseiről, az alkalmazott módszerekről és a főbb eredményekről, amelyek többek között a képzési programok fejlesztésénél hasznosíthatók.

A kutatások fogalmi háttere

A képzettség és a foglalkozás közötti kapcsolatot tekintve megkülönböztethetünk *vertikális* és *horizontális* illeszkedést. Amennyiben valaki a képzettségi szintjének megfelelő munkakörben helyezkedik el, akkor vertikális, ha a szakterületének megfelelő foglalkozást végez, akkor horizontális, mindkettő teljesülése esetén pedig vertikális és horizontális illeszkedésről van szó. A vertikális és a horizontális illeszkedés külön-külön történő vagy együttes megvalósulása kongruenciát, bármely típusú illeszkedés hiánya viszont inkongruenciát jelent.

A kongruenciához hasonlóan az inkongruenciának is alapvetően két típusa van, a vertikális és a horizontális inkongruencia (Leuze és Strauß, 2008; Cedefop, 2010). Vertikális inkongruenciáról (*vertical mismatch, vertikale*

* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, közgazdász, közgazdász.
E-mail: zerenyi.karoly@gmail.com

Inadäquanz) akkor beszélünk, amikor a foglalkoztatott személy képzettségi szintje a túlképzettségből (*overeducation*) vagy az alulképzettségből (*undereducation*) fakadóan az adott munkakörnek, illetve foglalkozásnak nem felel meg (Cedefop, 2010; Senarath és Patabendige, 2014; Morgado, Sequeira, Santos, Lopes és Reis, 2014; Mahuteau, Mavromaras, Sloane és Wei, 2014). Ha a foglalkoztatott személy magasabb képzettséggel rendelkezik, mint ami az adott munka elvégzéséhez szükséges vagy elvárt, akkor túlképzettség, fordítva pedig alulképzettség áll fenn. Ehhez képest a horizontális inkongruencia (*horizontal mismatch*, *horizontale Inadäquanz*) akkor fordul elő, amikor valaki a szakterületi képzettségétől, szakirányú végzettségétől eltérő foglalkozást végez vagy azokhoz nem kapcsolódó munkakörben dolgozik.

A képzettség és a foglalkozás közötti illeszkedés témakörében született hazai és nemzetközi kutatások fogalmi hátterét jellemzően a vertikális és a horizontális kongruencia/inkongruencia adja, amelyek a vizsgált populáció nagyságát tekintve két csoportra oszthatók. Az egyik csoportba azok a kutatások tartoznak, amelyek az összes képzettségi szinten végzetek foglalkoztatását vizsgálták, míg a másik csoportot kifejezetten a felsőoktatásban végzetek elhelyezkedését vizsgáló kutatások alkotják.

Valamennyi képzettségi szinten végzetek elhelyezkedését vizsgáló kutatások

A kongruencia/inkongruencia témakörében a legnagyobb elemszámú (N=3 942 723 fő) hazai kutatásnak a KSH 2015-ben megjelent műhelytanulmánya számít, amely *horizontális* és *vertikális* szinten egyaránt vizsgálta a képzettség és a foglalkozás közötti illeszkedés arányát. A 2011-es népszámlálási adatokra támaszkodó kutatásban a képzettségek és a foglalkozások horizontális megfeleltetéséhez három fő kategóriát alakítottak ki. A kongruens foglalkoztatást a megfelelt (MF), az inkongruenst pedig a részben megfelelt (RMF) és a nem felelt meg (NFM) kategória mutatta meg. Emellett a megfelelt kategórián belül kialakítottak egy túlképzett (MF+) és egy alulképzett (MF-) csoportot is, amelyek így egy vertikális elemmel egészítették ki a horizontális vizsgálatot. A három fő megfeleltetési kategórián kívül még meghatározták a külön megnevezés nélküliek (KMN) csoportját, amelybe az alapfokú végzettségűek és a nem besorolható, illetve a szakkód nélküliek kerültek be tekintettel arra, hogy ezek a végzettségek lényegében egyetlen foglalkozásnak sem feleltethetők meg (KSH, 2015; Lakatos, 2016). A horizontális illeszkedést vizsgálva a teljes foglalkoztatott állomány (3942 ezer fő) 41%-a kongruens módon helyezkedett el, vagyis a szakterületének megfelelő foglalkozást végzett. Ezzel szemben a foglalkoztatottak többsége, 59%-a végzett nem vagy csak részben a szakterületének megfelelő, inkongruens foglalkozást. A részben megfeleltettek (RMF) 15,6%-ot, a nem megfeleltettek (NFM) 31,8%-ot, a külön megnevezés nélküliek (KMN) pedig 11,6%-ot képviseltek az inkongruens módon elhelyezkedők táborából.

A KSH műhelytanulmánya a horizontális kongruencia/inkongruencia jelenlétét a hazai munkaerőpiacon a teljes foglalkoztatott állomány mellett csökkentett adatállományokra¹ vetítetten is vizsgálta a konkrét foglalkozások, foglalkozási fő- és alcsoportok szintjén, valamint nemek, iskolai végzettség és nemzetgazdasági ág szerint. A biztos besorolású foglalkozásokra szűkített adatállomány esetében a kongruencia szint 41%-ról 49,2%-ra nőtt, ezzel párhuzamosan pedig 50,8%-ra csökkent az inkongruens módon foglalkoztatottak aránya. Következésképpen a foglalkoztatottak közel egyforma arányban helyezkedtek el a szakterületüknek megfelelő kongruens vagy attól eltérő inkongruens munkakörben. A nemek szerinti horizontális kongruencia szint a nők esetében

1. A KSH műhelytanulmánya a horizontális megfeleltetést három adatállományra vetítetten vizsgálta. Az első a teljes foglalkoztatott állományt (3 942 723 fő) tartalmazta. A másodiknál kikerültek a nehezen besorolható foglalkozások, amelynek eredményeként egy csökkentett adatállomány (3 436 466 fő) jött létre. A harmadik adatállományban pedig csak a biztosan besorolható szakképzettséggel, végzettséggel rendelkezők maradtak (3 150 970 fő).

magasabb, mint a férfiakéban. A középfokú és a felsőfokú végzettséggel rendelkező foglalkoztatottak elhelyezkedését összehasonlítva pedig az utóbbiak körében magasabb a kongruencia szint.

A vertikális megfeleltetésnél az iskolai végzettségi szinteket egy ötfokozatú skálába sorolták be aszerint, hogy mekkora különbség volt a szükséges és a tényleges iskolai végzettség között. A horizontális vizsgálatnál kialakított három fő kategóriához hasonlóan a vertikális illeszkedésnél is létrehozta megfelelő, részben megfelelt és nem felelt meg csoportokat. A vertikális kongruenciát tekintve a foglalkoztatottak többsége, 65,5%-a a képzettségi szintjének megfelelő foglalkozáshoz kapcsolódó tevékenységet látott el. A teljes foglalkoztatott állományban a vertikális inkongruencia aránya 34,5%-ot tett ki. Tekintettel arra, hogy a vertikális és a horizontális kongruencia-vizsgálat módszertana eltért egymástól (lásd különböző adatállományok, ötfokozatú skála), ezért csak korlátozottan van lehetőség a horizontális és a vertikális eredmények részletes összehasonlítására. Emellett a műhelytanulmányból nem derül ki, hogy mekkora arányt képviselnek azok a foglalkoztatottak, akik vertikálisan és horizontálisan egyaránt kongruens vagy inkongruens módon helyezkedtek el. Összességében elmondható, hogy a foglalkozásokhoz kapcsolódó tevékenységek jelentős része elvégezhető inkongruens végzettséggel is, azonban minél speciálisabb foglalkozásról (például orvos, bíró) van szó, illetve minél hosszabb idő szükséges a megfelelő képzettség elsajátításához, annál nagyobb a rá jellemző kongruencia szint (Lakatos, 2016). Mindazonáltal az eredmények egyértelműen megmutatják, hogy a kongruencia mellett az inkongruencia is jelentős arányt képvisel a hazai munkaerőpiacon.

Egy portugál kutatócsoport (Morgado és mtsai., 2014) nemzetközi összehasonlítást végezett harminc európai országra,² köztük Magyarországra vonatkozóan a vertikális és a horizontális inkongruencia szintjéről, valamint vizsgálták annak rövid és hosszú távú hatását a gazdaság teljesítményére. A témában végzett korábbi nemzeti szintű kutatásoknál nagyrészt különböző kérdőíveken alapuló adatokkal dolgoztak, amelyek önmagukban nem voltak alkalmasak az országonkénti összehasonlításra. Erre figyelemmel a tanulmány három kutatási módszert³ mutat be, amelyek alkalmasak lehetnek az inkongruencia mérésére (Hartog, 2000). Végül a szerzők a nemzetközi összehasonlításhoz a „realized matches” módszert választották, amelynek a lényege, hogy összevetik az adott személy által teljesített képzési időt az adott munkakörhöz szükségesnek tartott átlagos vagy leggyakoribb képzési idővel (Kiker és Santos, 1991). A kutatáshoz az Eurostat „Labour Force Survey” adatbázisát használták, azonban a legtöbb ország esetében az adatok a vertikális összehasonlításnál 1993 és 2011 között, a horizontálisnál pedig 2003 és 2011 között álltak rendelkezésre.

A vertikális és a horizontális inkongruencia arányát tekintve eléggé változatos képet mutatnak az európai országok. Az összesített eredmények alapján elmondható, hogy az európai munkavállalók 15-35%-a végzett olyan munkát, ahol alul- vagy felülképzettnek számítottak, míg 20-50% között mozog azoknak az aránya, akik a szakterületükön kívül helyezkedtek el. Magyarország azon országok közé tartozik, ahol az aluképzettek aránya magasabb, mint a felülképzetteké. Az inkongruencia szintje szektoronként és foglalkozásonként is nagyon különböző az egyes országokban. A kutatásban vizsgált szektorok közül többek között a szálláshely-szolgáltatás, vendéglátás és az oktatás területén a horizontális inkongruencia nagyobb, mint a vertikális, ezzel szemben például a mezőgazdasági, erdészeti szektorban éppen fordítva van.

2. A kutatásban érintett 30 európai ország: Ausztria, Belgium, Bulgária, Ciprus, Csehország, Dánia, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Izland, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Málta, Németország, Norvégia, Olaszország, Portugália, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szlovákia és Szlovénia.

3. A tanulmány a vertikális és a horizontális inkongruencia nemzetközi összehasonlíthatóságához a „job analysis”, a „worker self-assessment” és a „realized matches” módszerek alkalmazását veti fel, illetve azok előnyeit és hátrányait mutatja be.

Az inkongruencia gazdasági teljesítményre való rövid és hosszú távú hatását regresszió-analízissel vizsgálták. A kutatás kimutatta, hogy a vertikális inkongruencia rövidtávon negatív, míg a horizontális inkongruencia pozitív hatással van a gazdaság teljesítményére. Mindez azt jelenti, hogyha a vertikális inkongruencia 1%-ponttal nő, akkor a gazdaság teljesítménye 0,427%-ponttal csökken. A horizontális inkongruencia esetében pedig az 1%-pontos növekedés 0,431%-ponttal növeli a gazdaság teljesítményét (*Morgado és mtsai., 2014*). Magyarországra vonatkozóan a tanulmány a vertikális inkongruencia rövid és hosszú távú hatásáról közöl eredményeket, amelyek mindkét esetben negatívak.

A diplomások elhelyezkedését vizsgáló kutatások

A többciklusú képzési rendszerre való áttérés időszakában készült egy kismintás hazai kutatás (*Polónyi, 2004; Kővári és Polónyi, 2005*), amely többek között célul tűzte ki a diplomások *horizontális* és *vertikális* kongruenciájának feltárását. Az adatok 99 vállalat, illetve szervezet kérdőíves megkereséséből származtak, amelynek keretében a munkaadók adtak választ a náluk dolgozó felsőfokú végzettségűeket érintő kérdésekre.

A mintában lévő foglalkoztatott diplomások 15%-a nem a szakirányának megfelelő (horizontális), míg 13%-a nem a végzettségi szintjének megfelelő (vertikális) munkakörben dolgozott. A főiskolai diplomával rendelkező munkavállalók inkongruencia szintje vertikálisan és horizontálisan egyaránt magasabb, mintegy két és fél, háromszor akkora volt, mint az egyetemi végzettséggel rendelkezőké. Emellett az inkongruencia szintje mindkét típus esetében a versenyszférában magasabb volt, mint a közszférában. Szakterületenkénti összehasonlításban a vertikális inkongruencia a közgazdasági, az óvó – tanító és a műszaki főiskolai végzettséggel rendelkezők, valamint a műszaki egyetemi diplomások körében jellemzőbb. Míg a horizontális inkongruencia a főiskolát végzeteknél a közgazdasági, az óvó – tanító, az agrár, a bölcsész és szociális területen, addig az egyetemi diplomások körében az agrár és a bölcsész területen számottevő mértékű (*Polónyi, 2004; Kővári és Polónyi, 2005*).

A bolognai képzésre történő áttérést követően a felsőoktatásban végzettek *vertikális* illeszkedésével foglalkozott többek között az EDUCATIO Nonprofit Kft. 2015-ben megjelent gyorsjelentése, amely az adminisztrációs adatbázisok⁴ integrációjával mutatta be a diplomások munkaerőpiaci jellemzőit. A gyorsjelentésben a 2009/2010-es és a 2011/2012-es tanévben alap- és mesterszakon vagy osztatlan mesterképzésben végzettek (N=84 247 fő) 2013 májusára vonatkozó adatait vizsgálták, függetlenül a képzés munkarendjére és a finanszírozási formájára. A célcsoportba nem csak a diplomát, hanem az abszolutóriumot szerzett hallgatókat is bevonták. A vertikális illeszkedésnél a foglalkozások FEOR kódja⁵ alapján döntötték el, hogy a vizsgált csoportok végzettségeinek hány százaléka dolgozik diplomát igénylő munkakörben.

A diploma és a munkakör közötti vertikális illeszkedés mértékéről intézményenkénti, képzési területenkénti és szakonkénti összehasonlításban közölt eredményeket a gyorsjelentés. Összességében a vizsgált csoportokban bejelentett munkaviszonnyal rendelkező frissdiplomások az esetek 78%-ában felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozást végeztek. A vertikális kongruencia mértékét illetően képzési területenként azonban jelentős különbségek adódtak. Emellett az alapszakokon végzettek vertikális kongruenciája az esetek többségében alacsonyabb volt, mint a mesterszakon vagy osztatlan mesterképzésben végzetteké. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy a kutatásban nem vizsgálták a diploma szintje szerinti megfelelést, amely részben árnyalja az összességében kimutatott 78%-os kongruencia szintet.

4. Adatbázisuk a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR), a Diákhitel Központ Zrt., a Magyar Államkincstár (MÁK), a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV), az Országos Egészségbiztosítási Pénztár (OEP), az Országos Nyugdíjbiztosító Főigazgatóság (ONYF) és a Nemzeti Munkaügyi Hivatal (NMH) által tárolt adatok egyesítése révén jött létre.

5. A vizsgálatban a FEOR 0-3 értékek valamelyikével kezdődő foglalkozásokat tekintették felsőfokú végzettséget igénylőnek.

Egy másik hazai kutatás a foglalkoztathatóság oldaláról vizsgálta a *horizontális* kongruenciát a fiatal diplomások körében (Kiss, 2014). A kutatásban többek között elemezték a munkakeresési idő és a horizontális kongruencia, valamint a nettó bérek és a kongruens elhelyezkedés közötti kapcsolatot. Az adatok a 2007-ben, 2009-ben és 2011-ben főiskolai, egyetemi, alap-, mesterszakon és osztatlan képzésben abszolutóriumot szerzett hallgatókra kiterjedő, a 2012-es Diplomás Pályakövetési Rendszer online kérdőíves felméréséből származtak. A kutatásban felállított hipotézisek közül az első szerint, akik a szakterületi végzettségüknek megfelelő munkakörben helyezkednek el, azok több időt fordítanak munkakeresésre. A második hipotézis szerint a munkakeresési idő és a horizontális kongruencia közötti kapcsolat szakterületenként különbözik.

Az önkéntes válaszadók mintájában (N=24 890 fő) lévő adatokat matematikai-statisztikai módszerekkel elemezték, amelynek eredménye alapján a második hipotézist igazolták, de az első hipotézist nem tudták alátámasztani, ugyanis akik kongruens módon helyezkedtek el, azok gyorsabban találtak munkát. A nettó bérek és a kongruens elhelyezkedés kapcsolatát illetően pedig kimutatták, hogy a kongruensen elhelyezkedő munkavállalók fizetése egyes területeken, mint például a gazdasági, informatikai, természettudományi területen magasabb, míg az oktatás és a társadalomtudomány területén éppen fordítva van. Mindkét esetben szignifikáns különbség volt a szakterületenkénti fizetések között.

A *vertikális és a horizontális* inkongruenciát egy sri lankai kutatásban (Senarath és Patabendige, 2014) a *képességek hasznosíthatósága* felől is vizsgálták. Ennek hátterét két elméleti megközelítés adta. Az első a *Sattin-gerhez* (1993) köthető *job assignment theory*, amely szerint a túlképzett munkavállalók az adott munkaköri feladataik során csak korlátozottan tudják a képességeiket hasznosítani (*skills under-utilization*) és ez negatívan hat a munkaadó eredményességére. Az alulképzettségénél is fennáll a negatív hatás az eredményességre, azonban ebben az esetben nem a munkaköri feladatok szintje, hanem a munkavállaló képességei jelentik a korlátot (*skills deficit*). A másik elmélet a *heterogenous skills theory*, amely rámutat arra, hogy az azonos képzettséggel rendelkező munkavállalók között jelentős tudás és képességbeli különbségek lehetnek (Di Pietro és Urvin, 2006, idézi Senarath és Patabendige, 2014). A hivatkozott két elmélet alapján az inkongruenciát abból a szempontból közelítették meg, hogy az egyéni munkavállalók problémába ütköznek-e a képességeik hasznosítása során (Green és Zhu, 2010). Ennek megfelelően az egyik csoportba azok kerültek, akiknek problémát jelentett a képességeik hasznosítása, a másikba pedig azok, akik jól tudták hasznosítani a képességeiket. Az előző esetben *valódi inkongruenciáról*, az utóbbinál csak *formális inkongruenciáról* van szó. A kettő közül a valódi inkongruencia jelenthet nagyobb problémát. Az adatok egy kérdőíves felméréséből származtak, amely a 2005 és 2010 között a menedzsment területen végzetteneket érintette. A minta alapján (N=386 fő) az alulképzettek aránya 21%-os, a felülképzetteké 25%-os, a kettőt együttesen kitevő vertikális inkongruencia szintje pedig 46%-os volt. A horizontális illeszkedést tekintve 16%-os volt azoknak az aránya, akik nem a szakaterületüknek megfelelő, vagyis inkongruens foglalkozást végeztek. A szerzők korábbi nemzetközi kutatások eredményeire hivatkozva (Allen és Van der Velden, 2001; Sgobbi, 2011) a Sri Lankán mért inkongruencia szinteket magasnak tekintették. Emellett az inkongruencia és a képességek hasznosíthatósága közötti kapcsolatvizsgálat szignifikáns eredményei alapján a vertikális inkongruenciát formálisnak, a horizontális inkongruenciát viszont valódinak értékelték.

A horizontális és a vertikális illeszkedés szintje mellett az inkongruens foglalkoztatás keresetre gyakorolt hatását vizsgálta egy ausztrál kutatás (Mahuteau és mtsai, 2014). A kutatásban a 2001-2012 közötti HILDA (*Household Income and Labour Dynamics in Australia*) felmérésből származó adatokat hasznosították. A képzettség és a foglalkozás közötti illeszkedés elemzéséhez négy csoportot hoztak létre. Az első a kongruens elhelyezkedést (*well-matched*), a második csak a horizontális illeszkedést (*horizontal mismatch only*), a harmadik csak a vertiká-

lis inkongruenciát (*vertical mismatch only*), a negyedik pedig az együttes, vertikális és horizontális inkongruenciát (*both horizontal and vertical mismatch*) jelentette. A mintába került diplomások (N=17 319 fő) 54,5%-a helyezkedett el a képzettségi szintjének és a szakirányú végzettségének megfelelő munkakörben. A horizontális és a vertikális illeszkedést tekintve 27,5%-os volt a horizontális, 8,6%-os a vertikális és 9,4%-os a mindkét irányban inkongruens módon elhelyezkedők aránya. Nemenként vizsgálva a férfiak körében magasabb volt a vertikális és a horizontális inkongruencia szintje, mint a női munkavállalóké. Az inkongruencia szintje szakterületenkénti összehasonlításban az oktatás és az egészségügy területén dolgozók körében volt a legalacsonyabb (15-20%), míg a művészeti és a turizmus-vendéglátás területén a legmagasabb (80-90%).

A kongruens munkavállaláshoz képest az inkongruensen foglalkoztatottak fizetésének becslésére többféle regresszió-analízist végeztek. A többségében szignifikáns ($p < 0,01$) eredmények alapján elmondható, hogy a képzettségi szintjüknek nem megfelelő munkakörben dolgozó diplomás férfiak nagyjából 20%-kal, a nők 25-28%-kal keresnek kevesebbet azoknál, akik kongruens módon helyezkednek el. Ennél is rosszabb helyzetben vannak a vertikálisan és horizontálisan egyaránt inkongruens foglalkozást végzők, akik mintegy 30%-kal kevesebb fizetésért dolgoznak. Ugyanakkor a horizontálisan nem megfelelő munkakörben dolgozók és a kongruensen foglalkoztatottak fizetése között csak kismértékű különbséget mutattak ki.

Összegzés, zárógondolatok

A kongruencia/inkongruencia témakörében hivatkozott hazai és nemzetközi kutatások többségében a képzettség és a foglalkozás közötti vertikális és horizontális illeszkedést egyaránt vizsgálták. Emellett a bemutatott kutatások egy része kifejezetten a felsőoktatásban végzetek kongruens, illetve inkongruens elhelyezkedésével foglalkozik. A nagy adatbázisokon alapuló kutatásokat tekintve a legtöbb országban, így Magyarországon is a horizontális és a vertikális inkongruencia közül az előbbi képvisel nagyobb arányt, amelynek eredményei azt mutatják, hogy az érintett munkavállalók nagyobb része helyezkedik el a szakirányú végzettségétől eltérő területen. A képességek hasznosíthatósága alapján egy kutatásban megkülönböztettek formális és valódi inkongruenciát, noha a kutatásból nem derült ki, hogy pontosan milyen képességekről is van szó.

