

iskolai újság

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXVI. évfolyam 2026. január – február

a szerkesztőség tagjai

Fejes József Balázs (társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos (társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,
korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csíkos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita
e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs
balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László
e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanzl@gmail.com

Molnár Dávid
e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula
e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára
e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi
e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka
(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László
e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar

Megjelenés gyakorisága: havi

Terjesztési forma: online

ISSN 1588-0818

E-mail:
iskolakultura@iskolakultura.hu

Elérhetőség:
www.iskolakultura.hu

tanulmány

Donáth Péter

Andrási Béla igazgató és a jászberényi tanítóképzősök megpróbáltatásai 1956–1957-ben

3

Polónyi István

Kevesebb, de okosabb? A tanulói teljesítmény néhány demográfiai összefüggése

44

Bodnár Dániel

A szakmai közösségek szerepe magyarországi tudományegyetemek tanárképzésében

59

Cseri Kinga – Boldizsár Boglárka

A belső átalakulás lehetősége: Kokas Klára művészetpedagógiája mint transzformatív élmény a Kokas-foglalkozásvezetők interpretációjában

82

szemle

Miklósi Márta

A javítóintézetben oktató tanárok pedagógiai munkájának kihívásai

99

kritika

Varga Réka Margit

Világértelmezés és tudomány a szocializmusban: a magyar neveléstudomány 1945 után. Szabó Zoltán András, Somogyvári Lajos, Garai Imre & Németh András: *Evolving perspectives: The development of Hungarian educational science after 1945.*

113

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója

115

Donáth Péter

ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék

Andrási Béla igazgató és a jászberényi tanítóképzősök megpróbáltatásai 1956–1957-ben

A jászberényi tanítóképző közel 110 éves története során a változó megnevezésű, jellegű és képzési színvonalú intézmény élén egyetlen igazgató tevékenykedhetett évtizedeken át. Andrási Béla (1915–1992), ahogy egy interjújában megfogalmazta: 1949-től 1978-ig „kormányozta az intézet hajóját” (Tál, 1978).

A képző centenáriumi évkönyvében ezt olvashatjuk róla:

„Közel 30 éves igazgatása alatt a tanítóképzés igazi fejlődéstörténete bontakozik ki. Átvezette az intézményt az egzisztenciális válságon, megszervezte a Pedagógiai Gimnáziumot, majd bábáskodott a tanítóképzés felsőfokúvá válásában. Sikeresen tevékenykedett a főiskolai képzés beindításában, valamint megteremtette a képzés szervezeti és tartalmi feltételeit.”



1. kép. Andrási Béla (forrás: Varró, 2017. 13.)

Pályáját komoly társadalmi szerepvállalás jellemezte: évtizedekig a jászberényi városi tanács tagja és egy cikluson át (1963–1967 között) országgyűlési képviselője volt, s emellett vezette a felsőfokú tanítóképző intézetek szakcsoportbeosztására javaslatot készítő országos bizottság munkáját is. Sokoldalú tevékenységét elismerés kísérte: 1973-ban elsőként kapta meg a város akkor alapított Pro Urbe díját, s három alkalommal a Munka Érdemrend ezüst, illetve arany fokozata kitüntetésekben részesült (Tál, 1978. 12. 31.; Csörgő, 2021).

Ám ez a jászberényi képzőben páratlanul sikeresen alakult vezetői pálya sem volt megpróbáltatástól mentes. A Jászberényi Városi Tanács Végrehajtó Bizottságának 1957. május 3-i ülésén – az ottani gimnázium igazgatójára vonatkozóan is – „az ellenforradalomban részt vett személyek” védelmének vádjával határozat született igazgatói posztjukról és a városból való elmozdításuk kezdeményezéséről (Cseh, 2008. 154–155).

Dokumentatív elbeszélésünkben e határozat megszületésének előzményeit, körülményeit és következményeit igyekszünk olvasóink elé tárni a rendelkezésünkre álló források és a vonatkozó szakirodalom felhasználásával, megszólaltatásával (Járomi, 1995; Czigány és Goda, 2001; Cseh, 2003, 2004, 2008; Kardos, 2007; Vida, 2007; Donáth, 2008; Gergely, 2008, 2016; Kóródi, 2017; Sebők, 2017). Tesszük ezt annak reményében, hogy a jászberényi képzős diákok és tanárok történetének bemutatásával valamelyest közelebb kerülhetünk az akkor hasonló kihívásokkal szembesülő igazgatók, pedagógusok helyzetének megértéshez is.

Az előzményekről és általános körülményekről röviden

Andrási Béla helyzete a jászberényi tanítóképzőben

Andrási Béla 1939-ben végzett magyar–német szakos középiskolai tanárként, s 1949-ig előbb polgári iskolában, majd királyi katolikus és állami gimnáziumokban tevékenykedett. A pedagógusképzéshez képzettsége, a tanítóképzéssel kapcsolata nem volt. A városi pedagógus szakszervezet titkáráként ismerhette az ottani képzős pedagógusokat, de olyan szakirányú végzettséggel nem rendelkezett, amely új kollégái számára érthetővé tette volna, hogy 34 évesen, minden vezetői gyakorlat nélkül miért nem valamelyiküket, vagy más – tanítóképzésre jogosító – végzettséggel rendelkező kollégájukat bízták meg az igazgatói feladatok ellátásával. Az ebből adódó feszültségek, konfliktusok Andrási Bélát többször arra sarkallták, hogy a minisztériumban felmentését kérje e feladat alól.¹ Korábbi tanulmányi és szakmai eredményei ismeretében azonban a minisztérium munkatársai kitartottak korábbi döntésük mellett – s mint később erről meg is bizonyosodhattak, ebben igazuk volt. Kompetenciahiányát pótlendő az igazgató úr levelező tagozaton 1954-ben a tanítóképzőben nevelési tárgyak oktatására is jogosultságot adó pedagógia szakos diplomát szerzett (Tál, 1978. 12. 31.; Csörgő, 2021).

A jászberényi tanítóképző helyzete 1956–1957-ben

Az 1917-ben alapított, s a harmincas években korszerű épülethez jutott tanítóképző természetesen osztozott a többi tanító(nő)képző sorsában. 1948-tól többféle átszervezésen esett át, ám a már a harmincas évek végétől előállt alapvető helyzetben, mely szerint a korábban ötéves tanítóképzés helyett csak négy éven át oktathattak, utána érettségiztethettek, majd gyakorlóév után képesítő vizsgáztathattak, nem történt változás (Donáth, 2008; Gombos, 2011). Kitartottak az 1920-as évek elejétől kialakult hagyományuk mellett is, miszerint kiemelt figyelmet szenteltek a falusi és tanyasi tanítói feladatoknak.

Ám az első évtizedekhez képest jelentős változás mutatkozott a tanulók nemi összetételében. A korábbi fiú tanítóképző épületébe immár csak egyetlen képzős fiúosztály járt, a többi lányokból állt. 1952-től felnőtt dolgozók óvónőképzése, majd dolgozók gépipari technikuma is indult az intézményhez kapcsolódóan. Valamennyi Andrási Béla igazgatása alatt szerveződött, ennek összes szakmai, adminisztratív és gazdasági problémájával együtt.

Alkalmazkodniuk kellett azon központi előírásokhoz, melyek az ötvenes években a „marxista-leninista (sztálinista)” világnézeti-politikai nevelést szorgalmazták, s melynek „eredményét” az összes középiskolában behatóan vizsgálták. 1955. november 22–26.

között Jászberényben is. Az ehhez az Oktatási Minisztériumban (OM) készült útmutató szerint:

„A vizsgáladásnak elsősorban a tanulókra kell irányulnia. Képet kell nyernünk arról, hogy milyenek a mi ifjúságunk nézetei, tisztánlátásuk fontos politikai kérdésekben, mennyire látják a proletár-diktatúra nagy elvi kérdéseit a saját életükkel kapcsolatban. [...] Látja-e a mai élet nagyszerűségét, perspektíváit, magasabbrendűségét a felszabadulás előtti világhoz képest?

Hogyan készül jövőendő hivatására? Tisztában van-e azzal, hogy a párt politikája egész dolgozó népünk felemelkedését szolgálja? Hogyan vélekedik a mezőgazdaság szocialista átszervezéséről? Ismeri-e a Szovjetunió világtörténelmi szerepét és jelentőségét hazánk életében? Tükröződik-e ez érzelmeiben is... stb.? A tanulók magatartásában mennyire jutnak kifejezésre idealista, vallásos nézetek? Mennyire érzi az ifjúság magáénak a DISZ-t, hogyan látja a DISZ jelentőségét?”²

Majd e látogatásokat követően 1956. május 4-ére országos tanácskozásra invitálták a tanítóképzők 65 vezetőjét – Jászberényből András Béla igazgatót és Császtvay István párttitkárt – *A világnézeti és politikai nevelés helyzete a tanítóképzőkben* című előterjesztés megvitatására s az OM Kollégiuma iránymutatásainak ismertetésére.³

Az 1955/1956-os tanév során az ország képzőiben és a gyakorlóéves tanítójelöltek körében behatóan vizsgálták a hivatásra nevelés eredményességét is. E vizsgálatok eredményét egy, a Hegedüs András miniszterelnöknél 1956. február 17-ére összehívott tanácskozásra készült anyagban így összegezték:

„A [tanítóképzésben] a zsúfolt közismereti anyag mellett a szaktárgyak anyaga is túlméretezett. A tanulók túl vannak terhelve, s ismereteik, készségeik nem eléggé szilárdak [...] [Többségük] a marxista világnézet alaptételeit [...] ismeri, de csak egy részüknél váltak ezek az ismeretek belső meggyőződéssé. Ellenséges nézetek hatására [...] könnyen bizonytalanokká válnak, elveiket feladják. [...] Különösen a lányok között számosan vallásosak, s falujukban rendszeresen járnak templomba. [...] A tanítóképzők tanári testületeiben találjuk a legtöbb volt egyházi tanerőt. Bár az iskolák államosításakor 320 szerzetes tanár a képzőket elhagyta, a protestáns egyháznál működtek teljes egészükben az iskoláknál maradtak. Számottevő minőségi szelekció csak 1953-tól vált lehetővé a képzők számának csökkentésével. Jelenleg a tanároknak kb. 30%-a párttag. [...] [E]loszlásuk azonban aránytalan. (Pl. a kecskeméti képzőben egyetlen párttag van.) Jelenleg a tanárok 86%-a vesz részt ideológiai továbbképzésben, többségük filozófia oktatásban. [...] [V]ilágnézetileg még mindig sokfélék. [...] Vannak, akiknek szavaiból erős tartózkodás érezhető, [...] a tudományt és a vallást összeegyeztethetőnek tartják.

S ami talán az összeállítás készítői számára a legaggasztóbbnak tűnt: „a végzetek zöme, 60-70%-a iskolai és iskolán kívüli munkáján nem látszik határozottan, hogy a mi rendszerünkben végeztek” – állították.⁴

Márpedig, ahogy a Minisztertanács és a Magyar Dolgozók Pártja (MDP) Központi Vezetősége megfelelő részlegeit akkoriban irányító Kálmán György és Andics Erzsébet vélte:

„a tanítótól joggal várja a társadalom, hogy politikai képzettségben, általános műveltségben kiemelkedő személyiség legyen és szolgálati helyén ebből a szempontból is megfelelő munkát végezzen. [...] Ezért [...] a tanítóképzést úgy kell átalakítani, hogy a gimnázium 4. évére épüljön a kétéves tanítóképzés, főiskola

vagy egyéb elnevezéssel. Ezzel a középfokú oktatás rendszere egyszerűbbé válik; [...] s az érettségi után megfelelőbb kiválogatásra nyílik lehetőség.”⁵

A májusi tanácskozás vezetői tehát már ezen tervek ismeretében tárgyaltak a képzők képviselőivel, arra készülve, hogy a 40 intézmény helyett tervezett 12 tanítóképző akadémiaira csak a korábbi tanári kar kevesebb mint felére lesz szükség, s azokat szakmai és ideológiai szempontból komolyan megrostálhatják.⁶ Nem tudjuk, hogy e tervekből mit közöltek akkor a meghívott pedagógusokkal, de az MDP Politikai Bizottságának 1956. július 26-i, erre vonatkozó határozata és annak nyilvánosságra kerülése után a jászberényi képző tanárai is tudhatták: komoly harc kezdődik azért, hogy mely képzők alakulhassanak át felsőfokú akadémiaikká, s azért, hogy ki kerülhessen be azok tanári karába. S még inkább: ki lehessen az egyik akadémia igazgatójává. Különösen élessé vált ez a helyzet 1957 júniusában, amikor kiderült, hogy a jászberényi képző nem szerepelt az akkori tervekben a felsőfokúként megőrzendők között.⁷

Ez a bizonytalanság, egzisztenciális fenyegetettség, az akadémia tanáraival szemben fokozott világnézeti-politikai elvárások nyilván rendkívül óvatossá, tartózkodóvá tették a tantestület tagjait s András Bélát 1956 október-novemberében, majd az azt követő – mutatis mutandis – visszarendeződés időszakában is (Donáth, 2008. 66–77.; Gombos, 2025). Annál tiszteletreméltóbb, hogy pedagógus felelősségük tudatában, tanítványaik érdekében konfliktust mertek vállalni a városi tanács VB-vel 1957 áprilisában, s azt is érthetővé teszi, hogy novemberben – a megváltozott körülmények között – miért alkalmazkodtak a számukra jelentősen szűkülő mozgástérhez. De ne szaladjunk annyira előre.

A jászberényi tanítóképző 1956 október végén, november elején

Több tartalmas – egymástól bizonyos részletekben eltérő – tanulmány ismert a Jászberényben 1956 őszén történekről (Járomi, 1995; Czigány és Goda, 2001; Cseh, 2003, 2004, 2008; Kóródi, 2017; Sebők, 2017). Ezekből s a rendelkezésünkre álló hiányos levéltári forrásokból úgy tűnik, hogy a jászberényi képző tanárai – a pedagógusok többségéhez hasonlóan – távol maradtak az akkori helyi mozgalmaktól, szerveződésektől. Ahogy Jóború Magda miniszterhelyettes 1957. április 8-án az akkori hivatalos terminológiával megfogalmazta:

„Az ellenforradalom napjaiban a pedagógusok nagytöbbsége passzívan viselkedett, félrevonult. A gondjaira bízott diákokat általában igyekeztek visszatartani a felvonulásoktól, tüntetésektől, kevés olyan pedagógus volt, aki szervezte a fiatalok akcióit vagy biztatta, serkentette őket.”⁸

Feszültségek, viták a tanári karban

Egyedül Császtvay István (1928–2010) MDP intézményi párttitkárról olvashatunk forrásainkban egymásnak ellentmondó állításokat. Az egyik szerint 1956. október 27-én, amikor Jászberényben tudomást szereztek a budapesti fejleményekről, s ennek nyomán a fővárosból érkezett egyetemisták kezdeményezésére összegyűltek a szovjet emlékmű ledöntésére, Császtvay tanár úr „együtt ment a tüntetőkkel forradalmat csinálni” (Kóródi, 2017. 251.). Több egykori tanítványa szerint: „Vallomást tett, miszerint őt pártja félrevezette. Tagsági könyvét mások előtt szétépte.” (Idézi Járomi, 1995. 154.) Ugyanakkor azt is állítják róla, hogy október 30-án összetűzött tanártársaival, s azért kellett elhagynia a várost (Kóródi, 2017. 251.). Egyes diákok azért tettek panaszt ellene, mert „dogmatikus,

sztálinista nézeteket vallott, a forradalom ellen agitált”, és Edelenyi Béla tanár urat távozásra, Egerbe kényszerítette. Minisztériumnak szánt beadványok is készültek ellene.

Első alkalommal – Czigány István, a helyi Aprítógépgyár munkástanácsa elnökének visszaemlékezése szerint – a Budapestről érkezésük utáni napon⁹

„a munkástanács szeretettel fogadta a fiatal egyetemistákat. A beszélgetés után közösen megebédeltünk a gyári étteremben és ittlétük idejére a gyárban biztosítottuk az étkezésüket [...] Délután átmentünk az Állami Tanítóképző Intézetbe, ahol jól elbeszélgettünk a képzősökkel, akik elmondták örömeiket és kérdéseiket. Pl.: Császtvai István magyar-történelem szakos tanár szembenállását a forradalommal, amit véleményével, magatartásával, az intézeten belüli tanári hatalmával visszaélve ki is nyilvánított. Elvakult sztálinista nézetei miatt »kivívtak« a diákok ellenszenvét. A diákoktól félve csak két tanártársa védelmében mert az utcára menni. A fent említett tanár nem iskolába való, szélsőséges politikai megnyilvánulásait, erőszakos módszereit az intézet diákjai elítélték. Mi, aprítósok és az egyetemisták azt mondtuk, hogy mindent le kell írni és elküldeni a Művelődésügyi Minisztériumba. A Császtvaival kapcsolatos levelet megírták és elküldték a Minisztériumba a Képző Forradalmi Diákbizottság vezetőinek aláírásával (Bánda Erzsébet, Lengyel Boldizsár, Boros Imre, Klinkó György, Szabó Antal, Szabó István).” (Idézi Járomi, 1995. 75.)

Ennek a levélnek a minisztériumi ügyosztály anyagai között nem találtuk nyomát.

Ellenben rendelkezésünkre áll a Diákbizottság 1956. december 1-jei levelének másolata Lengyel Boldizsár elnök aláírásával:

„Vizsgálják felül a jászberényi »Zirzen Janka« tanítóképző tanári karát a következő okok miatt: 1. Az elmúlt tanév során olyan tanárt távolítottak el nem becsületes úton a tanári karból, aki teljes szívvel és lélekkel, tudása minden erejével szolgálta és támogatta a magyar tanítóképzés ügyét. A tanári karból való eltávolítása mély felháborodást váltott ki az ifjúság körében, mivel minden diák szerette és tisztelte.

„Vizsgálják felül a jászberényi »Zirzen Janka« tanítóképző tanári karát a következő okok miatt: 1. Az elmúlt tanév során olyan tanárt távolítottak el nem becsületes úton a tanári karból, aki teljes szívvel és lélekkel, tudása minden erejével szolgálta és támogatta a magyar tanítóképzés ügyét. A tanári karból való eltávolítása mély felháborodást váltott ki az ifjúság körében, mivel minden diák szerette és tisztelte. A diákság eddig azért nem tudott érdekében nyíltan fellépni, mert eltávolításának ügyét a tanári kar elkendőzte. 2. A tanári karban olyan tanárok is akadnak, akik önző céljuk érdekében becsületes tanárokat toltak ki állásukból. 3. A leánykollégium vezetésében olyan egyén vesz részt, akihez a lányoknak – természeténél és idegállapotánál fogva – nincs bizalmuk. 4. A leánykollégium vezetésében nagyjából olyan vezetőtanárnők vesznek részt, akikhez a diákság nem mer bizalommal fordulni, holott 15-18 éves lányoknak ez igen szükséges.

A diákság eddig azért nem tudott érdekében nyíltan fellépni, mert eltávolításának ügyét a tanári kar elkendőzte. 2. A tanári karban olyan tanárok is akadnak, akik önző céljuk érdekében becsületes tanárokat toltak ki állásukból. 3. A leánykollégium vezetésében olyan egyén vesz részt, akihez a lányoknak – természeténél és idegállapotánál fogva – nincs bizalmuk. 4. A leánykollégium vezetésében nagyobb-részt olyan vezetőtanárnők vesznek részt, akikhez a diákság nem mer bizalommal fordulni, holott 15-18 éves lányoknak ez igen szükséges. Ezekből kifolyólag szeretnénk, ha kollégiumunk nevelőtanárnői közé olyanokat is bevinnének, akik teljes mértékben élvezik a lányok bizalmát.”¹⁰

A minisztérium tanítóképző ügyosztályának munkatársai által 1957. január 8-án készült feljegyzés szerint:

„A jászberényi tanítóképző növendékeinek a felterjesztésben foglalt ügyét személyesen megvizsgáltuk. Az ifjúság vezetői megnyugvással vették tudomásul Császi [Császtvay] Istvánnak Makóra történt áthelyezését, Edélényi Bélának az egri ped. főiskolára történt kinevezését és azt, hogy Kétszeri Margit más megyébe kéri az áthelyezését. Mindezzel az ügy lezártnak tekinthető”

– vélték.¹¹

Mégsem ez történt. Császtvay István

„1957. január 13-án újra megjelent az intézetben, amikor a diákok faliújság cikkel tiltakoztak a kétes szerepet játszó tanár ellen. Igazi bosszúhadjáratot Lengyel Boldizsár ellen akart folytatni, de őt az egykori igazgató kimentette,¹² és ő Egerben képesítő vizsgát tehetett. Nincs egyértelmű bizonyíték arra, hogy Császtvay jelentette fel a diákokat”

– írta Kóródi Máté (2017. 252.). Mindazonáltal elgondolkodtató, hogy az MM tanítóképző ügyosztálya 847/8531-L7/1957. sz. rendeletére az egri képző igazgatójának 1957. március 12-én külön jelentenie kellett a tanuló átlépésének és befogadásának indokait...¹³

Fordulatot hozott a tanár úr ügyében, hogy 1957. február 19-én *Igazságot Császtvai Istvánnak* címmel újságcikk jelent meg a megyei MSZMP és tanács lapjában, a *Tiszavidékben*, mely szerint

„kommunista volta miatt üldözték el. Tűrhetetlen és megengedhetetlen módon. Még október 23-a előtt kezdődött. Egy alkalommal a városi pártbizottság névtelen levelet kapott, ebben az volt, hogy Császtvai elvtársat küldjék el a tanítóképzőből, mert sztálinista.” (Szekulity, 1957. 02. 19.)

Majd az MM tanítóképző ügyosztályának munkatársai február 27-én átíratot kaptak a „kebelbeli” népművelési osztály helyettes vezetőjétől, Karsai Károlytól:

„Szolnokon jártamban Császtvai István szakosztályvezető után érdeklődtem, akit igen tehetséges fiatal tanárnak és a népművelési feladatok ellátása terén is rátermettnek tartottam és tartok. Érdeklődésemre a mellékelt levél¹⁴ és cikk érkezett [Szekulity, 1957. 02. 19.]. Illetékességből és szíves intézkedés kérésével küldöm ezeket át. [...] Feltehető, hogy Császtvai István ügyében pártellenes hangadók törekvése érvényesült, és vele súlyos méltánytalanság történt.