Ha továbbgondoljuk az eddig ismertetett kutatási eredményeket, akkor felmerül a kérdés, hogy van-e összefüggés a felsőoktatás oldaláról a speciális tudás/transzfertudás és a munkaerőpiacon tapasztalható kongruencia/inkongruencia között? Ebből következően igaz lehet-e az, hogy, ha a munkáltatók olyan munkavállalókat keresnek, akik rugalmasan tudnak alkalmazkodni a gyorsan változó környezethez, akkor a felsőoktatási intézményeknek nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a speciális tudás mellett a transzfertudás fejlesztésére is? Ezen kérdések megválaszolásához további hazai, illetve nemzetközi kutatások szükségesek.

Szakirodalom

1. Allen, J. and Van der Velden, R. (2001): Educational Mismatches vs Skill Mismatches: Effects on Wage, Job Satisfaction, and on the Job Search. *Oxford Economic Papers*, 53. 434–452.
2. CEDEFOP (2010): *Skill mismatch in Europe. European Centre for the Development of Vocational Training*. URL: www.cedefop.europa.eu/files/9023_en.pdf Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.
3. Di Pietro, G. and Urwin, P. (2006). Education and skills mismatch in the Italian graduate labour market. *Applied Economics*, Taylor and Francis Journals, 38. 1. 79–93.
4. EDUCATIO (2015): *Adminisztratív adatbázisok integrációja – gyorsjelentés*. Diplomás Pályakövetés 2014. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. URL: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/DPR_adatintegracio_2014.pdf Utolsó letöltés: 2015.december 07.

5. Green, F. and Zhu, Y. (2010). Over qualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education. *Oxford Economic Papers*, 62(4). 740–763. URL: <https://www.kent.ac.uk/economics/documents/GES%20Background%20Documents/overeducation/Overeducation.pdf> Utolsó letöltés: 2016. szeptember 02.
6. Hartog, J. (2000): Over-education and earnings: where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, 19. 131–147.
7. Kiker, B.F., and Santos, M.C. (1991). Human capital and earnings in Portugal. *Economics of Education Review*, 3. 187–203.
8. Kiss Zsuzsanna (2014): Job congruence among young graduates in Hungary. *International Journal of Education and Research*, 2. 2. URL: <http://www.ijern.com/journal/February-2014/14.pdf> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 20.
9. Kővári György és Polónyi István (2005): *A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei*. OFI pályázat. URL: <http://econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc> URL: Utolsó letöltés: 2016. augusztus 20.
10. KSH (2015): *A képzettség és a foglalkozás megfelelésének (kongruenciájának) elemzése a 2011. évi népszámlálás adatainak felhasználásával*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest URL: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/muhelytanulmanyok6.pdf> Utolsó letöltés: 2016. augusztus 20.
11. Lakatos Miklós (2016): Képzettségek és foglalkozások megfeleltethetősége. *Educatio*, 1. 84–99.
12. Leuze, K. und Strauß, S. (2008): Berufliche Spezialisierung und Weiterbildung – Determinanten des Arbeitsmarkterfolgs von GeisteswissenschaftlerInnen. *Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten, Research Note*. No. 23. URL: http://www.ratswd.de/download/workingpapers2008/28_08.pdf Utolsó letöltés: 2016. október 14.
13. Mahuteau, S., Mavromaras, K., Sloane, P. and Wei, Z. (2014): *Horizontal and Vertical Mismatch and Wages*. URL: https://www.melbourneinstitute.com/downloads/hilda/Bibliography/Other_Publications/2014/Mahuteau_et_al_educational_mismatch_and_wages_SloanePaper.pdf Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.
14. Morgado, A., Sequeira, T.N., Santos, M., Lopes, A.F. and Reis, A.B. (2014): *Measuring Labour Mismatch in Europe. CEFAGE-UE Working Paper*. URL: www.cefage.uevora.pt/en/content/download/5143/.../2014_13.pdf Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.
15. Polónyi István (2004): *A felsőoktatás és a gazdasági szféra kapcsolata – egy empirikus vizsgálat*. URL: www.kreditlap.hu/kkk/letoltes/feo_vallalat_polonyi.doc Utolsó letöltés: 2016. augusztus 20.
16. Sattinger, M. (1993): Assignment models of the distribution of earnings. *Journal of Economic Literature*, 2. 831–880.
17. Senarath, S.A.C.L. and Patabendige, S.S.J. (2014): Job-Education Mismatch Among the Graduates: A Sri Lankan Perspective. *Ruhuna Journal of Management and Finance*, 1. 2. URL: http://www.mgt.ruh.ac.lk/rjmf/pdfs/RJMF0102_JA_p1.pdf Utolsó letöltés: 2016. augusztus 29.
18. Sgobbi, F. (2011): Young graduate employees between educational mismatch and skill mismatch: An empirical analysis based on REFLEX data, Preliminary version Spence M. (1973), 'Job market signaling'. *Quarterly Journal of Economics*, 3. 353–74.

Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén II.

Hangya Dóra*

A tanulmány első része, elméleti bevezetője a Neveléstudomány folyóirat előző 2016/4. számában jelent meg. A tanulmány második részében az „Esély(egyenlőség)-Részvétel-Lehetőség Fogyatékossgal élő személyek munkaerő-piaci (re)integrációjának aktuális kérdései a felnőttképzés területén” című kutatásom eredményeit mutatom be. Céлом volt megismerni a fogyatékossgal élő személyek foglalkozási rehabilitációjának egy fontos területét, az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézmények működését. Kiemelten vizsgáltam a fogyatékossgal élő felnőttek képzésekhez történő akadálymentes hozzáféréseinek lehetőségeit, figyelembe véve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez kapcsolódó jogszabályi előírásokat. A kutatás hiánypótló információk forrásaként szolgál a fogyatékossgal élő személyek képzésben történő részvételére vonatkozóan, mind a felnőttképzési, mind pedig az érintett, fogyatékossgal élő személyek oldaláról. A kutatás lefolytatását a „Közösen a Jövő Munkahelyeiért” Alapítvány támogatta.

Kulcsszavak: fogyatékossgal élő személyek, megváltozott munkaképesség, felnőttképzés, multikulturális felnőttképzés

„Esély(egyenlőség) – részvétel-lehetőség”. Az engedéllyel rendelkező, iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézmények működési gyakorlata a fogyatékossgal élő személyek képzésekhez való hozzáféréseinek tükrében

Magyarországon számos olyan uniós támogatással megvalósuló projekt kerül(t) lebonnyolításra, illetve jelenleg több is megvalósítás alatt van (például: TÁMOP 5.3.8., TÁMOP 5.3.8-11/A2, TÁMOP 1.1.1., EFOP 1.1.1.), melyek fontos célja a fogyatékossgal élő és a megváltozott munkaképességű személyek munkavállalásának elősegítése, többek között képzésekbe való bekapcsolódásuk elősegítésével. Mindezen felsorolt kezdeményezések, melyek célja a fogyatékossgal élő és a megváltozott munkaképességű emberek tartós, vagy legalább időszakos foglalkoztatása, akkor lehetnek sikeresek, ha a felnőttképzési szektor képes felkészíteni őket mind a megváltozott szakmai környezetre, mind a munkaerőpiacon elvárt kompetenciákra vonatkozóan.

A tanulmányban lehetőségem van bemutatni egy kutatás eredményeit, melyet a Közösen a Jövő Munkahelyeiért Alapítvány támogatott 2016. évi PhD pályázata keretében. A kutatás 2015. szeptember és 2016 júniusa között zajlott. A kutatás célja volt megismerni a fogyatékossgal élő személyek foglalkozási rehabilitációjának egy fontos területét, az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézmények működését. Kiemelten vizsgálta a fogyatékossgal élő felnőttek képzésekhez történő akadálymentes hozzáféréseinek lehetőségeit, figyelembe véve az iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez kapcsolódó jogszabályi előírásokat.

Fontos és indokolt volt annak vizsgálata, hogy:

* Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ), SZTE FI munkaerő-piaci szolgáltatásvezető, óraadó oktató, e-mail: hangyadora@gmail.com

1. A teljesség igénye nélküli megjegyzés, hogy mindenképpen említenünk kell a jelentősége miatt az NFT HEFOP, az EQUAL programokat, de a Lépj Egyet Előre, illetve a Dobbantó program sem maradhat ki a sorból.

- a) maguk a képző intézmények hogyan vélekednek saját szerepükről a fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyek felzárkóztatásának kérdésében;
- b) az intézmények saját meglátásuk szerint hogyan tudják segíteni, támogatni az elvárt integrációs folyamatokat;
- c) az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára egyértelmű-e, hogy a felnőttképzési törvény szempontjából kit tekintünk fogyatékosággal élő személynek;
- d) a 393/2013 (XI. 12.) Korm. rendelet, a mellékletekben felsorolt oktatási eszközök, berendezési tárgyak valóban biztosítják-e a képzésekhez történő egyenlő esélyű hozzáférést;
- e) az intézmények birtokában vannak-e azoknak az ismereteknek, melyek alapján biztosítani tudják az egyéb hozzáférést biztosító eszközöket;
- f) pályáztak-e olyan forrásra, mely fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyek képzésbe való bekapcsolódását segítette elő;
- g) akadálymentesek-e képzéseik helyszínei;
- h) igényeltek-e felnőttképzési normatív támogatást? fogyatékosággal élő felnőttek képzésének céljából.
- i) mennyire átlátható számukra az új engedélyezési eljárás keretében bevezetett új szabályozás a fogyatékosággal élő felnőtt képzésbe történő bekapcsolódásakor;
- j) a felnőttképzési szakértők mennyire tájékozottak az akadálymentesítés témáját illetően, mennyire tudják segíteni az intézmények számára az akadálymentes képzések feltételrendszerét;
- k) az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények milyen képzésein vettek, vagy vesznek részt fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyek.

A fogyatékoságtudományt érintő határtudományok területén történő kutatások kapcsán kiemelt jelentőséggel bír az érintett személyek bevonása a „Semmit rólunk, nélkülünk”- elv alapján. Ennek érdekében elengedhetetlennek tartottam bevonni a fogyatékosággal élő személyeket országos érdekvédelmi szervezeteiken keresztül annak érdekében, hogy *adatokat kapjunk arra vonatkozóan, hogy:*

- a) milyen tapasztalataik vannak az iskolarendszereken kívüli felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű részvételről;
- b) hogyan vélekednek a fogyatékosággal élő felnőtt személyek tanulási lehetőségeiről és ezzel összefüggésben a munkavállalási esélyekről;
- c) számukra mit jelent a képzéshez, oktatáshoz való akadálytalan hozzáférés;
- d) hogyan vélekednek a 393/2013 (XI. 12.) Korm. rendelet, a mellékletekben felsorolt oktatási eszközök, berendezési tárgyakról;
- e) van-e és ha igen, akkor milyen jellegű módosítási javaslatuk a végrehajtási rendeletben megtalálható oktatási eszközök és berendezési tárgyak kapcsán.

A kutatás hipotézisei

1. Az iskolarendszereken kívüli, engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára a 393/2013 (XI.12.) Korm. rendeletben előírt feltételek nehézséget jelentenek, problémát okoz számukra a képzésben résztvevő fogyatékosággal élő személyek számára az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása.
2. Ez a típusú képzési támogatás a bevezetésekor nagyon népszerű volt, azonban a jelenlegi finanszírozásról, a támogatást igénylő képző intézményekről, a képzésbe vont fogyatékos személyek számáról nem található nyilvános, elérhető információ.

2. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények több, mint 50%-ának képzésein vett már részt fogyatékossgal élő személy.
3. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára célcsoportként akkor jelennek meg a fogyatékossgal élő személyek, ha pályázati forrás biztosítja, támogatja a részvételt.
4. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények többletinformációt igényelnének a fogyatékossgal élő személyek képzésének célcsoport-specifikus feltételrendszere kapcsán.
5. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára segítséget jelent, hogy az új felnőttképzési törvényhez kapcsolódó 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet 2. számú mellékletében konkrét oktatáshoz szükséges feltételek, eszközök jelennek meg, melyek segítik a fogyatékossgal élő képzésben résztvevők egyenlő esélyű hozzáférését. Azonban a felsorolás nem jelent elegendő segítséget, hiszen a képző intézmények nem rendelkeznek ismeretekkel a felsorolt eszközök kapcsán, illetve nem egyértelmű számukra, hogy honnan kérhetnek többletinformációt.
6. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára fontos, támogató eszköz a felnőttképzési normatív támogatás a fogyatékossgal élő személyek képzésben való részvételének elősegítésében.
7. *A fogyatékossgal élő személyek országos érdekvédelmi szervezetei szerint nem létezik egy a fogyatékossgal élő, tanulni vágyó felnőttek részvételét támogató LLL rendszer.*
8. *A fogyatékossgal élő személyek országos érdekvédelmi szervezetei szerint nem megfelelő a 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendeletben található 2. számú melléklet, ez módosítást, változtatást igényel.*

A kutatás során alkalmazott módszerek

A kutatás szerkezetileg 3 fő fejezetre, fókuszra tagolódik:

1. Fogyatékossgal élő felnőttek képzésének lehetőségei, jogszabályi környezet vizsgálata.
2. Engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények akadálymentes, egyenlő esélyű hozzáférést biztosító feltételrendszere.
3. A „Semmit rólunk, nélkülünk” – elv alapján az országos fogyatékossgügyi érdekvédelmi szervezetek bevonása, tapasztalatcsere, javaslatétel.

A helyzetelemzéshez szükséges adatok összegyűjtésének legkézenfekvőbb módja a kérdőíves felmérés, így a hazai, felnőttképzési engedéllyel rendelkező intézményeket feltérképező empirikus kutatás módszere: primer adatgyűjtés, félig strukturált kérdőíves lekérdezés (online kérdőíves rendszer segítségével).

A kutatás teljes körű mintavételen alapul, az egyik mintát – a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (továbbiakban: NSZFH) adatbázisában szereplő – érvényes felnőttképzési engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása alkotja. Az adatbázisban 2015. november 11-én 15 299 érvényes, engedélyezett képzési program volt elérhető, 1287 intézménynél.³

A másik mintát az országos, fogyatékossgügyi érdekvédelmi szervezetek alkotják. A 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet 2. számú mellékletével összefüggésben a következő érdekvédelmi szervezeteket kerültek bevonásra a kutatásba: Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége (MVGYOSZ), Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége (MEOSZ), Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ).

3. Minta elérése URL: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=512 Utolsó letöltés: 2016. december 15.

A tanulmány terjedelmi korlátai miatt nincs lehetőségem a kutatás minden eredményét közölni, azonban a kutatási jelentés elérhető a KJM Alapítvány honlapján.⁴

A kutatás legfontosabb eredményei

Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények esetében a teljes alapsokaság 1287 intézményt jelentett, melyek mindegyike számára kiküldésre került a kérdőív. Próbalekérdezés előzte meg a kérdőív kiküldését, továbbá felnőttképzési szakértőkkel is egyeztetésre került, kiemelten a jogi területet érintő kérdések miatt.

A 43 kérdésből álló kérdőív elsősorban zárt kérdéseket tartalmaz, de több nyitott kérdés is található a kérdőívben. A kérdőívek linkjét tartalmazó felkérés e-mailben került elküldésre 1194 intézmény részére. Mivel az NSZFH adatbázis nem tartalmaz elektronikus, illetve telefonos elérhetőséget az intézményekhez, így a kutatás első lépése volt ezeket összegyűjteni. A kérdőív 93 intézmény számára honlap, illetve elektronikus elérhetőség hiányában postai úton került kézbesítésre, a képzőintézmények vezetőinek címezve 2016 áprilisában. A válaszadási hajlandóság növelése érdekében 2 alkalommal is kiküldésre került a kérdőív. A válaszadás önkéntes, anonim módon történt, ahogyan az adatok feldolgozása is a társadalomtudományi kutatások etikai normáinak betartásával történt.

Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára kiküldött kérdőív összesen 6 tematikus egységet tartalmaz (2. ábra).⁵



2. ábra: A kutatás kérdőívének szerkezeti felépítése. Forrás: saját kutatás, 2016

A beérkezett kérdőívek száma 136 darab, ami a teljes alapsokaság 11%-a. Összesen 7 intézménytől érkezett válasz arra vonatkozóan, hogy bár rendelkezik felnőttképzési engedéllyel, azonban még soha nem folytatott felnőttképzési tevékenységet, így a válaszadás esetükben nem tekinthető relevánsnak. Továbbá 2 olyan intézmény van az adatbázisban, melynek sem online elérhetősége nem létezik, valamint postai úton sem elérhetőek, ismeretlen címzett okán.

A fentiek értelmében a tisztított minta összesen 1278 felnőttképzési intézményt jelent. Több intézmény arra hivatkozva utasította el a válaszadást, hogy képzéseik jellege nem engedi meg a fogyatékosággal élő szemé-

4. Az alábbi weboldalon: <http://www.kjmalapitvany.hu/content/hangya-dora-%E2%80%9Eeselyegyenloseg-reszvetel-lehetoseg-fogyatekosaggal-elo-szemelyek-munkaero-pia> Utolsó letöltés: 2016. december 15.

5. Az 1. ábra a tanulmány első részében található, ezért kezdődik az ábrák számozása kettessel.

lyek bekapcsolódását. Annak ellenére, hogy ez a kitöltést nem akadályozta, nem volt kizáró tényező, a többség nem tartotta relevánsnak a kitöltést.

Az intézmények általános adatai

A kérdőív első tematikus egysége az intézmény általános adatait vizsgálta. A válaszadó intézmények több mint egyharmada budapesti székhellyel rendelkezik. Az intézmények jelentős része (38%) a rendszerváltáskor jött létre, de ugyancsak jelentős azoknak a száma, melyek 2001-2010 között alakultak.

Az intézmények 29,4%-a (40 db), több mint 20 éve, 19,9%-a (27 db) 5-10 éve folytat rendszeresen felnőttképzési tevékenységet. A kérdőívben irányult kérdés az intézmények jogi formájára is. A válaszadó 136 intézmény 44,9%-a (65 db) korlátolt felelősségű társaságként, 25,7% (35 db) költségvetési intézményként, míg 11,8% (11 db) egyesületként, 8,1% (11 db) alapítványként működik. 136 intézmény 30,9%-a (42 db) 2014 júliusa és 2014 decembere között, 25%-a (34 db) 2014 januárja és 2014 júniusa között szerezte meg a 2013. évi felnőttképzési törvény szerinti hatósági engedélyt.

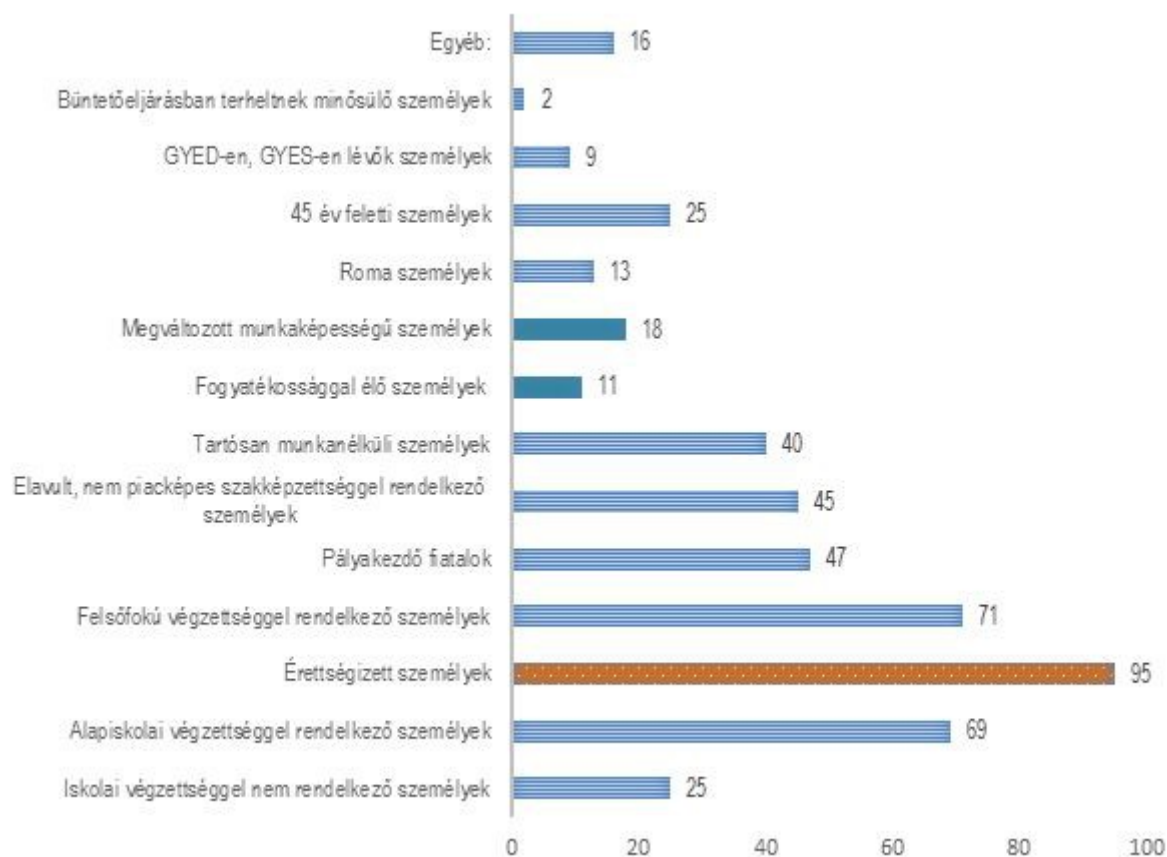
A felnőttképzési intézményeknek korábban – amennyiben akkreditálni kívánták képzési programjukat – egyértelműen nyilatkozniuk kellett arról, hogyan biztosítják a fogyatékossgal élők részére a képzésbe való bekapcsolódás feltételeit. A 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet 15. § 2) bekezdés g) pontja alapján a képzési program akkor volt akkreditálható – sok más egyéb feltétel mellett – ha a képző intézmény meghatározta a fogyatékossgal eredő speciális igények figyelembevételének módját.

Egy 2012-ben lefolytatott kutatás⁶ – melyben kutatóként közreműködtem – vizsgálta az akkreditált felnőttképzési intézmények működését, többek között azt is, hogyan biztosítják az egyenlő esélyű hozzáférést, hogyan határozzák meg a fogyatékossgal élő személyek esetenként előforduló speciális igényei figyelembevételének módját. A kérdésre választ adó 197 akkreditált felnőttképzési intézmény közül harmincnégy válaszolt úgy, hogy nem tudja biztosítani a fogyatékossgal élők számára a hozzáférést képzéseikhez és szolgáltatásaihoz. Az indokok között szerepelt például, hogy a fogyatékossgal élők nem célcsoportjai az intézménynek, vagy az, hogy a képzés jellege nem engedi meg, hogy fogyatékossgal élők is részt vegyenek a képzéseken és igényeljék szolgáltatásaikat. Az indokok között találkozhattunk továbbá azzal, hogy az adott képzések egészségügyi alkalmassághoz kötöttek, a szakterületen nem foglalkoztatható fogyatékossgal élő személy, illetve az egyik akkreditált intézmény válaszában tartalma szerint az eredeti építészeti kialakítás csak részben engedi az akadálymentes hozzáférést és a technikai eszközök fejlesztése és a munkatársak speciális ismeretei nélkül nem tudják biztosítani a fogyatékossgal élők egyenlő esélyű hozzáférését. Tehát annak ellenére, hogy a jogszabályi környezet előírta az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának módját, az intézmények egy része felvállalta, hogy nem tudja biztosítani a részvételt.

Arra a kérdésre, miszerint korábban az intézmény rendelkezett-e program-akkreditációval, illetve intézményi-akkreditációval, 136 válasz érkezett. A két kérdésre kapott válasz megegyezett, a válaszadó 136 intézmény 21%-a (28 db) nem, míg, 79%-a (108 db) rendelkezett a hatósági engedélyt megelőzően akkreditációval. Ebből arra következtethetünk, hogy a fogyatékossgal élő személyek részvételeinek feltételrendszere a válaszadók többségének nem ismeretlen. Ez a megállapítás abból a szempontból is izgalmas, hogy vajon a korábbi rendszer (konkrét sérülés-specifikus eszközök felsorolása nélkül), vagy az új felnőttképzési rendszer (konkrét sérülés-specifikus eszközök felsorolásával, de funkció alapján történő helyettesítés lehetőségével) jelenti-e az optimálisabb kereket az intézmények számára.

6. A kutatás online is elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtárban (*Farkas, Farkas, Hangya, Kovács, Kulcsár és Leszkó, 2012*).

A kérdőív egyik legfontosabb kérdése arra várta a választ, hogy az intézmények számára kik jelentik az elsődleges célcsoportot képzéseik tervezésekor, indításakor. Az intézmények mindegyike 5 csoportot választhatott ki a rendelkezésre álló alternatívák közül. A 136 válaszadó intézmény 69,9%-a az érettségizett személyeket jelölte meg, 52,2% a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező személyeket, 50,7% az alapiskolai végzettséggel rendelkező személyeket. A megváltozott munkaképességű személyeket (13,2%) és a fogyatékossgal élő személyeket (8,1%) mindösszesen a 21,3% jelölte, melyből arra következtethetünk, hogy nem tartoznak az intézmények kiemelt célcsoportjai közé (3. ábra).



3. ábra: Az intézmények képzéseinek jellemző célcsoportjai (db). Forrás: saját kutatás, 2016

Fogyatékossgal élő felnőttek részvétele a felnőttképzésben

A kérdőív 3. tematikus egységét egy asszociációs kérdés nyitja, mely az intézmények fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos attitűdjéről szeretett volna információt kapni. A kérdőívet kitöltő személyeknek az első 3 szót kellett leírniuk, amely eszükbe jut a fogyatékossgáról. A kérdés nem volt kötelező, mégis várakozáson felül 115 válasz keretében 406 szó érkezett a válaszadóktól. A leggyakrabban említett kifejezés(ek) a hátrány, illetve a hátrányos helyzet (38 db), majd ezt követi a segítség, segítés, segítségnyújtás (135 db). A harmadik helyen a nehéz, illetve a nehézség kifejezések állnak.

Fontosnak tartottam, hogy a kérdőív lehetőséget adjon arra is, hogy az intézmények saját maguk próbálják meg megfogalmazni, hogy kit tekintenek fogyatékossgal élő személynek a felnőttképzés szempontjából. A

16. kérdés keretében 115 válaszadó intézmény közül csupán kettő jelezte, hogy azon személyeket tekintik fogyatékosággal élő személyeknek a felnőttképzés szempontjából, akiket a felnőttképzési törvény is fogyatékosággal élő személyként határoz meg. Nagyon eltérő – mind tartalmilag, mind terjedelmileg – válaszok érkeztek. A teljesség igénye nélkül lássunk néhány definíciót az intézmények válaszaiból válogatva:

„A képzést személyes (fizikális, mentális) okokból nem képes teljesíteni” [intézmény 1]

„Aki valamely testi, vagy szellemi okból nem képes az adott képzési program teljesítésére.” [intézmény 5]

„Akinak olyan, elsősorban fizikai természetű hátránya van, amelynek következtében szakképzését csak speciális feltételekkel teljesítésével lehet megvalósítani” [intézmény 19]

„Testi, szellemi hátránnyal rendelkező személyek, akik vagy testi vagy mentális állapotuk miatt akadályoztatva vannak, hogy igénybe vegyenek felnőttképzési szolgáltatásokat.” [intézmény 20]

„Akit valamilyen szempont alapján másként kell tanítani, kezelni.” [intézmény 35]

„Azokat a személyeket, akik tartósan fennálló, a napi életvitelüket, társadalmi részvételüket alapvetően meghatározó testi, mozgásszervi, szellemi, érzékszervi és kommunikációs problémáik miatt kiemelt, speciális figyelmet, egyéni igényeikhez alkalmazkodó környezetet, esetleg kiegészítő oktatási eszközök, módszerek használatát, rugalmas képzési lehetőségeket igényelnek ismereteik bővítése, középfokú, és szakmai képzések, a felsőfokú végzettség megszerzése során.” [intézmény 43]

„Ennek nincs külön jelentősége. Sajnos a fogyatékoság minden szempontból hátrányt jelent. Volt egy képzésem, amelyre járt egy nagyon művelt, felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal hölgy. Gyerekkorában tornaórán baleset érte és orvosi műhiba miatt elveszítette az egyik lábát. Az adott képzés mezőgazdasági technikum képzés volt. A vizsgára bocsjátás feltétele, hogy rendelkezzen jogosítvánnyal. Azonban szerzett fogyatékosága miatt nem merte a jogosítványt letenni, így egy alacsony iskolai végzettségűek számára készített rész-szakképesítésből kellett vizsgáznia. Szerencsére ez a rész-szakképesítés megfelelt azoknak a feltételeknek, ami miatt a képzést elvégezte.” [intézmény 48]

„Olyan személy, akinek több segítséget kell nyújtani ahhoz, hogy az előírt feltételeket teljesítse.” [intézmény 50]

„Aki önmagáról kijelenti.” [intézmény 53]

„Akinak bármilyen akadály nehezíti a képzési anyag elsajátítását. Az akadály lehet fizikai jellegű (mozgásszervi), érzékszervi (látás, hallás), kommunikációs (írás, beszéd), értelmi (értés, tanulási képesség).” [intézmény 57]

„Aki valamilyen testi vagy szellemi téren károsodást szenvedett és emiatt nem képes teljes életet élni.” [intézmény 60]

„Valamilyen akadályoztatása van az elsajátítandó tananyaghoz való hozzájutásban (mozgás-látás-hallás). Nem tekintem a mi profilunk alapján fogyatékoságnak az olyan betegségeket (inzulin rezisztencia, asperger), amelyek megléte nem akadályozza a személyt a hozzájutásban” [intézmény 68]

„A felnőttképzés szempontjából fogyatékosággal élő személynek tekinthető az, aki a képzésben résztvevő egészséges személy számára biztosított tárgyi és személyi feltételeken kívül speciális feltételek megteremtését igényli a képzés lebonyolítása tekintetében.” [intézmény 81]

„Cégünk megváltozott munkaképességűeket foglalkoztató szervezeteknek és nem önállóan egyéni jelentkezőknek kínálja képzéseit. A megváltozott munkaképességűek között sok a fogyatékkal élő, de mi nem teszünk különbséget, hanem az egyén esetleges egyedi igényeit, speciális eszközökkel és módszerekkel támogatjuk, hogy a csoportos képzésen részt tudjon venni. Ezáltal fogyatékosággal élő résztvevőnek azokat tekintjük, akik az adott csoportban csak segítséggel tudnak résztvenni a képzésen, azaz felolvasó ember vagy szoftver, jeltolmács, vagy egyéb segítő szükséges a részvételéhez. Teljesen természetes számunkra, hogy a gyengénlátók szá-

mára A3-as méretben biztosítjuk a feladatlapokat és a tananyagot. Úgy gondolom, hogy fogyatékkal élőknek azt kell tekinteni, aki annak tartja magát, vagy segítségre szorul. Sok olyan mozgássérült hallgatónk van/volt, aki kikergette magát, ha segítséget szeretünk volna adni a mozgásához, őket mi képzési szempontból (sem) tekintjük fogyatékkal élőknek, mindössze figyelünk arra, hogy földszinti akadálymentes termet biztosítsunk az ő csoportja számára.” [intézmény 89]

„Csak az értelmi fogyatékosokat különböztetném meg, mert nekik könnyen érthető tananyag, lassabb tempó és sok gyakorlat kell. A többieknél mindegy, hogy fogyatékos vagy sem, ha tanulni akar, tanulhat nálunk. Mellesleg mindenki fogyatékos, főként, ha felnőttképzésről van szó.” [intézmény 47]

„Kizárólag a szellemi fogyatékosággal élőt, a többiek képzése nem jelent hátrányt.” [intézmény 104]

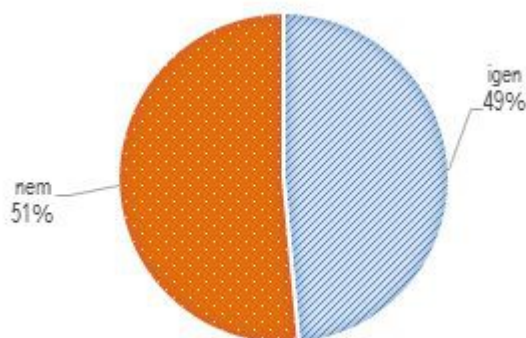
„Aki valamilyen tulajdonságából eredően nem tudja a többség által teljesített programot teljesíteni.” [intézmény 112]

„Megváltozott tanulási képességgel élő felnőtt korú személyt.” [intézmény 123]

„Aki az adott szakképesítésnek nem felel meg orvosilag.” [intézmény 128]

„Olyan személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással él. Ezen hátrányok figyelembe vétele fontos egy-egy képzés megszervezésekor. Munkánk során igyekszünk minden igényre, körülményre tekintettel lenni és biztosítani az igényekre szabott oktatást, eszközöket, helyszínt.” [intézmény 134]

Talán a kérdőív egyik legizgalmasabb kérdése a 17., mely alapjaiban határozza meg a többi kérdésre adott választ is. Azt kérte az intézményektől, hogy adjanak választ arra vonatkozóan, hogy a számukra egyértelmű-e, hogy ahogy a felnőttképzés jelenlegi törvényi szabályozása kit tekint fogyatékosággal élő felnőttnek. A kérdés alatt megtalálható volt a 2013. évi LXXVII. törvény 2. §-a szerinti meghatározás is. A válaszadó intézmények (136 db) többsége, 51%-a számára nem egyértelmű a jogszabályban meghatározott definíció, mely hatással van a mindennapos tevékenységükre (4. ábra).



4. ábra: Egyértelmű-e az intézmények számára, hogy a felnőttképzés jelenlegi törvényi szabályozása kit tekint fogyatékosággal élő felnőttnek? (%) Forrás: saját kutatás, 2016

A kérdésre adott válaszok is jól mutatják, hogy bizonytalanság érzékelhető tulajdonképpen már abban is, hogy kiket is tekintenek az intézmények fogyatékosággal élő személyeknek. A fogyatékosággal élő személyek tekintetében a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény korábban a következőképpen fogalmazott: „a fogya-

tékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 4. § a) pontjában meghatározott, a 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet 1. számú mellékletében szereplő mértékű fogyatékossgal rendelkező személy, amennyiben a felnőttképzési törvény alkalmazásában felnőttnek minősül. A hivatkozott 1998. évi XXVI. törvény 4. § a) pontja szerint „*fogyatékos személynek az minősül, akinek érzékszervi (különösen látás-, hallásszervi), mozgásszervi, értelmi képességei jelentős mértékben csökkentek vagy híján van annak, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során.*”

A kutatás egyik kiinduló kérdése volt, hogy az iskolarendszeren kívül működő felnőttképzési intézményeknek problémát okoz-e a hatályos felnőttképzési törvény fogyatékossgal élő felnőtt személyre adott meghatározása, mely a következő, a 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről 2. §-a szerint: „fogyatékos felnőtt: a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény 4. § a) pontjában meghatározott, a súlyos fogyatékossgal minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékossgal támogatás folyósításának szabályairól szóló kormányrendeletben szereplő mértékű fogyatékossgal rendelkező személy, amennyiben e törvény alkalmazásában felnőttnek minősül”.

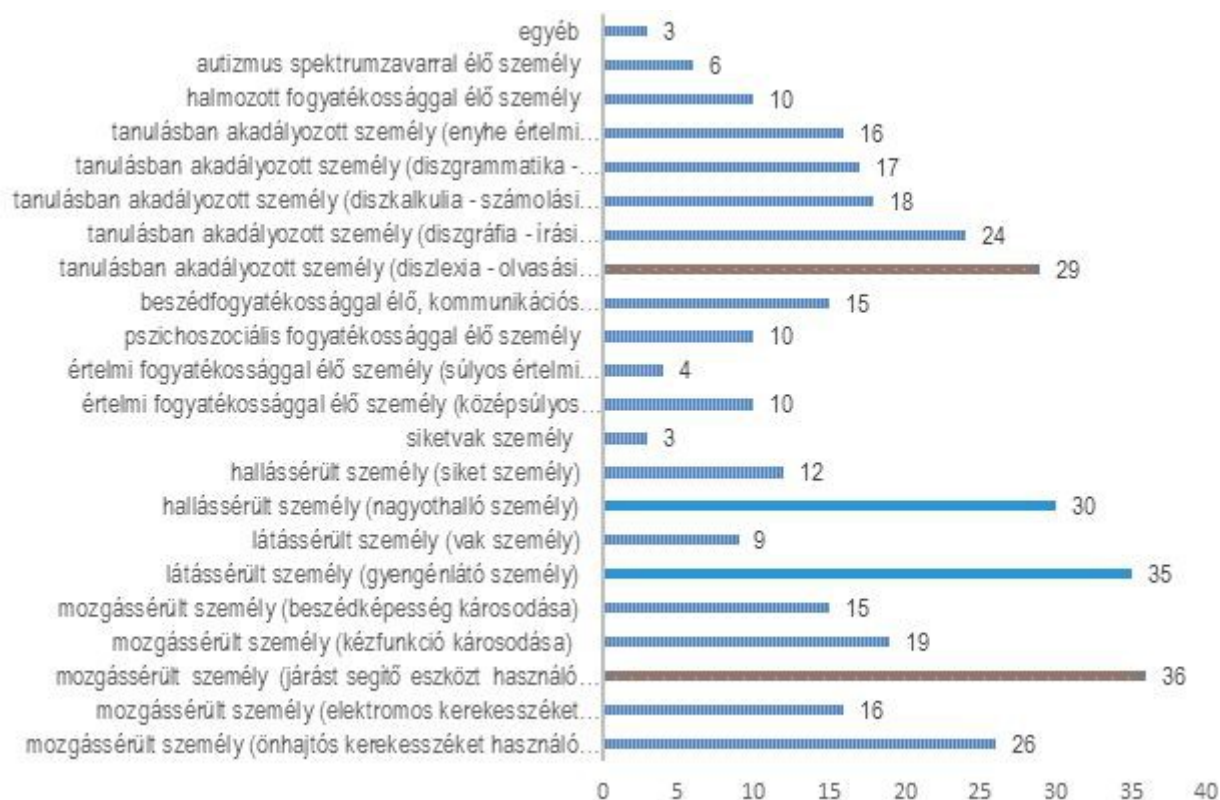
Az intézmények 82%-nak soha nem volt olyan képzési programja, melynek célcsoportja kifejezetten a fogyatékossgal élő személyek lettek volna, csupán a válaszadó 136 intézmény 18%-a válaszolt igennel a kérdésre.

Fogyatékossgal élő felnőttek képzésben való részvételének intézményi tapasztalatai

A 19. kérdés és az arra kapott válaszok aránya, úgy vélem, rávilágít arra, hogy a kutatás egy olyan témát érint, mely, ha nem is az alapsokaság minden tagját, de sok intézményt érint közvetlenül is a már meglévő tapasztalataik alapján. A fogyatékossgal élő személyek megjelennek a résztvevők között, ugyanúgy szeretnének felnőttkorban tanulni, képezni magukat adott élethelyzetük szükségleteinek, motivációinak megfelelően. A 136 intézmény válaszai alapján megállapítható, hogy közel 50%-uk képzéseiben vett már részt fogyatékossgal élő személy, 11,8%-nál egy alkalommal, 36%-nál pedig több alkalommal is. A kérdésre 31,6% határozott nemmel válaszolt, míg a nem tudom megítélni válaszlehetőséget 20,6% jelölte meg, mely viszonylag magasnak tekinthető. Ez véleményem szerint tovább erősíti azt a hipotézist, miszerint az intézmények számára nem egyértelmű, hogy a felnőttképzés szempontjából kit tekintünk fogyatékossgal élő felnőttnek.

Megállapítható tehát, hogy az intézmények közel felének van tapasztalata fogyatékossgal élő felnőttek képzésében. A kérdés további alkérdései ezeknek a tapasztalatoknak a részleteire keresték a választ.

A 19.1. számú kérdés arra kérte a válaszadó (65 db) intézményeket, hogy jelöljék meg, hogy milyen típusú fogyatékossgal élő személyek vettek részt a képzéseiken. A legnagyobb arányban a mozgássérült személyek jelentek meg a válaszokban, amely kongruens a 2011. évi népszámlálás eredményeivel is, valamint a korábban említett 2012. évi kutatásunkkal is. A második legtöbbet jelölt csoport a látássérült személyeké, majd ezt követően a hallássérült személyek. A különböző tanulásban akadályozott személyeket is arányaiban sokan jelezték válaszaik között, ezen belül is a legtöbb intézmény a diszlexiás személyeket jelölte meg, mint résztvevőket (5. ábra).



5. ábra: Az intézmények képzéseiben résztvevő fogyatékossgal élő személyek megoszlása a fogyatékossgal típusa szerint (fő). Forrás: saját kutatás, 2016

A 19.2. számú kérdés pedig arra kérte az intézményeket, hogy írják le az előző kérdésben megjelölt fogyatékossgal eredő speciális igények figyelembevételének konkrét módját, a fogyatékossgal élő résztvevő(k) által igényelt speciális feltételeket.

Az akadálymentes részvétel feltételeinek biztosítása

A kérdőív 5. tematikus blokkja az akadálymentes részvétel feltételeinek biztosításához kapcsolódóan fogalmazott meg kérdéseket. A 393/2013. (XI.12.) Korm. rendelet 2. számú melléklete felsorolja azokat a tárgyi feltételeket, melyek segíthetik a különböző típusú fogyatékossgal élő felnőttek képzésben való részvételét.

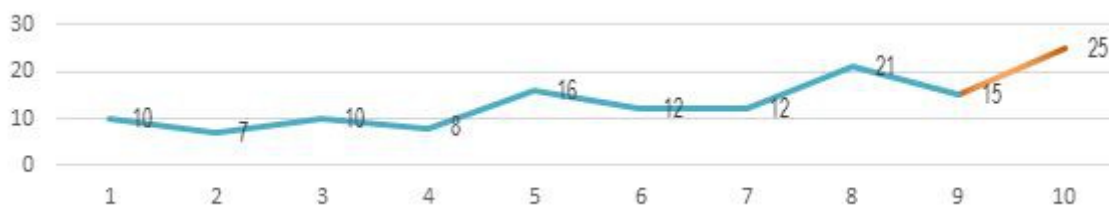
A következő, 20. kérdésre mind a 136 intézmény válaszolt. A kérdésben felsorolásra kerültek – célcsoport megjelölés nélkül – a rendelet által nevesített eszközök, melyek közül az intézményeknek meg kellett jelölniük azokat, melyek rendelkezésükre állnak. Az intézmények 32,4%-a nem rendelkezik egyik rendeletben felsorolt eszközzel sem. 52,9% jelölte a scannert, 33,8% pedig az állítható magasságú táblát. 20,6% rendelkezik számítógéppel, színes nagyító programmal (4. táblázat).

TÁRGYI ESZKÖZÖK	DB	%
Olvasótelevízió	4	2,9%
Nagyítók	17	12,5%
Kézikamerás olvasókészülék	2	1,5%
Speciális könyvtartó eszköz	4	2,9%
Számítógép színes, nagyító programmal	28	20,6%
Világító színű, erősen kontrasztos, vagy nagyított méretű demonstrációs ábragyűjtemény	2	1,5%
Pontírógép	4	2,9%
Pontozó	2	1,5%
Braille-tábla	3	2,2%
Számítógép beszélő szintetizátorral vagy Braille-kijelzővel	8	5,9%
Braille-nyomtató	5	3,7%
Optacon	1	0,7%
Scanner	72	52,9%
Speciális rajzeszköz készlet	3	2,2%
Abakusz	3	2,2%
Vezetékes vagy vezeték nélküli egyéni vagy csoportos adó-vevő készülék	13	9,6%
Hallásvizsgáló és hallókészülék-tesztelő felszerelés	4	2,9%
A különböző nyelvi kommunikációs szinteknek megfelelő kifejezések képi megjelenítésére alkalmas elektronikus információhordozó	16	11,8%
A nyelvi kommunikáció vizuális, auditív megjelenítésének ellenőrzésére alkalmas elektronikus eszközök	14	10,3%
A nyelvi fejlődésükben akadályozottak kommunikációját segítő nyelv szemléltetésére alkalmas audiovizuális, illetve elektronikus eszköz	8	5,9%
Állítható magasságú tábla	46	33,8%
Nem rendelkezünk egyik felsorolt eszközzel sem	44	32,4%
Egyéb	10	7,4%

1. táblázat: A 393/2013. (XI.12.) Korm. rendelet 2. mellékletében felsorolt eszközök rendelkezésre állása az intézményekben. Forrás: saját kutatás, 2016

A 393/2013. (XI.12.) Korm. rendelet 2. mellékletében felsorolt tárgyi eszközök és azok funkciói biztosításának kötelezettsége a 136 válaszadó 49%-a számára nehézséget okoz, 41%-nak pedig részben. Csupán 9,6%-uknak, azaz 13 intézménynek egyáltalán nem jelent nehézséget.