Azt javaslom, hogy: 1. Vizsgálat induljon Császtvai István ügyében, mely a tények alapján gyors és határozott döntést hoz. [...] 2. Amennyiben ez szükséges

– a vizsgálatban szívesen segíték. Császtvai elvtárs népművelői tevékenysége is jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy az ellenforradalmi hangulatban egyesek kikezdjék. S őt ebben a vonatkozásban is meg kell erősítenünk. Szíves intézkedést és erről való tájékoztatást kérek.”¹⁵

Császtvai István 1957. március 3-án a *Tiszavidék*ben megjelent válaszcikkében úgy vélte, hogy

„a rágalmazás, az emberek becsületébe való gázolás, a tisztánlátók megfélemlítésének időszaka volt ez. Személy szerint ellenem két vádat sorakoztattak fel az iskola akkori hangadó fiataljai: az egyik az, hogy megméltelyeztem erkölcsileg a fiatalágot s rákosista vagyok (1953 júniusától voltam alapszervezeti párttitkára az iskola pártszervezetének), a másik: az októbervégi napokban ellenforradalom veszélyéről beszéltem... Vad, dühödtt támadások, mocskolódások indultak nem csupán ellenem, de mindazon tanerők ellen, akik éveken át közös munkában forrtak össze András Béla igazgatóval, Kopácsy Béla tanulmányi vezetővel, személy szerint velem, s akiknek munkája, soha nem vált szégyenére a berényi képzőnek. S mivel több ilyen tanár volt, hát több ellen indult a támadás. Folyt a hajszra András igazgató ellen, az ifjúsági szövetség hirtelen támadt vezetői a minisztériumot járták s újabbnál újabb vizsgálatokat követeltek az egész iskolavezetés és a tanári testület nagyrésze ellen (még az én eljövetelem után is!), amiért a tanárok jelentős része éveken át engem »támogatott«. Kérték a legfelsőbb tanügyi szerveket, hogy váltsák le a testület valamennyi »a rákosi rendszert kiszolgáló« tanárát (elsősorban azokban jelölve meg ezeket, akik a szigorúbb tanárok hírében állottak.)¹⁶

András Béla igazgató kemény szavakkal állt ki az ifjúság előtt védelmemben, de a testület nagyrésze s ő is a támadások keresztútjében álltak. Azok a hetek voltak ezek, amikor az ellenforradalom fegyveres ereje javarészt már verve volt, de a politikai kezdeményezés még az ő kezükben volt csaknem teljesen. Ilyen körülmények között ajánlottam fel, – mint azt akkor a jelen levő megyei tanügyiigazgatási feleteseim előtt félreérthetetlenül kinyilvánítottam: igazam teljes tudatában – távozom az iskolából. Meg akartam bármily áldozattal is védeni az iskola munkáját, rendjét, békéjét, s elejét kívántam venni egy véget nem érő vizsgálat áradatnak, melyet már azelőtt is annyiszor újra s újra kezdeményeztek az egész iskolavezetés ellen azok, akik nem jó szemmel nézték a képzőben folyó didaktikai és pedagógiai munkát, s inkább megváltam az iskolától, nevelőtársaimtól, tanítványaimtól.

A fiatalok, osztályom növendékei, jól emlékszem, de még a negyedikes lányok is, akik meg egy-két héttel azelőtt sírva búcsúztak tőlem, aggódva és szomorúan, hogy talán soha többé már nem találkozunk, most hideg zárkózottsággal fordultak el tőlem. Egyrészt megtévesztette őket is, mint a fiatalok jórészét, a reájuk zúduló áradat, másrészt maguk is meg voltak félemlítve. »Szörnyűséges lenne nekünk, ha megtudnák, hogy miattunk, az osztálya miatt jött vissza az iskolába ilyen veszélyek közepette« – mondták reszketve. [...] Tudom, hogy majdan egyszer meglátják azoknak az októberi, novemberi napoknak teljes képét, felismerik tévedésük tragédiáját, a rólam való emléküik is megváltozik. Lehet, hogy csak évek múlva, de megváltozik bizonyosan. Hiszen ők e hazának gyermekei.

S dr. Edelényi Béla tanártársam, – bizonyos vagyok benne, – ma már ő is látja, hová vezet az, ha a tanári testületben éket akarnak verni az iskolavezetés és az iskolavezetés köré gyűlő odaadó pedagógusok közé. Legjobb tudomásom szerint semmiféle hivatali vagy más vizsgálati eljárás nem igazolja, hogy a növendékek ellenem való akció[já]t akkor ő irányította, szervezte volna. Neki lehetnek (és vannak is jócskán!) téves, torz pedagógiai nézetei, elképzelései. Az is igaz, hogy az

utóbbi időkben, a múlt tavaszon és a nyár folyamán, egyre nyíltabban és egyre éle-
sebben támadta az iskolavezetést ott a képzőben, András Bélát és engem. Külön-
féle hivatalos helyeken igen becsúrlően nyilatkozott a képző vezetésének és tanári
karának munkájáról, több tanártársának jelleméről. De mélységes meggyőződésem,
hogy ő maga sem gondolta ez az út hová vezet.” (Császtvay, 1957. 03. 03.)

A Művelődési Minisztérium tanítóképző ügyosztályának munkatársai harmadszor 1957.
április 19-én foglalkoztak a Császtvai-üggyel. A vizsgálat lezárásaként készült összefog-
laló szerint:

„a jászberényi tanítóképzőben megalakult Diákbizottság küldöttsége egy bead-
ványt hozott a minisztériumba, mely szerint az elmúlt évben egy tanárt távolítottak
el a képzőből nem becsületes úton, akit a diákok nagyon szerettek. (Dr. Edelényit)
[...] A beadvány Dr. Edelényi mellett szólt és Császtvai István ellen. A diákok
kihallgatása során, valamint a városi MSZMP intéző bizottsága elnökének, az
iskola igazgatójának állítása szerint ez a vád alaptalan. A diákok most már látják
és mondják is, hogy »forrófejűségüknek« szüleménye volt a beadvány. A Párt,
Tanács-, BM politikai osztály vezetőinek, iskolaigazgatójának az a véleménye,
hogy a diákokat Edelényi biztatta fel. Ezzel mi is egyetértünk. A fenti szervek
kérdése, hogy Császtvai István – aki az ellenforradalmi időben – mivel megfenye-
gették elment Jászberényből – haladéktalanul jöjjön vissza [...] Szóban – a vizs-
gálatban részt vevő Kiss [megyei] művelődési osztályvezetőhelyettess utasítottuk,
hogy haladéktalanul vegyék fel a kapcsolatot Csongrád megyével Császtvai vizs-
zahelyezése ügyében. [...]

Álláspontunkat a tanítóképző III. és IV. osztály tanulói előtt kifejtettük: Császtvai
elvtárs visszakerül az iskolába. Ezenkívül az egész tanári karral is közöltük, vala-
mint ismertettük a tanulók beadványát is. Közöltem azt is, hogy az egyik lány
elmondta (Fülöp Borbála), hogy ő úgy hallotta, hogy a beadványt mielőtt legépel-
ték volna Edelényiné tanárnőnek bemutatják stílus és fogalmazás javítás céljából.
Edelényiné ezt nem ismerte el, szerinte neki egy másik fogalmazványt mutattak be.

Megbeszélést folytattam a városi tanácselnökkel, az MSZMP Intéző Bizottság
elnökével Kapus elvtársnővel és a BM politika osztály vezetőjével, akik ismét-
ten elmondták, hogy Császtvai elleni hajszában Dr. Edelényiék keze van benne.
Többször hangsúlyozták az elvtársak, nem tudják megerősíteni, hogyan került
Dr. Edelényi az egri Pedagógiai Főiskolára tanárnak, amikor a Párt nem javasolta,
ezt írásban is közölték az egriekkel – ennek megvizsgálását is kéri.”¹⁷

Több forrás szerint ezt követően a Jászberénybe visszatért Császtvay István szerepet
vállalt a diákok és pedagógusok elleni megtorlások kezdeményezésében. Egykori tanít-
ványai a Jász Jónásné és társai által írt *Magyaróra fegyveres kísérettel* című újságcikkben
állították, hogy a tanár úr esetenként munkásör-egyenruhában, fegyverrel jelent meg a
tanórákon is, amire az egykori diáklányok fenyegető gesztusként emlékeztek¹⁸ (Körödi,
2017. 252.; Járomi, 1995. 75., 154.).

Kellő források híján nem vagyunk abban a helyzetben, hogy megítéljük az egymásnak
ellentmondó állítások igazságtartalmát. Annyi – Sebők Balázssal egyetértve (Sebők,
2017) – megállapítható, hogy Császtvay tanár úr „a barikád másik oldala” mellett, magát
kommunistaként nyilvánítva tevékenykedett, de hogy mennyire hajította revansvágy, s ha
igen, tett-e bármit annak jegyében, feljelentett-e, bántott-e bárkit is¹⁹, arra nincsenek
írások bizonyítékaink. Az akkori körülmények között a karhatalom, a pufajkások által
elkövetett atrocitások közepette²⁰ okkal fenyegetőnek érezhették, ha a tanár úr valóban
munkásör-egyenruhában, fegyverrel ment órát tartani.²¹

Fontosabb számunkra, hogy a bemutatott forrásokból tudható: a jászberényi tantestület 1956–1957-ben sem volt mentes a belső rivalizálástól, világnézeti-politikai véleménykülönbségektől, melyek a kiélezett politikai helyzetben felszínre törtek, átmenetileg belülről gyengítve András Béla igazgató pozícióját is.

Képzősök az október végi, november eleji napokban

A jászberényi képzősök magatartását befolyásolta, hogy az intézethez tartozó dolgozók gépipari technikumába sok munkás járt a helyi Aprítógépgyárból, akik így a képző diákjaival rendszeresen találkoztak. Erősítette ezt az is, hogy az utóbb a városba nyomuló szovjetekkel tűzharcba bocsátkozó, majd disszidáló Szabó Ottó, a gyár szerszámkészítője a IV. osztályos Bándi Erzsébetéknél volt albérlő (Czigány és Goda, 2001), s hogy az ugyancsak negyedik Klinkó György a gyár focicsapatában játszott. Így ők ott dolgozó munkásokkal gyakran beszélgettek már korábban és november 4-e után is.²²

Jelentősnek mutatkozott ez a kapcsolat 1956. október 27-én, amikor a fővárosi hírek, a rádióadások és az előző nap Budapestről érkezett egyetemista küldöttek hatására tüntetést szerveztek a szovjet emlékmű ledöntésére. Délelőtt, iskolagyűlésen két küldöttet delegáltak a városi Forradalmi Munkás-, Paraszt-, Katonatanács megválasztására, majd igazgatójuktól a készülő tüntetésen való részvételük engedélyezését kérték. András Béla nem kívánt ehhez hozzájárulni, s a diákok szándékainak megváltoztatásához Bajzák Lajosnak, a helyi tüzérezred politikai tisztjének a segítségét kérte. Aki erre így emlékezett:

„Az igazgató telefonálására elmentünk a Tanítóképzőbe és ott igyekeztünk a diákságot lebeszélni a tüntetésről. Ekkor érkezett oda többedmagával Kovács Tibor [autóbusz-kalauz], s a diákoknak elmondta, hogy mi történik Budapesten. Fölhívta őket a szobor ledöntésére. Nem sikerült megdönteni az akciót, mire ezt megtelefonáltam a pártbizottságra.” (Járomi, 1995. 20.)

Mindeközben néhány diák átszaladt az Aprítógépgyárba, s a munkásokat hívta segítségül az igazgató döntésének megváltoztatásához. Mire András Béla tanúvallomása szerint

„1956. október 27-én egy küldöttség érkezett az Intézetbe az Aprítógépgyárból. Felszólított minket, hogy válasszunk bizottságot és menjünk tüntetni. Én a tanulóknak megtiltottam az ilyesmiben való részvételt, de az iskola olyan volt, mint a megbolygott méhkas.”

Előbb néhány tanuló, majd a FŐTEFU teherautójának megérkezése után sokan – a tiltás ellenére – távoztak.²³ „Hiába záratták be az iskola minden kijáratát, a képzős diákok kiugráltak a földszinti ablakokon át, és hamarosan a Rákóczi úton vonultak” – emlékeztek az aprítógépgyáriak (Czigány és Goda, 2001).

Késve érkeztek az emlékműdöntés színhelyére, de arra még a tüntetés során módja volt egy képzősnek, hogy az összegyűlt tömeg visszhangja mellett elszavalja a *Nemzeti dalt* (Járomi, 1995. 20–22.). Majd

„egy szónok felkérte a tömeget, hogy gépkocsival járják körül a falvakat és világosítsák fel a parasztságot a helyzetről. Osztályunk néhány tanuló kivételével elhagyta a várost és lelkesítő verseket, dalokat énekelve járta a Jászságot”

– olvashatjuk a negyedik Baráth Endre feljegyzésében.²⁴

Később a képzősök ilyen tömeges megmozdulásáról nincs tudomásunk. A városi fiúkollégiumban lakó diákok ötfős csoportja – a városi forradalmi bizottság elnökének, Somogyi Jenő századosnak támogatása mellett (s egy főhadnagy felszólítására) – október 30-án megfogalmazta a „jászberényi tanítóképző fiútanulóinak követeléseit”, hogy azt másnap egy városi küldöttséggel Budapestre, a parlamentbe vigyék:²⁵

1. „A magyar tanítóképzés reformját évek óta ígérték. Kérjük, hogy az ötéves tanítóképzőt azonnal, ebben az évben új tantervvel és új tankönyvekkel szervezzék meg. Mi most IV. évesek vagyunk, de ötéves képzést követelünk!
2. Ne szüntessék meg a nagyszerű, a történelmi hagyományokkal rendelkező tanítóképzőket: Pécs, Eger, Sárospatak, Jászberény stb.
3. Intézetünk 10 osztálya közül csupán egyetlen fiúosztály van, ezért kérjük, hogy osztályunkat az egrői fiútanítóképzőbe helyezze át a minisztérium. Ugyanakkor kérjük, hogy a fiúdiákokotthonban helyezzenek el bennünket, valamint osztályfőnökünket is, aki már két év óta kéri Jászberényből Egerbe a tanítóképző diákokotthonába való áthelyezését.
4. A diákokotthoni térítési díjak összegét csökkentsek, ugyanakkor az állami hozzájárulás összegét emeljék fel!
5. Követeljük, hogy a dolgozó anyák munkaidejét csökkentsek, részükre szüntessék meg a délutáni és az éjszakai műszakot, hogy családjuk körében maradhassanak és gyermekeik nevelésével foglalkozhassanak!
6. Emeljék fel a kezdő tanítók, pedagógusok megalázóan kevés fizetését és biztosítsanak részükre tisztességes lakást!
7. A jászberényi szovjet katonák által igénybe vett lakásokat és a laktanyát bocsássák a város rendelkezése alá, hogy a jogos lakásigényeket ki lehessen elégíteni!
8. A két évfolyamos jászberényi mezőgazdasági szakiskolát bővítsék ki, tanulói létszámát emeljék fel 500 főre, tanulmányi idejét pedig négy évre, hogy a VIII. osztályt végzett tanulók komoly mezőgazdasági képzést kapjanak!
9. Hozzanak létre egy új, független-nemzeti alapon felépülő középiskolás ifjúsági szervezetet, az átkos DISZ helyett!
10. A városi, iskolán kívüli ifjúsági szervezetek élére értelmes, egyetemet végzett fiatalokat állítsanak a hozzá nem értő régiek helyett!
11. Önálló középiskolai sportszervezetet hozzanak létre országosan, ugyanakkor szabályozzák a középiskolás ifjúság sporttevékenységét a társadalmi sportegyesületekben!
12. Utazási és kirándulási kedvezmények biztosításával tegyék lehetővé, hogy a magyar ifjúság megismerhesse a környező országok és Nyugat-Európa kultúráját, ifjúságát is! Biztosítson a kormány olyan kereteket az oktató-nevelőmunkában, amelyek bennünk megerősítik az igazi, a mi saját történelmi múltunkban gyökerező és szocialista jövőnket építő hazaszeretet érzését!”

– írták „a Diákbizottság tagjainak aláírásával.”²⁶

Az országban akkoriban megfogalmazott dokumentumokhoz képest viszonylag mérsékelt hangú, helyi ügyekre reflektáló szöveget megfogalmazó fiúk kívánságaik, vágyaik mellett tekintettel voltak a sokgyermekes anyák s a mezőgazdasági szakiskolások gondjaira is.

A szöveget, az igazgató úr iskolalátogatási bizonyítványával felszerelve, a tantestület tagjainak budapesti rokonaik horgyléte iránti érdeklődésével, üzenetével együtt, másnap a városi delegációval a fővárosba vitték.²⁷ Követeléseiket a parlamentben várakozó tömeg miatt végül nem sikerült a kormányzathoz eljuttatniuk, de az ismerősöknek, rokonoknak küldött üzeneteket továbbították. Két napot ez is igénybe vett, úgy, hogy csak november 2-án indultak vissza Jászberénybe. Addig a budapesti Agrártudományi

Egyetem kollégiumában étkeztek, aludtak, s ennek fejében az egyetemistákkal együtt többször néhány órás fegyveres őrseget álltak az egyetem védelmében. Fegyverüket sohasem használták, fővárosi tartózkodásuk során összecsapásban nem vettek részt.

A fővárosban szerzett benyomásait még aznap naplójában rögzítette Baráth Endre és Kalla József:

„Az út két oldalán kilőtt tankok hevernek. Csöveik tétován mutatnak a városból kivezető útra. Tőlük már nem fél senki. Egy 14 éves kislány – mint később elmesélték – köténykéjében gránátokkal alávetette magát a félelmes lánctalpnak. Szüleit elvesztette és megbosszulta. Utunk további folytatása közben megrázó jeleneteknek voltunk tanúi. A tereken fiatal gyerekeket, egyetemistákat és a munkától kéréskező munkásokat temették. Óriási tömeg siratta ezeket a névtelen hősokeket, akik legdrágább kincsüket az életüket áldozták az igazabb, jobb életért. Bizony nekünk is könny szökött a szemünkbe a borzalmas öldöklés és pusztítás láttán. A könnyek mélyén egyre nőtt a gyűlölet azok iránt, akik megölték azokat kik bátran felemelték szavukat és fegyverüket az ádáz önkény ellen. [...] A megbolygatott tömeg hullámain hordott bennünket és a következő percekben a Szabadság-téren egy szovjet emlékmű ledöntésének voltunk szemtanúi.”²⁸

E benyomásaikról és a budapesti rokonoknak/tól vitt üzenetekről november 3-án reggel számoltak be András Béla igazgatónak és a többi tanárnak. A naplót pedig Baráth Endre nem folytatta, azt kollégiumi fiókjába tette, s meg is feledkezett róla.²⁹

Könyvtárba járó diákokként a Jászberényben maradtak közül a következő napokban néhányan bekapcsolódtak a Járomi József könyvtárvezető és Erdész Sándor múzeumigazgató által kezdeményezett városi Forradalmi Ifjúsági Szövetség (FISZ) szervezési munkálataiba. Ennek célja Budapest élelmiszerellátásának segítése s a rendvédelmi és külső támadás elleni erőként szerveződő helyi nemzetőrség támogatása volt. A képzősök közül egyesek a mindössze napokig fennállt szervezet adminisztrációját végezték, mások – a szovjet fenyegetés közeledtével – fegyverhasználatot tanultak, őrszolgálatot teljesítettek. Közülük néhányan november 3-án délután esküt is tettek: „Esküszünk a Mindenható Istenre [...] a titkot megtartom, az ellenséget leleplezem [...] a haza függetlenségéért és szabadságáért az utolsó csepp véremig harcolok. Isten engem úgy segítsen.” (Járomi, 1995. 101.)

Ám a város határában felvonuló szovjet csapatok erőfölényét látva a helyi forradalmi intéző bizottság a város harc nélküli feladása és a FISZ-es fiatalok fegyvereinek begyűjtése mellett foglalt állást. Így forrásaink szerint egyetlen képzős sem vett részt a város központjában e döntés ellenére spontán kialakult fegyveres összecsapásban, és senki sem is sérült meg közülük.

Az 1957 tavaszi következmények

A helyi hatalmi szervek első reakciói

1957. február 8-án a jászberényi MSZMP Ideiglenes Intéző Bizottságának ülésén Kapus Ferencné tájékoztatta a megjelenteket a párt megyei elnökségi értekezletéről. Egyebek között kifejtette:

„A kapitalisták azt hangoztatják, hogy az október 23-i forradalomban a munkások vettek részt a diákokkal és az értelmiségiekkel együtt. Lényegében az értelmiségiek részt vettek, de ezenkívül részt vettek a diákok és a börtönből kiszabadult

csőcselék. Az értelmiségiek miért vettek részt? Illetve az egyetemisták? Azért, mert az utóbbi években nagy volt a nacionalizmus, a beképzeltség. Értelmiségieknek érzik magukat és mivel régen az értelmiségiek voltak a vezető erők, úgy gondolták, hogy most is annak kell lenni. El kell érni, hogy az iskolákban ne legyen a nacionalizmus olyan nagyfokú. *Az értelmiségieknek meg kell mondani, hogy ha nem viselkednek rendesen, el lesznek bocsájtva, sőt le lesznek tartóztatva*, különösen, ha észreveszünk valamilyen szervezkedést, röpcédula terjesztést stb. [...]

A héten tudomásunkra jutott, hogy a *Tanítóképzőben megalakult a Diákszövetség 400 taggal és ennek a vezetője egy fasiszta tanítónak³⁰ a lánya, Bándi Erzsébet*, aki még november hóban is olyan kijelentést tett a »Kossuth« rádióra, hogy még mindig vannak olyan aljasok, mocskosok, akik ezt a hazug rádiót hallgassák? A forradalom ideje alatt pedig fegyverrel járkált az utcán.³¹ Az elmúlt eseményekről van már birtokunkban egynéhány jegyzőkönyv, amit az ellenforradalom tagjai készítettek, most az kellene, hogy az elnökség valamennyi tagja is leírná azt, amit azokban a napokban tapasztalt. *Az ilyen Bándi Erzsébet-féle diákokat ki kell vágatni az iskolából, meg kell nekik mondani, hogy vegyék tudomásul, hogy a középiskola az nem kötelező.*” (közli Sebők, 2017. 105–106., kiemelés tőlem – D. P.)

Ezen az ülésen részt vett Tóth Sándor a járási ügyészségről, így – a „Márciusban Újra Kezdjük (MUK)” megakadályozásának általános szándéka mellett – vélhetően kezdeményezője lehetett annak, hogy 1957. március 9-én házkutatást tartottak a képző leánykollégiumában és a városi fiúkollégiumban. S abban is, hogy Bándi Erzsébetet 1957. március 4–23-ig Jászberényben őrizetben tartották. Visszaemlékezése szerint egy alkalommal a puffajkások verésétől az ott lévő kiskatonák mentették meg (Járomi, 1995. 153–154.).

Házkutatás során találták meg Baráth Endre fentiekben idézett naplója mellett a Budapestre vitt követeléseik listáját, Szabó János ceruzával írt feljegyzését és egy morzeírással írt „lázító verset”, valamint néhány röplapot is.

A Kapus Ferencné által Bándi Erzsébet elnökhelyettesége miatt is kárhozottatott Magyar Diákok Nemzeti Szövetségének felosztatására vonatkozó – akkor hamisnak bizonyult – hír³² hatására a negyedik Szabó János ceruzával írt szövegében olvashatjuk:

„Felölről csak olyan szervezetet lehet felosztatni, amelyet gyávaságból, érdekből felölről szerveztek, felölről irányítottak. Én azt hiszem »Keményebb dió a mi szervezetünk«. Ezt a szervezetet mi csináltuk, mi építettük, alkottuk az alapjait! Azért mi, mert nem akartuk, hogy ismét hazaárulókat, olyan embereket kelljen követni, akik még most is ott járnak: »hogy kár volt a szovjet birodalom emlékművét ledönteni«. Igaz, hozott jót is a szovjethatalom, de csak a karrieristáknak. Nekünk nincs köszönetünk érte! Aki dolgozott, a két keze munkájára volt szorulva az elmúlt tíz év alatt,³³ az azt mondja: gyökerestől ki kell tépni az elmúlt 10 év fekélyes tömkelegét a magyar földön. És ebbe a tömkelegbe beletartozik minden, ami gátolja szabadságszerető népünk újjászülető, rehabilitálódó életét. Szervezetünk betiltása nem az újjászülető életünk kibontakozását, hanem ellenkezőleg, a visszahúzóást, a további ellenségkeresést, terrort, fog szülni. Tiltakozok és tiltakozunk ellene, még akkor is, ha azzal fenyegetnek: »hogy könnyen felválthatod apádat a hadifogságból!«³⁴

Hadifogságra esetükben nem volt reális esély, de a szervezet két iskolai vezetőjét: Lengyel Boldizsárt és Bándi Erzsébetet iskolaváltoztatással, illetve kizárással rövid úton eltávolították az intézetből.

Az alábbiakban látni fogjuk: sajnos a képzősök 1956 novemberi hangulatát tükröző, a diákok önszerveződése mellett érvelő Szabó János sem úszta meg következmények nélkül, bár a tantestület fegyelmi tárgyalásán András Béla igazgató hangsúlyozta:

„a hír alaptalannak bizonyult és ezzel az írással – [Szabó János] előadása szerint – nem is volt semmi célja. Ezek a feljegyzések november hónapból valók és kétségtelenül más megítélésben kellene azokat részesíteni, ha egyrészt későbbi időből származnak, vagy ha azokat mások között is terjesztette volna. A nála talált régi röpiratokról azt állítja, hogy azok nem az ő tulajdonát képezték, nem is tudta, hogy [egy másik diákkal közös] szekrényében ilyenek vannak, mivel az ő röpcéduláit elégette. Ezek a röpcédulák az ellenforradalom napjaiból valók. (Egyes hallgatók, budapesti diákok, megyei forradalmi bizottság röpcédulái).”³⁵

Ebből is látható: a házkutatás során a rendőrség által lefoglalt dokumentumok másolatát a nyomozószervek megküldték a képző igazgatójának, s vélhetően a városi tanács VB-nek is, és ki is hallgattak képzős diákokat (pl. Baráth Endrét, Bándi Erzsébetet, Mihalik Erzsébetet). E kihallgatások nyomán az igazgató úr s a tanári kar fegyelmi bizottsága foglalkozhatott az érintettek ügyével, de egyikük esetében sem gondoltak súlyosabb (a Rendtartás szerint V–VII. fokú) büntetésre, ezért akkor még nem készíthettek ezekről a meghallgatásokról jegyzőkönyvet.³⁶ Ilyenek nem is állnak rendelkezésünkre. Arra, hogy mégis készültek a képzőben fegyelmi javaslatok, a jászberényi Városi Tanács VB 1957. április 5-i határozatából tudhatunk:

„78/1957. Vb. sz. Határozat

Tárgyalta a Végrehajtó Bizottság a Tanítóképző tanulói közül azoknak az ügyét, akik az ellenforradalmi események alatt magatartásukkal az ellenforradalom mellé álltak.

Ennek során Bándi Erzsébet IV. oszt., Baráth Endre IV. oszt., Kalla József IV. oszt., Klinkó György IV. oszt., Szabó János IV. oszt., Szabó Antal IV. oszt. tanulóknak a Tanítóképzőből való kizárását javasolja úgy, hogy bizonyítványokba vezessék be, hogy az ország összes középiskoláiból ki vannak zárva, illetve felvételt nem nyerhetnek.

Szigorú írásbeli megrovásra javasolja a VB a fegyelmi bizottsággal egyetértve: Mihalik Erzsébet IV. oszt., Sándor György IV. oszt., Szabó Béla IV. oszt. tanulókat azzal, hogy későbbi magatartásukkal, ha nem felelnek meg a követelményeknek, akkor ugyancsak végleges kizárásukra teszünk javaslatot.”³⁷

Határozatukat tudatták a Megyei Tanács VB Művelődési Osztályával és a tanítóképző igazgatójával. Utóbb kiderült, hogy a képzős második Adorján Gizellát tévedésből a gimnazistákról hozott 77/1957. sz. határozatban szerepeltették. Így a város vezetői 6 tanuló kizárását (VII. fokú büntetés) és 4 tanuló szigorú megrovását (IV. fokú büntetés) javasoltak. A későbbiekből úgy tűnik, hogy a VB valamelyest félreérthette a fegyelmi bizottság szándékát, hiszen ők többek esetében csak enyhébb szankcióra tettek javaslatot.

Vizsgálat, kihallgatások

Jászberény méretéből adódóan akkoriban a helybeliek még viszonylag jól ismerték egymást, s kevésbé maradhattak titokban a városban történt letartóztatások, megverések, a szolnoki börtönbe hurcolások, fegyelmi eljárások, elbocsátások stb. A képzősökkel is foglalkozó MSZMP Intéző Bizottsági ülésen 1957. február 8-án Kapus Ferencné szemrehányóan szövé is tette, hogy „megnőtt a liberalizmus, a párt ügyét még most is sok esetben az utcán tárgyalják, előfordul, hogy amit bizalmasan tárgyalunk, azt már másnap az utcán tárgyalják” (Sebők, 2017. 105.). Nem tudhatjuk, hogy az ott az értelmiséggel kapcsolatos súlyos fenyegetésekből és a Bándi Erzsébettel kapcsolatosan elhangzottakból

mi juthatott a képzős pedagógusok tudomására. Utóbbi valószínűbb, hiszen a kilátásba helyezett „kivágáshoz” az intézet közreműködésére is szükség volt.

Arról, hogy fokozatosan fenyegetőbbé válik a párt és a Kádár-kormány – karhatalmi szervek, szovjet közreműködéssel³⁸ történt – fellépése, bizonyára tudtak, hiszen a *Tisza-vidék* február 16-i számában jelent meg az *Igazságot Császtvay Istvánnak* című cikk, majd egy hétre rá egy beszámoló a jászberényi Lehel Moziban tartott pártnapról:

„A hozzászólásokat is sokszor szakította félbe taps »úgy van!« »helyes!«, »börtönbe velük!« és más közbeszólások”

– írták, majd néhány, ott hangsúlyosan felmerült témát ismertettek:

„Az októberi eseményeket forradalomnak, vagy ellenforradalomnak nevezzük-e? Ez volt az első kérdés, – amellyel az előadó Némethi elvtárs – és több hozzászóló foglalkozott. Igen, ellenforradalom volt kezdettől fogva, mondták s az elvi megállapítás mellé sok-sok tényt sorakoztattak fel. [...] A hozzászólásokban ismételtén visszatért az értelmiség kérdése, főleg a pedagógusok magatartásával foglalkoztak sokat. Csömör elvtárs helytelenítette, hogy Jóború miniszterhelyettes a pedagógusok egésze mellett kiállt. Mások hozzátették: »A tanítók hallgatólag túriák a gyerekek presszionálását. Pedig nem a gyerekek szervezik a heccelődéseket, nem a gyerekek találták ki azt a szólás-mondást, hogy »ne túriázzatok között, mert nem jár hittanra.« Komoly gondolatokat ébresztettek fel az emberben dr. Papp Mihály elvtárs szavai. Szerinte a történelem igazolta azt az elvi megállapítást, mely szerint az értelmiség ingadozó réteg. »De az októberi események ideje alatt sem ingott meg minden értelmiségi.« Akik a munkájukat élethivatás szempontjából választották, s nem csupán a megélhetés miatt lettek orvosok, pedagógusok, azok megtalálták számításaikat a népi demokráciában”

– olvashatták a képző pedagógusai (V. E., 1957. 02. 26.).

A *Népszabadság* 1957. február 24-i számának vezércikkéből tudhattak a munkásörtség megalakulásáról:

„Most állandó fegyveres készenlétre, rendszerünk és közrendünk szilárd védelmezésére fognak fegyvert a munkások, parasztok, hogy szükség esetén kemény ököl-lel³⁹ fogadják az ellenforradalmi kísérletet, a rendbontást.” (A munkáshatalom..., 1957. 02. 24.)

Rövidesen értesültek Bándi Erzsébet „közbiztonsági őrizetbeviteléről”, majd a kollégiumi házkutatásról, s egyes diákjaik rendőrségi, tanácsi kihallgatásáról is.

Emellett előttük volt a tanítóképzők felsőfokúvá történő átalakításának terve, melyben egyelőre még igencsak kérdésesnek látszott a jászberényi képző sorsa, léte, felsőfokúvá válása. Abból nyilvánvaló lehetett: a kb. harmadannyi intézményben kevesebb tanárra lesz szükség. Már 1956 nyarától nyilvános volt, hogy a válogatásnál a magasabb szakmai követelmények mellett hangsúlyos lesz a politikai-világnézeti alkalmasság igazolása is. Különösen az igazgatók esetében.⁴⁰

A pedagóguspályán maradás (odakerülés) feltétele lett a Kádár-kormányhoz való formális lojalitás, a köznyelvben forradalomnak nevezett események ellenforradalommal minősítésének elfogadása. Párt- és állami intencióra az októberi-novemberi eseményekben magukat exponáló diákok valamelyes számonkérése – a helyi rendőrség politikai osztályának szoros ellenőrzése mellett – elkerülhetlenné vált. Előbb házon belüli dorgálásokkal, enyhébb fegyelmielmelekkel próbálkoztak, melyek az érintett diákok számára is

jelezték a megváltozott status quo tudomásulvételének elkerülhetetlenségét, de egyikük pályáját sem veszélyeztették volna. Ez a kísérletük látványosan elbukott a BM politikai osztályának javaslatára 1957. április 5-én sokkal súlyosabb retorziót követelő helyi tanácsi VB-határozattal.

Abban 6 tanuló kizárását követelték, mely fegyelmi fokozathoz már formálisan szabályozott, jegyzőkönyvekkel dokumentált fegyelmi bizottsági eljárásra, kihallgatásokra volt szükség, melyeket április 17–24. között folytattak le. A jegyzőkönyvekből a kihallgatók – elsősorban András Béla – azon kettős törekvése rajzolódott ki, hogy a történetek jóindulatú kontextusban értelmezése mellett így vagy úgy kimondassák az érintettekkel, hogy ma már másként látják a hatalom által átminősített eseményeket. Elhatárolódnak akkori fellépésüktől, írásaiktól, s hajlandók az „események ellenforradalommá fejlődése” tézisének elfogadására.

A különböző variációkban szinte minden kihallgatáson előfordult, írásban rögzített párbeszéd példaként Baráth Endre 1957. április 18-i kihallgatásának jegyzőkönyvében olvashatjuk:

„Igazgató: Így az idő távolából azonosítod-e magad azokkal a megjegyzésekkel, amelyeket a naplódban e napok eseményeivel kapcsolatban írtál?

Baráth: Nem.

Igazgató: Milyen körülmények és hatások indítottak téged annakidején ezekre a megjegyzésekre a megtételére és leírására?

Baráth: Az általános anarchikus állapot, a kósza hírek, az újság és a rádió híradásai hatottak rám olyan mértékben, hogy az eseményekben eligazodni és tisztán látni végképp nem tudtam.

Igazgató: Azóta eltelt idő alatt kitisztult-e benned végképp ezeknek a napoknak, s az egész mozgalomnak a jellege?

Baráth: Édesanyám és testvéreim, akik párttagok, már az otthon töltött novemberi napokban felvilágosítottak ezeknek az eseményeknek a jellegét illetően.

Igazgató: Most mit látsz tisztán, forradalom, vagy ellenforradalom volt?⁴¹

Baráth: Tisztán látom, hogy a 23-án indult békés tüntetés különböző okok következtében ellenforradalommá fajult, amelynek célkitűzéseivel magam semmiképpen sem azonosítanám.

Igazgató: Ez a te meggyőződésed?

Baráth: Igen, meggyőződésem.”⁴²

Ezzel a – bizonyára számukra is kínos, a szereplők pedagóguspályán való további létezéséhez/odakerüléséhez elkerülhetetlennek vélt – eljárással, a felső hatóságokhoz küldendő jegyzőkönyv számára előadott kölcsönös szerepjátékkal az igazgató és a kihallgató pedagógusok saját lojalitásuk bizonyítása mellett a tanácsi elvárásoknál jóval enyhébb ítéleteik legitimitását is bizonyítani próbálták. Hangsúlyozták: diákjaik csak jó szándékkal megtévedtek, de a mérsékelt büntetés nyújtotta továbbtanulási lehetőséggel hasznos pedagógusaivá/értelmiségévé válnak az országnak.

Fegyelmi tárgyalás a képzőben

András Béla és Kiss József osztályfőnök, valamint kollégáik túlnyomó többségének ilyen törekvése körvonalazódott a tantestület 1957. április 29-i ülésén, melyen Beszteri Mihály, a városi tanács VB elnökhelyettese és Várszegi Márton, a megyei tanács VB művelődésügyi osztályának középiskolai előadója is aktív szerepet vállalt.⁴³

Andrási Béla ismertette a városi tanács VB fentiekben idézett április 5-i határozatát, bemutatta a BM által a kollégiumi házkutatás nyomán betekintésre átadott dokumentumokat, és a fegyelmi bizottság nevében néhány alapvető szempontot ajánlott a tantestület figyelmébe.

A Rendtartás 4. és 9. pontjaira hivatkozva hangsúlyozta, hogy „a szocialista pedagógia” elveinek megfelelően „A büntetést nevelői tapintattal, a tanuló egyéniségének és körülményeinek mérlegelésével kell megállapítani, és ügyelni kell arra, hogy egyben a többi tanulóra is nevelő hatással legyen.” A tanácsi határozatban hat tanulóval kapcsolatban követelt VII. fokozatú büntetésre vonatkozóan idézte: „A VII. fokú fegyelmi büntetésre akkor kerül sor, ha a tanuló tudatosan a népi demokráciával szemben álló magatartást tanúsít...” (Rendtartás..., 1955)

Majd hozzátette: A bizottságnak az a véleménye, hogy

„a fegyelmi eljárás alá vont tanulók esetében semmiképpen sem beszélhetünk a népi demokráciával való tudatos szembenállásról, vagy arról, hogy ezek a 16-17-18 éves növendékek tudatosan restaurációs törekvések szolgálatába szegődtek volna. Bándi Erzsébet kivételével, aki anyai ágon kulákszármazású, nemcsak osztályhelyzetük tiltakozik az ellen a felvetés ellen, hanem rendelkezésünkre álló velük kapcsolatos tények sem támasztják alá ezt a feltevést.”

A tanácsnál jóval enyhébb javaslataik legitimitásának alátámasztására magasabb hatalmi szerv iránymutatására: az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának az ifjúság nevelésének néhány kérdéséről és a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség megalakításáról szóló határozatára hivatkozott, s idézett belőle:

„A magyar ifjúság jelentős része jóhiszeműen, a hibák kijavításáért lépett fel október 23-án, mégis, akarata ellenére, már a tüntetés első pillanatától kezdve valójában az ellenforradalmárok céljait segítette elő. Az ifjúságnak az a része tehát, amely ily módon az ellenforradalom oldalán ment harcba, súlyos hibát követett el a dolgozó nép, a magyar haza, a magyar ifjúság jelene és jövője ellen. Tévedése súlyos következményekkel járt. A párt és minden magyar hazafi fontos feladata, hogy a megtévesztett fiatalokat felvilágosítsa az októberi események valóságos jellegéről.” (Vass, 1964. 41.)

Kállai Gyula művelődésügyi miniszter hasonló tartalmú nyilatkozatára is utalt: „mindenkor tegyenek éles különbséget megtévesztettek és megtévesztők között” (Kállai..., 1957).

A bizottság nevében Andrási Béla hozzátette:

„A párthatározat tehát világosan megtévesztett fiatalokról és azok felvilágosításáról beszél. Szocialista társadalmunk ügyét féltő lelkiismeretünk és felelősségünk teljes tudatában kijelenthetjük, hogy az eskü letételéig fegyveres őrszolgálat teljesítéséig eljutó tanulóink esetében sem beszélhetünk másról, mint megtévedt, megtévesztett fiatalokról, akiknek cselekedeteiben a népi demokrácia, a néphatalom megdöntésére irányuló tudatos tevékenységről aligha lehet szó.

Ha ezekben a napokban a felnőttek sem látták tisztán az események jellegét, hogyan lehetne ezt a tisztánlátást megkövetelni ezektől a fiatal fiúktól és lányoktól, akikben tökéletes zűrzavart támasztott a sajtó, a hazai és külföldi rádió, a Nagy Imre-féle kormány utasításai és nem utolsósorban azok a proklamációk és követelések, amelyeket, mint a város hivatalos és tömegszervezete követeléseit már az első napokban a gyűléseken felolvastak és a városi hangos bemondó is állandóan közvetített.

A bizottságnak az a véleménye, hogy valamennyiük lelki beállítódására, szándékára jellemző az, amit kihallgatása során Adorján Gizella II. o. tanuló [...] következőképpen fogalmazott meg: »Mi akkor nem akartuk azt, hogy valami más legyen vagy másképp legyen, csak azt akartuk, hogy ami van az jobb legyen«.

A fentiek rögzítésével távolról sem az a célunk, hogy ezeket a tanulókat felmentjük magatartásuk és tetteik következményei alól. Súlyosan elítéljük azt, hogy többen megszegették a még október 27-én tölem kapott utasítást is, amelyben arra kértem őket, hogy menjenek haza és semmiben se vegyenek részt. Megszegették a Rendtartás rendelkezéseit is, amely szerint a tanulók az igazgató engedélye nélkül semmilyen egyesületnek nem lehetnek tagjai. Kétségtelen az is, hogy tevékenységükkel, bár szándékuk és akaratuk ellenére, az ellenforradalom célkitűzéseit segítették elő.

Nyilvánvaló azonban az is, hogy az ifjúság magatartásának megítélése országosan a párthatározat szellemében történik. Ezt az a tény is igazolja, hogy az ellenforradalom óta megjelent 7 hivatalos lap nem tartalmaz egyetlen, az ország összes középiskolájából való kizárásról szóló határozatot, ill. miniszteri rendeletet sem. Az pedig, hogy az ország összes középiskolai tanulói közül a mi növendékeink magatartása lenne a legsúlyosabban megítélendő, szinte lehetetlen. A történelmi hűség és igazság kedvéért meg kell jegyezni azt is, hogy legjobb tudomásom szerint nincsen a 26 tagú testületnek olyan tagja, aki részt vett volna az ellenforradalmi eseményekben. Ilyen eljárás senki ellen nem indult. A tanulókra tehát egyedül csak a fentebb említett tényezők hathattak, és ilyen módon a testület az ismertetett szempontok figyelembevételével tiszta lelkiismerete és felelőssége tudatában hozhatja meg döntését.”

A tantestület jóváhagyta e szempontokat. A vita során a Baráth Endrére vonatkozó tanácsi VII. fokozatú büntetés helyett II. fokozatra vonatkozó javaslat elhangzásakor a megyét képviselő Várszegi Márton feltette a kérdést, hogy miért ilyen nagy a különbség a kettő között, és a városi tanács elnökhelyettesét kérte további felvilágosításra.

Beszteri Mihály közölte: „ez a döntés nem az ő döntése, hanem a VB. döntése, amelyen neki nem áll módjában és jogában változtatni”. Kijelentette, hogy „a fiúk ügyét ők nem vizsgálták, hanem a Politikai Osztály átirata alapján hozták meg határozatukat, ill. javaslatukat. [...] Szerinte a két javaslat közötti különbség abból adódik, hogy a Rendtartás az ellenforradalmi eseményeket megelőzően készült, viszont a Városi VB az ellenforradalmi események tapasztalatain okulva hozta meg javaslatát. Voltak olyan fiatal emberek [...] akik behatoltak a VB elnök és elnökhelyettes lakásába, továbbá voltak olyan lányok, akik a tanács titkárát fegyverükkel visszafordulásra kényszerítették.” Hozzáfűzte azonban: „nincs tudomása arról, hogy ezek tanítóképzős növendékek lettek volna”. Ugyanakkor hangsúlyozta: „a jászberényi ifjúság szerepének megítélésében ezek a körülmények is közrejátszanak. A BM Politikai Osztálya pillanatnyilag sem velük, sem másokkal nem közli és nem is közölheti nyomozásának minden részletét.”

Így a városi tanács elnökhelyettese akaratlanul megvilágította határozatuk két gyenge pontját: 1. A BM politikai osztályának javaslatát minden további vizsgálat és bizonyíték nélkül magukévá tették, politikai indíttatásból s az október végi napokban történt hivatalukból történő eltávolításuk miatti sértettségből. 2. Elhatározásuk során nem vizsgálták, hogy az őket a fiatalok részéről ért „sérelemben” a képzősöknek bármi szerepe volt-e.

Ezért Várszegi Márton joggal konstataálta, hogy „a testület nehezen tud megnyugtató és igazságos döntést hozni, ha a nyomozó hatóság valamennyi adatot nem bocsátott rendelkezésükre. A testület nem tud arra az álláspontra helyezkedni, hogy kellő alátámasztás nélkül egyszerűen elfogadjá a VB és a nyomozó hatóság javaslatát, hiszen a testület felelős azért, hogy milyen határozatot hoz. Akkor tud csak a testület ítéletet hozni, ha minden tény mérlegelhet.”

Mire András Béla közölte:

„Tudomásom szerint Bándi Erzsébetet a BM Politikai Osztályán kihallgatták, Kalla Józsefet azonban a nyomozó szervek részéről eddig senki sem hallgatta ki, akit pedig ugyancsak az ország összes középiskoláiból való kizárára javasoltak. Bándi Erzsébet és Kalla József, valamint feltehetőleg a többiek is a házkutatás alkalmával talált napló és az abban szereplő inkriminálható adatok, feljegyzések és megjegyzések miatt kerültek ilyen megítélés alá. [...] Miután én a tanács határozatát megkaptam, elmentem Faragó százados elvtárshoz, aki a BM Politikai Osztályának vezetője és vele beszélgettem a tanulók magatartásával kapcsolatosan. A százados elvtárs teljes mértékig akceptálta azokat a szempontokat, amelyeket én itt a párt-határozatot is idézve ismertettem. Határozottan kijelentette azt, hogy tudatosságról csak abban az esetben lehet beszélni, ha a fiatalokat kimutathatóan restaurációs szándékok vezették az eseményekbe való bekapcsolódásukat illetően. Márpedig ezeknek a tanulóknak esetében [...] ilyen természetű szándékokat kihámozni nem lehet. Ő a maga részéről elállt attól, hogy ezeket a fiútanulókat az ország összes középiskoláiból kizárjuk. Ezt ismételte meg néhány nap múlva Schuk Lajos gimnáziumi igazgató kartárs jelenlétében Jambrik főhadnagy [...], akitől a rendelkezésünkre bocsájtott anyagot is kaptam. Ez volt tehát a BM Politikai Osztálya illetékeseinek álláspontja néhány nappal azután, miután a Végrehajtó Bizottságnak az elnökhelyettes elvtárs által is említett átiratot megküldték.”