A kérdőív 25. kérdése arra kérte az intézményeket, hogy egy 10 fokozatú skálán jelöljék meg, hogy mennyire törekednek arra, hogy képzéseik akadálymentes környezetben valósuljanak meg. A kérdésre minden intézmény válaszolt, az eredmények a 21. ábrán láthatóak. Az intézmények jelentős többsége (101 db) 5–10 közötti értéket jelölt a skálán (6. ábra).



6. ábra: Az akadálymentes képzési környezetre való törekvés 1–10-ig terjedő skálán történő meghatározása az intézmények önértékelése alapján (db). Forrás: saját kutatás, 2016

Fogyatékoságspecifikus ismeretek, továbbképzésen való részvétel

A kérdőív 6. tematikus blokkjának kérdései arról szerettek volna információt kapni, hogy az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények munkatársai az elmúlt 4 évben részt vettek-e továbbképzéseken. A 29. kérdés arra volt kíváncsi, hogy az intézményben dolgozó munkatársak részt vettek-e már olyan továbbképzésen, amelynek célja a fogyatékosággal élő személyek különböző csoportjainak megismerése, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges specifikus ismeretek megszerzése. A válaszadó 136 intézmény 24%-a vett már részt ilyen tartalmú képzésen. A 103 nemmel válaszoló intézmény 68%-a szívesen venne részt ilyen típusú képzésen, míg 32%-a továbbra sem nyitna ebbe az irányba.

A kérdőív két Likert-skálát (27. és 30. kérdés) is tartalmazott. A kitöltő személyeknek egy 6 fokozatú skálán kellett meghatározniuk, hogy mennyire értenek egyet az általam felsorolt állításokkal. A kérdésekre adott válaszok megtalálhatóak a kutatás legfontosabb eredményei című alfejezetben, a részletes adatok pedig a kutatás jelentésében.

A kutatás legfontosabb megállapításai

A kutatás hiánypótló jellegű, hiszen az új felnőttképzési rendszert, azon belül is az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézményeket az egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása szempontjából még nem vizsgálta kutatás.

Kutatásommal igazolni kívántam, hogy értelmezési zavarok tapasztalhatók a felnőttképzés jogszabályi környezetében jelentkező, az intézmények számára előírt kötelezettségek kapcsán, valamint inkongruencia fedezhető fel a biztosítandó feltételek és az érintett célcsoporthoz tartozó személyek valódi szükségletei között. Nem csak problémákat szerettem volna feltárni, hanem támpontokat kívánok nyújtani ahhoz, hogy az oktatási és képzési rendszer hogyan tudja biztosítani a célcsoport felnőttképzéshez történő egyenlő esélyű hozzáférését, ezáltal pedig hatékonyabban segíteni a fogyatékosággal élő személyek foglalkozási rehabilitációját, munkaerő-piaci

integrációját. A kutatás folyamán összegyűjtött adatok elemzése alapján úgy vélem, hogy jó alapot kaptam mindehhez.

A kutatás legfontosabb megállapításai többek között a következők:

1. Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 51%-a számára nem egyértelmű, hogy a felnőttképzés jelenlegi törvényi szabályozása kit tekint fogyatékossgal élő felnőttnek (2013. évi LXXVII. törvény 2. §).
2. Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények jelentős többségének a 393/2013 (XI. 12.) Korm. rendeletben előírt feltételek nehézséget jelentenek, problémát okoznak számukra. Az intézmények 32,4%-a nem rendelkezik egyik rendeletben felsorolt eszközzel sem.
3. A 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet 2. mellékletében felsorolt tárgyi eszközök és azok funkciói csupán az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 18%-nak érthető és ismert teljes mértékben, 60%-uk számára részben, míg 22%-uk számára egyáltalán nem.
4. Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 47,8%-ának képzéseiben vett részt fogyatékossgal élő személy. A legnagyobb arányban a mozgássérült személyek jelentek meg a válszakokban, amely kongruens a 2011. évi népszámlálás eredményeivel is.
5. A megváltozott munkaképességű személyeket (13,2%) és a fogyatékossgal élő személyeket (8,1%) mindösszesen 21,3% jelölte meg képzéseik célcsoportjaként.
6. A 136 intézmény csupán 16%-nak volt olyan képzése, melynek célcsoportja kifejezetten a fogyatékossgal élő személyek voltak.
7. 64 válaszadó intézmény közül arra a kérdésre, miszerint a fogyatékossgal élő személyek képzéseikbe való bevonását támogatta-e valamilyen külső pályázati forrás, 42% válaszolt igennel, illetve 8% szeretne a jövőben igénybe venni erre a célra pályázati forrást.
8. Az intézmények plusz teherként élik meg a fogyatékossgal élő személyek részvételét a képzésekben és a személyi, tárgyi feltételekből fakadó nehézségeket vagy többletköltségeket plusz forrás igénybevételével szeretnék biztosítani. A folyamatosan igénybe vehető pályázati forrás megnövelheti a fogyatékossgal élő személyek, mint a képzések célcsoportjának a szerepét, motiválhatja az intézményeket a megszólításukban, az akadálymentes feltételek biztosításának megvalósításában.
9. Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 90%-a egyetért azzal, hogy a felnőttképzési intézmények munkatársai számára szükséges volna olyan tartalmú továbbképzés biztosítása, mely segítő információval és támpontokkal látja el őket annak érdekében, hogy maximálisan segíteni tudják a képző intézményeket az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának megteremtésében.
10. Az információhiány megszüntetésének az egyik legjobb módja a téma-specifikus képzésen, vagy tanácsadáson való részvétel. A válaszadó 136 intézmény 24%-a vett már részt olyan továbbképzésen, mely célja a fogyatékossgal élő személyek különböző csoportjainak megismerése, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításához szükséges specifikus ismeretek megszerzése. A 103 nemmel válaszoló intézmény 68%-a szívesen venne részt ilyen típusú képzésen, míg 32%-a továbbra sem nyitna ebbe az irányba.
11. A válaszadó 136 intézmény 88%-a szerint a fogyatékossgal élő személyek sikeres részvétele a képzésekben jelentős hozzáadott értéket képvisel az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények mindennapi működésére vonatkozóan.
12. Az engedéllyel rendelkező, válaszadó felnőttképzési intézmények 95%-a egyetért azzal, hogy a felnőttképzési szakértők számára szükséges volna olyan tartalmú továbbképzés biztosítása, mely segítő infor-

mációval és támpontokkal látja el őket annak érdekében, hogy maximálisan segíteni tudják a képző intézményeket az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának megteremtésében.

13. A válaszadó 136 intézmény 96%-a szerint az engedéllyel rendelkező felnőttképzési intézmények számára fontos, támogató eszköz lehet a felnőttképzési normatív támogatás a fogyatékosággal élő személyek képzésben való részvételének elősegítésében, azonban 78%-uk számára a felnőttképzési normatív támogatás igénybevételének jelenlegi feltételei nem egyértelműek.
14. A válaszadó 136 intézmény 76%-a szerint a fogyatékosággal élő személyeket rendszeresen éri hátrányos megkülönböztetés, diszkrimináció a felnőttképzés területén.
15. A válaszadó 136 intézmény 93%-a egyetért azzal, hogy az iskolarendszeren kívüli felnőttképzési intézményrendszer fontos szerepet tud vállalni a fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyek sikeres társadalmi (re)integrációjának érdekében, míg 90%-a úgy gondolja, hogy kell is szerepet vállalnia. Azonban nem érzik úgy, hogy az ő feladatuk lenne a fogyatékosággal élő személyek egész életen át tartó tanulását, képzését biztosító rendszer létrejöttének megalapozása.
16. A válaszadó 136 intézmény közül 51 inkább egyetért azzal, hogy a 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet 2. melléklete segíti az intézményüket abban, hogy a fogyatékosággal élő felnőttek egyenlő esélyű részvételét biztosítani tudják igény esetén. 26 intézmény többnyire, illetve 10 teljes mértékig elfogadja ezt az állítást. Azonban jelentős azoknak a száma, akik inkább nem (30 db), többnyire nem (16 db) vagy egyáltalán nem gondolják úgy, hogy a 2. sz. melléklet segíti őket. Azonban az egyértelműen kirajzolódik, hogy az intézmények számára pozitív a konkrétabb feltételek elérhetősége, bár mégis nehézséget jelent a biztosítás, illetve a felsoroltak csupán részleges ismerete.
17. A fogyatékosággal élő személyek országos érdekvédelmi szervezetei szerint nem megfelelő a 393/2013. (XI. 12.) Korm. rendeletben található 2. számú melléklet, módosítást, változtatást igényel, melyhez mindenképpen szükséges az érdekvédelmi szervezetekkel való kommunikáció, tapasztalatcsere.

A kutatás hiánypótló információk forrásaként szolgál a fogyatékosággal élő személyek képzésben történő részvételére vonatkozóan, mind a felnőttképzési, mind pedig az érintett, fogyatékosággal élő személyek oldaláról. Emellett hozzájárulhat a:

1. fogyatékosággal élő személyek egész életen át tartó tanulását, képzését biztosító rendszer létrejöttének megalapozásához;
2. a gyakorló szakemberek, intézmények tapasztalatainak, attitűdjeinek, meglévő ismereteinek, skilljeinek (készségeinek) és továbbképzési igényeinek feltérképezéséhez;
3. egy hatékonyabb, a munkaerőpiac elvárásaira reagáló képzési rendszer létrejöttéhez, mely intenzívebben, fókuszáltabban képes segíteni a fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyek munkaerő-piaci elhelyezkedését, figyelembe veszi az eltérő tanulási szükségleteket;
4. szakirányú továbbképzések megalapozásához (képzők képzése);
5. hatékonyabb kommunikációhoz a felnőttképzési intézmények és a különböző érdekvédelmi és civil szervezetek között;
6. jogszabály-módosító javaslat megfogalmazásához, alátámasztásához;
7. a fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű személyek tanulási-tanítási igényeinek, problémáinak, komplex megoldási lehetőségeinek megismeréséhez, mely hosszútávon eredményesebbé teheti a foglalkozási rehabilitáció oktatási-képzési célú tevékenységrendszerét.

Szakirodalom

1. Farkas Éva, Farkas Erika, Hangya Dóra, Kovács Anett, Kulcsár Nárcisz és Leszkó Hajnalka (2012): *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői. Kutatási jelentés*. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Felnőttképzési Intézet. Szeged. URL: <http://mek.oszk.hu/13400/13404/> Utolsó letöltés: 2016. december 10.

The establishment and development of a system of physical training in Kazakhstan army

Nikiforov Alexandr V. and Mukhamejanova Sairan Sh.***

The paper describes the stages and chronology of physical training system development in the Republic of Kazakhstan Army. Close connection between the system of physical training and the development of the armed forces of the Republic of Kazakhstan was shown. Also, the opinion on the nature and organization/management of physical training changes with time, depending on the development of the country's military doctrine. The main stages of physical training system development were determined on the basis of the appropriate regulatory documents analysis.

Keywords: Republic of Kazakhstan, military doctrine, armed forces, physical training, sports, periodization, military personnel, service manual

Introduction

Physical training system development in the Armed Forces of the Republic of Kazakhstan (AFRK) is closely connected with the development and improvement of a defence doctrine of the country and reform processes in the army. Most fully physical training process improvement is reflected in the leading documents on the organization on physical training and sport in MF, in particular in change of criteria and indicators of military personnel quality training. The analysis of the changed requirements to physical training quality is an important task for the development of the ways and methods of improvement of the military personnel of different types of military forces in the conditions of RK Armed Forces reforming.

Research objective

To carry out the comprehensive analysis of the instructions and manuals on physical training and sport, beginning from the stage of RK MF formation (1992) up to now, to justify interrelation of the military doctrine development of the state and requirements to the quality of military personnel physical training.

Materials and methods

Carrying out the analysis of Manuals on physical training (NFP), the Instruction and Order of the Minister of Defence of RK on the organization of physical training in MS, beginning from 1992 to 2012 where 'evolutionary' development of the question concerning requirements to physical training is observed.

* Nikiforov Alekszander Viktorovics a Kazah Nemzeti Egyetem doktori iskolájának hallgatója. e-mail: editor5@academicpapers.org

** Mukhamejanova Sairan Sh. a Nemzeti Hadtudományi Egyetem tudományos titkára és professzora, az Orosz Föderáció Hadtudományi Akadémiájának rendes tagja.

Results and discussion

The term 'military doctrine' is generally used to designate a system of official statements and views which establish and determine the areas of military organization, civilian military training, military training in the army in view of a potential war, and the methods of reaction to the latter and of actual warfare.

In the national military science, the "military doctrine" of a country is a historical and scientific category. Designing such a doctrine historical aspects of its development at different historical periods serve as its basis.

Military scientists regularly consider the problems of military organization and work out military and political strategy of the country, formulate principles and methods of warfare, discuss the problems of military training of the army personnel to carry out both offensive and defensive operations.

When reviewing the above mentioned problems and issues, it is possible to establish certain laws and patterns in the warfare science and practice, reveal the laws of war and armed stand-off, find a link between physical training and warfare as well as the financial system, and form an idea on the military doctrine content. According to the available data (Afinogenov, 1992; Dubovtsev, 2015; Bakaev, 1996; Antonov, 1988), the outcome of each military stand-off is determined by the level of military personnel qualification (training). Besides a defence doctrine (which in itself is a foundation for all defence and warfare processes) being a critical component of a country's security (Nazarbaev, 1998), helps to ensure the country's protection against external aggression. Implementation of all its statements is really the task of people having special physical training, which demands the necessity to maintain a high level of physical fitness of the army personnel.

In physical training of servicemen, it is possible to determine roughly several periods which overlap with the milestones of the development and organization of the armed forces; the succession of the periods was caused by the qualitative transformation of arms, military equipment and materiel, by the appearance of new branches and services of the armed forces, by changes in the methods of warfare and battle. Boundaries between the periods are conditional and can only be marked by the time of introducing new army manuals (Zhumashev, 2016) on physical training which crystallized the whole system of physical training of the personnel.

The army of sovereign Kazakhstan dates back to May 7, 1992 when President Nursultan Nazarbayev signed the decree 'On the establishment of the armed forces of the Republic of Kazakhstan' (Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 745, 1992). In this document the key principles of military organization were defined, the legal framework laid down and the main tasks and functions of the army specified. The system of army funding, materiel/administrative/logistical support and its connection with healthcare institutions were totally transformed, and also new military medical units were formed. In parallel with this, various actual issues were solved and long-term objectives set.

The first military doctrine of Kazakhstan was developed with the aim to make a legal background for the army organization and development, for protection of sovereignty and territorial integrity of the country; this was confirmed by the Decree of the President of Kazakhstan Republic No. 1094, of February 1993. This doctrine was largely modelled on that of the former USSR. In the first years of Kazakhstan independency, the organization of the country's defence system, the shaping of its military structure, and setting up its own armed forces were allowed. Closer to the end of the century, however, many of its directives conflicted with the new social political organization of the Republic of Kazakhstan, its new geopolitical realities, economic potentials and new threats to the national security.

After gaining independence, the Armed Forces of the Republic continued to lean on the 'Manual of physical training in the Soviet Army and Navy' (NFP-87) for quite a considerable time; the 'Manual' was put in force by the

Order of the Defence Minister of the USSR No. 270, of September 17th, 1987 (Guidelines on physical training and sports in the Soviet Army and Navy, 1987).

The goal of physical training is to ensure physical readiness of the army personnel to combat activities, and help solve other tasks of training and education.

Physical exercise and drills contribute to getting theoretical knowledge, organizational and instructional skills, to enhancing the specific military readiness of the personnel and its morale, and to better cohesion of army groups.

In practice, many instructions of the NFP-87 did not meet the requirements of that time. In particular, there were considerable discrepancies in what pertains to evaluation of whole units as well as to assessing individual servicemen. In the context of a gradual but steady decline in the time allocated for classes, standard combat effectiveness indicators of individual units remained on the same level.

The rapid quantitative and qualitative growth and sophistication of arms and equipment stipulated for aggravation of the problem of combat and physical training of the personnel, of its professionalism and qualification.

So, in 1998, the Directorate general for combat training in the ground forces, under the Ministry of Defence of the Republic of Kazakhstan, worked out and then approved the "Manual on physical training and sports in the Army of Kazakhstan" (NFP-98) (Guidelines on physical training and sports in the Republic of Kazakhstan Army, 2002).

This document was prepared with regard to possible combat operations of the Army of Kazakhstan, which was stressed by introducing a new key task for physical training: to ensure personnel readiness for severe physical exertion and extreme psychological stress during battlefield training, particularly so in highland and desert environment.

Another area of activities was also provided for in the NFP-98 – i.e. promotion of sports in the army. It was stressed that sport activities are to be organized in order to engage army personnel in physical training and improve their sportsmanship and physical fitness.

Sport in the Army of Kazakhstan includes: mass sport events, high-performance sport and professional sport.

Yet another novelty was the mandatory regulation of all key issues of physical training/sport only by written orders issued by the CO of a unit. From now on it was mandatory to develop orders on: (a) organization of physical training in a unit; (b) carrying out mass-sport activities; (c) control over physical fitness of the personnel and their individual achievements; (d) organization and conduct of competitions, including those with the use of weaponry, equipment, and troop movements from their dislocation; (e) classes on and competitions in swimming; (f) assignment of training equipment, facilities and camps to military units for the purposes of physical training and sports; (g) awarding sports ranks to the personnel, assigning judge classes/categories, and awarding merit badges; (h) summing up the results and achievements in physical training for the training period.

More time was allocated to physical training activities: (a) for privates, seamen, sergeants and sergeant-majors on full training course – 3 hours a week, class/training time; for those on a reduced training course – 2 hours, class/training time; (b) for training units' attendees – 3 hours a week during class time; (c) for cadets – 3 hours a week, according to the class schedule; (d) for officers – 4 hours a week (three or four workout sessions), duty time; (e) for military academy students etc. - 4 hours a week, according to the class schedule.

Such issues as physical training planning and organization remained practically unchanged, with one exception: the 'Manual' was cleared of all politicized matter so characteristic to the NFP-87.

A separate chapter was dedicated to the issues of sport activities in military units of the Kazakhstan Army. It was pointed out that sport in the Army is to be viewed as one of the key means of military training and education. Regular, systematic sports activities is what leads eventually to physical fitness, it helps develop necessary moral qualities, endurance and stamina, improve health and harden the personnel of the Kazakhstan Army.

In this new 'Manual', the issues of organization and conduct of training sessions for different types of personnel are separated; thus, individual chapters of the 'Manual' treat the issues of physical training for commanding officers, for warrant officers, for contracted professional soldiers and female soldiers, as well as physical training in military schools and academies – all of which in the previous version of the 'Manual' were in the same section of the document.

Another novelty was Chapter 7 where the specific properties of physical training for military school cadets were detailed. Physical training in military and cadet schools.

The changing political and military situation worldwide and locally demanded a radical revision of the military doctrine of Kazakhstan. On February 2000, at the meeting of the Republic of Kazakhstan Security Council the new project of the Defence Doctrine of the Republic of Kazakhstan was in general approved. With a due regard to comments and suggestions voiced at the meeting, it was reworked and finalized to be submitted for the consideration of the head of state. By the Decree of the President of the Republic of Kazakhstan, of February 10th, 2000 (Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 334, 2000), the Defence Doctrine of the Republic of Kazakhstan was approved and signed into law; the Government was then instructed to proceed with the implementation of the Doctrine.

The changing realities of army operation in Kazakhstan required a review of the problems and issues of military training, among them the issues of physical training. To improve the system of physical training in the Kazakhstan army in 2005, the Order of the Ministry of Defence, of September 6th, 2005, No. 329, approved the "Guidelines on physical training and sports in the armed forces of the Republic of Kazakhstan (IPFS-2005) (Guidelines and manual on physical training and sports in the Army of the Republic of Kazakhstan, 2009).

The key innovations in the system of physical training introduced by it were: (a) change of age groups of the army personnel (see Table 1); (b) definition of the special aspects of physical training in the air forces and airborne forces.

Age group	Men	Women
1	under 25 y.o.	under 25 y.o.
2	25 - 30 y.o.	25 - 30 y.o.
3	30 - 35 y.o.	30 - 35 y.o.
4	35 - 40 y.o.	35 - 40 y.o.
5	40 - 45 y.o.	40 y.o. and beyond
6	45 - 50 y.o.	-
7	50 y.o. and beyond	

Table 1. Age groups of army personnel, according to IPFS-2005.

Besides, the document introduced stricter qualifying standards for certain personnel groups. As to the rest, there are practically no discrepancies between the Guidelines and NFP-98.

The next military doctrine, of 2007 (Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 299, 2007), specified a range of new key priorities in the area of military organization of the country, such as: to ensure true independence of regional military command in solving issues of responsibility zones, and to establish self-sustaining forces deployed or active on strategic lines. An analysis of available country resources has led to a change in the principal approach to planning army operations: (a) a shift from linear tactics to targeted operations; (b) high speed of troop control decisions, communications and data support; (c) world-level adequate equipment and technology.

The defensive nature of the military doctrine of the Republic of Kazakhstan was approved in the clauses pointing to the country's commitment to peaceful life, with simultaneous stressing its resolution to protect its national interests and ensure its military security. In the body of the Doctrine there are definitions of the conditions for and new development areas of the army, with a due regard to the ever increasing threats such as international terrorism, narcotic drug trafficking, illicit arms and weapons proliferation, religious extremism and intolerance, and illegal migration.