Hangsúlyozta:

„ezek a tanulók még nem kész, kialakult, lezárt jellemek. Meggyőződése, hogy nem tudatos, szándékos, a néphatalom megdöntésére szervezkedő ellenforradalmárokról, hanem megtévesztett fiatalokról van szó. [...] [M]iniszteri hozzájárulás szükséges a VII. fokú fegyelmi büntetés alkalmazásához. Miniszteri döntést igényel, mert két vélemény áll szemben. Az egyik a városi tanács VB. írásban rögzített és hozzánk megküldött határozata, a másik a mi most kibontakozó határozatunk, amely a rendelkezésünkre bocsájtott adatok alapján formálódik, a mi belátásunk, lelkiismeretünk [szerint], [...] az idézett párt-határozat figyelembevételével.”

A vizsgált tanulók kapcsán az október 27. és november 4. közötti magatartásuk mellett mérlegelték az érintettek szociális helyzetét, addigi tanulmányi eredményüket s a november 4. utáni magatartásukat is.

A budapesti élményeit naplóban rögzítő Baráth Endréről és vele utazó társairól András Béla megjegyezte: „ezek a fiúk általában egy közös dologban hibáztathatóak, mégpedig abban, hogy Budapesten, az Agrártudományi Egyetemen 1-2 alkalommal fegyveres őrseget álltak.” Magáért a fővárosba utazásért nem marasztalhatók el, hiszen a városi forradalmi bizottság küldöttségével utaztak Budapestre. Abban hibáztathatók, hogy csak november 2-án tértek vissza.

„Naplójának egyes kijelentései a friss benyomások hatása alatt születtek és az akkori idők zűrzavaros, lázas hangulatával magyarázhatók. Naplóját senkinek sem mutatta, arról csak Kalla tudott, nem is volt és nem is lehetett ezzel semmi szándéka, hiszen akkor tovább vezette volna és másnak is megmutatta volna. Osztályhelyzete, családi körülményei, testvéreinek ma is betöltött funkciója⁴⁴ teljesen kizártta teszi, hogy tudatosságról, szándékosságról beszélhetnénk vele kapcsolatban is. Ez volt a véleménye a megyei KISZ szervező titkárának, Takács elvtársnak is, aki – noha tudomása volt a vele kapcsolatos eljárásról – őt bízta meg az intézeti

KISZ alapszervezet megszervezésével, amely iskolánkban elsőnek alakult meg és 61 tagot számlál.”⁴⁵ (Gergely, 2008. 18–26.)

Ezért a II. fokú fegyelmi büntetésre (igazgatói intéésre) vonatkozó javaslatot a tantestület elfogadta.

Ugyanezt határozták Kalla Józseffel kapcsolatban is, mondván:

„ügye teljesen azonos Baráthéval, azzal a különbséggel, hogy ő csak részt vett a napló szerkesztésében, de magát a naplót Baráth írta. Ő is önkényesen hosszabbította meg a pesti tartózkodás idejét, és az egyetemen ő is örséget állt.”

Nyomatékosan mérlegelték a négy év alatt egy napot sem mulasztó, jó tanuló, szorgalmas Szabó ikrek: Antal és János családi helyzetét. Kiss József osztályfőnök Antal kapcsán adott leírása szerint:

„Jászberényi munkáscsalád gyermeke, édesapja Bicskén, Tatabányán dolgozott, majd katonának hurcolták és a Donnál eltűnt, azóta semmi értesítés nincs felőle. Hat testvérével és özvegy édesanyjával együtt félárván maradt a család embertelen nélkülözések és szegénység között. A rengeteg költözködés, a nyomorúság, pincelakás és a kevés hadisegély betegre fárasztotta édesanyjukat, és ilyen sorban nevelkedett a hat testvér az elmúlt 12 év alatt. Nővére most gyakorló éves tanítónő, ő segíti a családot ki fizetéséből. Ikertestvérével együtt – aki évfolyamtársa a tanítóképzőben – kiskoruktól fogva állandóan az iskolai szünidőben a legnehezebb fizikai munkát végzik napszámban. »Voltam pásztor, vízhordó, juhász, béres, kőműves, kubikos, útkészítő, vagonrakodó, szállító munkás« – írja egyikük egy életrajzi töredékben. Többi testvérei kisebbek: villanyszerelő tanuló, lakatos tanuló és általános iskola VII. osztályos tanuló. Egy ilyen tragikus sorsú munkáscsalád élete a maga kemény éhségsgizorával egyfelől becsületes, másfelől rendkívül érzékeny és mindenre figyelő és elégedetlenkedő jellemeket kovácsolt az évek során.”

Így látta őket Andrási Béla is: „úgy ismertük meg ezeket a gyerekeket, mint olyanokat, akiket az élet megtanított arra, hogy egyedül csak a becsületes, szorgalmas nyílt jellemmel lehet érvényesülni. Ezek talán az egész negyedik osztályban a legbecsületesebb gyerekek.” Jánosnak III., Antalnak II. fokú büntetést javasolt, mondván: ő „előbb látott tisztán, hamarabb nyugodott meg, mint ikertestvére. Nála sem röpcédulákat, sem egyéb

„Naplójának egyes kijelentései a friss benyomások hatása alatt születtek és az akkori idők zűrzavaros, lázas hangulatával magyarázhatók. Naplóját senkinek sem mutatta, arról csak Kalla tudott, nem is volt és nem is lehetett ezzel semmi szándéka, hiszen akkor tovább vezette volna és másnak is megmutatta volna. Osztályhelyzete, családi körülményei, testvéreinek ma is betöltött funkciója teljesen kizárta teszi, hogy tudatosságról, szándékosságról beszélhetnénk vele kapcsolatban is. Ez volt a véleménye a megyei KISZ szervező titkárnak, Takács elvtársnak is, aki – noha tudomása volt a vele kapcsolatos eljárásról – őt bízta meg az intézeti KISZ alapszervezet megszervezésével, amely iskolánkban elsőnek alakult meg és 61 tagot számlál.”

feljegyzéseket nem talált a vizsgálat. Fegyveres őrségben nem vett részt.⁴⁶ Ő is fegyver szállításban vett részt.” A hozzászóló tanárok csatlakoztak e megítéléshez.

II. fokú büntetést tartottak méltányosnak az általában elégséges, közepes rendű, igazán csak a történelem és az irodalom iránt érdeklődő, bejáró, iskolai feladatait illetően gyakran feledékeny Sándor György esetében is. András Béla őt „minden lében kanál” tanulóként jellemezte, „amit az is bizonyít, hogy ő, mint olyan utazott fel Budapestre, akit senki sem küldött. Épp bejött Alattyánból megnézni, hogy van-e tanítás. Láta, hogy társai autóra szállnak és gondolkodás nélkül ő is felkapaszkodott. Olyan természetű fiú, aki mindenütt ott akar lenni, ahol valamit látni lehet.”

Az ingadozó szorgalmú, közepes rendű, egy ízben javítóvizsgát tett, labdarúgónak készülő, tanulmányaiban kissé „laza” Klinkó György kevésbé nyerte el tanárai bizalmát. Osztályfőnöke szerint

„az elmúlt évben még minden félévben voltak kisebb fegyelmi vétségei. Ezek kötelességmulasztásból, rendetlenkedésből, engedély nélküli labdarúgásból és közszereplésből adódtak. Mindehhez hozzájárult az is, hogy mint kint lakó és a Vasas Aprítógépgyár sportkörében működő tag, »jól értesült« friss híreivel szeretett volna tetszelegni osztálytársai előtt. Állítólag ő is tagja volt októberben a városi ideiglenes diákbizottságnak. Az ezzel kapcsolatos tevékenységéről a városi tanácsnál jegyzőkönyv készült. Szülei tudtával október 31-én ő is Budapestre utazott s onnan november 2-án tért haza. Állítása szerint őt diáktársával együtt néhány órás fegyveres őrséget adott az Agrártudományi Egyetemen, de fegyverét nem használta. Az ellenforradalom ideje alatti magatartását szégyelli és megbánta.”

András Béla szerint

„Klinkó György arra hivatkozik, hogy volt osztálytársainak hatására iratkozott be az Ifjúsági Szövetségbe, bár Klinkót úgy ismerjük, hogy nincs szüksége komolyabb biztatásra, ha az iskola rendszabályait meg lehet sérteni. Spontán belépőnek számítható, az esküt letette, bár fegyveres őrségben nem vett részt, de még novemberben is érezhető volt hányaveti magatartásán a megzavarodottság. A fegyelmi bizottság III. fokú büntetésre javasolja.

Kiss József osztályfőnök megjegyzi, hogy Klinkó György már az októberi eseményeket követően is részesült igazgatói intésben az egyik tanárnóvel kapcsolatosan tanúsított tiszteletlen magatartása miatt. Egyébként ő volt az is, aki még november végén is tartotta a kapcsolatot a gyári fiatalokkal, hozta jól értesült híreit.”

Majd a városi tanács VB. elnökhelyettese közölte: Klinkót

„ők is kihallgatták. Ott is elmondta a tanuló, hogy november 3-án belépett az Ifjúsági Szövetségbe, fegyvertartási engedélyt kapott, de nem tudta megmondani, hogy kitől és azt sem, hogy ki írta alá. [...] Tanítóképzős tanulóról nem tudja feltételezni, hogy ne nézte volna meg az igazolványának aláírását, vagy ne tudta volna azt elolvasni. Klinkó György tehát hazudott. Ugyancsak hazudott akkor is, amikor nem vallotta be, hogy a járás területén teherautóval volt kinn október 27-én több diáktársával együtt. Ezért [...] helyesnek tartaná, ha súlyosabb fegyelmi büntetésben részesülne.”

„Miután az anyagot Baszter Mihály kiegészítette és ezek a tények terhelő körülmények”, András Béla IV. fokúra⁴⁷ változtatta javaslatát, amit egyhangúan elfogadtak.

Az általában jó, egyszer jeles rendű, MSZMP-tag apával és bátytal bíró, a tanévben intésben és rovásban részesült Szabó Bélának a fegyelmi vizsgálat alóli felmentését javasolta az igazgató:

„nem vett részt a forradalmi eseményekben.⁴⁸ A vizsgálat tárgyát azok a levelek képezték, amelyeket a házkutatás során nála találtak. Ezek között a levelek között csak az ismertetett levélfogalmazvány volt az, amelyet Szabó Béla írt, a többi levél külföldre távozott barátjától származik. Ezekből a levelekből sem tűnik ki, hogy Szabó Béla az ellenforradalmi eseményekben részt vett volna. Felolvasott [disszidált barátja hazatérését szorgalmazó] levélmásolatát a fegyelmi bizottság pozitívan értékeli.”

Ezt követően áttértek a leánytanulók magatartásának áttekintésére. Elsőként a városi fórumokon már „elhíresült” Bándi Erzsébet magatartásának értékelésével foglalkoztak.

Tóth Gyula osztályfőnök így jellemezte őt s családját:

„Édesapja Bándi József általános iskolai felsőosztályú nevelő, aki Lőrincskán teljesít szolgálatot, családjához hetenként jár haza [...] 1945 előtt is nevelő volt, s a jászberényi községi polgári fiúiskola igazgatójaként működött. A tanuló édesanyjának szülei jómódú földbirtokosok voltak. Az édesanyja jelenleg háztartásbeli [...] A szülőknek [...] egy lakóházuk van. Édesapja pedagógus szakszervezeti tag. Bándi Erzsébet magatartása ellen iskolai vonalon a folyó iskolai évben panasz nem merült fel [...] Az októberi események során az ifjúsági szövetségnek tagja lett, s az intézeti ifjúság által ideiglenesen megalakított Magyar Diákok Nemzeti Szövetségének vezetőségi tagja volt. Az októberi események során tanúsított magatartását államrendészeti szervek, valamint a Városi Tanács VB-a tette vizsgálat tárgyává. [...] Többször ki is hallgatták. Bándi Erzsébet csendes, zárkózott természetű növendék [...] Tanulmányi téren a jórendű tanulók közé tartozik [...] A III. ellenőrző értekezlet alkalmával rovást, intést nem kapott.”

Majd András Béla összegezte a bizottság megállapításait:

„megszegte az iskola rendelkezéseit, a Rendtartás előírásait. A Forradalmi Ifjúsági Szövetségbe való belépésével kapcsolatban a teljes önkéntesség ténye megállapítható, [...] esküt is tett. Vallomása szerint fegyveres őrszolgálatot nem teljesített és fegyvere sem volt. November 4-én otthon tartózkodott, melyet két tanú vallomásában megerősített. Március 15-ét megelőzően egy hétig biztonszági őrizetben volt. [...] Az elmúlt hetekben a minisztérium és a Megyei Művelődésügyi Osztály képviselői vizsgálatot folytattak az ideiglenes Diákbizottság által december 1-jén a minisztériumba eljuttatott felterjesztés ügyében. Annak ellenére, hogy a vizsgálatot végző kartársak közölték vele, hogy ezzel kapcsolatban semmilyen bántódása nem lesz, mégis hazudott, letagadta azt, hogy a felterjesztést náluk gépelték. Mindezek alapján őt IV. fokú fegyelmi büntetésre javasolja a fegyelmi bizottság azzal, hogy képesítő vizsgára való bocsájtását az elkövetkező időben tanúsítandó magatartásától teszi függővé.”

Kopácsy Béla tanulmányi vezető jelezte: a városi tanácsházán a március 15-ét előkészítő értekezleten

„az a vád érte a tanítóképzőt, hogy nálunk az intézetben fegyveres kiképzés folyt az október végi napokban. [...] Felemlítették azt is, hogy többen a növendékek

közül fegyveresen vettek részt az ellenforradalomban. Egyetlen név merült csak fel [...] Bándi Erzsébet neve [...] A kivizsgálási anyagban nem szerepel az, hogy [...] fegyvert viselt volna, a kihallgatottak sem tettek ilyen kijelentést. Szeretné, ha ezzel [...] kapcsolatban mindazok, akik [...] többet tudnak Bándi Erzsébet magatartását illetően [...], megtennék észrevételüket.”

Erre András Béla megjegyezte:

„ha utólagosan újabb tények merülnek fel Bándi Erzsébettel kapcsolatban, természetesen a legsúlyosabb következményekkel jár ez részére. A fegyelmi bizottság csak konkrét, igazolt tényeket vehet alapul, ha megnyugtató ítéletet akar mondani. Egyébként ő maga is feltette a kihallgatás során Bándi Erzsébetnek ezt a kérdést. Azt is megkérdezte, hogy a párt- és a kormány vezetőivel kapcsolatosan tett-e kompromittáló kijelentéseket, amire Bándi nemmel felelt. Ha tehát újabb tények merülnek fel vele kapcsolatban, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy hazudott, illetve eltitkolt bizonyos dolgokat. Ebben az esetben nem tehet képesítő vizsgát.”

Várszegi Márton arra hívta fel a testület figyelmét, hogy

„az előbb tárgyalt tanulók esetében valóban az osztályhelyzet szinte kizárja azt a lehetőséget, hogy a tanulók tudatosan és szándékosan a népi demokratikus rend megdöntése érdekében kapcsolódtak be az eseményekbe. Ugyanakkor Bándi Erzsébet, aki anyai ágon vagyonos családból származik, leány létére is bekapcsolódott az eseményekbe, más mértékkel mérendő. Meggondolandónak tartja, hogy nem lenne e helyesebb, ha V. fokú büntetésben⁴⁹ részesülne és ennek az iskolának tanulói közül eltávolítanák.”

Az igazgató részben egyetértett Várszegi véleményével abban, hogy „az osztályhelyzetet és a szándékot is figyelembe kell venni”. Ám úgy vélte:

„a tanulónak más iskolába való átlépése csak 1-2 hónapra terjedő új környezetet jelent, ott nevelői e rövid idő alatt meg se tudják ismerni, másrészt kiesik a mi testületünknek éberem figyelő köréből. Ez a testület a legkisebb gyanús magatartás alapján is tudja már, hogy mi a teendője, míg az új környezetben esetleg észrevétlenül marad, leképesítözik. A jelenleg rendelkezésünkre álló tényanyag azonban a bizottság véleménye szerint nem oly nagy, hogy az ország valamennyi iskolájából ki kellene zárni.”

Beszteri Mihály hozzátette, hogy állítólag „Bándi Erzsébet az utóbbi időben tett olyan kijelentést, amely szerint a városi VB akárhogy is kapálódzik, őt nem tehetik ki az iskolából. Persze azt határozottan nem tudja állítani, hogy Bándi mondta-e vagy sem.”

Mire András Béla közölte: „ha ez tényként igazolódik, semmi akadálya annak, hogy ismét felvegyük a fegyelmi vizsgálatot Bándi Erzsébet ellen.” Majd megkérdezte: IV. vagy V. fokú fegyelmit támogat-e a többség? Két kivétellel a IV-re szavaztak azzal a megjegyzéssel, hogy képesítő vizsgára való bocsátását a tanuló további magatartásától teszik függővé.

A szintén negyedik Mihalik Erzsébetről osztályfőnöke közölte: párttag édesapja fűrómester, édesanyja háztartásbeli.

„Iskolai magatartása ellen a folyó iskolai évben nem merült fel kifogás. Az októberi események során vezetőségi tagja volt a városi Forradalmi Ifjúsági Szövetségnek

és fegyveres őrszolgálatot látott el. Ez utóbbi magatartását az illetékes államrendészeti szervek, illetve a Városi Tanács VB tette vizsgálat tárgyává. Kint lakó, bejáró növendék. Kissé szertelen, eleven és könnyen befolyásolható tanuló. Tanulmányi téren nem eléggé kiegyensúlyozott, változékony szorgalommal tanul. A IV. osztályos félévi bizonyítványa közepes rendű. Jelenleg a III. negyedévi ellenőrző értekezleten matematikából rovást, zenéből intést kapott. Az év végére megvan a remény, hogy ezeket ki fogja tudni javítani. Szüleinek egy lakóházuk van.”

Majd András Béla összegezte az tudomásukra jutott tényeket:

„Mihalik Erzsébet [...], mint a járási könyvtár aktívája gyakran megfordult a könyvtárban. A Forradalmi Ifjúsági Szövetségbe való belépés gondolatát a könyvtár vezetője⁵⁰ vetette fel neki. A szövetség munkájában, amelynek székhelye éppen a járási könyvtár volt, főleg, mint adminisztrátor vette ki a részét. Vallomása szerint [a könyvtár előtt] egy alkalommal fegyveres őrszolgálatot is teljesített. Az esküt letette. November 4-én is adminisztrációs munkát végzett. Fegyvere nem volt. A lövöldözés idején a szovjet kintinban keresett menedéket, ahonnan este hazament. Szüleit félrevezette, az iskola rendelkezéseit megszegte. A VB is szigorú megrovásra javasolja. Az iskola fegyelmi bizottsága III. fokú fegyelmi büntetésre, igazgatói megrovásra javasolja.”

Mire Beszteri Mihály megjegyezte:

„jól ismeri a leányt, sőt édesapját is. Mihalik Erzsébetet maga is kihallgatta. Méltánylandónak tartja azt a körülményt, hogy a kihallgatottak közül ő volt a legőszintébb. Helyesen mondta a kihallgatás során, hogy szülei tudtak a könyvtárba való bejárásáról, de azt nem tudták, hogy mit csinál ott. Utólag ezért otthon a szüleitől komoly fenyegetésben részesült [...] A városi tanács VB is úgy fogja fel e tanuló ügyét, hogy befolyásolt, megtévesztett, akit elszédített az, hogy a Budapestről jött egyetemisták kezdtek neki udvarolni. A tanuló édesapja is helyt állt a nehéz időben, amikor a vasipari vállalatnál alig tudtak fizetni és igen sokan elmentek, a [...] munkahelyén maradt. Mihalik Erzsébet amikor őt a Városi Tanácsban kihallgatták, megbánta tettét és ígérte, hogy soha többé nem tesz ilyen meggondolatlan cselekedetet.”

Majd az igazgatói kérdésre a testület egyhangúlag III. fokú fegyelmi büntetés mellett foglalt állást.

Utolsóként a második Adorján Gizella ügyét tárgyalták. Osztályfőnöke, Edelenyi Béláné ismertette:

„szülei pedagógusok. Heten vannak testvérek, valamennyi leány. Közülük négy pedagóguspályán működik, ill. arra készül. Adorján Gizella az ötödik gyermek. A hét testvér közül négyen iskoláskorúak. Édesapját, aki [...] iskolaigazgató, majd szakfelügyelő volt, aki az »oktatásügy kiváló dolgozója« kitüntetését is elnyerte, e tanévtől nyugdíjazták. E tanévtől veszítette el egyetemi hallgató nővére is jelentős ösztöndíját. A család nehéz anyagi körülmények közé került. A családi gondok átérzése nem vetette hátra, tanulmányi eredményét, [...] egyre több tárgyból emelkedik a legjobbak közé. Magatartása régebben bárdolatlanak hatott. Alaptermészete egyenes, szókimondó. Véleményét, különösen a serdülőket érintő kérdésekben osztálytársai helyeslik, elfogadják.”

A fegyelmi bizottság szerint:

„Adorján Gizella [...] virtusból, illetve sértett hiúságból lépett be a forradalmi ifjúsági szövetségbe, amelynek munkájában részt is vett. Tevékenysége részben adminisztrációs munkából, részben két alkalommal teljesített fegyveres őrszolgálatból állott. Klinkó vallomása alapján utólag szükségessé vált annak tisztázása, hogy Adorján valóban tett-e esküt. Utólag úgy emlékezett vissza, hogy a második őrséget a járásbíró előtt teljesítette, amikor az eskütétel történt, de továbbra is azt állította, hogy ő az esküt nem tette le. A vallomásában így jelentkező ellentmondással kapcsolatban arra hivatkozott, hogy a fél évvel ezelőtt történt eseményeket időben, napokra nem tudja pontosan rögzíteni. A VB őt is szigorú megrovásra javasolta.”

Az előbbi tanulóhoz hasonlóan őt is III. fokú fegyelmi büntetésre javasolták, amit egyhangúan jóvá is hagytak.

A hosszúra nyúlt értekezlet végén András Béla jelezte:

„az ügy nem tekinthető véglegesen lezártnak. Két vélemény áll ugyanis egymással szemben: a VB hivatalos határozata és a testületnek birtokába juttatott, valamint a kihallgatások során feltáruló tények alapján hozott határozata. Végző soron a minisztériumnak kell döntenie ebben a kérdésben. Amennyiben határozatunk nem állja meg a helyét, azt a minisztériumban úgyis meg fogja változtatni. Kéri, hogy a jelenlévő elnökhelyettes tájékoztassa a Végrehajtó Bizottságot arról, hogy a testület két héten át fáradságot nem kímélve mindent megtett az igazság feltárása érdekében.”

Majd a tantestület és döntése védelmében diplomatikusan hozzátette: „Meg vagyok róla győződve, hogy a Városi Tanács Végrehajtó Bizottságát is egyazon cél vezeti: szocialista jövőnk ügye és annak féltése.”⁵¹

Újabb városi VB határozat s a minisztérium vizsgálata, döntése

András Bélának már 1957. május 3-án a városi tanács újabb VB ülésén⁵² szembesülnie kellett azzal, hogy a városi vezetők koránt sincsenek meggyőződve arról, hogy őt és a helyi gimnázium igazgatóját az általa említett közös cél iránti törekvés vezeti. Az ülésen, melyen meghívottként részt vett a járási MSZMP Intéző Bizottságának, a városi ügyészségnek és a BM Politikai Osztályának képviselője is, napirend előtt tárgyaltak az április 5-i ülésen a diákok fegyelmi felelősségre vonásáról hozott határozatok végrehajtásáról.

Előbb Schuk Lajos gimnáziumi igazgatót hallgatták meg, aki közölte, hogy a VB által javasolt 7 fegyelmi eljárásból 3 diáknál a vizsgálatot sem tudták lefolytatni, a többieknél pedig I., II. és III. fokú intéseket tartottak méltányosnak.

„Ezek a büntetések így is megdöbbentőek lesznek az iskola életében, alkalmasak arra, hogy intő példál álljon a tanulók előtt. Ezeket a büntetéseket nevelő hatóságoknak szánták, mert megvannak győződve arról, hogy tudatlanságból, minden rosszsándék nélkül kerültek bele az eseményekbe.”

Mire a jelenlévők beszámolóját félbeszakítva kérdezték, hangsúlyozták:

„a gimnázium igazgatója köteles-e végrehajtani a VB határozatát? [...] [M]ilyen nevelést folytattak 12 év alatt, hogy a tanulók »köpdösték« a szovjet katonákat? Ezekkel a tanulókkal szemben nem lehetünk humánusak.”

Soós Pál VB elnök kijelentette: „ezek a tanulók nem maradhatnak az iskolában, amikor az üzemeket is megtisztítják az ellenforradalmároktól.”

Molnár [Antal] leszögezte, hogy „a BM politikai osztálya a továbbiakban is fenntartja véleményét⁵³ a korábbi javaslatával kapcsolatosan”.

Berkó [Sándor] a járási MSZMP Intéző Bizottság részéről elmondta, hogy

„amikor a VB tárgyalta a tanulók ügyét, [...] az a gondolat vezette, hogy mindazok, akik nem emellett a rendszer mellett állnak, azt nem védik, sőt ellene vannak, azok nyerjék el méltó büntetésüket. Nem ért [...] [egyet] azzal, hogy az igazgató védőangyalként áll ezek mellett a tanulók mellett.”

Majd újabb kérdést szegeztek az előadónak: „alaptalannak találja-e az igazgató a VB határozatát és mit gondol, ha végrehajtotta volna, kit terhelne a felelősség?”

Schuk Lajos felelősségük hangsúlyozásával közölte: „a tantestület nem tudja nyugodt lelkiismerettel végrehajtani a VB határozatát, nem is tudják végrehajtani, mert kizárásra csak a minisztérium jogosult.”

Mire Sass András követelte: „Ne a paragrafusokba kapaszkodjanak, hanem nézzék azt, hogy azok a 15-17 éves tanulók inkább tudva, mint tudatlanul, mit követtek el. Például hozza fel a Banda [Benda] leányt.”

Az ily módon megszólított Andrási Béla beszámolóját azzal kezdte, hogy ismertette a KISZ és az MSZMP határozatát az ifjúságra vonatkozóan. Hangoztatta, hogy „ezek a gyermekek mind megtevesztettek voltak”. Ha a felnőttek nem láttak tisztán, hogyan láthattak volna akkor ők? „Nem célunk, hogy mentegessük ezeket a gyerekeket, [...] hanem az, hogy a kiszabott büntetés nevelőhatású legyen, ne törjük ketté a gyermekek karrierjét.” Ezután elmondta, hogyan kerültek fel a tanítóképzősök Budapestre. Majd ismételt hangsúlyozta: „a tanulók az elkövetettekben nem a szándékosság vezette.”

Soós Pál VB elnököt sem győzték meg az elhangzottak. Leszögezte:

„az igazgatók a magatartásukkal azt bizonyítják, hogy támogatták mindazon diákokat, akik az ellenforradalom ideje alatt a néphatalom ellen fordultak. A VB sokkal többet vár a két igazgatótól és elvárjuk, hogy mindenben támogassák a proletárhatalmat. A VB határozata pedig kötelező mindkét igazgató elvtárs felé, s ebben a tekintetben ne a lelkiismeretről, hanem az igazságról beszéljenek. Ezért javasolja a VB felé, hogy bízva meg a VB függetlenített tagjait, hogy 8 napon belül a régi adatokat újabb adatokkal egészítsék ki és adják át a két igazgatónak, azok pedig az új adatok kiegészítésével a 77. illetve a 78. VB határozatokat május 15-ig hajtsák végre.”

Javaslatára egyhangúan elfogadásra került a 95/1957. VB sz. határozat:

„A VB megállapította, hogy a jászberényi Gimnázium igazgatója a 77/1957. VB sz. határozat, valamint a Tanítóképző igazgatója a 78/1957. VB. sz. határozat végrehajtását semmibe véve, előre megfontolt szándékkal, szándékosan azt nem hajtották végre. Ezért a VB újólag utasítja mindkét igazgatót, hogy a fenti számú határozatokat – adatok kibővítése mellett – f. év május 15-ig hajtsák végre. (Anyag hiányában a határidőre lefolytatni nem tudták.)

A VB megállapította, hogy nevezett igazgatók magatartása összeegyeztethetetlen jelenlegi beosztásukkal, mert eddigi magatartásukkal, valamint a VB ülésen tanúsított magatartásukkal azt igazolták, hogy az ellenforradalomban részt vett személyeket támogatják és támpontot adnak arra, hogy mindkét igazgató vezetése alatt álló középiskolában továbbra is ellenforradalmi góc maradjon. Ezért a VB javasolja

*a megyei Tanács VB művelődési csoportja felé, hogy az iskolai év befejezésével mindkét igazgatót leváltani, más városba áthelyezni és alacsonyabb beosztásba tenni szíveskedjen.*⁵⁴

E határozatot az érintett diákok kihallgatási jegyzőkönyvével és a tantestületi jegyzőkönyvekkel megküldték a megyei tanács VB művelődésügyi osztályának, ahonnan Molnár János osztályvezető 1957. május 7-én 32.054/1957. számon továbbította a minisztérium illetékeseinek. Kísérőlevelében olvashatjuk:

„Ismerem az igazgató és a nevelőtestület álláspontját és a jászberényi városi helyi szervek álláspontját is. A nevelőtestület a maga álláspontját azzal indokolja, hogy bár a tanulók az ellenforradalmi események idején kifogásolható magatartást tanúsítottak, de nem gyilkoltak, nem raboltak, nem romboltak, másrészt az akkori eseményekben nem láttak világosan, tehát helyénvalónak tartják a II-III. fokú fegyelmi büntetést. A városi VB pedig a tanulók megnyilatkozásaiban ellenforradalmi ténykedést lát, tehát ragaszkodik a tanulók kizárásához. [...] Véleményem szerint központi elvi állásfoglalásra van szükség. [...] A jegyzőkönyvben ismertetett cselekmények és megnyilatkozások miatt más időkben⁵⁵ kizárták a tanulókat az ország összes iskolájából. Felmerül itt a kérdés, hogy az október-novemberi események idején tanúsított magatartást is így kell-e elbírálni, vagy nem. Ehhez szükséges elvi döntés. Ha Kormány álláspontja az, hogy nem lehet különbséget tenni, akkor a jászberényi városi VB álláspontja, kívánsága indokolt. Az azonban nem lenne helyes, hogy egészen egyező esetekben egyik városban kizárják a tanulókat, a másikban pedig nem. A döntés jelenleg igen sürgős, mert az igazgató (ugyanaz a helyzet a jászberényi gimnáziumban is) ellen most, mint ellenforradalmárok mentegetőjével szemben lépnek fel, ami esetleg súlyos személyi következményekkel fog járni.”⁵⁶

A minisztérium tanítóképző ügyosztályának vezetője, Bizó Gyula korántsem örült Molnár levelének: úgy vélte, hogy e kényes kérdésben csak tovább hátrította a döntés felelősségét. Mindazonáltal május 14-én Jászberénybe utazott, majd másnap tárgyalásai eredményéről feljegyzést készített:

„megbeszélést folytattam Jászberényben a tanítóképző tanulóinak fegyelmi ügyében, valamint az igazgató (Andrási Béla) magatartását illetően, Tóth Mihály és Tóth Sándor elvtársakkal, a városi pártszervezet IB-tagjaival, Soós Pál és Beszteri Mihály elvtársakkal, a városi VB elnökével, illetve elnökhelyettesével, és Faragó Sándor örnagy elvtárral, a BM politikai osztálya vezetőjével. A megbeszélésen résztvevők egyhangúan megállapították, hogy Andrási Béla és Schuk Lajos igazgatók az ellenforradalom időszakában nem kompromittálták magukat, ellenforradalmi kezdeményezés részükről nem történt, mindketten a tanulóifjúság körében mérséklő és csillapító hatást fejtettek ki. *Az ellenforradalmi cselekményekben résztvevő tanulók fegyelmi vizsgálatát – a rendelkezésemre álló tények alapján – helyesen vezették le. Faragó Béla örnagy kijelentette, hogy azok a vélemények, melyek szerint – mivel az igazgatók tiltakoztak a tanulóikra vonatkozó VB határozati javaslat egyértelmű végrehajtása ellen – »ellenforradalmárokat védelmeztek« volna, alaptalanok.* Az ellenforradalmi tevékenységet kifejtett iskolai tanulók ügyét egyenként a nyomozószervek rájuk vonatkozó és eddig ismert közléseivel kiegészítve vizsgáltuk meg. Gondos mérlegelés alapján, együttesen állapodtunk meg a fegyelmi büntetések mérvében. Ennek során szigorú büntetéseket hoztunk, melyben a tények mellett figyelembe vettük az egyes tanulók osztályhelyzetét, tanulmányi munkáját és XI. 4. utáni magatartását.”⁵⁷

Az így született, András Bélával „megbeszél” kompromisszumos – egy kivétellel súlyosbító – határozatot május 17-én Szigeti József miniszterhelyettes aláírásával közölték a megyei osztályvezetővel:

„Valamennyi érdekelt helyi szerv részvételével a jászberényi tanítóképző tíz tanulójának fegyelmi ügyét a helyszínen megvizsgáltam. Az ott tudomásomra jutó, eddig ismeretlen tények alapján a tanítóképző tantestülete által hozott fegyelmi határozatokat megváltoztattam. Intézkedésem okát András Béla igazgatóval közöltem, aki azzal egyetértett.

Felhívtam az igazgató figyelmét, hogy valamennyi fegyelmi eljárás alá vont tanuló szüleivel beszéljen, s velük a fegyelmi büntetés okait részletesen közölje, valamint szükség szerint azokat a nevelési tennivalókat is, melyek alapján az érintett tanulók hibáikat jóvá téve, népi demokráciánk becsületes polgárai lehetnek.

A fegyelmi eljárás alá vont tanulók közül:

1. Bándi Erzsébet IV. osztályos tanulót az ország összes középiskolájából kizárom (VII. fokozat), mert ellenforradalmi magatartása és tevékenysége a mai napig sem szűnt meg.⁵⁸
2. Barát Endre⁵⁹ IV. osztályos tanulót IV. fokú fegyelmi büntetésben részesítem, s 1958. július 1-ig gyakorlóévre való beosztását felfüggesztem, mert 1956. XI. 1. és 4. között tagja volt egy különleges csoportnak. Döntésemnél figyelembe vettem szociális körülményeit, s XI. 4. után tanúsított pozitív magatartását.
3. Kalla József IV. osztályos tanulót IV. fokú fegyelmi büntetésben részesítem, az ellenforradalom idején tanúsított magatartásáért. Enyhítő körülménynek tekintettem szociális helyzetét, s hogy 1956. XI. 4. után önkéntesen részt vett Budapesten a helyreállítási munkálatokban.
4. Szabó Antal IV. osztályos tanulót IV. fokú fegyelmi büntetésben részesítem 1956. X. 30. és XI. 4. közötti időben tanúsított magatartásáért.
5. Szabó János IV. osztályos tanulót IV. fokú fegyelmi büntetésben részesítem és 1958. július 1-ig gyakorlóévre való beosztását felfüggesztem.⁶⁰ Nevezett tanuló ellenforradalmi röplapokat terjesztett, s ezt a tevékenységét 1956. novemberében is folytatta.
6. Klinkó György IV. osztályos tanulót IV. fokú fegyelmi büntetésben részesítem, s a tanítói hivatás gyakorlásától eltiltom. Nevezett 1956. november 4-ig az ellenforradalom helyi szervezői által kiállított fegyvertartási engedéllyel rendelkezett. – enyhítő körülménynek tekintettem, hogy önkéntesen részt vett Budapest helyreállítási munkáiban.
7. Mihalik Erzsébet IV. osztályos tanulót IV. fokú fegyelmi büntetésben részesítem, mert 1956. november 3-4-én az ellenforradalmat szolgáló adminisztratív munkát végzett.
8. Sándor György IV. osztályos tanulót a jászberényi tanítóképzőből kizárom (V. fok). Az egri tanítóképző kivételével más tanítóképzőben érettségi vizsgát tehet. Gyakorló tanítói beosztásáról nem gondoskodom, mert meggondolatlan, szélsőséges egyénisége tanítói hivatás betöltésére egyelőre alkalmatlanná teszi.
9. Szabó Béla IV. osztályos tanulót II. fokú fegyelmi büntetésben részesítem, mert 1956. X. 31-én mint »küldött« Budapestre utazott és onnan csak XI. 2-án tért vissza iskolájába.
10. Adorján Gizella II. osztályos tanulót III. fokú fegyelmi büntetésben részesítem, mert 1956. november 3-án fegyveres őrszolgálatot teljesített. A fegyelmi büntetés kiszabásánál figyelembe vettem szociális helyzetét és fiatal korát.

Intézkedéséről a szóban forgó iskola igazgatóját haladéktalanul értesítse. Bándi Erzsébet büntetésének a Művelődésügyi Közlönyben történő közzétételéről gondoskodom. [...] Végül közlöm, hogy *Andrási Béla igazgatóval szemben elhangzott kifogásoknak alapja nincsen. Andrási Béla számos tényt eddig nem ismert. Így részéről a fegyelmi eljárás alá vont tanulók enyhébb megítélése érthető.*⁶¹

Novemberben fenyegetőbb helyzetben, szűkülő mozgástérben

Fokozott bizonytalanságban, az előző tanévkezdéstől gyökeresen eltérő hangulatban kezdhetők az 1957/1958-as tanévet a jászberényi képző pedagógusai is. A város vezetői aligha felejtették el, hogy a képző és a gimnázium igazgatói áprilisban „nem hajtották végre” a tanácsi VB – helyi pártvezetők által támogatott, ösztönzött – határozatait, s hogy minisztériumi döntéssel az általuk „kivágásra” ítélt hatból öt növendék előbb-utóbb tanítói állásba kerülhetett. Politikai-világnézeti szempontból még nagyobb „éberséggel” figyelhették a két középiskola igazgatóját és pedagógusait – amivel az érintettek is tisztában lehettek.

Ez korántsem csak a Jászság fővárosára volt jellemző. Békési Lajos, az MM személyzeti osztályának vezetője tanév előtti tájékoztatót tartott a megyei és megyei jogú városi tanácsok VB elnökei számára:

„A művelődésügyi apparátus egyik legfontosabb feladatának azt tartjuk, hogy augusztus 15-ig zárják le a pedagógusok fegyelmi ügyeit és biztosítsák, hogy az új tanévet a tantestületek minél nyugodtabb politikai légkörben kezdhessék meg. [...] A legtöbb megyében a fegyelmi ügyek zömét sikerült is lezárni. Néhány megyében (pl. Szolnok, Fejér, Békés, Somogy, Debrecen, Szeged) azonban vannak még problémák, részint azért, mert még nem zárták le az ügyeket, másrészt mert már régebben lezárt ügyeket újból elővesznek, vagy pedig most hoznak egészen új ügyeket felszínre. [...] Szinte általános tapasztalat, hogy pedagógusaink visszahúzódnak, politikai kérdésekben nem nyilatkoznak, bizonytalanok és nem tudják, hogy nem fog-e nekik is további bajuk történni. A megyék nem találták meg a megfelelő módszerét annak, hogy a lezárt ügyekkel egyidőben megfelelő hangon beszéljessenek a pedagógusokkal is, akik ellen fegyelmi vizsgálatot nem folytattak. Elég sok esetben előfordul az is, hogy ugyanazért a vétségért nemcsak egy, hanem két-három esetben is büntetik a pedagógust. A pedagógusok rossz politikai hangulatára jellemző az is, hogy sokszor olyan esetekben sem mernek fellebbezni, amikor az ügyeik elindításának sem módjával, sem a büntetés fokával nincsenek megelégedve, azokat meg nem érdemeltnek tartják. Az elnök elvtársak minden erejükkel azon legyenek, hogy ezek az ügyek most már – a törvényesség szigorú megtartásával – lezárásra kerüljenek.”⁶²

Október 12-én Orbán László a MSZMP KB Tudományos és Kulturális Osztályán tájékoztató jelentést készített *A pedagógusok közötti politikai helyzetről*. Ebben összegezte az alap- és középfokú oktatási intézményekben addig tudomásukra jutott „felelősségre vonások összesítő adatait”. Eszerint addig az ország 67 134 pedagógusából 1881 ügyet zártak le, s még 59 volt folyamatban. Közülük összességében elbocsátás, kényszernyugdíjazás stb. útján kb. 700 tanítót, tanárt, igazgatót stb. távolítottak el. Szolnok megyében addig 34 elbocsátásra, 9 internálásra, 34 egyéb büntetésre, 9 bíróság által történt elítélésre került sor, 44 felmentés mellett. 6 ügy volt még folyamatban⁶³ (ld. ehhez: Gergely, 2016).

Ilyen háttérrel közeledett október 23., mely évfordulóra fokozottan készültek a párt-, állami és belügyi szervek. Az iskolákon belüli rendfenntartást az ottani vezetők,

pedagógusok, párt- és KISZ-szervezetek felelősségi körébe utalták, fokozott „éberségre” szólítva fel őket.

A tantestület – szimbolikus dátumként is értelmezhető – 1957. november 4-i fegyelmi tárgyu értekezletén az időközben Jászberénybe visszahelyezett Császtvay István így beszélt erről:

„október 23. előtt Majoros elvtárs, a Megyei Tanács Művelődésügyi osztályának kiküldöttje megkereste a megye középiskoláit. Elmondta, hogy az ellenforradalom évfordulója napján az iskolán kívül az állami karhatalmi erők feladata a rend fenntartása, de az iskolán belül most már az iskolán belüli erőkre bízják a nyugalom biztosítását, az ifjúság körében a KISZ-tagokra elsősorban. A KISZ-tagok igen komoly feladatot teljesítettek ezekben a napokban. Ők ma már az iskolán belül a szocialista erőknek komoly bázisává lettek. Már az eligazításkor, amikor közöltem velük, hogy milyen feladat vár a kiszistákra ezekben a napokban, már akkor jelezték Eszes [...] viselkedését.

Ifjúságunk tavaly nem látott tisztán sok kérdésben. De ma már van az iskolában egy csoport, amely igen élesen lát, igazodik el az eseményekben, és igen szervezett, cselekvőkész csoportosulást képez a KISZ-szervezet. A tavaszi hónapokban az eszmei zűrzavar még érthető volt a fiatalok körében, de ma már konszolidált, igen előrehaladott konszolidált viszonyok között semmi sem mentheti egy KISZ-tag ilyen viselkedését. Az igaz, hogy filozófiai kérdésekben nincs kiforrott szemléletük fiataljainknak, de az ún. alapkérdésekben annak, aki jövőre kikerül tanítani világosan kell látni, különösen, ha KISZ-tag.”⁶⁴

Császtvay István „eligazítása” néhány III. osztályos kollégista KISZ-tag esetében hatásonnak bizonyult. Négy lány jegyzőkönyvben tanúskodott osztálytársuk, Eszes Gertrúd ellen. A legteljesebb vádat egyikük így foglalta össze:

„Gertrúd a Kincsemet [az így nevezett versgyűjteményt tartalmazó füzetét] szeptemberben fektette fel és másolta bele a Piros a vér a pesti utcán⁶⁵ c. verset is. A KISZ gyűlésén [...] [a KISZ titkár] világosan és erélyesen figyelmeztetett mindenkit, hogy akinek ilyen tárgyú vers vagy sajtótermék birtokában van, semmisítse meg. Gertrúdnak volt ideje, mégsem tette meg.

A Kincsemét kölcsönadta így jutott tudomásunkra, hogy még mindig benne van. Sőt a cím feltűnően kidíszítve, aláhúzva.

Október 23-át megelőző vasárnapon többünk szeme láttára a hálóban nagy imádkozást rendezett, a figyelmet magára terelvé.

Az édesanyja által küldött Új Ember c. lap kivágott cikkét az asztalán hagyta, mely ezután vita indítékául szolgált.

Szeptember vége táján történt, hogy valaki azt mondta: Ma ül össze az ENSZ. Mire Gertrúd azt felelte: csak csinálnának már valamit [...].”⁶⁶

Másik kollégiumi és osztálytárs a terhelőnek vélt mozzanatok megerősítése mellett utalt a vádlók nem éppen eszmei motívumaira is:

„Gertrúd származása körül voltak zavarok.⁶⁷ A valóságot elferdítve került közénk. Egyáltalán a jólét minden jelét mutatta. Sokszor kaptak külföldről csomagot, ami öltözködésén is meglátszott. Lehet, hogy az ENSZ csapatok jövetelét ezért tartotta kívánatosnak. Köztudomású, hogy vallásos nevelésben részesült, de viselkedése és megnyilatkozásai ennek ellentmondtak. Ha a Kincsem nem lett volna állandóan

használatban, nem forgott volna közkézen, lehetne feledékenységnek minősíteni, de így nem.”⁶⁸

A november 4-i fegyelmi tárgyú értekezletet megnyitó András Béla további kommentár nélkül arra kérte kartársait, hogy „alaposan mérlegeteljék a diákotthonvezető kartársnő által előadott esetet”.

Dr. Legeza Pálné diákotthon-vezető közölte:

„Ma egy hete értesültem először a fegyelmi vétségről a KISZ szervezet rendkívüli ülésén történtek alapján. Ezen az ülésen a KISZ-szervezet Eszes Gertrúd ellen olyan vádakát igazolt be, amelyek alapján a tagok sorából történő kizárásra javasolta, de véleményem szerint a növendék a diákotthon tagja sem maradhat.”