In October 2001, the fourth Military Doctrine of Kazakhstan was adopted (Military doctrine of the Republic of Kazakhstan, 2011) which was substantially different from the three previous ones. Specifically, the first doctrine was based on the availability on nuclear weapons; the second one considered a possibility of the country's engagement in global armed conflicts involving vast mobilization bases and massive manpower resources; the third one focused on the process of armed forces development and its stages/milestones. The new military doctrine of 2011 best meets the demands of the current military and political realities, responds to the most recent challenges such as combating international terrorism (including cyber-terrorism, ethnic and religious extremism), and illicit arms proliferation.

Certain dynamic changes in the world's geostrategic situation along with the political and military landscape of the region have put forward new demands as to the areas, methods and means of ensuring the country's military security. The new issues and problems facing Kazakhstan, along with new challenges to its national security, demand improvements in its national defence considering the real political and military situation; determination of priorities in the area of guaranteeing military security of the state.

One of such priorities is the enhancement of the defensive potential of the country, including qualitative indicators of military training which largely depends on the readiness of the army personnel to carry out military tasks, which, in its turn, is determined by physical training. Military psychologists, instructors, commanding officers in foreign armies believe that one of the efficient methods of character guidance and moral training of the army personnel is the creation – in class or in exercise – of practical situations involving physical exertion, psychological stress and hardships causing physical discomfort, negative emotions and emotional states. According to these specialists, such training promotes psychological toughening of the military personnel, and forms in them unconscious social behaviour patterns and lasting combat skills, including both motion and decision patterns and appropriate emotional reactions (Mukhamedzhanova & Chistikov, 2007).

Physical training is the fundamental element of combat training in the Republic of Kazakhstan Army; its main goals are to enhance the organism physical resistance to varying circumstances faced by the personnel during their army service and when carrying out combat operations, with regard to the varying climatic and geographic factors.

Currently, when assessing physical readiness of the army personnel, officers and specialists are guided by the Order of the Ministry of Defence No. 694, of October 5th, 2012 titled 'The content, forms and methods of organizing physical training and mass-sport events in the Army of Kazakhstan' (Defense Ministry of the Republic of Kazakhstan, 2012). In this document for the first time in independent Kazakhstan history the reaching of qualifying standards was prescribed to be assessed by a score system. It was also provided that the military personnel can be awarded the badges 'Sportshny zhauynger', to be discussed below. In the rest, if compared with the IPFS-2005, this Doctrine of 2012 demonstrates no major changes. Besides, in 2014, as a supplement to the 'Manual-2012', the Minister of Defence signed an order (No. 195, of May 5th, 2014) introducing 'Physical training standards and scores in the Army of the Republic of Kazakhstan' (Defense Ministry of the Republic of Kazakhstan, 2012). Army personnel without health problems are divided into the following groups due to their age:

Age group	Men	Women
1	under 25 y.o.	under 25 y.o.
2	under 30 y.o.	under 30 y.o.
3	under 35 y.o.	under 35 y.o.
4	under 40 y.o.	under 40 y.o.
5	under 45 y.o.	40 y.o. and beyond
6	under 50 y.o.	-
7	50 y.o. and beyond	-

Table 2. Age groups of army personnel

All the data on their physical fitness are entered into records of service and performance assessment statements (Afinogenov, 1992; Dubovtsev, 2015; Bakaev, 1996 etc.).

Procedures relating to organization and conduct of physical training have been not altered. The areas of physical training have remained the same: gymnastics, close combat, obstacles passage, accelerated movement skills, grenade throwing, forced march, ski training, military swimming, along with sport games and physical games.

Subject to serviceman category, physical training is further subdivided into that for commanding officers, contracted soldiers and female soldiers. Besides, in Order No. 694 the issues of physical training in military schools and academies are mentioned.

Physical training in different army services of Kazakhstan is shaped and determined by specific military activities in which the personnel is involved, which is reflected in the appropriate specification of tasks and drills, of training organization, methodology and procedures. The Order takes into account specific nature of army service in: (a) air force; (b) aero mobile forces; (c) motor-rifle units; (d) armoured forces, artillery and engineer forces; (e) air defence troops; (f) marine corps; (g) reconnaissance patrol corps; (h) navy.

Order No. 694 of the Defence Ministry, of October 5th, 2012 first suggested evaluation of physical fitness by a 100-point scale. Thus, if a serviceman qualifies for 4 standards, then each of them is to be assessed separately. Later the four scores are summed up and the resulting integrative score provides a basis for the final performance assessment.

Also Order 694 provides for awarding a merit badge 'Sportsny zhauynger' to servicemen who have performed all exercises of the Military sports routine for his age group. Compliance with the requirements of the "Military sports routine" is to be confirmed annually (Defense Ministry of the Republic of Kazakhstan, 2014).

On the whole, by assessing physical fitness of the personnel by a scoring system it is possible to ensure better training and achieve more objective evaluation of the personnel of the Kazakhstan Army.

Conclusions

Therefore, over the course of its development, the military doctrine incorporated new knowledge and guiding principles, which testifies a gradual but steady development of military science and schooling, which, in its turn, requires unceasing work of systematization of available and newly obtained knowledge concerning how the country is to be prepared for a potential conflict and ensuing warfare. Military scientists had to give a special role to physical training in the process of army reforms and define its proper place in the military doctrine.

We believe that, currently, not all issues of army personnel and conscript physical training have been given proper consideration in our military doctrines; on the other hand, the issue of improving physical fitness of servicemen has been viewed as one of the first priorities for army reform and modernization. Development of decisions on the improvement of physical training standards meeting the new requirements of combat training and offers on the structure and ensuring educational and sports base for physical training of the military personnel is necessary.

References

- Afinogenov, D.A. (1992). Political basis of a country's military doctrine: views, perspectives and challenges. *Military thinking*, 6/7, 2–7. [Politicheskie osnovy voennoy doktriny gosudarstv: vzglyady, perspektivy i protivorechiya. Voennaya mysl', No6/7. S. 2-7].
- Antonov, V.A. (1988). *Methodology problems of military and political forecasting. PhD dissertation in philosophy*. Moscow: VPA publishing. [Metodologicheskie problemy voenno-politicheskogo prognozirovaniya: dis... kand. filos. nauk. M.: VPA.]
- Bakaev, L. K. (1996). *Military organization policy in the Republic of Kazakhstan: theoretical and practical issues in the historical perspective and in today's context*. Author's abstract: Dr.habil. dissertation in political studies. Almaty. [Politika voennogo stroitel'stva v Respublike Kazakhstan (voprosy teorii i praktiki v kontekste istorii i sovremennosti): avtoref. dis... d-ra polit. nauk. Almaty.]
- Burnaev Z. R., Gabbasova E. Z., Khaustov S. I. & Grenaderova M. A. (2014). Physical fitness requirements to the personnel of the Republic of Kazakhstan Army. *Olympic sport and mass-sport. Proceedings of the XVIII International Scientific Congress, Vol 2. (pp. 95-98)*. Almaty: KazAST Publishing. [Trebovaniya k fizicheskoy podgotovlennosti lichnogo sostava Vooruzhennykh Sil Kazakhstana. Olimpiyskiy sport i sport dlya vsekh. XVIII Mezhdunarodnyy nauchnyy kongress: materialy kongressa. Almaty: KazAST, T. 2. S. 95-98]
- Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 334, of February 10th. (2000). "On approval of the military doctrine of the Republic of Kazakhstan". *Kazakhstan Truth Daily*. February 12th. [Ukaz Prezidenta RK ot 10 fevralya 2000g. No334. Ob utverzhdenii Voennoy doktriny Respubliki Kazakhstan. Kazakhstanskaya pravda. 12 fevralya].
- Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 745, of May 7th. (1992). "On the establishment of the armed forces of the Republic of Kazakhstan". [Ukaz Prezidenta RK ot 7 maya 1992 goda No 745 «O sozdanii Vooruzhennykh Sil Respubliki Kazakhstan»]
- Decree of the President of the Republic of Kazakhstan, No. 299 of March 21st. (2007). "On approval of the military doctrine of the Republic of Kazakhstan". *Collected acts of the President and the Government of the Republic of Kazakhstan*, Issue 8, art. 83; *Kazakhstan Truth Daily*, April 7th, Issue 52 (25297). [Ob utverzhdenii Voennoy

- doktriny Respubliki Kazakhstan. Ukaz Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 21 marta 2007 goda N 299. SAPP Respubliki Kazakhstan, N 8, st. 83; "Kazakhstanskaya pravda" ot 7 aprelya N 52 (25297)].
- Defense Ministry of the Republic of Kazakhstan, Order No. 195 of May 5th. (2014). *"Physical training standards in the Republic of Kazakhstan Army"*. Astana. [Prikaz MO RK No195 ot 5 maya 2014g. «Normativy po fizicheskoy podgotovke v Vooruzhennykh Silakh Respubliki Kazakhstan». Astana].
- Defense Ministry of the Republic of Kazakhstan, Order No. 694 of November 5th. (2012). *"On the content, forms and methods of organization of physical training and mass-sport events in the Army of Kazakhstan"*. Astana. [Prikaz MO RK No 694 ot 05 noyabrya 2012 goda «Soderzhanie, formy i metody organizatsii fizpodgotovki i sportivno-massovoy raboty v VS RK». Astana]
- Dubovtsev, G.F. (2015). *The current state and perspectives of military organization of Kazakhstan: A monograph*. Astana: KISI publishing under the President of the Republic of Kazakhstan. [Sostoyanie i perspektivy razvitiya voennoy organizatsii Kazakhstana: Monografiya. – Astana: KISI pri Prezidente RK].
- Guidelines and manual on physical training and sports in the Army of the Republic of Kazakhstan (IPFS-2005)*. (2009). Approved by the Order of the Ministry of Defense of the Republic of Kazakhstan, No. 329, of September 6th, 2005. Astana: JSC "Kazakhstan GIS Centre". [Instruktsiya po fizicheskoy podgotovke i sportu v vooruzhennykh silakh Respubliki Kazakhstan (IPFS-2005). Utverzhen prikazom Ministerstva oborony Respubliki Kazakhstan ot 6 sentyabrya 2005 goda No 329. Astana: AO "Kazakhstan GIS Tsent", 2009.].
- Guidelines on physical training and sports in the Republic of Kazakhstan Army (NFP-98)*. (2002). Astana: MO RK publishing. [Nastavlenie po fizicheskoy podgotovke i sportu v Vooruzhennykh Silakh Respubliki Kazakhstan (NFP-98) Astana, MO RK]
- Guidelines on physical training and sports in the Soviet Army and Navy (NFP-87)*. (1987). Moscow: Voenizdat publishing. [Nastavlenie po fizicheskoy podgotovke i sportu v Sovetskoy Armii i Voennno-morskoy Flote (NFP-87) M.: Voenizdat]
- Military doctrine of the Republic of Kazakhstan, approved and accepted by the Decree of the President of the Republic of Kazakhstan, No. 161 of October 1st, (2011)*. URL: <http://www.akorda.kz/ru> (date of retrieval: June 12th, 2016). [Voennaya doktrina Respubliki Kazakhstan, utverzhdennaya Ukazom Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 11 oktyabrya 2011 goda No161. Ofitsial'nyy sayt Prezidenta Respubliki Kazakhstan. URL: <http://www.akorda.kz/ru> (data obrashcheniya 12.06.2016)]
- Mukhamedzhanova, Sh.S. & Chistikov, N.V. (2007). *Military psychology and pedagogy: basic principles and concepts. Methodology guidelines*. Astana. [Osnovy voennoy psikhologii i pedagogiki // Metodicheskoe posobie. Astana]
- Nazarbaev, N.A. (1998). The armed forces reform as the imperative of our time. Excerpts from the President's speech at the Military Academy. *Kazakhstan Warrior*, January 20th. [Reformirovanie Vooruzhennykh Sil - velenie vremeni. Iz vystupleniya Prezidenta RK v Voennom Akademii. Kazakhstan Sarbazy - Voin Kazakhstan, yanvar', 20.]
- Zhumashev, S.A. (2016). *The making of the Republic of Kazakhstan Armed Forces: periodization and milestones*. E-resource. URL: <http://www.qazaquni.kz/?p=12712> (date of retrieval: June 11th, 2016) [Etapy stanovleniya Vooruzhennykh Sil Respubliki Kazakhstan. Elektronnyy resurs. URL: <http://www.qazaquni.kz/?p=12712> (data obrashcheniya 11.06.2016)]

Szemle

Nézőpontok

Távol Európától

Endrődy-Nagy Orsolya*

KÉRI KATALIN

Adatok és művek a
nem nyugati kultúrák
neveléstörténetének
kutatásáról



Kéri Katalin (2015): Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés). Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. Pécs⁶

Szerteágazó kutatásról tesz tanúbizonyságot *Kéri Katalin* lebilincselően izgalmas új könyve, mely kézikönyvként és alapos elemző munkaként is fontos eleme a neveléstörténet új kutatási irányainak. A szerző korábbi tanulmányaihoz hasonlóan (*Kéri, 2004a, 2006, 2008, 2010a, 2010b, 2013, 2014*) adja jelét a nem nyugati kultúrák iránti történészi érdeklődésének és hiánypótló módon rendszerezi az Európán kívüli kultúrák történeti kutatásait. Különös figyelmet fordít munkásságában a muszlim neveléstörténet felé, hisz habilitációs értekezése is ezzel foglalkozott (2004b). Kutatói-írói termékenysége egy újabb kuriózumhoz juttatja a neveléstudományi kutatókat jelen kötet segítségével. Rendszerezése alapján mostantól el tudunk majd igazodni a kínai, ja-

pán, indiai és iszlám világbeli neveléstörténeti kutatásokban, valamint munkáját módszertani kiindulópontként használhatjuk akár az ázsiai, afrikai, ausztrál, akár az észak-, közép- vagy dél-amerikai kultúrákat feltáró kutatások esetén. A könyvet olvasva úgy érezzük, hogy egy könyvtárban járunk, ahol minden polcon alaposan végiggondolt rendben sorakoznak az izgalmasabbnál izgalmasabb írások. A következőkben tekintsük át röviden a kötet szerkezetét!

A multiperspektivikus kutatások szükségessége

A szerző a tőle megszokott módon rendszerez: az elméleti áttekintést a tágabb tudományterülettől a szűkebb felé közelíti. Először az egyetemes neveléstörténet megelőző munkáit tekinti át, majd az összehasonlító történeti pedagógia felé kalauzol minket. Mindez az alapozás tereli gondolatainkat abba az irányba, hogy megértsük: hiánypótló munkát tartunk a kezünkben, hisz, ahogy jelzi a századfordulóig csak elvétve foglalkoztak a neveléstörténészek a nem nyugati kultúrák nevelési tradícióival, iskolarendszerével (*Kéri, 2016, 14–24.*). A kötet célkitűzése a multiperspektivikus, posztkolonialista (*Kereszty, 2014*) szemléletmód szükségességére felhívni az olvasó-kutató figyelmét, valamint egyes területek (Kína, Japán, India, iszlám világ) neveléstörténeti kutatásainak mind nemzetközi, mind hazai recepcióját elemezni, ezáltal bevonva a lehetséges további vizsgálatokba.

Kína

A Kínával kapcsolatos kutatások esetén a hazai munkákra fókuszál. A hazai kutatások gyökereként *Kőrösi Csoma Sándor* útját említi, aki bár – mint a szerző is jelzi – nem jutott el Kínába, de útja nagy érdeklődésre tartott számot és facilitálója lehetett az eredetmítoszzal kapcsolatos kutatásoknak, tágabb értelemben a Kína-felé írá-

* Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar. e-mail: endrodyorsolya@gmail.com

6. A kötet elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtárban: <http://mek.oszk.hu/15500/15542/> címen.

nyuló kutatói figyelemnek. Érdekesség, hogy a nemrég napvilágot látott *Ablonczy Balázs* tollából született *Keletre magyar!* – A magyar turanizmus története című kötet is ezt a momentumot tekinti a keleti nyitás gyökerének (*Ablonczy, 2016*). *Kéri Katalin* érzékelteti, hogy Kínával kapcsolatban sokáig csak az ókorra fókuszáltak a neveléstörténeti kutatásokban. A hazai historiográfiai áttekintésben jelzi, hogy sokáig csupán szórványinformációk jelennek meg a sajtóban, majd említi *Csengery Antal* tollából az első átfogó Kína művelődéstörténetét bemutató tanulmányt, kiemelve a szerző értékítéletét (*Kéri, 2016*). A szerző külön fejezetben foglalkozik azzal a visszatérő elemmel, mely a konfucianizmus tanait a kereszténységgel lekicsinylően állítja szembe és ezzel egyidejűleg jelzi, hogy a posztkolonialista szemléletmódnak köszönhetően ma már ezzel az elemmel nem találkozhatunk.

Japán

A hazai japanológiai kutatásokat bemutató fejezetben *Kéri Katalin* feltárja azt a sokszínűséget, ami a kortárs japanológiai munkákra jellemző és ezek közül kiemeli *Umemura Yukó* munkásságát, aki elsőként tekinti át a korai japanológiai könyveket 2010-ben (*Umemura, 2010*), illetve veti papírra az első hazánkban ismert japán utazóműfordító *Imaoka Dzsucsiró* szerepét Japán hazai megismertetésében (*Umemura, 2006*). A Japán iránti érdeklődés történeti gyökereit egyértelműen a szigetország megnyitásának eseményével hozza párhuzamba *Kéri Katalin*, jogosan, hisz a Meiji-restauráció nem titkolt célja is a világ megismerése, sok esetben meghódítása és a kultúrájuk világgal való megszerettetése volt. A kötet a történeti gyökereken túl elemzi a hazai kortárs japanológiai kutatásokat (kultúra, oktatás, gazdaság), a Japán oktatási rendszer megismertetésére irányuló törekvéseket, elsősorban *Mayerné Zsádon Éva* (*Mayerné, 1986*), *Varrók Ilona* (*Varrók, 2004*) illetve *Gordon Győri János* (*Gordon Győri, 2006*) munkáin keresztül.

India

Az indiai neveléstörténetet bemutató fejezetből egyértelműen érezheti az olvasó, hogy a terület az ókort leszámítva a magyar kutatók számára még kevésbé ismert, feldolgozott, egyúttal biztatást jelez, hogy a nemzetközi kutatások megismerése után bőséges területet találhat az erre vállalkozó kíváncsi kutató. A hazai kutatásokkal kapcsolatban elsősorban *Lubrich* és *Fináczy* munkáinak elemzésére támaszkodik. A szerző véleménye, hogy a terület objektív kutatását a korabeli „mesés kelet”-kép megnehezítette. Emellett nagyon finom utalást tesz arra, hogy a tényszerű kortárs neveléstörténeti feltárásnak még számos lehetősége van.

Iszlám világ

Az elemző-áttekintő fejezetek közt kiemelt szerep jut a szerző által behatóan ismert, kutatott iszlám világnak. A fejezetben kiemeli, hogy az iszlám világ neveléstörténeti kutatása, megismertetése, tankönyvekbe való beemelése a hazai kutatások nagy adósságát jelenti. Ugyanakkor kiemeli azt is, hogy az európai és amerikai hasonló tankönyvek, elemző összefoglaló neveléstörténeti munkák erre nézve mintát adhatnak a kutatás számára. A fejezet legizgalmasabb elemzése a Magyar Pedagógia iszlámmal foglalkozó munkáinak elemzése a lap alapításának kezdetétől, hisz jelzi, hogy Egyiptommal kapcsolatosan már 1896-ban is olvasható elemzést az érdeklődő kutatói közösség, *Bekits Ignác* tollából (*Kéri, 2016*).

A kötet erényei

Külön fel kell hívni a figyelmet Kéri Katalin ajánlásaira az egyetemes neveléstörténet tanulmányozásához, valamint arra a fogalomtárra, mely az áttekintett területek történeti munkáiban előkerülő kifejezéseket értelmezi. Könyve összegzésében a szerző szerényen megjegyzi, hogy munkája csupán vázlatos, fontos azonban megemlíteni, hogy talán még maga sem ismerte fel, milyen fontos alapművet tett le elének az asztalra. Munkája segít az irodalmakban eligazodni, a fogalmakat és tendenciákat áttekinteni és megérteni. Meggyőződésem, hogy nemcsak a területen tevékenykedő neveléstörténészek, de a japanológus, sinológus, indológus és még számos terület kutatói, oktatói, hallgatói fogják ezentúl kiindulópontként a polcról levenni, vagy akár online a Magyar Elektronikus Könyvtárban böngészni ezt az átfogó szakkönyvet.

Szakirodalom

1. Ablonczy Balázs (2016): *Keletre magyar! – A magyarországi turanizmus történetéhez*. Jaffa Kiadó, Budapest.
2. Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat Kiadó, Budapest.
3. Kereszty Orsolya (2014): Postcolonial perspective in the history of education: research problems and trends in an international context. *HERJ – Hungarian Educational Research Journal*, 4. URL.: <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/16> Utolsó letöltés: 2016. december 12.
4. Kéri Katalin (2004): *A muszlim nevelés elméleti és történeti alapjai*. Debreceni Egyetem, habilitációs értekezés tézisei.
5. Kéri Katalin (2004): Leánynevelés az aztékok körében. *Neveléstörténet*, 1. 92–109.
6. Kéri Katalin (2006): *Az aztékok kincse: A Kolumbusz előtti latin-amerikai orvoslás és hatása a XVI. századi Európára*. *Valóság*, 11. 16–23.
7. Kéri Katalin (2008): Messzi tájakon: Világ- emberkép és gyermekszemlélet az iszlámban. *Bábák, szülésznők* 5. 17–20.
8. Kéri Katalin (2010): Adalékok Ibn Tufajl európai utóéletéhez. In: Ferwagner Péter Ákos és Kalmár Zoltán (szerk.): *Az átmenet egyensúlya: Szilágyi István 60 éves*. Áron Kiadó, Budapest. 30–40.
Kéri Katalin (2010): *Allah bölcsessége: Bevezetés az iszlám nevelés- és művelődéstörténetébe*. Pro Pannonia Kiadó, Pécs.
9. Kéri Katalin (2013): A tanulás és művelődés helyszínei a középkori iszlámban, In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos, Racskó Réka (szerk.): *XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek*. Líceum Kiadó, Eger.
10. Kéri Katalin (2014): Researching the History of Non-Western Education. Foreword to the Issue. *HERJ – Hungarian Educational Research Journal* 4. 4. URL.: <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/16> Utolsó letöltés: 2016. december 12.
11. Mayerné Zsádon Éva (1986): *Japán oktatási rendszere*. OPKM, Budapest.
12. Umemura, Yuko (2006): *A Japán-tengertől a Duna-partig: Imaoka Dzsúicsiró életpályája a magyar–japán kapcsolatok tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
13. Varrók Ilona (2009): A japán oktatás története az ókortól a modern korig. In: Farkas Ildikó (szerk.): *Ismerjük meg Japánt! Bevezetés a japanisztika alapjaiba*. Eötvös kiadó, Budapest. 63–85.