Majd a tanúvallomásokban közölt tényeket összegezte, hozzátéve: Eszes Kincsem fűzetét

„két héttel ezelőtt – egy rajtaütésszerű ellenőrzés során – Császtvay kartárs [...] nála megtalálta és tőle elvette [...] Ezután kezdtem én meg diákotthoni vonalon az ügy kivizsgálását. Először Eszes Gertrúdot hallgattam ki a vádpontok alapján. Megkérdeztem tőle, hogy tulajdonképpen miért lett a KISZ tagja? Ő azt felelte, hogy mivel már előzőleg az Úttörőszervezetben dolgozott, szükségét érezte, hogy ennek az ifjúsági szervezetnek is tagja legyen. Feledékenységgel mentegette magát a verseskötetet és az újságcikket illetően. Az ENSZ-szel kapcsolatos kijelentésére azt mondta, hogy azt sem tudja mi az ENSZ, és ő ezt »csak úgy« mondta. Ez érthetetlennek tűnt előttem, mivel a diákotthonban kéthetenként sajtóestét tartunk és minden politikai problémát világosan, egyszerű nyelven tisztázunk. Eszes Gertrúd a kihallgatás során ellene felhozott vádpontok tényeit őszintén elismerte. [...] Az osztály KISZ-be lépése kampányszerű volt, ezért kerülhettek a KISZ-be oda nem való elemek [...] Ezek alapján a diákotthonból való kizárásra javaslom”.

Ezt követően Eszes Gertrúd osztályában a távollévő dr. Edelényinét helyettesítő Tukora Jánost szólította az igazgató: „tegye meg javaslatát a tanuló iskolai vonalon történő fegyelmi büntetésére vonatkozólag.” A tanár úr Eszes Gertrúd számára a Rendtartás módosításában megjelölt VI. fokú fegyelmi büntetést javasolta, „azzal a kiegészítéssel, hogy Eszes Gertrúd tanítóképzői tanulmányokat az ország egyetlen tanítóképzőjében se folytathasson, hanem csak gimnáziumban, más típusú középiskolában tanulhasson tovább”.

Szegedy János felvetette:

„vajon javulhat-e a közösség és a nevelői ráhatás eredményeként az érettségiig annyira a tanuló, hogy a szocialista nevelés feladatait vállalni tudja, ill. ezeket a feladatokat rá lehet bízni. Ha igen, akkor valami enyhébb megoldást kell keresni, ha nem, akkor okvetlenül el kell zárni előle a tanítóvá válás útját. Arra kéri a kartársakat, hogy ebből a szempontból vitassák meg az ügyet.”

Mire a tanulmányi vezető úgy vélte:

„semmi biztosíték nincs arra, hogy belőle szocialista pedagógus váljék. Fegyelmi vétsége olyan súlyos, hogy a leghatározottabban kell az ítéletet meghozni. Ez pedig nem lehet más, mint a tanítóképzőből való eltávolítás.”

Császtvay István hozzászólásával folytatta harcát Edelényiékkel:

„Ebben az osztályban a KISZ szerveződése egészen egészségtelen módon ment végbe. Teljesen ellenkező irányelvek szerint, mint amit Komócsin és Kádár elvtársak a KISZ legutóbbi országos értekezletén is meghatároztak. Amíg néhány osztályban még ma sincs KISZ-tag, de ahol vannak, ott is a karhatalmista, munkásor, valamint 45-ös kommunista szülőknek a gyermekei jöttek legelsőként, addig ebben az osztályban 2 tanuló kivételével mindenki KISZ-tag, a legelső nap már mindenki jelentkezett. A többi osztályok KISZ-tagjai elmondják, hogy – mint utólag kiderült –, már a belépéskor többen úgy nyilatkoztak, hogy nem igazi szándékból lépnek be, hanem azért, mert a belépéstől itt az iskolában, meg elhelyezésükkel különféle előnyöket várnak. És erre nemcsak a KISZ-t akkor szervező IV. a. osztályos fiúk tettek ígéretet és biztatást, hanem [...] ebben az osztályban 2 tanulót kivéve mindenki előtt volt belépési nyilatkozat, és az osztályfőnökük, dr. Edelényi Béláné, mondta nekik lépjenek be, mert a jövőjük, kihelyezésük érdekében hasznos lesz, ha a KISZ tagjai lesznek. Nagy Eszternek és Adorjának nem adtak csak felvételi kérelmet, egyikük az ellenforradalom idején nemzetőri szolgálatot teljesített, a másikuknál a tavaszi házkutatás talált kompromittáló iratokat. Végző soron tehát az állami felettes, az osztályfőnök irányított be olyanokat a KISZ-be, akik még alapkérdésekben sem értettek egyet azokkal a nézetekkel, miket egy KISZ-tagnak vallania kell. [...] Osztályfőnökük különös tanácsára, mesterséges irányítással jutottak be a KISZ-be.”

Majd arról szólt, hogy

„miért nem fogadhatjuk el Eszesnek azt a mentegetőzését, hogy nem tudta mi az ENSZ és annak ötös bizottsága? Nemcsak azért, mert ez a mi iskolai nevelésünkre vetne nagyon rossz fényt, hanem azért, mert ez a tényekkel, a mi munkánk valóságos arculatával ellenkezik. [...] 1./ Igazgató kartárs tanévnyitó beszédében részletesen beszélt arról az illetéktelen beavatkozási kísérletről, melyet az ENSZ akart foganatosítani. Tiltakozását fejezte ki beszédében Népköztársaságunk ilyen megsértése ellen.⁶⁹ 2./ A tanári testület szakszervezeti gyűlésen kollektíve tiltakozott az ötös bizottság beavatkozása ellen, a testület ebben a kérdésben osztatlanul egy véleményen volt. 3./ Dr. Legeza Pálné diáktothoni igazgatónő két alkalommal tartott beszámolót az ENSZ mesterkedéseiről az internátusban. 4./ Ugyancsak ő sajtóbeszámoló tartott Kiss Mária IV. o. tanulóval, aki ismertette a mesterségesen szőnyegre hozott »magyar ügyet«. 5./ Két alkalommal KISZ-gyűlésen esett szó róla, mivel Eszes KISZ-tag, itt is jelen volt. 6./ Eszes részt vett a VIT-beszámolón, amin szóesett a magyar és amerikai küldöttség moszkvai találkozásáról, és itt is szóba került az ENSZ-ügy. Utalni szeretnék továbbá András igazgató kartársnak a fegyelmi vizsgálat során Eszesnek tett azon kijelentésére, vajon tudja-e Eszes Gertrúd, számolt-e azzal, milyen elbírálás alá kerülne egy olyan angol vagy amerikai középiskolai tanuló, aki társai előtt azt mondaná, hogy bárcsak jönnének már a szovjet csapatok és csinálnának már rendet.”

Ezt követően a megszólaló tanárok hangoztatták:

- „Eszes nem javítható ilyen téren. Ezért el kell távolítani a pedagógiai pályáról.”
- „Egyéniségénél fogva sem alkalmas nevelői pályára. Az osztály leggyengébb tanulója.”

- „A családi és iskolai nevelés közötti különbség súlyos felelősség elé állítja a pedagógusokat. Sokkal hatványozottabban kell tevékenykednünk, hogy sokszor ferde, zavaros világnézetű tanulóinkból szocialista embereket neveljünk. Nézzük meg időnként a tanulók füzeteit, ha azok nem is iskolai célt szolgálnak.”
- „A Népszabadságban közölt Dezséry-cikkre hivatkozva megállapítja, hogy a család és iskola munkájának egymást segítő jellegűnek kell lenni. Mivel itt pontosan az ellenkező tapasztalható és Eszes egész egyénisége a pedagóguspályára való alkalmatlanságot bizonyítja, elfogadja a javasolt büntetést.”
- „Gondoljunk arra, hogy milyen pedagógus lesz abból a lányból, aki ilyen kijelentéseket tesz és ilyen magatartást tanúsít. Mindenesetre szocialista pedagógus nem. Ezért a javasolt büntetést elfogadja.”

Az értekezlet zárásaként András Béla igazgató összegezte az elhangzottakat, s az „erkölcsi politikai nevelés terén mutatkozó feladatokra” hívta fel a testület tagjai figyelmét. Majd szavazással „a tanártestület valamennyi tagja [...] elfogadta az osztályfőnök által előterjesztett javaslatot”.⁷⁰

A felszólalók közül senki által sem definiált – vélhetően a politikai lojalitással és rejtőzködő vallással szemben az ateizmussal, „marxizmus-leninizmussal” azonosított – „szocialista pedagógussá” válásra képtelennek ítélt Eszes Gertrúd sorsa lényegében eldőlt. A minisztériumi ügyosztályon ugyan 1957. november 25-én megjelent Czákó Antal rendőr főhadnagy azzal, hogy „a lány szüleit jól ismeri, becsületes, népi demokratikus rendszerünkhöz hű falusi kisiparosok. Helyesnek tartaná, ha a fegyelmi határozat meghozatalában ezt a körülményt is figyelembe venné a minisztérium s olyan határozatot hozna, amely a tanuló másik tanítónőképzőhöz való áthelyezésével lehetőséget adna tanítónőképzői tanulmányainak befejezésére, illetőleg folytatására.” Intervenciója eredménytelen maradt.

1957. december 10-én Bizó Gyula osztályvezető aláírta az ország összes tanító- és óvónőképzőjéből történt kizárására vonatkozó határozatot. Tanulmányait más középiskolában folytathatta.⁷¹

Záró megjegyzések

Ezzel az 1956. október-novemberében magukat exponált jászberényi képzős növendékek és tanáraik történetére, valamint az „Eszes Gertrúd-ügyre” vonatkozó forrásaink ismertetésének végére értünk. Olvasóink eldönthetik, hogy miként értékeli az akkor a jászberényi képzőben és kapcsán történeteket, az áprilisban aktív, novemberben passzív András Béla igazgató és kollégái szerepét, erőfeszítéseik eredményességét.

1. Annyit tényszerűen megállapíthatunk, hogy április-májusban a városi tanács VB által tervezett 6 helyett egy tanulót: Bándi Erzsébetet zárták ki az ország összes középiskolájából, s egyet a jászberényi képzőből, de Sándor György más képzőben érettségizhetett és 1957 szeptemberétől tanítói gyakorlatra is beoszthatták.⁷²

A minisztérium Adorján Gizellán kívül valamennyiük büntetését súlyosította, amiben a Bizó Gyula által említett „új adatok” mellett nyilván szerepe lehetett a városi párt-, tanácsi, valamint BM-vezetőkkel történt politikai alkunak, a kenyértörés elkerülése szándékának is. Az MM munkatársai a felsőfokú tanítónőképzés megteremtéséért dolgoztak, s abban igencsak szükségük volt a helyi erőforrások bevonására, a városi szervezetek jóindulatú együttműködésére.

2. A novemberi, lényegesen változott politikai helyzetben, a felsőfokú tanítónőképzés bevezetésére vonatkozó munkálatok előrehaladtával a jászberényi képző igazgatója

s tanárai egyre bizonytalanabb egzisztenciális helyzetben érezték magukat. Tudták: csak a rendszer iránti demonstratív lojalitás révén van esélyük intézetük, hivatásuk, pozíciójuk megőrzésére. Amikor a harmadikos Eszes Gertrúd fiatalos naivitással, a reális helyzet ismeretének hiányában (vagy éppen annak ismeretében bátorságát demonstrálva) úgy vélte: még tere van a privát szférájában (versgyűjteményében) tiltott verset megőrizni, vallását látványossá tenni, politikai véleményt nyilvánítani, kényszerhelyzetbe hozta az éppen „Párizs [= a jászberényi képző megőrzése] megér egy misét”⁷³ álláspontjára helyezkedett tantestületet és igazgatót. Magukat, ügyüket nem kívánták kockáztatni. Ezért csak annyit tehettek az önmagát ilyen helyzetbe hozó diákért, hogy nyitva hagyták számára a más középiskolában tanulás, érettségizés lehetőségét. Tették ezt úgy, hogy jegyzőkönyvileg maximálisan lojálisnak mutatkoztak, s hagyták, túrték, hogy a visszatért, hipervonalas Császtrvay István hangadóként dominálja az értekezletet. Hozzászólása szomorú tükrét adja annak a helyzetnek, melyben egy iskolaigazgató és tantestülete, valamint diákjaik – a Rákosi-korszakhoz hasonlóan – olyan forró napi politikai ügyekben voltak kénytelenek rendszeresen „véleményt nyilvánítani”, amelyekhez megfelelő információkkal nem rendelkeztek. Amelyhez pedagógusként, diákként semmi közük sem volt, s amelyben sokuk valós privát véleménye igencsak eltérhetett a hatalmi szóval kikényszerített „kollektív tiltakozásuktól”. Vajon volt-e bármilyen szakmai pedagógiai kérdés, amellyel ilyen rövid idő alatt hatszor foglalkoztak?

3. Ha a jászberényi képző András Béla igazgatása melletti megmaradása mint végeredmény szempontjából tekintünk a történetre, a kényszerűen bevállalt kompromisszumokat, a Kádár-kormány elvárásaihoz való alkalmazkodást elkerülhetetlen áldozatként értelmezhetjük, melynek árát a tanári kar által tervezettnél súlyosabban elmarasztalt növendékek fizették meg. A mai szemmel elfogadhatatlan eljárásban az ítéleteknél az érintett tanulók származása, családtagjainak politikai állásfoglalása és a tanuló szovjet intervenciót követő magatartása különös súllyal esett latba. Mihamarabb véget kívántak vetni a képzősök és aprítógépgyáriai közötti együttműködésnek is. Ha másképp nem ment, hát az érintett tanuló iskolából való eltávolításával. Bándi Erzsébetet ezért (is) távolíthatták el a jászberényi képzőből. A minisztériumban Szabó

A novemberi, lényegesen változott politikai helyzetben, a felsőfokú tanítóképzés bevezetésére vonatkozó munkálatok előrehaladtával a jászberényi képző igazgatója s tanárai egyre bizonytalanabb egzisztenciális helyzetben érezték magukat. Tudták: csak a rendszer iránti demonstratív lojalitás révén van esélyük intézetük, hivatásuk, pozíciójuk megőrzésére. Amikor a harmadikos Eszes Gertrúd fiatalos naivitással, a reális helyzet ismeretének hiányában (vagy éppen annak ismeretében bátorságát demonstrálva) úgy vélte: még tere van a privát szférájában (versgyűjteményében) tiltott verset megőrizni, vallását látványossá tenni, politikai véleményt nyilvánítani, kényszerhelyzetbe hozta az éppen „Párizs [= a jászberényi képző megőrzése] megér egy misét” álláspontjára helyezkedett tantestületet és igazgatót. Magukat, ügyüket nem kívánták kockáztatni.

Jánosnak sem adtak fél év után gyakorlati lehetőséget, mert róla a nyomozók azt feltételezték, hogy a szekrényében talált röplapokat novemberben is terjesztette/terjeszteni kívánta. Ahogy a tantestület által felmenteni szándékozott Szabó Béla esetében is demonstrálni akarták: mindenki megfizet, aki „ugrál”. Ugyanezt mutatták Eszes Gertrúd ügyében is. Az ifjúkorában Mária Kongregáció-titkár, katolikus gimnáziumi tanár, egyházi esküvőt tartó, az Actio Catholicában még 1944-ben is előadást tartó⁷⁴ Andrási Béla kényszerű passzivitással jóváhagyni kényszerült a nálánál vonalasabb kollégái kizárási javaslatát.

4. Mindazonáltal a tanulókat sújtó méltatlan következmények s a későbbi kényszerű alkalmazkodás sem feledtethetik Andrási Béla és kortársai pedagógus hivatásból fakadó áprilisi felelősség- és kockázatvállalását, mellyel – az egyre szűkülő mozgás-terben, a körülményekhez képest eredményesen – védtek diákjaik pályán maradásának/érettségihez jutásának s a felsőfokú képző városban maradásának lehetőségét. Az erről való megemlékezést (is) szolgálja írásunk a történetek 70. évfordulóján.

Levéltári források

*Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL)
Oktatásügyi Minisztérium iratai*

XIX-I-2-b Andics Erzsébet miniszterhelyettes iratai
XIX-I-2-f központilag kezelt, általános iratok
XIX-I-2-j Kónya Albert miniszterhelyettes iratai
XIX-I-2-n Jóború Magda miniszterhelyettes iratai
XIX-I-4-d Szigeti József miniszterhelyettes iratai
XIX-I-4-k Kollégiumi értekezletek iratai
XIX-I-4-z Benke Valéria miniszter iratai
MDP – MSZMP Központi Szerveinek iratai
M-KS-276-91 Tudományos és Kulturális Osztály iratai
M-KS-288-5 Politikai Bizottság (Intéző Bizottság) iratai
M-KS-288-33 Tudományos és Kulturális Osztály iratai

Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Vármegyei Levéltára (MNL JNSZVL)

XXIII. 15 Szolnok Megyei Tanács Művelődésügyi Osztályának iratai
XXIII. 502. Jászberényi Városi Tanács VB jegyzőkönyvei
XXVI. 67. Jászberényi Állami Tanítóképző tanári értekezleteinek jegyzőkönyvei
XXVI. 67.b. Jászberényi Állami Tanítóképző iktatott iratai

Irodalom

A munkáshatalom védelmére. (1957. 02. 24.) *Népszabadság*, 2(47), 24. 1.

Az oktatásügyi miniszter 853-101/1955. VI. 2. sz. utasításával a gimnáziumi rendtartás életbeléptetéséről. (1955) In *Rendtartás a gimnáziumok számára*. Tankönyvkiadó.

Beszélgetés Kállai Gyula művelődésügyi miniszterrel. (1957. 04. 27.) *Magyar Ifjúság*, 1(17), 1.

Császtrvay, I. (1957. 03. 03.). Őszinte szavak a jászberényi Zirzen Janka Tanítónőképző tanáiraírói és fiataljairaírói. *Tiszavidék*, 11(53).

Cseh, G. (2003). Szolnok megye. In Szokolczai, A. & A. Varga, L. (szerk.), *A vidék forradalma 1956*. 1956-os Intézet – Budapest Főváros Levéltára. I. kötet. 337–388.

Cseh, G. (2004). Ifjúság a forradalomban (Szolnok megye). In Némethné Dikán, N., Szabó, R. & Vida, I. (szerk.), *Nagy Imre és kora. Tanulmányok, forrásközlések III. (Vidéki diákmozgalmak 1956-ban)* Nagy Imre Alapítvány. 259–297.

Cseh, G. (2008). Forradalom után... A hatalmi restauráció jellegzetességei. In Fülöp, T. (szerk.),

- Zoumuk – *A Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltár Évkönyve 23.* Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltár. 125–163.
- Csőrgő, T. (2021). Emlékezés régi jászberényi tanárookra XXV. *Redemptio*, 28(3) (június 7–12.).
- Czigány, I. & Goda, Z. (2001). Munkástanács az Aprítógépgyárban 1956–1957. In Pethő, L. (szerk.), *Jászsági Évkönyv 2001.* Jászsági Évkönyv Alapítvány. Utolsó letöltés: 2025. 10. 28. <https://epa.oszk.hu/02200/02295/00009/pdf>
- Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon 1945-1960.* Trezor Kiadó, Bp.
- Gergely, F. (2008). *KISZ. A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség története 1957–1989.* Holnap Kiadó.
- Gergely, F. (2016). Vállvetve a szabadságért. Tanárok és tanítványok az 1956-os forradalom és szabadságharc idején. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(9–12), 24–44.
- Gombos, N. (2011). *A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében.* SZTI GTK Tanárképző Intézet Kiadványai, Gödöllő.
- Gombos, N. (2025). A felsőfokú tanítóképzés kezdetei Magyarországon. *Gyermeknevelés*, 13(2), 356–376. DOI: [10.31074/gyntf.2025.2.356.376](https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.2.356.376)
- Járomi, J. (1995). *Vihar a városban. A forradalom és szabadságharc napjai Jászberényben 1956-ban.* Verzálny-Print Kft.
- Kállai Gyula elvtárs ünnepi beszéde (1957. 03. 15.). *Népszabadság*, 2(63), 1–2.
- Kardos, J. (2007). *Iskola a politika sodrásában (1945–1993).* Gondolat Kiadó.
- Kóródi, M. (2017). A város az '56-os forradalom idején. In Pethő, L. (szerk.), *Jászberény története a harmincas évektől az ezredfordulóig.* Jászsági Évkönyv Alapítvány. Utolsó letöltés: 2025. 10. 28., <https://mek.oszk.hu/18100/18169/18169.pdf>
- Nagy, J. & Tóth, J. (1970). *Jászberény város története a felszabadulástól napjainkig.* Jászberény Városi Tanács Végrehajtó Bizottsága.
- Rendtartás a gimnáziumok számára* (1955). Tan- könyvkiadó.
- Sebők, B. (2017). Az újrakezdés nehézségei Jászberényben 1957–1969. In Pethő, L. (szerk.), *Jászsági Évkönyv 2017.* 102–111.
- Somogyvári, L. (2022). A karhatalom vidéken: iskolák, egyetemek és diákszallók az 1956–1957-es tanévben. In Tóth, J. (szerk.), *Jövőformáló humán tudományok.* Akadémiai Kiadó. 114–121. https://mersz.hu/hivatkozas/m948jht_112
- Somogyvári, L. (2024). „Munkánk legnagyobb elismerését ellenségeink gyűlölete fejezte ki legjobban...” A karhatalom mentális állapota 1956–1957-ben In Pintér, M. & Hegyi, Á. (szerk.), *A mentálhigiénés szakember tere, helye, útvonalai és erőforrásai.* Pannon Egyetemi Kiadó. 189–208.
- Szekulity, P. (1957. 02. 19.). Igazságot Császtvai Istvánnak. *Tiszavidék*, 11(42), 3.
- Tál, G. (1978. 12. 31.). Évtizedek a katedra vonzásában. Portrévázlat András Béla nyugalmazott főigazgatóról. *Szolnok Megyei Néplap*, 29(307), 7.
- Varró, B. (2017, szerk.). *Eszterházy Károly Egyetem Jászberényi Campus 100 éves jubileumi évkönyv.* Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Vass, H. (1964, szerk.). *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956–1962.* Kossuth Könyvkiadó.
- V. E. (1957. 02. 26.). Pártnap Jászberényben. *Tiszavidék*, 11(45), 2.
- Vida, I. (2007, szerk.). *Diák és ifjúsági mozgalmak 1956–1958. Válogatott dokumentumok.* Gondolat Kiadó – Nagy Imre Alapítvány.

Jegyzetek

- ¹ Ilyen feszültség lehetett az Apponyi Kollégiumot, majd tanítóképző intézeti tanári oklevelet szerzett, 1943-ban parazitológiából a szegedi egyetemen doktorált, s 1942-től a lévai állami, majd a debreceni református Dóczi Intézet tanítóképzőjéből 1950-ben Jászberénybe került dr. Edelényi Béla (1917–1988) és az érdemleges tudományos munkával nem foglalkozó András Béla között is.
- ² Az OM 1955. október 28-i 853-94. sz. rendelete a megyei és városi osztályvezetőkhez az általános gimnáziumokban és tanítóképzőkben folyó világnézeti-politikai nevelés vizsgálatáról. MNL OL XIX-J-2-f-853-94/1955. (126. d.).
- ³ Az OM 1956. április 14-i 58/1956. sz. meghívó levele a tanító- és óvónőképzőkben folyó világnézeti nevelésről szóló ankétára Jóború Magda a min. első helyettes aláírásával 1956. május 4-re az OM Petőfi termébe. MNL OL XIX-J-2-f-8531-15/1956.
- ⁴ MNL OL MKS-276-91/120.
- ⁵ MNL OL MKS-276-91/120.

- ⁶ „A képzők tantestületének összetétele politikailag igen rossz. [...] A 955 tanárból párttag 66; osztályidegen származású 101; volt egyházi képzőben tanított 409. Mivel a jelenleg működő 40 képző helyett csak 12 intézményre lesz szükség, s mert a képzés ideje 4-ről 2 évre csökken és felsőoktatási módszerekkel folyik, a jelenlegi tanári létszámnak csak kb. 40%-ára lesz szükség. Ez a tanárok politikai szelekcióját lehetővé teszi; megfelelő átcsoportosításokkal létrehozzuk az első, majdnem kizárólag szocialista szellemű oktatókkal működő nevelőképző intézményeinket” – olvashatjuk egy 1958. június 5-i, az MSZMP KB Politikai Bizottsága számára készült előterjesztésben. MNL OL MKS-288-5/82. 76–77.
- ⁷ „A tanítóképző akadémiák székhelyeinek kiválasztása érdekében valamennyi megyei (városi) szerv bevonásával helyszínen folytatunk megbeszéléseket. A számba jöhető iskolaépületek műszaki szemléjét megejtettük. Figyelembevéve a tanítóképzés hagyományait, pedagógiai, kulturális, pénzügyi és épületgazdálkodási szempontokat az akadémiák székhelyeit a következő helyeken jelöltük ki: 1. Budapest, 2. Debrecen, 3. Eger, 4. Kecskemét, 5. Nyíregyháza, 6. Pécs, 7. Sárospatak, 8. Sopron, 9. Szeged.” Dátum nélküli, de a kontextusból ítélve 1957. június-júliusi előterjesztés a tanító- és óvónőképzés reformjáról. MNL OL M-KS-288-33/1957. 4. ó. e.
- ⁸ Jóború Magda 1957. április 8-án a pedagógusok politikai állásfoglalásáról Barla Szabó Ödönnek címezve. MNL OL M-KS-288-33/1957. 4. óe. Hasonló megfogalmazással éltek a Szolnok Megyei Tanács VB Művelődési Osztályának 1957. augusztus 9-i tájékoztatójában a pedagógusok közötti hangulatról. MNL OL XIX-I-2-n (9.d).
- ⁹ Czigány István úgy emlékezett, hogy az egyetemisták november 1-jén érkeztek a városba, s másnap 2-án került sor a képzősökkel való említett találkozásra. (Czigány és Goda, 2001). November 1-jére tette Jászberénybe érkezésüket Cseh Géza (2003. 363.) is. Kóródi Máté (2017. 235.) szerint ők már október 26-án este megérkeztek, így az említett beszélgetésre, levélírára már október utolsó, november első napjaiban sor kerülhetett.
- ¹⁰ MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/2-1957 (219. d.).
- ¹¹ MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/2-1957 (219. d.).
- ¹² Lengyel Boldizsár 1957. január 30-án kérelmezte a jászberényi képzőből az egribe való áthelyezését, melyet részben szülei kérésével, másrészt ezzel indokolta: „Érzékeny és lobbanékony természetű vagyok s az októberben kezdődő események óta több megdondolatlan megmozdulásban volt részem. A hibákat – úgy érzem – diaktársaim előtt nem tudom jóvá tenni.” Osztályfőnöke árnyalt, áthelyezését támogató jellemzést adott róla: „Az októberi események után novemberben az ideiglenes iskolai diákbizottság elnöknek választotta meg, de az a munkakör és beosztás azt mutatta, hogy egyelőre még nem érett a vezetésre. Sem az iskolai fegyelem, sem a tanulmányi rend megszilárdításában ráváro feladatoknak nem tudott eleget tenni [...] Alapjában jóindulatú, minden szépre és nemesre törekvő egyéniség.” András Béla hozzátette: „Nevezett tanuló kérésének teljesítését egyrészt a kérelemben, ill. a szülői nyilatkozatban felhozott indokok, másrészt az osztályfőnöki jellemzés alapján pedagógiai megfontolásból is javaslom, mivel így kedvezőbb lehetőség adódik az egyébként tehetséges és jószándékú tanulónak a helyes irányú tovább fejlődésére.” MNL OL XIX-I-2-f-8478531-L 7/2-1957 (187. d.).
- ¹³ MNL OL XIX-I-2-f-8478531-L 7/2-1957 (187. d.).
- ¹⁴ Hamarka Gyula jászberényi kultúrotthon-igazgató 1957. február 2-i jelentésére utalnak a levélben (MNL OL XIX-I-2-f-14/8531-b3-1957 33. d.).
- ¹⁵ MNL OL XIX-I-2-f-14/8531-b3-1957 (33. d.).
- ¹⁶ Erre vonatkozó egyéb forrás nem áll rendelkezésünkre.
- ¹⁷ 1957. április 19. Császtvai István visszahelyezési ügye az MM. VI. o. Várhelyi, Bizó aláírással kézzel írva. MNL OL XIX-I-2-f-14/8531-b3/2-1957 (33. d.). A jászberényi vezető szervek intervenciója nem járt eredménnyel: Edelényi Béla 1963-ig az egri, majd a debreceni agrártudományi főiskolán tanított adjunktusi, docensi, tanszékvezetői beosztásban. 1971-ben kandidátusi fokozatot szerzett.
- ¹⁸ „»Munkásöri felszerelésben gúnyos, fölünyes ábrázattal rontott be közénk hónapról, hónapra. Ezzel is terrorizált. Leoldotta a löszerekkel teli derékövét és a pisztolytáskával együtt az asztalra dobta. Olykor az otromba ruszki fegyvert ki is biztosította. Aztán fel s alá járkált a pad sorok között [...], törte a fejét, kit nyomorítson meg ismét az emberek közül [...]« »Akik a forradalom még bizonytalan vagy már dicső napjaiban a szabadságot éltezték, azokat most megszarolta, igyekezett felfüggeszteni, vagy a kikerülő képzősöknek utána nyúlni pártvonalon. Hosszú évekig megpecsételt tanerők lettek áldozatai.«” (Idézte Járomi, 1995. 154.)
- ¹⁹ Máthé Lajos tanító, aki a Forradalmi Tanács oktatási ügyeinek irányítója és Császtvai városból való eltanácsolásának végrehajtója volt (Kóródi, 2017. 242.), évtizedek múltán levélben állította: „Itt kellene szerepelnie a Császtvai-ügynek, ami az egyik legnagyobb megtorlássorozatot indította el a városban, a nem bírósági

ítélettel végződő bosszúállások között, s ennek Bándi Erzsébeten kívül sokan mások is áldozatul estek”. (Idézte: Járomi, 1995. 154.)

- ²⁰ Kálmán György OM általános iskolai főosztályvezető Kónya Albert művelődésügyi kormánybiztoshoz 1957. február 25-i a vidéki kiszállásokon szerzett tapasztalataikról írt feljegyzésében olvashatjuk: „Egyes helyeken széles méreteket ölt a pedagógusok letartóztatása. (Szolnok-, Komárom megyék). [...] A karhatalmi szervek – tapasztalataink szerint – a pedagógusok ellen foganatosított cselekményeket nem beszélük meg az illetékes oktatási hatóságokkal és azoknak tájékoztatást sem adnak [...] A megverések, letartóztatások állandóan folynak, néha ugyanarra a helyre visszatérnek és az állandó bizonytalansági érzést kelt bennük [...] Szolnok megyében több községben és városban tartóztattak le és vertek meg pedagógusokat.” (MNL OL XIX-I-2-f-8531-J-Sz.n.-Feljegyzés 1957. II. 25 4. d.) „Vidéken – itt Jászberényben is – az volt a pufajkások szokása, mintegy „szórákózás”, hogy a lefogottakat késő este vagy éjszaka felvitték a fogdából, és ütötték-verték őket” – emlékezett Czigány István, az Aprítógépgyár munkástanácsának elnöke (Czigány és Goda, 2001). A karhatalmi szervek, pufajkások akkori tevékenységéről, motívumairól lásd: Somogyvári, 2022, 2024.
- ²¹ Cseh Géza (2008. 154.) közleménye szerint a megyében a megtorlás idején kiemelkedően nagy (15-18) volt a pedagógusok elleni, ok nélküli erőszakos fellépések száma is, melyektől a megyei művelődési osztály sem tudta megóvni őket, így védelemért az OM-hoz fordultak.
- ²² Kapus Ferencné Bizó Gyulához írt 1957. október 16-i válaszlevelében (MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-B85/a-1957 [185. d.]) és a jászberényi tantestület 1957. április 29-i jegyzőkönyvében (MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 [219. d.]) Bándi Erzsébet 1959-ben már Czigány István felesége volt (Kóródi, 2017. 237.).
- ²³ „Mondani sem kell, hogy a tiltás nem használt, hiába zárták be az iskola minden kijáratát, a képzős diákok kiugráltak a földszinti ablakokon át, és hamarosan a Rákóczi úton vonultak” – emlékeztek az aprítógépgyáriak (Czigány és Goda, 2001).
- ²⁴ Baráth Endre IV. oszt. tanuló naplójában. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957 (219. d.). A szöveg egy részét publikálta: Vida, 2007. 325.
- ²⁵ Szabó János IV. oszt. tanuló 1957. április 19-i kihallgatási jegyzőkönyvében. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957 (219. d.).
- ²⁶ „Barát Endre s. k., Kalla József s. k., Klinkó György s. k., Szabó Antal s.k., Szabó János s. k. A másolat az eredetivel minden szó szerint megegyezik. András Béla igazgató” olvashatjuk a dokumentumban. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957.
- ²⁷ Küldötttségükhöz 31-én hirtelen elhatározással Sándor György is csatlakozott. Sándor György 1957. augusztus 12-i kérvényében. MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-J-1/6-1957. (219. d.).
- ²⁸ Baráth Endre IV. oszt. tanuló naplójában. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957 (219. d.).
- ²⁹ Ezt 1957. április 18-i kihallgatásán Baráth Endre állította. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957 (219. d.) Majd az április 29-i fegyelmi tárgyú tanári értekezleten Kiss József osztályfőnöke megerősítette. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.).
- ³⁰ Valótlan állítás, hiszen Bándi József általános iskolai tanár Szentlőrinc-kátán tanított akkor, ami aligha lett volna lehetséges akkor, ha valóban fasiszta lett volna. MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-B85/a-1957 (185. d.).
- ³¹ 1957. április 17-i kihallgatásán Bándi Erzsébet az igazgató kérdésre határozottan állította: „fegyverem soha nem volt”. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957 (219. d.). Mindazonáltal Kóródi Máté (2017. 243.) úgy találta, hogy ő „a Nemzetőrség tagja volt, fegyveresen teljesített szolgálatot. Részt vett a fegyveres kiképzés beindításában is.”
- ³² 1957. október 4-én jelentette be Várnai Ferenc a KISZ-en kívüli rétegszervezetek, köztük a Diákszövetség megszüntetését (Gergely, 2008. 26.).
- ³³ Szabó János ismerte a kétkezi munkások világát, érzéseit, hiszen maga is gyakran velük dolgozott. Osztályfőnöke az 1957. április 29-i fegyelmi tárgyaláson így jellemezte ikertestvérével, Antallal közös helyzetét: „Édesanyjuk nem tudott munkát vállalni, mert szív- és ízületi betegsége van, de a nagy létszámú családot – ahol csupa kiskorú gyermekek voltak – amúgy sem hagyhatta volna magára. Egy kétszobás lakásban laknak [...] Semmi magántulajdonuk nincs. 1948-tól kezdve kap a család édesapjuk után kevés hadisegélyt. Ebből és a gyerekek napszámos keresetéből él a család egy évtized óta, ezt kellett elosztani élelemre, cipőre, ruhára és tanítatásra, hét ill. hat részre. Így kis koruktól fogva kemény munkahelyeken, felnőttek között töltötték idejüket ezek a gyerekek. »Nehéz volt mindezt önállóan, sokszor, de nagyon sokszor keserűséggel végigküzdeni« – írja [Szabó], de megtanította becsületre, munkaszeretetre.” MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.).
- ³⁴ Az András Béla igazgató által hitelesített másolatról. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957 (219. d.)

- ³⁵ Az 1957. április 29-i tanári értekezlet jegyzőkönyvében és az 1957. április 19-i kihallgatás szövegében. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d).
- ³⁶ Az akkor érvényes gimnáziumi rendtartás 15. és 17. pontja szerint: „Az V-VII. fokú fegyelmi büntetés csak az iskola tantestülete által szabályszerűen lefolytatott fegyelmi eljárás után szabható ki. [...] Az előzetes kihallgatásokról és a fegyelmi tárgyalásról jegyzőkönyvet kell felvenni. Az előzetes kihallgatásokról felvett jegyzőkönyvben a kihallgatottak vallomását részletesen fel kell tüntetni, a jegyzőkönyvből foglalt vallomást fel kell olvasni és a kihallgatottakkal is alá kell írtni.” (Rendtartás..., 1955. 58.)
- ³⁷ 1957. április 5. A jászberényi Városi Tanács VB 1957. április 5-én tartott ülésének jegyzőkönyvéből. MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.) és MNL JNSZVL XXIII. 502. 4-7. 1957.
- ³⁸ Czigány István közölte: „Januárban került sor a második kihallgatásomra. Ekkor már a rendőrségre hívtattak szintén a személyzetin keresztül. A kihallgató ugyanaz a KGB-s tisztt volt és Fülöp Aliz tolmácsolt, aki a Szovjetunióban tanult.” (Czigány és Goda, 2001)
- ³⁹ „Sajnos február végén kellemetlenebb »élményben« is volt részem. Egyik éjjel elhurcoltak. Egy katonatiszti különítmény »népnevelt« mint ellenforradalmárt, kegyetlenül megverték. Kb. hajnali 3-kor löktek ki az épületből. Csúszva-mászva mentem haza, ahonnan a hozzátartozóim reggel orvoshoz vittek” – emlékezett Czigány István (Czigány és Goda, 2001).
- ⁴⁰ „Az akadémiai igazgatók munkakörét komoly politikai funkcióknak kell tekinteni. Politikai szempontból a megyei osztályvezetővel azonos követelményeket kell velük szemben támasztani” – írták az MM 74.364. sz. körlevelében 1958 márciusában a megyei és városi művelődésügyi osztályvezetők javaslatát kérve a felsőfokú tanítóképzők igazgatóinak kiválasztásához. MNL OL XIX-I-4-k (3. d)
- ⁴¹ „Világos [...], hogy az ellenforradalom célja nem a hibák kijavítása, hanem a néphatalom, a Magyar Népköztársaság államának megdöntése, a szocialista vívmányok megsemmisítése volt. Arra a kérdésre, hogy mi volt a Magyarországon október 23-án kezdődött fegyveres felkelés alapvető jellegzetessége: forradalom vagy nemzeti forradalom-e, szembenézve a tényekkel, csak azt válaszolhatjuk: nem volt sem az egyik, sem a másik, hanem ellenforradalom volt. Ezt az igazságot annak tudatában is meg kell mondani, hogy az események során az országban, megmozdult tömegek túlnyomó többsége célkitűzéseiben, szándékaiban és érzéseiben a Magyar Népköztársaság hű fia, becsületes dolgozó és jó hazafi volt, nem pedig ellenforradalmár.” Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának 1956 december 5-i határozata (Vass, 1964. 18–17.).
- ⁴² MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3-1957 (219. d.).
- ⁴³ A fegyelmi tárgyú tanári értekezlet idézetei végig annak jegyzőkönyvéből: MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.).
- ⁴⁴ Kiss József osztályfőnök jellemzése szerint az általában jó, illetve jeles rendű Baráth Endre „édesapja Nagykörűben kovácsmester volt, 1945. május 9-én súlyos betegségben meghalt, s így a nagy létszámú család magára maradt. [...] a legidősebb fiú 1945-ben elesett a fronton. A felszabadulás után két hold földet kaptak. Édesanyja 1946-ban belépett a pártba, 1950 óta a család belépett a termelőszövetkezetbe [...] Idősebbik bátyja Dunapentelén téglagyári munkás, MSZMP tag, másik bátyja Nagykörű község tanácselnöke, szintén MSZMP tag. Egyik nővére a váci pamutfonó gyár sztahanovistája, MSZMP tag, másik nővére egy dolgozó paraszt felesége.” MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.).
- ⁴⁵ „A középiskolákban kb. 130 helyen jött létre KISZ szervezet, míg a Diákszövetség csupán 25-30 helyen működik.” – olvashatjuk egy 1957. május 13-i a KISZ tevékenységéről és feladatairól szóló határozatban. MNL OL XIX-I-4-ddd (7. d).
- ⁴⁶ Kóródi Máté (2017. 247.) szerint: „Szabó János [...] a Tanítóképzőben tagja volt a FISZ-nek és a Nemzetőrségnek. A forradalom idején kézzel írt, »ellenséges« röplapokat terjesztett. Testvére, Szabó Antal [...] a Tanítóképzőben szintén tagja volt a FISZ-nek és a Nemzetőrségnek. 1956. október 31-től november 3-ig a budapesti Agrártudományi Egyetemen teljesített fegyveres nemzetőri szolgálatot.”
- ⁴⁷ „IV. fokú fegyelmi büntetés: tantestületi megrovás: tantestület elé idézés és szigorú megrovás azzal a figyelemzetéssel, hogy újabb fegyelmi vétség esetén a tanulónak az iskolát el kell hagynia.” (Rendtartás..., 1955)
- ⁴⁸ Kóródi Máté (2017. 247.) szerint: „Szabó Béla [...] a jászberényi Tanítóképzőben tagja volt a FISZ-nek és a Nemzetőrségnek. Fegyveres nemzetőri szolgálatot teljesített 1956. október 31-től november 3-ig a budapesti Agrártudományi Egyetemen.”
- ⁴⁹ V. fokú fegyelmi büntetés: kizárás az iskolából, más iskolába utalás (Rendtartás..., 1955).
- ⁵⁰ Járomi József volt a városi FISZ vezetője (Járomi, 1995).
- ⁵¹ Eddig a fegyelmi tárgyú tanári értekezlet idézetei végig annak jegyzőkönyvéből: MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.).

- ⁵² A jászberényi Városi Tanács VB-ülésének 1957. május 3-i jegyzőkönyvéből származó valamennyi idézet forrása: MNL JNSZVL XXIII. 502. 9/1957. VB sz. 385–390.
- ⁵³ Különös helyzet állt ezzel elő: a BM politikai osztályáról Faragó százados és Jambrik főhadnagy András Bélának korábbi álláspontjuk enyhítéséről nyilatkoztak, míg „Molnár elvtárs” álláspontjuk változatlanságára utalt. Nem tudhatjuk: mihez képest?
- ⁵⁴ MNL JNSZVL XXIII. 502. 9/1957. VB sz. (kiemelés tőlem – D. P.)
- ⁵⁵ Értsd: a Rákosi-korszakban.
- ⁵⁶ MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.) és MNL JNSZVL XXIII. 15. 32.054/1957.
- ⁵⁷ Bizó Gyula MM osztályvezető 1957. május 15-i fogalmazványa (kiemelések tőlem – D. P.). MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.)
- ⁵⁸ Édesapja, Bándi József 1957. szeptember 25-én kérte az MM-et: „hogy gyermekem részére az érettségi vizsgálatot [...] engedélyezni szíveskedjék. Gyermekem magatartását elítélem, melyet az ellenforradalom alatt tanúsított, de kisgyermek kora óta távol az apai szárnyaktól nevelődik, mert állomáshelyemen nincs középiskola, így nem állt módomban neveléséről gondoskodni. [...] Meggyőződése, hogy félvezetett és megtévesztett ifjúságról van szó. Egyébként értesülésem szerint gyermekem sem tett többet, mint tanuló-társai. Hogy a vizsgálat mégis őt tartotta legbűnösebbnek, helytelen védekezésében látom okát. Úgy érzem megbűnhődött tetteiért, magatartásáért. [...] Mint fizikai dolgozó helyezkedett el egy csecsemőkörházban, ahol a mai napig becsülettel megállta a helyét, s ahol maradni kíván a jövőben is. Az érettségi bizonyítvány jövőjének kialakulásához mégis nagyon szükséges.” Az MM (Bizó Gyula) kérdésére az MSZMP jászberényi városi VB-je nevében Kapus Ferencné 1957. október 16-án válaszolt: „Bándi Erzsébet az ellenforradalom idején nem úgy viselkedett, ahogyan egy ifjúhoz méltó lett volna. Szoros kapcsolatot tartott fenn egy Szabó nevezetű ellenforradalmárral, aki disszidált, november 4-e után, aki egyik üzemünkben főszervező volt, [...] náluk is lakott. [...] Részt vett beadványok elkészítésében, szerkesztésében mely a tanárai becsúrlése céljából lett továbbítva a Minisztériumba. 4-e után figyelmeztette ezt a Szabó nevezetű egyént, hogy ne menjen haza, mert kereste a rendőrség. Ugyanakkor úgy november 15. körül és még később is nyíltan szidta a Kádár-kormányt s a Kossuth Rádiót mely szerinte hazudik, az igazat az úgynevezett Szabad Európa Rádió mondja. A családi körülménye rendezetlen, szülei rosszul élnek, és anyja egyik nagyon gazdag kulák családból származik. [...] Amikor a rendőrség kihallgatta, valamint a Minisztériumból Vásárhelyi elvtárs, tagadott, de elismerte később a dolgokat. A népi demokrácia elleni gyűlöletét nemegyszer kihangsúlyozta.” MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-B85/a-1957 (185. d.)
- ⁵⁹ Barát nevét hol th-val, hol anélkül írják a dokumentumokban. Édesanyja th-val, testvérei t-vel írták alá az MM-be beadott kérésüket, melyben a büntetés törlését kérték: „Meg vagyunk győződve, hogy gyermekem, ill. testvérünk nem saját akarat szerint ment fel Budapestre, az ellenforradalom idején, hanem kényszeríthették rá. Mindig arra volt tanítva, hogy szeresse szocialista hazáját, Népi-demokratikus államrendünket, szeresse a kommunisták Pártját és dolgozó népünket.” Bizó 1957. szeptember 6-án válaszolta Baráth Endrének: Kérésére [...] a kiszabott fegyelmi büntetés második részétől, mely szerint 1958. július 1-ig gyakorlótanítói beosztást nem nyerhet, eltekintek. Döntésemnél figyelembe vettem, hogy a büntetés kiszabása óta eltelt időben magatartása ellen kifogás nem merült fel, hogy a keszthelyi nyári úttörőtáborban, mint nevelő eredményes munkát végzett. Végül mérlegeltem özvegy édesanyja és testvérei népi demokratikus államrendünkhöz hűséges magatartását és tiszteltreméltó munkásságát.” MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-J-1/3-1957. (219. d.)
- ⁶⁰ Szabó János 1957. december 3-án kérte a gyakorlóévre beosztását: „1957. márciusában röplapokat találtak nálam. Semmi szándékom nem volt a röplapokkal. Ezt bizonyítja, hogy morse írással volt írva, amelyet társaim nem ismertek, [...] senki sem tudott róluk, megfelelkezve még én sem. A Minisztérium ezért a gyakorlóévre való beosztásomat 1 évre elhalasztotta. Most a MÁV Budapesti Építési Főnökség IV. sz. építészvezetőségénél dolgozom Érden, mint fizikai dolgozó. Anyagvonatunkról látva az iskolába siető gyermekeket sokszor elszomorodom. Mindig az az érzésem, hogy az évekig óhajtott első tanítványaim, akikkel én eredményt szeretnék elérni Népi Demokráciánk, Pártunk erőfeszítéseiben, az idő múltával elszűntek előttem. És így nem tudom kellőképpen meghálálni államunk gondoskodását, taníttatását, különösen rám nézve. [...] Engedjék meg, hogy mindezt sokszorosan megköszönjem, és egy kis faluban a Párthoz, az eredmények dicső kivívójához tántoríthatatlan hűséggel, a Párt hű emberéhez méltóan meg szolgáljam.” A városi MSZMP VB titkára, Dobosi Imre december 14-én írta: közvetlenül a MM-be küldje, „addig is munkájával igyekezzen az elkövetett hibákat jóvá tenni”. Bizó Gyula december 28-án a megyei osztályvezető Molnár Jánosnak: „Kérésre közlöm, hogy 8531-J ½. számú fegyelmi határozat értelmében 1958. július 1-ig gyakorlóévre való beosztását felfüggesztettem. E határozat megváltoztatására nincs elegendő ok, így ez továbbra is érvényben marad.” MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-J-1/3-1957. (219. d.)
- ⁶¹ MNL OL XIX-I-2-f-8531-J 1/3/1957 (219. d.) (kiemelés tőlem – D. P.)