Nyugat vs. Glóbusz

Pénzes Dávid*

KÉRI KATALIN

Adatok és művek a
nem nyugati kultúrák
neveléstörténetének
kutatásáról



Kéri Katalin (2015): Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés). Pécsi Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. Pécs¹

Aki elvégezte a tanárképzést vagy legalábbis volt vele dolga, kiváltképp, ha 2013 előtt történt mindez, vélhetően találkozott valamilyen neveléstörténeti tartalommal.² Kétségkívül többen is készítették – elsősorban a saját stúdiumukhoz használt – neveléstörténeti kötetet, ám talán a leghíresebb vagy legismertebb a *Németh–Mészáros–Pukánszky*-féle munka, amely többféle változatban és kiadásban megjelent (lásd például: *Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005*). A könyv tartalomjegyzékét végigböngészve fel sem tűnik, hogy szinte kizárólag a nyugati (és közép-európai) kultúrkörhöz tartozó szerzők, illetve történeteik kapnak helyet benne. Minimálisan jelenik meg a kötetben a „mesés kelet” neveléstörténete, gyakorlatilag az ókorral fog-

lalkozó fejezeten kívül sehol sem és az „újvilág” neveléstörténete sem túl ismert hazánkban. Igaz némi elmozdulás van e területen is (vö. *Németh, 2013*). És máris felmerül a kérdés: miért van ez így? Ha pedig az előző kérdésre még nem is válaszolunk, rögtön felmerül a következő kérdés: egyáltalán kell-e? Van-e akkora kisugárzása a keleti neveléstudománynak (kultúrának), hogy az a nyugat- és közép-kelet-európai neveléstörténetre egyáltalán hatással legyen?

Az Európán kívüli népek neveléstörténete feldolgozásának szükségességéről már többször is írt *Kéri Katalin*, sok, a témában korábban megjelent művét beemelte a jelen kötetbe és ezek részletes bibliográfiai adatait megadta a fejezetek elején (vö. *Kéri, 2010a, 2010b, 2010c*).

Könyve bevezetőjében olvashatunk a szöveg megírásának motivációjáról, melyben *Kéri* hangsúlyozza, hogy szemléletváltásra van szükség a neveléstörténet-írásban. Szükséges a kompetenciafejlesztésen alapuló, „régijű” osztatlan tanárképzés miatt (7. oldal), és azért is, mert a neveléstörténet-írást folyton változó, „*tematikai, forrástani, módszertani értelemben is folyamatosan*” (7. oldal) gazdagodó tudományterületként látja.³ Ez pedig a szerző szerint azt is jelenti, hogy az „egyetemes” szót nem feltétlenül kell(ene) elsősorban (Nyugat-)Európára redukálni, erről részletesen a „*Szemléletváltás az egyetemes neveléstörténet értelmezésében*” című fejezetben szól. Érdekes, hogy a világméretű perspektíva melletti indoklásként nem a múlt megismerésének hasznát hozza fel – mint klasszikus érvet – hanem a globalizációval érvel, már-már patetikusan: „*Az egyes népeknek, országoknak és kontinenseknek közös erőfeszítéseket is kell tenniük az emberi civilizáció jövője, túlélése érdekében.*” (12. oldal). Mintha csak egy klímakonferencia, vagy éppen egy ENSZ közgyűlés egyik felszólalója szavait olvas-

1. A kötet elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtárban: <http://mek.oszk.hu/15500/15542/> címen.

2. A neveléstörténet (megváltozott) helyzetéről a tanárképzésben lásd (*Baska, Hegedűs, Kéri és Nóbik, 2013*).

3. Hogy evolúcionista nézőpontból tekintve mennyire is változott a neveléstörténet(-írás), érdemes az alábbi szövegeket összehasonlítani: (*Nagy, 1991; Szabolcs, 1992; Balogh, 1996; Pukánszky, 2008*).

* Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje, kollégiumi nevelőtanár. E-mail: penzes_david@yahoo.com

nánk. Kétségtelenül nem szokványos „neveléstörténeti” mondat. És, hogy mi a nyugat és mi a kelet? A szerző erre – nagyon korrektül – más szerzőktől merít, méghozzá a szociológia és a jog felől (14. oldal, 11. lábjegyzet), sőt még recenziót is felhasznál érvelése alátámasztására (11. oldal, 12. lábjegyzet), ami nemcsak ritka, de véleményem szerint helyes megoldás is, hiszen a recenzió (vélemény) lényegében véve az érvek ütköztetésének terepe. Még akkor is ha – sajnos – ritkán vannak nagy viták. Pedig igazán lenne miről vitatkozni.

Kéri érvelése – ahogy hivatkozásai is – tiszta és világos, kvázi „üzenetek” a kurrens neveléstörténészek felé, mintegy felhívás: nemcsak legenda a „mesés kelet”. Ugyanakkor más szerzők – a neveléstörténet szempontjából nézve – gyakorlati példáján mutatja be, hogy milyen felelőssége van a kutatónak a téma kiválasztásában (17. oldal).⁴ A kutatásához inkább közvetve kapcsolódik a filantropizmus, aminek példáján keresztül is azt mutatja be, hogy bizonyos viselkedésmódok nem kizárólag a nyugati kultúrkör sajátjai (18–19. oldal). Azt a súlyos és kritikus kérdést sem kerüli meg – és ez a kérdés lényegében véve rendre elő is kerül –, hogy nyugati szemléletmóddal és nyugati kritériumok mentén kell-e tanulmányozni a nem-nyugati kultúrkörhöz tartozó kultúrákat (19. oldal)? Ez elsősorban Afrika kapcsán merül fel, ahol – afrikai szerzőre hivatkozva azt írja, hogy – a kultúra és a tudás nem feltétlenül írott (levéltári, könyvtári stb.) forrásként érhető el, hanem mítoszokban, népmesékben, hagyományokban és így tovább (19. oldal). Itt is remek példával találkozhat az olvasó, például az akan nép írástudatlan, így ők elsősorban dobokkal éneklnek el – dob-nyelven – az élet nagy kérdéseiről szóló filozófiai tanításait, amely – írja Kéri – „a nyugati fül számára filozófikus üzenetként értelmezhetetlen” (20. oldal). Ezzel lényegében bemutatja azt a „klasszikus nézetet”, amely általában úgy állítja be a „fehér embert”, mint aki az oktatást eljuttatta az afrikai kontinensre. Mindez még önmagában véve nem lenne meglepő, csak hogy itt (magukat) tudományos(nak gondolt) szerzőkről van szó. A műveknek pedig csak egy része született az 1900-as évek elején vagy közepén.

A szerző az alapművek áttekintésekor (24. oldal) kitér a bennük foglalt dilemmákra: megismerhető-e nyugati szemmel a kelet? Érhető-e a gyarmatosítottak (és nem a gyarmatosítók) nézőpontja? stb. Valamint az összehasonlítás – komparatív pedagógia⁵ – nehézségeire is felhívja a figyelmet. Ez utóbbi szövegeknek a jelentősége kétségtelenül nagy, hiszen – írja Kéri – segítenek megérteni olyan kultúrákat és országokat, amelyeket korábban nem, vagy alig ismertünk.⁶ A fogalomhasználat (nyelvenként, kultúránként eltérő volta), valamint az iskolaszervezetekből adódó sajátosságok nehezítik az összehasonlítást.

Ezt az érték-kötelezettséget tovább finomítja azzal, hogy „a tág keretek között értelmezett egyetemes neveléstörténet” (25. oldal) fogalmát majdhogynem bevezeti – de lényegében véve erre hivatkozva – kijelöli annak feladatát is: „egyik legfontosabb célja éppen az, hogy a kultúrák közötti kapcsolatokra, hatásokra, illetve a közöttük lévő hasadásvonalakra rámutasson” (25. oldal). Jelen esetben nem beszélhetünk „egyszavas fogalomról”, hiszen az egyetemes neveléstörténet alatt a szerző nem egyszerűen az európai, hanem a valóban egyetemest,

4. A matematikatörténet kapcsán mutatja be – Pinayur Rajagopal-ra hivatkozva –, hogy amit matematikatörténet-ként ismerünk és tudunk, az leginkább az európai matematika története (17. oldal).

5. Érdekes látni, hogy napjainkban ez a szemléletmód – a kritikus összehasonlítás, vagy összehasonlíthatóság kérdésköre, megérthetősége – mennyire háttérbe szorult olyan glóbusz-szintű vizsgálatok értelmezésének esetében, mint a PISA vagy a TIMMS. Mintha e tesztek készítői és alkalmazói elfelejtenék, hogy mennyire sokféle lehet a mérhető alkalmazott tudás. De azt sem veszik figyelembe, hogy a legjobb szándék ellenére ők is – a tesztek által – egyfajta kultúrkört közvetítenek (pontosabban: terjesztenek) a nagyvilág felé.

6. Ugyanakkor csak minimálisan osztom Kéri álláspontját abban a tekintetben, hogy „végső soron gyengítheti, gátolhatja az előítéletek, a hibás sztereotípiák, a sovinizmus, a fajgyűlölet kialakulását” (24. oldal). A feltételes mód nagyon is indokolt, de talán nem is elégséges. Éppen a 20. század történelme igazolja, hogy a tudás és tanulás nem véd sem a fajgyűlölettől, sem a rasszizmustól (lásd Hóman Bálint esetét) sőt még a diktatúrák kialakulásától sem. De kétségtelen, hogy ezzel az érték-kötelezettséggel a neveléstörténész „kilép” a sztenderd, megszokott szerepéből és a leíró, megfigyelő (deskriptív) helyett, egy értékek mellett elkötelezett előíró (preskriptív) szerepbe lép.

vagyis glóbusz-szintűt, a kontinenseken átívelőt érti. Ehhez pedig valóban kevésnek tűnik az egyszerű, „tágra értelmezett” neveléstörténet. Ebből következően ez a könyv egy ilyen nagy volumenű munkának lehet akár még a bevezetője is – hisz már a címében is utal rá, hogy „historiográfiai áttekintés”, vagyis elsősorban mások gondolatait fogja egy filozófia szerint rendezni (véleményezni, kommentálni). Persze a kérdés továbbra is az, hogy lehetséges-e egy ilyen történeti mű megírása (a már ismertetett nyelvi-kulturális akadályok miatt).

A „*Globális történelem és összehasonlító történeti módszer*” című fejezet különösen izgalmasnak ígérkezik olvasás közben, mert úgy vélhetjük, hogy a fenti – modern, szociológiai fogalmat használva – „szociokulturális” problémákra fog megoldási javaslatot tenni. Pontosabban arról fog írni, hogy ezeknek a problémáknak a megoldására milyen „globális megoldásokat” találtak ki a (korábbi korok) szerzői. A várakozással ellentétben azonban a szerző lényegében véve áttekinti a világtörténet-írás főbb – jórészt 18. századi – forrásait, illetve behatárolja azt a „kör”, amely véleménye szerint a világtörténet-írás részét kell(ene), hogy képezze. A fejezetben azonban mégis jórészt Herder és Schiller történetészemlélete kerül előtérbe. Herder fontosságának hangsúlyozása természetesen nem öncélú, nem véletlenül foglalkozik vele hat oldalon keresztül (30–36. oldal), ahogy a Schillerrel való „közös állásfoglalás” sem véletlen. Igaz, utóbbi szerzőnek jóval kevesebbet teret hagy, mivel azonban itt a teljes munkásságuknak csak egy-egy szelete érdekes, ez teljesen érthető és helyénvaló. Az olvasóban felmerülhet, hogy miért csak a „német iskola” prominens szerzői szerepelnek az összeállításban? Hiszen például az angoloknak volt kiterjedt gyarmatbirodalma – melynek „ékköve” India –, így az angolokat érdekelhették a keleti és afrikai kultúrák – a formális logika szerint. Erre a jogosnak tűnő kérdésre a szerző maga adja meg a választ egy idézettel a 37. oldalon.

Kéri Katalin az egyetemes történelem személténeke magyar gyökereit is feltárja. Érdekes megállapítása, hogy a történetelméleti munkák és a filozófia mennyire „másképpen” értelmezte a „világtörténelmet”. Ez a diszinkció – véleménye szerint – elsősorban francia hatás eredménye (38. oldal). Kiemeli, hogy az általa készített összeállítás nem teljes, a szerző szavaival: „*Kutatásaink egyik célja az volt, hogy összegyűjtsünk néhány jellegzetes, a saját korában nagy hatást gyakorló forrást a fenti forráscsoportokból, és bemutassuk ezek egyetemes történelemszemléletének »mértékét« vagy e szemlélet hiányát.*” (38. oldal). Ugyanakkor nemcsak a magyar szerzők magyar szövegeit – főleg könyveit – kutatta fel, hanem a magyar szerzők külföldi művei is az elemzése részét képezik.

A kötet lényegében véve négy nagy „távoli kultúrát”, pontosabban annak neveléstörténetét, még konkrétan annak neveléstörténetének magyar recepcióját mutatja be. Az első a kínai, a második japán, a harmadik az indiai és végül – amivel a szerző korábban is foglalkozott két kötetben (Kéri, 2002, 2010c) – az iszlám nevelés története.

A négy közül a kínai oktatás – személyes tapasztalatom szerint – az egyik legjobban ismert Magyarországon. A szigorú kínai versenyvizsgák – amelyeket napjainkban sokszor óriási „vizsgázó tömegeket” mutató plakátokon ábrázolnak –, majdnem mindenki számára ismeretek vagy legalábbis tudottak. A szigorúságból és a keleti népekkel kapcsolatos előítéletekből a hivatkozott szerzők többsége rendre arra a következtetésre jut, hogy a kínaiak szorgosak, korrupciómentesek – vagy csak a legfelsőbb körökben van korrupció – a nyelvük zavaros és ebből fakadóan primitív (erről a kötet 59. oldalán olvashatunk). Ám Kéri nem éri be a művek bemutatásával, hanem sok esetben leírja a pontatlan átírásból fakadó anomáliákat is (70. oldal), valamint azzal is részletesen foglalkozik, hogy a szerzők kikre hivatkoztak (68–69. oldal). „*A kínai neveléstörténet megítélésének jellemzői a korszakban*” (78. oldal) című fejezet elején külön foglalkozik a kínaiakkal szembeni előítéletekkel, vagyis a „sinofília” és a „sinofóbia” kérdéskörével, pontosabban annak gyökereivel.

Az átlag európai tudatában talán még Kínánál is „misztikusabb” – és ebből fakadóan érdekesebb – ország Japán. *Kéri* a japanológiai kutatások nemzetközi áttekintésével, pontosabban annak forrásainak áttekintésével kezdi a fejezetet, de már itt jelzi, hogy a magyar források terén teljességre törekszik. A nemzetközi kutatások „kurta” – alig 1 oldal (80–81. oldal) – bemutatása után a hazai kutatásokról olvashatunk, melyben 2009-es forrásokat is bemutat (korábban ezt „csak” az 1950-es évekig teszi meg, például Kína estében). A japán neveléshez kötődő fogalmak közül a busidó fogalmát részletesen tárgyalja és nem csak magát a fogalmat, hanem a hozzá kötődő legjelentősebb kutatási irányzatokat, filozófiai vonatkozásokat is (103. oldal). Érdekes, hogy Magyarországon Japánnal kapcsolatban leginkább pozitív előítéletekkel találkozunk, ahogy a szerző is írja a 107. oldalon: „*A magyar szerzők a japánokat emellett tanulékonyak, udvariasnak, bátorak írták le.*” Ugyanakkor sajnálattal állapítja meg, hogy a mai napig nem készült összefoglaló munka a japán nevelés történetével kapcsolatban.

Indiával kapcsolatban talán még Japánnál is nagyobb hiátus jellemzi a magyar forrásokat. A 16. század után kétszáz évig nem jutott el senki sem Indiába (vagy legalábbis nem maradt fenn róla forrás). Természetesen megkerülhetetlen *Kőrösi Csoma Sándor* neve, ha az indiai kultúra magyar kutatóit kell megemlíteni és természetesen *Kéri* sem feledkezik el róla (112–113. oldal). De nemcsak *Kőrösivel* foglalkozik, megemlíti azokat is, akik rajta kívül jelentős érdemeket szereztek magyar indológusként (egészen a 20. század közepéig). Az indiai nevelésről szóló fejezet a legrövidebb – vélhetően a kútfők hiánya miatt –, ugyanakkor ez a fejezet az egyik legsűrűbben lábjegyzetelt és adatolt.

A kötet legutolsó fejezete az iszlám nevelés történetével foglalkozik. *Kéri Katalin*nak – ahogy már fentebb volt róla szó – nem ez az első szövege ebben a témában, így ez a kötet leghosszabb fejezete a maga cirka 60 oldalával. Kissé aránytalanul is nagy, ugyanakkor érthető ez a terjedelem. Kétségtelen, hogy az iszlám – mint vallás és ebből fakadó kultúra – mivel sok országhoz köthető, viszonylag nehéz terep az európai neveléstörténetek számára (156. oldal). A fejezet kiemelten foglalkozik *Goldziher Ignáccal*, akinek jelentősége *Kőrösi Csoma Sándoréhoz* mérhető. Továbbá hangsúlyos szerepet kap a Magyar Paedagógia és az abban közölt nem európai és iszlám (169. oldal) nevelésügy. Sajnálatos, hogy a fejezetben az iszlámmal, mint „civilizációval” nem foglalkozik a szerző, hiszen a napjainkban újra aktuálissá váló 1990-es években meghatározó *Huntington–Fukuyama*-vita középpontjában éppen a kultúra, a civilizáció és a politika „triumvirátusa” áll, melyben az iszlámnak kiemelt szerepe van.

Kéri Katalin könyve – igazodva a címéhez – bemutatja, hogy elsősorban Magyarországon miként gondolkodtak, és kik gondolkodtak elsőként olyan távoli országokról, mint India, Kína, Japán vagy az iszlám kultúra. Ám nemcsak bemutatja, hanem egyben kontextusba is ágyazza azt, vagyis nemcsak kiválogat, vagy kiemel szerzőket és szövegeket, melyeket azután egységbe foglalva bemutat, hanem egyben megismertet az adott terület adott korszakra jellemző „korszellemeivel” is.

És bár a kötet végén optimista a felhang – akárcsak az ifjabb neveléstörténeti generáció estében (*Somogyvári*, 2015. 95–96.) –, lényegében véve a szerző egész munkájával egy problémás trendnek állít neveléstörténeti tükröt, nevezetesen: megkérdőjelezi a nyugati kultúra (és tudománypolitika, vagyis a „nemzetköz sztenderdek”) hegemoniáját, melyet eddig a neveléstudományban csak kevesen mertek megtenni (vö. *Mészáros*, 2013) – ezi-dáig.

Szakirodalom

1. Balogh László (1996, szerk.): *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás: országos konferencia, Veszprém, 1995. szeptember 29–30.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
2. Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Kéri Katalin és Nóbik Attila (2013): A neveléstörténet helyzete a pedagógia és tanár szakos képzésben. In: Baska Gabriella, Hegedűs Judit és Nóbik Attila (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai. A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
3. Kéri Katalin (2002): *Nevelésügy a középkori iszlámban.* Iskolakultúra, Pécs. URL: <http://mek.oszk.hu/01800/01862> Utolsó letöltés: 2013. június 30.
4. Kéri Katalin (2010a): Az egyetemes neveléstörténet tág értelmezése. *Magyar Pedagógia*, 3. 265–276.
5. Kéri Katalin (2010b): A japán neveléstörténet a hazai nyomtatott forrásokban. *Neveléstörténet = History of Education = Erziehungsgeschichte = Histoire pédagogique*, 3–4. 17–38.
6. Kéri Katalin (2010c): *Allah bölcsessége: bevezetés az iszlám középkori nevelés- és művelődéstörténetébe.* Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs.
7. Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel: a közoktatás válságai. *Replika*, 83. 77–91.
8. Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet: bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó, Budapest.
9. Nagy Péter Tibor (1991): *Paradigmaváltás az oktatástörténet-írásban.* Oktatókutató Intézet, Budapest.
10. Németh Tibor (2013): *Gyarmatosítás és kiengesztelődés: óslakos hagyomány Kanadában.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
11. Pukánszky Béla (2008, szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai.* Gondolat Kiadó, Budapest.
12. Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből.* Gondolat Kiadó, Budapest.
13. Szabolcs Éva (1992): Neveléstörténet és pedagógia. *Magyar Pedagógia*, 3. 215–221.

Szemle

Olvasnivaló

Gyermekmunka 1945 előtt

Somogyvári Lajos*

DEÁKY ZITA

Gyermekek és serdülők munkája Magyarországon a 19. századtól a második világháborúig



GONDOLAT

Deáky Zita (2015): Gyermekek és serdülők munkája Magyarországon a 19. századtól a második világháborúig. Gondolat Kiadó, Budapest.

A munkatevékenység elemzése a pedagógiai diszciplínában először az elemi népiskolai tanításra vonatkozó tartalmakban jelent meg hangsúlyosan, mely a praktikumot és az életre való nevelést hangsúlyozta az elméleti dominanciával szemben. A reformpedagógia különböző irányzatai részben ehhez a hagyományhoz kapcsolódtak a cselekedtető ismeretszerzés vagy a munkaiskola kidolgozásával, ennek elemei pedig a közoktatásba is átszivárogtak (gondoljunk a szőlődre vagy a kézimunkára). A II. világháború után a tudományos-technikai forradalom, illetve a szocialista pedagógia újra felszínre hozta élet és iskola kapcsolatának problematikáját, a munkára nevelés komplex jelenségvilágát – újabban a pályorientáció vagy az egész életen át tartó tanulás fogalmaz meg válaszokat ebben a témakörben.

A vizsgált művet ehhez a jelentéstartományhoz kapcsolva, a neveléstudomány számára hasznosítható megállapításokat igyekszem hangsúlyozni recenziómban. A monográfia kulcsfogalma, a gyermekmunka modern fogalomnak számít, kialakulása összefügg a polgári család létrejöttével és az industrializáció folyamataival, így a 18. század második felétől indulhatott meg az erről való tudományos és közbeszéd. Az ipari forradalom előtt a gyermeki munka az élet természetes velejárója, a családi munkamegosztás része volt, ezért nem is artikulálódott külön témaként. Amint azonban az otthoni és munkahelyi élet, idő- és tevékenységszervezés különvált (a modernitás egyik fontos változásaként), a gyermekek és fiatalok által végzett munka is láthatóvá vált. *Koselleck* fő műve (2003) ugyanezt a problémát tágabb kontextusban foglalja össze: fogalmaink története, pontosabban a fogalmak jelentéseinek története az egyik alapja társadalmi cselekvéseinknek, gyakorlatainknak, identitásunknak. Ezek szerint, ha a gyermekmunka a modernség által meghatározott és létrehozott jelenség, akkor vizsgálata hozzájárulhat a modernitás mélyebb megértéséhez.

A gyermekkor, mint életszakasz felértékelődése és a pénzkereső foglalkozásként megjelenő munka témakörének összekapcsolódása a századforduló Magyarországon tette problémává a gyermekmunkát – itt kezdődik *Deáky Zita* könyve. Különböző diskurzusok metszéspontjában található a fogalom: a pedológia, politika, egészségügy, gyermekvédelem, szociális és morális szféra, neveléstani és gazdasági kézikönyvek egyaránt megfogalmazták sajátos képüket a komplex jelenségről az 1900-as évek elején. A neveléstudományok – ezen belül az oktatástörténet – számára a legfontosabb tanulság az lehet, hogy a pedagógiában használatos fogalmaink (szocializáció, családformák, munkával és munkára nevelés, gyakorlati tudás stb.) milyen értelmeket nyerhetnek más és más nézőpontokból. *Deáky Zita* főként néprajzi és kulturális antropológiai szemszögből elemzi és mutatja be a gyermekmunkát, a XIX. század második és a XX. század első felére összpontosítva.

A történeti Magyarország egész területére kiterjedő vizsgálat etnikumok, területi-, társadalmi különbségek, település- és családformák, munkatevékenységek különböző változatainak keresztül igazolja kiinduló tételét, mi-

* Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ, egyetemi tanársegéd, e-mail: somogyvari.lajos@mftk.uni-pannon.hu

szerint a munkához való viszony alapvetően kulturális jellemző, melyben sajátos kettősség figyelhető meg. A gyermekek és fiatalok által végzett munka mindig is a családi és közösségi szocializáció része volt, hiszen így sajátíthatták el jövőendő hivatásuk, felnőtt életük elvárt szerepeit, gyakorlati cselekvéseit; ugyanakkor a gyermekek termelésben betöltött helye a gazdaság számára is rendkívül fontos hozzájárulás volt. Főleg ez utóbbi szempont hívta életre a törvényi szabályozás szükségességét a tárgyalt korszakban, hiszen a rendszeres, hivatásszerűen végzett munka károsan befolyásolta a tanköteles korosztályok tanulmányi eredményeit, érzelmi, fizikai és szellemi fejlődését.

A torlódott/kettős társadalom (az *Erdei Ferenchez* köthető fogalom keletkezéstörténetéhez lsd. *Huszár*, 2012) jellemző képe tárul elénk a lapokról: a dualizmusban és a Horthy-korszakban a városi, modern életforma és a tradicionális vidék egymás mellett élt, ami kihatott a foglalkozási struktúrára, életmódra, házasodási szokásokra, az élet egészére. A két korszak folytonosságának koncepciója, a továbbélő elemek kutatása eredetileg *Szekfű Gyula* sokat idézett művén alapult (1934) – a szellemtörténeti megközelítést később felváltotta a *Deáky Zita* művéhez is közel álló művelődés-, mentalitástörténeti irányultság (lásd például, *Gyáni*, 1983, *Hanák*, 1988). A vázlatos felsorolás jelzi a hagyományos esemény- és politika-központú szemlélettel való elfordulást, az Alltagsgeschichte (a hétköznapok története) térhódítását, mely a mindennapi ember tevékenységét, többek között a gyermekek munkáját is tematizálja. Ennek megfelelően *Deáky* könyvének első felében a falusi, mezőgazdasági életforma bemutatása dominál – a ház körüli és szántóföldi munkák, kertészetek és szőlők színterei mellett felbukkannak a munkaerőpiac gyermek-szereplői, a kiscselédek, pesztonkák, libapásztorok és cseregyerekek. A monográfia második felében az ipari munka változatos formái következnek: a gyáripar, háziipar, bányászat egyaránt alkalmazott fiatalkorúakat, olyan karakterisztikus foglalkozások jöttek így létre, melyek csak erre a korosztályra érvényesek (legjobb példa erre a rikkancs).

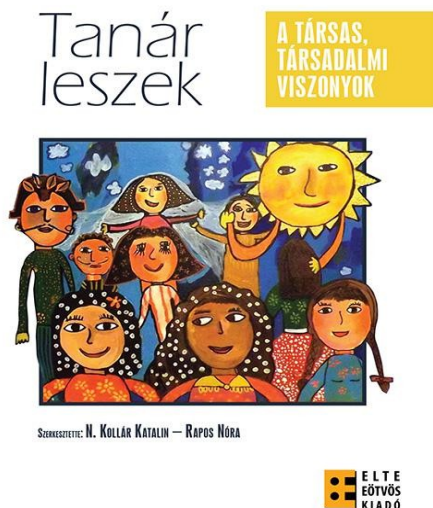
A kötet a szerző egy korábbi munkáján alapul: a 2011-ben megjelent könyv („*Jó kis fiúk és leánykák*”) a kisgyermekkor társadalmi és kulturális konstrukcióit vizsgálta, történeti etnográfiai-etnológiai szempontból. Az így felvázolt gyermekképek fontos eleme volt a múltban a munka, amely *Jürgen Kocka* német történész megfogalmazása szerint (*Kocka*, 2001) az egyik legfontosabb probléma napjaink történettudományában. A megélhetést szolgáló cselekvések az új évezredre gyökeresen átalakulnak, jelentőségük megváltozik, a munka és nem-munka közötti határok elmosódnak. A munkának az egész életet és a mindennapokat meghatározó jellege kezd megszűnni – a bemutatott kötet egy hasonló nagyarányú változást mutat be Magyarországon, a bérmunka megjelenésével, a városi életforma egyre hangsúlyosabb szerepével és a gazdasági szerkezet átalakulásával. A téma aktualitását a pedagógia szemszögéből élet és iskola kapcsolatának sokszor megfogalmazott és már felidézett kérdésköre adja. Mennyire készíti fel az intézmény a felnőttkorra? Milyen arányban vannak jelen használható, gyakorlati ismeretek a tananyagban? Milyen szerepe van a családnak és a szűkebb környezetnek a pályaválasztásban? A kérdéseket természetesen sorolhatnánk még, a könyvben is megtalálható az oktatási rendszer egyik lehetséges válasza: a munkával és a munkára nevelés különböző kezdeményezéseiről van szó. *Tessedik Sámuel*től a duális képzésig ugyanazok az érvek és ellenérvek figyelhetők meg munka és nevelés kapcsolatát illetően a pedagógia diskurzusaiban, amely tény a fogalmak változásai mellett az állandó jellemzőkre és a kontinuitásra hívja fel a figyelmet. A könyv legfőbb erénye talán az, hogy ismert nevelési elméleteket, műveket és oktatási szereplőket újfajta kontextusban, más nézőpontból mutat meg, kapcsolatokat teremt a különböző beszédmódok között, a néprajz-tudomány pozíciójából reflektálva a pedagógiai jelenségekre. Az így megidézett forrásanyag természetesen további kutatásokat indukálhat, neveléstörténeti szempontból is.

Szakirodalom

1. Gyáni Gábor (1983): *Család, háztartás és városi cselédség*. Magvető Kiadó, Budapest.
2. Hanák Péter (1988): *A Kert és a Műhely*. Gondolat Kiadó, Budapest.
3. Huszár Tibor (2012): *Erdei Ferenc, 1910–1971. Politikai életrajz*. Corvina Kiadó, Budapest.
4. Kocka, J. (2001): Az európai történelem egyik problémája: a munka. *Korall*. 5–6. 5–17.
5. Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő. A történelmi idők szemantikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
6. Szekfű Gyula (1934): *Három nemzedék és ami utánuk következik*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Gondolatok a „Tanár leszek” margójára...

Szűcs Katalin*



N. Kollár Katalin, Rapos Nóra (2015, szerk.): Tanár leszek. A társas, társadalmi viszonyok. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015.

A Tanár leszek 1. – A társas, társadalmi viszonyok című, 198 oldalas online kötet 2015-ben jelent meg a Tanár leszek portálon (<http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/tanar-leszek/>) N. Kollár Katalin és Rapos Nóra szerkesztésében, az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában; egy olyan négy részes sorozat első tagjaként, mely a tanárjelöltek munkáját, tanulmányait hivatott támogatni.

A sorozat első kötetének tanulmányai a társadalmi, társas viszonyokból adódó nevelési-oktatási helyzetek sokféleségére reflektálnak; azon folyamatok, jelenségek kerülnek fókuszba, melyek a társadalom és az iskola közötti kapcsolatot alakítják; melyek a család, a tanárok, a tanulók sokrétű kapcsolatrendszerére vannak hatással.

A Tanár leszek 1. bevezetővel-útmutatóval indul, mely egyfajta használati utasításként összegzi az olvasó számára legfontosabb információkat: ki – mire – hogyan használhatja a kötetet. Kijelöli a könyv „tartalmi mozgásterét”; röviden, kérdések és válaszok formájában összegzi a szerzők munkájának célkitűzéseit, és ennek mentén reflektál a szövegek formai és tartalmi sajátosságaira. A kötet első sorban a tanárszakos hallgatókat szólítja meg, de alapvető cél, hogy a tanulmányok a már tanári pályán dolgozó kollégák számára is haszonnal forgathatóak legyenek. A szerzők munkájukat tanulást támogató, gondolkodásra készítő anyagként definiálják, felhívják a figyelmet arra, hogy a Tanár leszek 1. nem tankönyv, nem törekszik tehát egy-egy téma teljeskörű feldolgozására.

A bevezető egy rövid áttekintést is ad a kötet főbb elméleti csomópontjairól, összegzi az egyes fejezeteket alkotó tanulmányok témafelvetéseit, kulcsfogalmait. S bár e rövid összefoglaló nem összefüggő szövegben reflektál a tárgyalt témakörök fontosabb összefüggéseire, és több esetben mindössze a pár oldallal korábban található tartalomjegyzék címeit idézi; mégis sokban segíti a befogadást azzal, hogy törekszik egyfajta előzetes betekintést adni az olvasónak arról, hogy milyen kontextusban vizsgálják a szerzők kérdésselvetéseiket. A bevezető jól tagoltsága, gyakorlati kérdésekre fókuszáltsága figyelemfelkeltő, ez a hangvétel jellemzi a könyv egészét.

A témaválasztásokban a szerzők problémaérzékenysége tükröződik, fókuszba kerülnek azon jelenségek, folyamatok és problematikus kérdések, melyek heves vitákat válthatnak ki egy szakmai munkaközösségen belül, melyek kihívást jelenthetnek az osztálytermi munka során, melyek olykor elbizonytalanítólag hathatnak a tanárszakos hallgatókra, és a tanári pályán már hosszabb szakmai múltra visszatekintő pedagógus kollégákra egyaránt.

A kötet hét fejezetre tagolódik. Az első, mely *A társadalom és nevelés* címet viseli, az értékek és normák témakörét, az értékválasztás, a normaképzés folyamatát járja körül a társadalom, az iskola, a család szemszögéből vizsgálva. N. Kollár Katalin *Hogyan alakulnak ki a normák* c. tanulmánya az értékek és normák közötti kapcsolat-

* magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója
e-mail: szucs.katalin@gmail.com

tal, a normák kialakulásának folyamatával foglalkozik; mélyebben elemzi a család, iskola és kortárs csoport normái közötti dinamikus kapcsolatot, ami a pedagógiai folyamatokat erőteljesen alakíthatja. *Mészáros György Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, a normák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia* című írásában az értékek és normák kérdéskörét a változás irányából közelíti meg, problematikus kérdéseket gondolat át a társadalmi normák szerepéről, az értékek és normák változásairól a posztmodernitás és a pluralizmus tükrében. A szerző a másik, *A „jó” társadalom”, a „jó iskola” – Társadalom- és iskolaképek* című tanulmányában az iskola feladatával, szerepével kapcsolatos szülői vélekedéseket és az azok mögött álló elvárásokat meghatározó politikai világképeket, nézetrendszereket vizsgálja. *Rapos Nóra a Ruhatár, halpiac vagy bandázó törzsek? – Értékek és elvárások harca az iskolában* címet viselő értekezése iskolai pedagógiai programok mottóinak elemzése során irányítja a figyelmet az intézményi értékválasztás folyamatára. A közös értékek kialakításnak, képviselésének és működésének folyamatát vizsgálja a változó környezet, a társadalom, a család felől érkező eltérő elvárások tükrében.

A második, *A család* címet viselő fejezetben *Baska Gabriella Család, gyermek és gyermekkor a történelemben* című írása a gyermekkor-történelmi kutatásokhoz kötődő elméleteket összegezve mutatja be a szülők, a család, a társadalom gyermekekhez fűződő viszonyának változását; rávilágítva ezzel arra, hogy a gyermekekről, illetve a gyermekkorról való gondolkodás folyamatosan változott a történelem során, és változik ma is a társadalmi, kulturális változások tükrében. A családi élet működésének nehézségei, zavarai kapcsán fontos és aktuális kérdéseket tárgyal *Hegedűs Judit Hogyan előzzük meg a gyermekvédelmi problémákat és a Mit tegyünk, ha bajba kerül a diákunk* című tanulmányaiban, melyekben a megelőző gyermekvédelem feladatait, mozgásterét, módszereit járja körül különös tekintettel az iskolai színtérré; illetve a gyermekvédelmi jelzőrendszer működését, és a gyermekvédelmi feladatokban szerepet vállaló intézmények működését mutatja be részletesen.

A harmadik fejezet az iskola intézményének működését vizsgálja különféle szempontok mentén. *Baska Gabriella Normák és értékek a nevelés történetében* című tanulmányában a megjelölt kérdéskört történelmi kontextusban vizsgálja, ráirányítva a figyelmet arra, hogy az értékek és arra épülő normák változását nem lehet kontextustól függetlenül értelmezni; az iskola normaképző és -közvetítő funkciójának vizsgálata is a történelmi, társadalmi, kulturális jellemzők figyelembevételével történhet meg. *Lénárd Sándor* a 21. századi iskolával kapcsolatos kihívásokat vizsgálja az *„Ez egy motiválatlan banda!!!” című értekezésében*. Egy tanárszakos hallgató hospitálási naplójának megfigyeléseit elemezve, a diákok motivációjával kapcsolatos kihívásokat veszi nagyjátó alá, részletesen tárgyalja az iskolákban működő azon szelekciós folyamatokat, melyek erőteljes negatív hatást gyakorolhatnak a diákok iskolai karrierjére. *Mészáros György Kell-e nekünk iskola? Otthonoktatás, reformpedagógia, fekete pedagógia és iskolátlanítás – radikális kritikák az iskolával szemben* című írása az iskola intézményével kapcsolatos kritikákat foglalja össze, az iskola létjogosultságával, hasznosságával kapcsolatos – a történelem során újra és újra felmerülő – kételyeket elemzi. Röviden felvázolja azon pedagógiai elképzeléseket, irányzatokat is, melyek az iskolához kötődő negatív bírálatok nyomán jelentek meg (például reformpedagógiai elképzelések, otthonoktatás, iskolátlanítás). A szerző *Az iskola és ami azon túl van* című tanulmányában a fiatalok iskolán kívüli világába kalauzolja el az olvasót, nagy hangsúlyt helyezve a média, az internet hatására a fiatalok szabadidős tevékenységei kapcsán.

A negyedik fejezet témája: *Az eltérő iskolai teljesítmények és teljesítmények okainak értelmezése – az Adaptivitás a pedagógiai folyamatban. Cserekllye Erzsébet a Ki a motiválatlan és mi az a hátrányos helyzet?* és az *„Én nem tartom számon, ki a cigány” – A pedagógusok és a tanulók társadalmi és kulturális sokfélesége* című írásai-ban esetpéldák elemzéséből kiindulva a hátrányos helyzet jogi és kulturális értelmezését járja körül; és a tanulók

különböző társadalmi és kulturális beágyazottsága kapcsán felmerülő nehézségeket és az azokra adott jellemző tanári reakciókat elemzi mélyrehatóan.

A következő, a Társas lény című fejezetben *Czető Krisztina* a gyermekekről való gondolkodás változásait mutatja be és részletesen tárgyalja azt is, hogy a jelen pedagógiai gyakorlatában milyen lehetőségei vannak a pedagógusoknak a tanítványaik megismerésére és megértésére. A *Ne a gyerek előtt? – Gyermekkorok a 21. században* című írása szakirodalmi összefoglalót ad a gyermekkor értelmezésével kapcsolatos elméletekről, nézőpontokról a modern és posztmodern tükrében, és reflektál a gyermekképhez kötődő, jelenkori diskurzusra. A szerző második tanulmányában a személyésszelés folyamatát, pszichológiai elméleteit és jelenségeit tárgyalja az osztálytermi gyakorlat, a gyerekek megismerésének vonatkozásában.

A hatodik és hetedik fejezet is az iskolai csoportok, osztályközösségek működésével kapcsolatos kérdésekre és nehézségekre fókuszál. *Solymosi Katalin* *Az osztály és az osztályfőnök* című írásában az osztályközösség kialakulásával és működésével, a csoportdinamika kérdéseivel foglalkozik; áttekinti a csoport alakulását befolyásoló különböző tényezőket, a csoport fejlődési fázisait, a normák kialakulásának folyamatát, és az ezzel kapcsolatos nehézségeket. Részletesen tárgyalja azt is, hogy az osztályfőnöknek milyen szerepe és lehetősége van a csoportfolyamatok alakításában. Az osztályfőnöki szereppel járó feladatok, elvárások és az azokhoz kötődő nehézségek, szerepkonfliktusok kérdését *Az osztályfőnöki szerep* című írásában mélyíti tovább. *Pajor Gabriella* a versengés fogalmának újragondolására ösztönzi az olvasót *A Versengj velem és ne ellenem!* című írásában, melyben az iskolai környezetben megvalósuló versengés különböző formáit, fajtáit elemzi az egyén és a csoport szemszögéből. Részletesen bemutatja a konstruktív versengés megvalósításának lehetőségeit, mely fejlesztőleg hat a közösség egészére és a résztvevőkre egyaránt. A szerző további tanulmányában az iskolai agresszió témakörét járja körül. Az iskolai bántalmazás, a bullying folyamatát a bystander jelenség felől közelíti meg, felhívva így a figyelmet a szemtanúként jelen lévő diákok szerepére, felelősségére. *A társas támogatás jelentősége az iskolai agresszió megelőzése* című írásában jó gyakorlatokat ad át az iskolai agresszió megelőzése és kezelése kapcsán.

A fejezetek, az egyes tanulmányok egyfajta „témanyitogatókként” működnek, céljuk a figyelem felhívása, egy-egy problematikus kérdéskör mélyebb, sok szempontú átgondolásának a támogatása, a hatékony pedagógiai munkához nélkülözhetetlen reflektív gyakorlat facilitása. A szerzők sok esetben nem törekszenek egy-egy témakör átfogó feltárására, emellett azonban, ahogyan a bevezetőben is olvasható, a szakszerűség megtartása mellett egy-egy eset, problémakör komplex, több tudományterület alapján (pl. pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, antropológiai) is átgondolt értelmezéseit adják az olvasónak. Minden tárgyalt problémakör mélyebb megértéséhez elméleti kiindulópontokat, s azokhoz csatolt érthető magyarázatokat szolgáltatnak a szerzők, így nincs hiányérzete az olvasónak, segítséget kap a témával kapcsolatos további tájékozódáshoz, ismereteinek bővítéséhez. Ugyanakkor egy-egy nagy érdeklődésre számot tartó kérdéskör kapcsán érdemes lett volna a kötetbeli írásokat kicsit tovább mélyíteni, esetleg egy-egy külön tanulmányban más szempontok mentén is vizsgálni az adott jelenséget. Például az iskolai szelekciós folyamatok, a szegregált osztályok, csoportok kialakulásának a dinamikáját; a diákok motivációjával kapcsolatos nehézségeket; és a diákok eltérő iskolai teljesítményeinek okait a pedagógusok nézőpontjából értelmezni, vagyis ezen folyamatok és problémahelyzetek háttértényezőinek vizsgálatakor az osztályteremben dolgozó pedagógusok működésmódjának miértjeire fókuszálni. Vajon mi vezet odáig, hogy a pedagógus azt gondolja, egy egész osztály motiválatlan? Egy pedagógus milyen személyes és szakmai elakadásai vezethetnek odáig, hogy egy egész osztály kapcsán az önbeteljesítő jóslat gyakorlatát érvényesíti? Milyen sajátos, osztályához kapcsolódó tapasztalatokból épül fel adott pedagógus hátrányos helyzet fogalma? Mi segít egy szaktanárnak-osztályfőnöknek kompetencia határai tisztázásában, annak felismerésében,

hogy mikor lehet szüksége speciális szakemberek bevonására (pl. iskolapszichológus, szociálpedagógus, gyógy-pedagógus stb.) oktatási és nevelési kérdések kapcsán, megelőzendő így a fent vázolt nehézségek elmélyülését. Hogy teljesebb képet kaphasson az olvasó a fenti kihívások sokrétűségéről, érdemes lehet nagyobb hangsúlyt helyezni annak bemutatására is, hogy milyen intézményi keretfeltételek, milyen személyes és szakmai kompetenciák szükségesek az ilyen összetett helyzetek hatékony kezeléséhez. *Csereklye Erzsébet* kutatási eredményei mentén megfogalmazza, hogy bár a pedagógusok többsége érzékeli a társadalmi sokféleség jelenlétét a gyerekcsoportokban, stratégia hiányában a színvak megközelítést alkalmazza tudatosan vagy tudattalanul. A probléma feltárásán és bemutatásán túl értékes és fontos információ lehetne az is az olvasó számára, hogy kitől, milyen formában kaphat segítséget pl. egy pályakezdő pedagógus ahhoz, hogy hatékonyan tudja alkalmazni az e tanulmányokban javasolt módszertani eljárásokat, és ne azokba a pedagógiai zsákutcákba fusson bele, melyeket igen mélyrehatóan mutattak be a szerzők. A tovább vezető irodalomban megjelenik egy-egy jó gyakorlatra való hivatkozás, ami nagyon hasznos, fontos iránymutatás lehet az olvasók, a tanárszakos hallgatók számára. Talán érdemes lett volna a főszövegekben is nagyobb hangsúlyt helyezni a hosszabb távon, eredményesen működő, hazai jó gyakorlatok összegzésére, bemutatására.

A kötet egészét áttanulmányozva jól érezhető, hogy egy-egy felvetett téma, illetve problémakör több fejezeten keresztül vonul végig, más-más kontextusban jelenik meg újra és újra. A visszatérő motívumok közül fontosnak érzem kiemelni az érték és ahhoz kapcsolódóan a norma definíciójáról való diskurzus sokoldalúságának bemutatását. Az értékutatásnak kiterjedt irodalma van, többféle definíció, értelmezés, értéktípus elv, kategorikus felosztás él egymás mellett, attól függően, hogy milyen tudományterület talaján állva vizsgálja valaki az értékek témakörét. A kötet e témájú írásai részletes, valóban hétköznapi tapasztalatokra épülő magyarázatokon, mindenki számára ismerős helyzetek elemzésén keresztül segítik hozzá az olvasót alapvető fogalmak, folyamatok és összefüggések megértéséhez, és felismertetéséhez, legyen szó az értékek kialakulásáról vagy az arra épülő normák változásáról. A posztmodern hozadéka, hogy sokféle érték és arra épülő norma él meg egymás mellett a pluralizmus jegyében, az ezekhez való viszonyulás, az erre való reflexió komoly kihívást jelenthet a régóta pályán lévő és a pályakezdő pedagógusoknak egyaránt. A Tanár Leszek 1. témához kötődő – különösen *Mészáros György* provokatív kérdéseket is tárgyaló – írásai sokban támogathatják a pedagógusokat az értékekhez és normákhoz való tudatos viszonyulásuk kialakításában; illetve kritikus gondolkodásuk erősítésében, fejlesztésében, mely az értékek és normák értelmezésére, folyamatos újraértelmezésére fókuszál.

A kötet egy másik fontos érdemének a tárgyalt témakörök történeti perspektívából való megvilágítását gondolom. A pedagógiatörténeti vonatkozású, illetve a történeti szemléletet tükröző írások kézzelfoghatóan és érzéketlenül mutatnak rá az ember „jelentésteremtő természetére”, arra a folyamatra, ahogy fogalmi konstrukciókat hoz létre minden őt körülvevő, számára fontos jelenségről, tapasztalatról, tudásról; legyen szó a közösséget összetartó társadalmi elvárásokról, szabályokról, normákról, az iskolának tulajdonított feladatokról, a gyermekekkel való bánásmódról, a szülői és a pedagógusi szerepekről. A történeti perspektíva egyik legfontosabb hozadéka, hogy jól érzékelteti az emberi gondolkodás változását a történelmi, társadalmi, kulturális körülmények változásának tükrében; vagyis rámutat az emberi kultúra változékony természetére, ami megindokolja a saját működésünkkel kapcsolatos kritikai attitűd kialakításának szükségességét, tapasztalataink és tudásunk folyamatos újraértelmezésének igényét.

A kötet legfőbb erőssége, hogy alapvető célját szem előtt tartva, valóban a mindennapi tapasztalatot felhasználva, arra építve, azt elemezve törekszik az attitűdformálás, ismeretátadás és készségfejlesztés egységére. A szövegek a szakterminológiát még nem ismerő olvasó számára is könnyen feldolgozhatók, a tanulmányok nem a témához kötődő tudományos elméletek, ismeretek passzív befogadását várják el az olvasótól. Sokkal in-

kább szeretnék az olvasó meglévő ismereteit, tapasztalatait mozgósítani, és ahhoz adni szakszerű segítséget, hogy a pedagógus kollégák a későbbiekben sok szempontból megközelítve elemezzék és alakítsák majd ki értelmezéseiket meglévő és újonnan szerzett tapasztalataikról.

A tanulmányok előszeretettel fektetik a hangsúlyt az adott témakörrel kapcsolatos problematikus kérdések összegyűjtésére, mely kérdések az olvasó számára is ismerős, hétköznapi iskolai szituációk kapcsán vetődhetnek fel. A lehetséges válaszok dimenziójának feltérképezése során a szerzők nem töreksenek minden helyzetben alkalmazható receptek, „arany szabályok”, praktikák átadására, nem keltik a „mindenhatóság” látszatát. Az alternatív megoldási javaslatok bemutatása mellett jellemző, hogy egy-egy eset, probléma elemzési folyamatának lépései kerülnek megmutatásra, ráirányítva így a figyelmet a reflektív gyakorlat működtetésére és hasznára a pedagógiai munkában. A kötetet figyelmesen tanulmányozó és a reflektív gondolkodás szakirodalmában már kicsit is járatos olvasó számára hamar egyértelművé válik, hogy a tanulmányok remek példákat nyújtanak a reflektív gyakorlat alkalmazására, utat mutatva ezzel a hallgatóknak pedagógiai tapasztalataikért elemzéséhez, a munkájuk során megjelenő legkülönbözőbb kihívások hatékonyabb kezeléséhez. Érdekes ugyanakkor, hogy a reflektív gondolkodás mint fogalom direkt módon nem jelenik meg a könyvben, mindössze a felhasznált, illetve a tovább vezető irodalom között találunk ehhez kapcsolódó szakirodalmi hivatkozást. Tekintettel arra, hogy a kötetet egy olyan gondolkodásra készítő anyagnak szánták a szerzők, ami elsősorban a tanárképzésben résztvevő hallgatókat szólítja meg, talán érdemes lenne a sorozat egy további kötetében rövid áttekintést adni a témáról, esetleg a bevezetőben – útmutatóban rövid magyarázat formájában ismertetni a reflektív gondolkodás szerepét a pedagógiai gyakorlatban, ezzel is facilitálva a hallgatókat saját tapasztalataik és az olvasottak mélyebb feldolgozására.

A kötet struktúrájának koherenciáját, az egyes fejezetek logikus egymásra épülését, a szövegek befogadását sokban segíti az, hogy a szerzők folyamatosan utalnak egymás tanulmányaira. Jelzik, ha egy az általuk használt kulcsfogalmat valamelyik kötetbeli írás korábban már tárgyalta, és felhívják a figyelmet arra is, ha egy későbbi fejezetben lehet találkozni adott fogalom, jelenségkör átfogóbb ismertetésével, esetleg más szempontú megközelítésével, feldolgozásával. Ez a hivatkozások formájában megvalósított „tanulmányok közötti párbeszéd” igen hasznos segítség az olvasó számára, tekintettel arra, hogy az egyes fejezetekben található szövegek bizonyos szempontból nézve olykor egy-egy másik fejezetben található írással alkotnak szorosabb tartalmi egységet, illetve egy-egy adott témakör eltérő mélységű kibontása más-más fejezetben jelenik meg. (A kötet áttanulmányozása után érdemes lehet például a 2. és 5. fejezet azon írásainak egymás utáni újra olvasása, mely a gyermekkor fogalmával foglalkozik; illetve a 2. fejezet gyermekvédelmi kérdéseket és a 6. fejezet iskolai agressziót érintő tanulmányait is hasznos lehet szorosabb egységként kezelni.)

A kötet céljai, tartalmi sajátosságai mentén többféle szövegtípussal és változatos szerkesztési megoldásokkal dolgoznak a szerzők. Többek között hétköznapi történetek elbeszélései, interjú és hospitálási napló részletek, pedagógiai programokból származó gondolatok, és internetes fórumok bejegyzései is megjelennek a tanulmányokban. Mindez felhívja a figyelmet arra, hogy sokféle szöveg, tapasztalat képezheti a pedagógiai vizsgálódás tárgyát; nyitott, befogadó attitűddel, a nézőpontváltás képességével és széleskörű információgyűjtéssel a pedagógusok nagyobb rálátást szerezhetnek saját maguk, szakmai közösségük és a diákok működésére is a hétköznapi napokban.

A tanulmányok elején található kulcsszavak, a szövegek jól tagoltsága, a fontos információk kiemelésére használt félkövér jelölések sokban segítik az olvasottak befogadását. A kötet a szakmai nyelvhasználatban még nem járatos olvasó számára is könnyen feldolgozható, mindössze az 5. fejezetben található tanulmányok térnek el stilisztikailag a további szövegektől. Ezen írások erőteljesebben építenek a szakirodalmi háttér áttekintésére,

így nyelvhasználatban is előtérbe kerül a szakterminológia, kevesebb a magyarázó jellegű közbevetés, és a hétköznapi nyelvhasználathoz közelítő megformáltság. Minden tanulmány végén tovább vezető irodalom található, melyről rövid ajánló, ill. pár mondatos tartalmi összefoglaló is olvasható; ez a témával való további foglalkozásra motiválhatja az olvasót.

A Tanár leszek sorozat első része, A társas, társadalmi viszonyok megvalósítja legfőbb célját, hasznos segítség lehet a tanárszakos hallgatók és a pedagógus kollégák számára egyaránt. A kötet az egyetemi szemináriumi foglalkozások hangulatát felidéző kérdésfelvetésekkel, a gyakorlati tapasztalatok életszerű bemutatásával, és a téma- illetve problémakörök interdiszciplináris megközelítésén nyugvó szakszerű értelmezések adásával támogatja olvasóját a pedagógiai folyamatok jobb megértésében, a hatékony pedagógiai munkához nélkülözhetetlen reflektív szemlélet, gyakorlat kialakításában.

Szerzőink

- Polónyi István* közgazdász, a közgazdaság-tudományok kandidátusa, habilitált egyetemi tanár. Tanulmányait a Budapesti Műszaki Egyetemen végezte, ahol gépészmérnöki, mérnök-tanári, gazdasági mérnöki, majd környezetvédelmi szakmérnöki diplomát szerzett. 2014 óta a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Intézetének oktatója, azt megelőzően a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Karán oktatott. Eddig 21 könyvet, 56 könyvfejezetet és több mint 100 tudományos cikket írt, ezen felül 18 kötet szerkesztése is a nevéhez fűződik. Kutatási területei: oktatás-gazdaságtan, oktatás-politika, munkaerő-gazdaságtan.
- Zerényi Károly* a Budapesti Gazdasági Főiskolán végzett közgazdászként és közgazdasztanárként turizmus-vendéglátás szakterületen. Jelenleg PhD-hallgató az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-tanítás Programjában. Kutatási területe a képzési programok kialakítása, középpontba helyezve a diploma és munkakör közötti kongruencia/inkongruencia vizsgálatát.
- Hangya Dóra* okleveles andragógus, érdekvédelmi és fogyatékoságügyi szakember, 2011 óta a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) munkatársa, jelenleg munkaerő-piaci szolgáltatásvezetője. 2011-ben végzett a Szegedi Tudományegyetemen, ahol andragógia MA diplomát szerzett. Kutatási területe a fogyatékosággal élő és megváltozott munkaképességű emberek társadalmi (re)integrációjának felnőttképzési és munkaerő-piaci aspektusai. A Szegedi Tudományegyetem óradó oktatója és számos szociális területen zajló képzés tananyagfejlesztője, oktatója. Jelenleg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves hallgatója. Alapító tagja az Andragógia Kutatócsoportnak, mely 2009 óta működik az SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézetében.
- Nikiforov Alekszander* a Kazah Nemzeti Egyetem doktori iskolájának hallgatója. A katonaság kérdéseinek biztonsági vonatkozásait, illetve a Kazah Köztársasági Hadsereg fizikai kiképzési rendszerének működését kutatja.
- Mukhamejanova Sairan Sh.* a történelemtudományok doktora, a hadtudományok professzora, az Orosz Föderáció Hadtudományi Akadémiájának rendes tagja, a kazah Nemzetvédelmi Egyetem tudományos titkára és tanára. Doktori fokozatát 2006-ban szerezte az Abay Kazah Nemzeti Pedagógiai Egyetemen, értekezésének címe *A kazah állami közigazgatás és közintézményeinek története: a központi testületek és nomenklatúra alakulása 1946–1985 között*. Két monográfia, 38 tankönyv és több mint 120 tanulmány szerzője. Legfőbb érdeklődési területei az állami és hadi igazgatás, a szülőföld történelme és hadtörténete.
- Endrődy-Nagy Orsolya* adjunktus az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszékén. Neveléstudományi PhD, MA végzettséggel, Magyar nyelv és irodalom szakos, valamint művelődésszervező BA diplomákkal rendelkezik, melyeket az ELTE-n szerzett. 2016-ban az International Journal of Image szerkesztőjévé választották. Díjai: köztársasági ösztöndíj (1997), doktori ösztöndíjak az ELTE-től, 2010–2013, Hungarian Initiatives Foundation (2014), Rektori kiválósági különdíj (2016). Első monográfiája a doktori disszertációja alapján készült a *Reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455-1517 között – ikonográfiai elemzés* címmel, mely az Eötvös kiadónál jelent meg a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány támogatásával 2015-ben. Első angol nyelvű könyvfejezete a Peter Lang gondozásában *Paintings and Illuminated Manuscripts as Sources of the History of Childhood: Conceptions of Childhood in the Renaissance* címmel jelent meg 2016-ban. Kutatási területei: ikonográfia, gyermekkor, japanológia, multikulturalizmus.

- Pénzes Dávid* pedagógia–politológia szakon végzett 2009-ben. 2011 és 2014 között az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógiatörténeti Programjának hallgatója volt. Jelenleg doktorjelölt, az ELTE PPK óraadója, valamint a budapesti Káldor Miklós Kollégium nevelőtanára. Kutatási területe az 1945 utáni magyar oktatáspolitikai és gyógypedagógia-történet.
- Somogyvári Lajos* egyetemi tanársegéd a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Központjában, kutatási területe a szocialista pedagógia jellemző folyamatai. A hatvanas évek pedagógiai sajtójának ikonográfiai feldolgozásán alapult disszertációja, melynek sikeres megvédése óta a munkára nevelés és a politechnika témakörével foglalkozik, helytörténeti szempontokkal kibővítve. Az Iskolakultúra szerkesztőbizottságának tagja.
- Szűcs Katalin* magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár. Kilenc évig volt a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány önkéntese és szakmai munkatársa. Jelenleg a Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Kutatási és szakmai érdeklődési területei: gyermekkor-kutatás, gyermekvédelem, iskolai prevenciós programok, kortárs segítség.

Authors

István POLÓNYI

is an economist, candidate of economical sciences and habilitated Professor. He graduated at Technical University (Budapest) as a mechanical, economical and environmental engineer and as a teacher of economic engineering. Since 2000 he has been working as a university professor. Since 2014 he has been teaching in the Institute of Educational Sciences of Faculty of Arts, at the University of Debrecen. He taught at the Faculty of Economics of the University of Debrecen. He has written 21 books and edited 18 books. In addition, he has written 56 book chapters and more than 100 scientific articles. His research areas cover economics of education, education policy and labour economics.

Károly ZERÉNYI

graduated at the Budapest Business School as economist and teacher of economics (with specialization in tourism and catering). He is currently studying for a doctoral degree at the Doctoral School of Education of Eötvös Loránd University in Budapest. His research interest is the development of curriculum focusing on congruence/incongruence between degree and job.

Dóra HANGYA

has worked at SINOSZ since 2011. She is the Head of labor market services and HR solutions. She graduated at the University of Szeged, where she obtained a Master's degree in Andragogy. Her research field was the social integration of people with disabilities in adult education and employment aspects. She is a teacher and education expert at the University of Szeged and a PhD student at Eötvös Loránd University. She is a founding member of the Adult Education Research Group of the Institute of Adult Education, which has been operating since 2009 at the University of Szeged.

Aleksandr NIKIFOROV

graduated in 2003 at the Military Academy of the Armed Forces of the Republic of Kazakhstan with the assignment of the military rank lieutenant in the speciality "Command and tactical engineering troops" with honour. In 2006, he entered the master's degree course of Karaganda State University and graduated in 2014 in the speciality "Physical culture and sport". In 2012, he was appointed to the position of the head of the department of provisioning troops with sporting estate of the Sports Committee – Central Sports Club of the Army of the Ministry of Defence of the Republic of Kazakhstan. In 2015, he entered in the doctorate of the National University in the speciality 6D100000 (military affairs and security) where he currently studies.

Sayran Sh. MUKHAMEJANOVA

is a Doctor of Historical Sciences, Professor of Military Sciences, full member of the Academy of Military Sciences of the Russian Federation, Scientific Secretary and Professor at the National Defense University. She defended her doctoral thesis "The history of public administration and public institutions of Kazakhstan: the reform of central bodies and the formation of their nomenclature (1946-1985)" in Kazakh National Pedagogical University named after Abay in 2006. She is the author of two monographs, 38 textbooks and more than 120 scientific articles. Her research interests cover the history of public and military administration, the history of the Fatherland and military history.

Orsolya ENDRÓDY-NAGY

is an Associate Professor at Eötvös Loránd University, at the Department of Education/Faculty of Primary and Pre-school Education. Holding a PhD in Education, MA in Education, BA in Teaching of Hungarian Language and Cultural management, having obtained these degrees at ELTE. In 2016 she became Associate Editor of International Journal of Image: Volume 7. Won the Hungarian State Scholarship (1997), Doctoral Scholarships of ELTE University (2010-2013), HIF (USA) Fellowship (2014), Special Prize from the Rector of ELTE. Her first monography was

published in 2015 by Eötvös Publishing, *Conceptions of Childhood in the Renaissance – the Rebirth of History of Childhood 1455–1517 in Europe – an Iconographic analysis*. Her first English bookchapter was published in 2016 by Peter Lang with the following title: *Paintings and Illuminated Manuscripts as Sources of the History of Childhood: Conceptions of Childhood in the Renaissance*. Her research area: Iconography, Childhood Studies, Japanology and Multiculturalism.

Dávid PÉNZES

received a degree in Politics and Education in 2009. Between 2011 and 2014, he attended the Ph.D. program of ELTE Doctoral School of Education in History of Education. Currently he is a Ph.D. candidate, he teaches classes at ELTE PPK, and also works as an educationist at Miklós Káldor Dormitory in Budapest. His main area of research is education policy and the history of disability in Hungary after 1945.

Lajos SOMOGYVÁRI

is assistant lecturer in the Teacher Training Centre of the Faculty of Modern Philology and Social Sciences at Pannon University. His special fields of interest are the main trends of the socialist pedagogy. His dissertation was based on the iconographical description of 1960s Hungarian pedagogical periodicals. Since the successful defence of the doctoral thesis, he has extended his research to the topics of working and polytechnic education, including local historical aspects. He is the member of the editorial board of *Iskolakultúra*.

Katalin Szűcs

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

English abstracts

POLÓNYI, ISTVÁN: The erudition image of education policy

The study examines erudition images of the national higher education policy of the present regime. First, it analyzes the characteristics of the post-industrial society and economy. It examines the particularities of education of post-industrial era. Subsequently, the study analyzes the transformation of the role of the university in the intellectuals formation from the medieval university through the humboldtian university (university-type Huboldt) up to the mass university. Finally, the study shows the incidence of few words (intelligentsia, intellectuals formation, erudition, specialist training) in Hungarian higher education laws and the government's higher education strategy. The author concludes that use of the words of laws and the concept reflects the economic and political movements. After the 2010 change of government in a "re-industrialization" economic policy is observed, which caused a turnaround in education policy towards the specialist erudition image

Keywords: erudition images, post-industrial era, intellectuals formation, professional intellectuals

ZERÉNYI, KÁROLY: Congruence/incongruence between qualification and occupation based on Hungarian and international research results

The matching between qualification and occupation has been investigated in some Hungarian and international research in the last years, taking into accounts the level and field of qualifications. The vertical and horizontal congruence/incongruence test research can be divided into two groups according to the size of population. One group consists of studies that have examined employees for all levels of qualifications, while the other group comprises the research to the employment of graduates. Based on research results incongruent employment is a common phenomenon in most European countries both vertically and horizontally. However, real mismatch can pose a problem, when the employees cannot utilize their skills. Possibly such curriculum is needed that will satisfy the needs of the labour market for transferable skills and specific knowledge as well.

Keywords: congruence, horizontal mismatch, vertical mismatch, higher education, labour market, research results

HANGYA, DÓRA: Current issues concerning the labour market (re)integration of people with disabilities in the context of adult education – Part 2.

Examining the training opportunities for disabled adults is justifiable for several reasons. The economic activity of the disabled people is very low, their employment is significantly lower than the employment indicators of the society's majority and the employment data from the European Union average. The low employment rate of the target group can be explained by their relatively low qualification. The role of adult education therefore – both in training and in terms of over- and training forward – is very dominant. The most important step for their 98 English abstracts 2016/4. English abstracts integration to the labour market is the improvement of their employment, which can be reached primarily by their integration into the training. For this, the accessible educational-training infrastructure, special trained experts, providing increased personal, material and methodological conditions are essential. During in my work and my research it was clearly demonstrated that interpretation problems can be experienced in the legal obligation's implication and providing equal access is solved only in rare cases. The main cause of this, the adult education institutions does not have the physical

conditions for the effective training for the disabled people and preparedness of the experts at these institutions are deficient in the area providing equal access. We can highlight from the EU and other international organizations' lifelong learning concept that the adult education should serve for both economic and social goals.

Keywords: special andragogy, people with disabilities, reduced capacity to work, adult education, multiculturalism and adult education

*NIKIFOROV, ALEKSANDR VIKTOROVICH and MUKHAMEJANOVA, SAIRAN SH.:
A Kazah Köztársasági Hadsereg fizikai kiképzési rendszerének
fejlődéstörténete*

Jelen tanulmány a Kazah Köztársasági Hadsereg fizikai kiképzési rendszerének történetét és főbb állomásait mutatja be. A kazahi kiképzési rendszer és a kazah fegyveres erők fejlődése között szoros kapcsolat mutatható ki. A fizikai kiképzés természetéről és szervezéséről vallott vélemények időben változtak, az ország mindenkori militáris doktrínáitól függően. A tanulmányban a fizikai kiképzés főbb állomásait a szabályozó dokumentumok elemzésének segítségével határoztuk meg.

Kulcsszavak: Kazah Köztársaság, katonai doktrína, fegyveres erők, testedzés, sportok, periodizáció, katonaság