- ⁶² Békési Lajos osztályvezető 1957. szeptember 2-i feljegyzése a megyei és megyei jogú városok VB elnökei részére a művelődésügyi apparátus, az oktatás és a népművelés időszerű kérdéseiről, feladatairól tartott tájékoztatójáról. MNL OL XIX-I-4-zz (23.d)
- ⁶³ MSZMP KB Tudományos és Kulturális Osztálya (Orbán László): 1957. október 12-i tájékoztató jelentés *A pedagógusok közötti politikai helyzetről*. MNL OL M-KS-288-33-1957. (4. ö. e.)
- ⁶⁴ Fegyelmi tárgyú jegyzőkönyv a Jászberényi Zirzen Janka Tanítónőképző tanártestületének 1957. november 4-i értekezletéről. MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-E11-1957 (186. d.) A továbbiakban az értekezleten elhangzottakból minden idézet innen.
- ⁶⁵ Tamási Lajos: *Piros a vér a pesti utcán* (1956. október 31.) (https://www.mek.oszk.hu/04000/04056/html/roplap/pdf/roplap1956_0893.pdf). A versnek az akkori purifikátorokat különösen kihívó utolsó három verszaka így szól:

„Piros a vér a pesti utcán,
munkások – ifjak vére folyt,
– a háromszín-lobogók mellé
tegyetek ki gyászlobogót.

A háromszín-lobogók mellé
tegyetek három esküvést:
sírásból egynek tiszta könnyet,
s a zsarnokság gyűlöletét,

s fogadalmat: te kicsi ország,
el ne felejtse, aki él,
hogy úgy született a szabadság,
hogy pesti utcán hullt a vér.”

- ⁶⁶ Eszes Gertrúd ügyében kihallgatott növendékek 1957. október 28-án felvett tanúvallomásaiban. MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-E11-1957 (186. d.).
- ⁶⁷ András Béla szerint Eszes egymást követően két jelentkezési lapot adott be. Az első „egyéb”, a második „dolgozó paraszt” származás szerepelt a helyi szervek igazolásával. Közben a papa „önálló szabóiparos” volt.
- ⁶⁸ Eszes Gertrúd ügyében kihallgatott növendékek 1957. október 28-án felvett tanúvallomásaiban. MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-E11-1957 (186. d.).
- ⁶⁹ A „magyar ügy” 1957-től 1963-ig szerepelt az ENSZ különböző fórumain. A Kádár-kormány és a szovjet tömb országai a magyar belügyekbe való beavatkozásként tekintettek erre, s 1957 őszén a munkahelyeken, társadalmi szervezetekben propaganda- és „tiltakozási” kampányt szerveztek, az akkori körülmények között kötelező jelleggel.
- ⁷⁰ Fegyelmi tárgyú jegyzőkönyv a Jászberényi Zirzen Janka Tanítónőképző tanártestületének 1957. november 4-i értekezletéről. MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-E11-1957 (186. d.).
- ⁷¹ MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-E11-1957 (186. d.)
- ⁷² Sándor György 1957. augusztus 12-én kérte a rá vonatkozó 8531-J-3/1957. III/b. sz. határozat hatálytalánítását és a gyakorló tanítói év engedélyezését: „megokolására felhozom, hogy 1956. október 31-én az osztálytársaimmal együtt fenn voltam ugyan Budapesten, de sem fegyveres szolgálatban, sem pedig bármilyen összetűzésben nem vettem részt”. A megyei művelődési osztályvezető augusztus 31-i levelében jelezte: „a kérelmet a megyei párt VB agit. prop osztálya támogatta”. Bizó Gyula augusztus 26-án válaszolt: „a fegyelmi határozat második részétől [...] eltekintek” ossza be, de kiegyensúlyozatlan, szélsőségekre hajlamos fiatalember lévén ellenőrzést igényel. MNL OL XIX-I-2-f-847/8531-J-1/6-1957. (219. d.)
- ⁷³ Pontatlanul IV Henrik francia királynak tulajdonított, valójában barátja és tanácsadója, Rosny által mondott, szállóigévé vált mondás, melynek jelentése: a nagyobb ügy előre vitele megér némi politikai-világnézeti áldozatot.
- ⁷⁴ András Béla „az Actio Catholica negyedik kultúrdélutánján, 1944. február 27-én előadósónok volt. »Ahogy Isten az embert látja« címen tartott előadást, melyet így zárt: »Ha Isten akarata szerint élünk, könnyebb lesz a szenvedések elviselése, s a Mindenható, amiként veszi azt rólunk, s osztályrészedévé tesz annak a földi boldogságnak, melyet ő rendelt nekünk a földön«” (a *Jász Hírlap* 1944. márciusi számából idézte: Csörgő, 2021).

Absztrakt

András Béla 1949-től, közel harminc éven át igazgatta a jászberényi tanítóképzőt. Sikeres karrierje 1957 áprilisában komoly veszélybe került, amikor tanártársaival együtt menteni próbálta a városi Forradalmi Ifjúsági Szövetségbe belépett, azt támogató, s a városban - és egy budapesti látogatás során - az Agrártudományi Egyetem Kollégiumában fegyveres őrségben állt, de fegyverüket sohasem elsütő, harcoktól távolmaradt diákjai pályáját. A városi párt- és tanácsi szervek ezért őt „ellenforradalmárok mentegetésével” vádolták, s a tanév végével leváltását és más városba helyezését javasolták. E dokumentatív elbeszélés a korabeli források megismerésével hozza közel olvasóihoz az akkor történeteket, a korabeli légkört és politikai mechanizmusokat. Emléket állítva a diákjaik, intézetük érdekében kockázatot vállaló jászberényi pedagógusoknak.

Kulcsszavak: 1956-1957, Jászberény, tanítóképzősök, András Béla, fegyelmik

Polónyi István

Wesley János Főiskola

Kevesebb, de okosabb? A tanulói teljesítmény néhány demográfiai összefüggése

A csökkenő gyermekszámoknak – több közismert társadalmi, gazdasági hátránya mellett – van egy vélt vagy valós előnye is, ami többek között Gary Becker teóriájából következik. Nevezetesen abból, hogy a kevesebb gyermek minőségibb gyermeket jelent (Becker, 1960). Egy másik közismert összefüggés hogy a nők iskolázottsága csökkenti a termékenységet, a fentiek szerint ez viszont növeli a tanulók iskolai teljesítményét. De vajon valóban így van-e? A kérdés hazánkban különösen aktuális, hiszen a gyermekáldás a 2010-es évek kedvező tendenciái után soha nem látott alacsony szintre süllyedt (ld. erről Spéder, 2025, vagy Asztalos és Kreiszné, 2024), és a PISA-eredmények is meglehetősen gyengék (Herczeg, 2020; Horn, 2025).

Ebben a tanulmányban három tényező: a szülői iskolázottság, a termékenység és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolatokat vizsgáljuk. Az írás először irodalomelemzést mutat be a családméret és a gyermek tanulási teljesítményének viszonyáról, majd a termékenység és az iskolázottság összefüggéseiről, és a szülők iskolázottsága, valamint a PISA-eredmények kapcsolatáról. Ezt követően néhány makroelemzéssel – széles nemzetközi adatbázison – vizsgálja ezeknek a tényezőknek a korrelációját. Végül hazai adatokon elemzi az összefüggéseket. A vizsgálat a hazai KSH-adatok mellett az UNESCO, az OECD és a Világbank adatbázisait felhasználva alapvetően grafikus és keresztábrák, illetve korrelációelemzéssel dolgozza fel a témát.

Családméret és a gyermek tanulási teljesítménye

Judith Blake *Family Size and the Quality of Children* (Családméret és a gyermekek minősége) című munkája lényegében alátámasztja Becker (1960) azon elméletét, miszerint a kevesebb gyermek minőségibb gyermeket jelent. Blake kutatása (amely elsősorban az amerikai fehérre épült) az iskolai végzettséget (felnőttek körében) és a felsőoktatási terveket (fiatalok körében) tekintette a minőség fő mutatójának, valamint kisebb mértékben az intelligenciaértékeket. Az elemzés alapján a szerző egy ún. „hígulási modellt” fogalmaz meg, amelynek lényege, hogy átlagosan minél több a gyermek, annál rosszabb az egyes gyermekek minősége. A fiúk felsőoktatási terveinek útelemzései azt mutatták,

hogy a testvérek száma negatívan befolyásolja ezeket a terveket. Megállapítja, hogy általánosságban elmondható, hogy a kutatás dokumentálja a magas termékenységnek az egyes testvérekre gyakorolt kedvezőtlen következményeit, még egy olyan országban is, amely (legalábbis a fehérek számára) társadalmilag, gazdaságilag és politikailag olyan előnyös helyzetben van, mint az Egyesült Államok (Blake, 1981).

Polit szerint általánosságban a rendelkezésre álló bizonyítékok azt mutatják, hogy a kiscsaládosok gyermekei számos fejlődési területen előnyökhöz jutnak, míg a nagyobb családokból származó gyermekek csoportjaként viszonylag hátrányos helyzetűek. Hozzáteszi, hogy, bár óvatosan kell levonni a korrelációs kutatásokból származó következtetéseket, mégis egyre több bizonyíték támasztja alá, hogy a kisebb családok gyermekei még akkor is, ha figyelembe vesszük a családok társadalmi osztályát, sok szempontból jobban teljesítenek a fejlődésben, mint a nagycsaládosoké. Az egyik legjobban dokumentált kutatási eredmény az, hogy a kisebb családokból származó gyerekek jobban teljesítenek az intellektuális képességek tesztjein, mint a nagycsaládosokból származók. A rendelkezésre álló bizonyítékok azt mutatják, hogy a család mérete a képességekre gyakorolt hatásán túl az oktatási és foglalkozási eredményekre is hatással van. A családmérettel kapcsolatos eredmények multidiszciplináris magyarázata azt sugallja, hogy a családi erőforrások „felhígulnak” a család méretének növekedésével, és ennek eredménye a kutatók által közölt különféle fejlődési hiányosságok. Összegezve, jelentős dokumentumok állnak rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy a kis családból származó gyermekek fejlődési prognózisa jobb, mint a sok testvérrel rendelkező gyermekek. Összességében ezek a hatások jelentős befolyással lehetnek egy ország polgárságának minőségére, ami alatt össztársadalmi (makroszintű) következményekre utal (Polit, 1982).

Black és szerzőtársainak egy Norvégia teljes lakosságára kiterjedő, hosszabb időtávú adatkészletre épülő vizsgálata szerint miközben a családméret és a gyermekek iskolai végzettsége között negatív korrelációt találtak, ugyanakkor, ha a születési sorrend mutatóit is beépítették az elemzésbe, a családméret-hatások elhanyagolhatóvá váltak. Hozzáteszik, hogy tekintettel arra, hogy a családok mérete tovább csökken a fejlett országokban, ezek az eredmények azt sugallják, hogy a gyerekek nem feltétlenül járnak jobban ahhoz képest, mint ha nagyobb lett volna a családjuk (Black, Devereux és Salvane, 2005).

Åslund és Grönqvist írásukat azzal kezdik, hogy a legújabb empirikus munkák megkérdőjelezzik a család mérete és a gyermekek teljesítménye közötti negatív kapcsolatot, amelyet az elméleti munkák javasolnak. Beszámolójuk szerint Svédországban a családméretnek a kötelező és a középiskolai tanulmányi eredményekre kis mértékű, de szignifikáns negatív hatását találták. Ugyanakkor a szerzők hozzáteszik, hogy az alacsony szintű összefüggésnek az is oka lehet, hogy a svéd jóléti állam enyhíti a szülők likviditási korlátait (Åslund és Grönqvist, 2010).

Tanskanen szerzőtársaival a PISA-eredményekre támaszkodva 20 nyugat-európai ország adatain két hipotézist vizsgált: 1. hipotézis: A szülők társadalmi-gazdasági erőforrásai (azaz a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása és családi gazdagsága) kompenzálják a nagy testvérlétszám negatív hatását, ami azt jelenti, hogy a szülői erőforrások erősebben kapcsolódnak az iskolai végzettséghez a nagyobb gyermekszámú családokban, mint az alacsonyabb gyermekszámú családokban. 2. hipotézis: A szülői kulturális javak nem kompenzálják a nagy testvéri létszám negatív hatását, vagyis a szülői kulturális erőforrások hasonló összefüggésben állnak az iskolai végzettség teszteredményeivel mind a magasabb, mind a kisebb gyermekszámú családokban.

Azt találták, hogy a megnövekedett családi erőforrások a gyerekek körében jobb teszteredményekhez kapcsolódnak. Másodsor, a testvérek számának növekedése összefüggésben áll a gyermekek iskolai teljesítményének csökkenésével. Ezek az eredmények összhangban vannak a hígulási modellel, a testvéri versengés hipotézisével,

a konfluencia¹ modellel és számos korábbi empirikus elemzéssel (Tanskanen, Erola és Kallio, 2016).

Buchmann és Hannum munkája arra mutat rá, hogy a jobb családi vagyoni, a magasabb szintű szülői végzettség és a magasabb szülői foglalkozási státusz erősebben járt együtt a megnövekedett iskolai végzettséggel a testvérekkel rendelkező gyermekeknél, mint azoknál, akiknek nincs testvére. Ezek az eredmények alátámasztják a kompenzációs modellből származó előrejelzéseket (Buchmann és Hannum 2001).

Egy viszonylag friss irodalomáttekintés rámutat a kutatások eredményeinek ellentmondásosságára. Mint írja, a kutatások többsége azt mutatja, hogy a gyermek otthoni környezete jelentős hatással van tanulmányi teljesítményére. A két szülővel élő gyermekek jobb tanulmányi eredményeket érnek el, mint az egyszülős családból származó társaik. Ugyanakkor egy friss tanulmány eredményei arra is rámutatnak, hogy a családi struktúra nincs közvetlen hatással a gyermekek iskolai teljesítményére. Más családi tényezők, mint például a szocioökonómiai helyzet, a család mérete, a szülők iskolai végzettsége, valamint a szülői részvétel jelentős szerepet játszanak a gyermekek tanulmányi sikereinek elősegítésében (Bartolome, 2021).

Talán az egyik legalaposabb áttekintést a családméret és a tanulók iskolai teljesítménye, illetve iskolai végzettsége között Vida Maralani adta Indonéziával kapcsolatos munkájában (Maralani, 2008). Leszögezi, hogy miközben a fejlett országokból származó számos tanulmány negatív összefüggést mutat a család mérete és a gyermekek iskolai végzettsége között, addig a fejlődő országokból származó eredmények azt mutatják, hogy ez az összefüggés a pozitívtól a semlegesén át a negatívig terjed, a kontextustól függően. A bizonyítékok halmaza azt sugallja, hogy ez a kapcsolat a társadalom fejlődésével változik. Rámutat, hogy az Egyesült Államokban végzett számos tanulmány kimutatta, hogy az iskolai végzettség negatívan korrelál a testvérek számának növekedésével. (ld. például a fentebb idézett Blake, 1989), amit a szociológiai és közgazdasági szakirodalom gyakran a véges erőforrások érvelésével magyaráz (ld. a fentebb idézett Becker, illetve Blake). Ugyanakkor a Norvégiából származó adatok felhasználásával a közelmúltban végzett közgazdasági kutatások kimutatták, hogy a családméret és a gyermekek iskolai végzettsége között nincs érdemi összefüggés (ld. fentebb Black, Devereux és Salvane).

A fejlődő világban ezeknek a kapcsolatoknak a természetére vonatkozó egyre növekvő irodalom azt mutatja, hogy a fejlettebb országokban oly következetesen tapasztalt negatív összefüggés nem feltétlenül általánosítható. Ehelyett a család mérete és a gyermekek eredményei közötti összefüggés időben és helyenként nagymértékben változik, és a negatívól a pozitívig terjed, az adott kontextustól függően (a szakirodalom áttekintését ld. Buchmann és Hannum, 2001). Sok bizonyíték utal arra, hogy a család mérete és

A fejlődő világban ezeknek a kapcsolatoknak a természetére vonatkozó egyre növekvő irodalom azt mutatja, hogy a fejlettebb országokban oly következetesen tapasztalt negatív összefüggés nem feltétlenül általánosítható. Ehelyett a család mérete és a gyermekek eredményei közötti összefüggés időben és helyenként nagymértékben változik, és a negatívól a pozitívig terjed, az adott kontextustól függően. Sok bizonyíték utal arra, hogy a család mérete és az iskolai végzettség közötti kapcsolat valószínűleg összefügg a társadalom fejlettségi szintjével, a termelési módokkal és az iskoláztatáshoz való hozzáféréssel, ami viszont befolyásolja a család relatív befolyását a gyermekek iskoláztatására.

az iskolai végzettség közötti kapcsolat valószínűleg összefügg a társadalom fejlettségi szintjével, a termelési módokkal és az iskoláztatáshoz való hozzáféréssel, ami viszont befolyásolja a család relatív befolyását a gyermekek iskoláztatására (Buchmann és Hannum, 2001).

Maralini arra is rámutat, hogy a család mérete és a gyermekek iskolai végzettsége közötti kapcsolatnak demográfiai visszacsatolásai is lehetnek. A kis családok növelhetik az iskolai végzettséget, ami viszont csökkentheti a termékenységet a következő generációban. Ezen túlmenően, ha a családméret hatása idővel egyre negatívabb vagy pozitívabb lesz, ezek az aggregált demográfiai kapcsolatok felerősödhetnek vagy felgyorsulhatnak. Végeredményben a szerző azt hangsúlyozza, hogy a fejlett és fejlődő országokból származó bizonyítékok azt sugallják, hogy nincs axiomatikus kapcsolat a család mérete és a gyermekek iskolai végzettsége között (Maralini, 2008).

Van Eijck és de Graaf Magyarországról szóló (1982-es adatok alapján 1995-ben írt) tanulmánya azt vizsgálja, hogy a családszerkezet milyen hatással van a magyarországi iskolai végzettségre. Az elemzés megközelítése az erőforrás-hígulás elméletén alapult, azzal a kiegészítéssel, hogy Magyarországon az oktatáspolitikai gyengítette a szülők anyagi erőforrásainak hatásait. Az elemzés azt állapította meg, hogy a családlétszám jelentős negatív hatással volt az iskoláztatásra. A születési sorrend hatása görbe vonalú volt: a nagyobb családokban a legidősebb és legfiatalabb testvérek szerezték meg a legmagasabb iskolai végzettséget (van Eijck és de Graaf, 1995).

A termékenység és az iskolázottság összefüggése

A termékenység és az iskolázottság összefüggése régi kutatási terület a közgazdaságtanban.

Amartya Sen híres könyvében (*Development of freedom*) azt írja, hogy már régen vita tárgya a szabadság szerepe a túlzottan magas termékenységi ráták mérséklésében. Rámutat, hogy a tizennyolcadik században a francia racionalista, Condorcet² arra számított, hogy a termékenységi ráták az „ész fejlődésével” csökkenni fognak, mivel a nagyobb biztonság, a több oktatás és a reflexiók döntések nagyobb szabadsága korlátozni fogja a népeségnövekedést. Ugyanakkor kortársa, Thomas Robert Malthus³ gyökeresen eltért ettől az állásponttól. Szerinte a létfenntartáshoz szükséges kellékek megfelelő mennyiségű biztosításának nehézségén kívül semmi nem akadályozza meg a nagyobb számú embert a korai házasságkötésben és a nagyobb családban. Sen azt írja, hogy a bizonyítékok inkább Condorcet oldalán állnak (Sen, 1999).

Bloom és szerzőtársai több szerzőt áttekintve megállapítják, hogy a kívánt termékenység, amelyet olyan gazdasági erők határoznak meg, mint az iskolázottsági szint és a nők bérszínvonala, jelentős szerepet játszik a befejezett termékenység meghatározásában, míg a családtervezési tevékenység kevésbé tűnik fontosnak (Bloom, Canning és Malaney, 1999).

John Bongaarts tanulmányába azt írja, hogy a termékenység csökkenése, amely jelenleg számos fejlett és kevésbé fejlett országban zajlik, szinte kivétel nélkül jelentős termékenységi különbségeket mutat a társadalmi-gazdasági alcsoportok között. Az általános iskolai végzettséggel rendelkező nők termékenysége általában magasabb, mint a középfokú vagy annál magasabb végzettséggel rendelkező nőké, az iskolai végzettséggel nem rendelkező nőké pedig általában magasabb, mint az általános iskolai végzettséggel rendelkező nőké. Ezek az iskolázottsági különbségek valamivel nagyobbak a demográfiai átmenet korábbi, mint későbbi szakaszában lévő országokban. Bár a bizonyítékok nem teljesen meggyőzőek, az iskolai végzettségbeli különbségek valószínűleg jelentősek maradnak, amikor a kevésbé fejlett országok elérik a demográfiai átmenet

végét. Ennek a megállapításnak a következménye, hogy a lakosság iskolai végzettsége továbbra is kulcsfontosságú meghatározója egy ország általános termékenységi szintjének (Bongaarts, 2003).

Paul T. Schultz a családi döntésekkel kapcsolatos egyik hipotézise szerint a termékenység és az anya munkakínálata közötti közvetlen összefüggés körülbelül fele a termékenység ok-okozati hatásának tudható be. A másik hipotézise szerint a nő által szült gyermekek mennyisége és minősége közötti kompromisszumot sokan stilizált ténynek tekintik, de ez a viselkedési szabályszerűség gyakoribb lehet a magas jövedelmű városi társadalmakban, mint máshol. Ezt az inverz kapcsolatot a termékenység és a gyermekek átlagos emberi tőkéje között az emberek preferenciáinak és korlátainak nem megfigyelt heterogenitása okozhatja, és nem feltétlenül jelzi az elméletileg feltételezett pozitív kereszthelyettesítési hatást (Schultz, 2008).

Kohler és szerzőtársai leszögezik, hogy összefüggés van a gyermekvállalás késése és az egyének humántőke-befektetéseinek növekedése között. Az oktatásba való befektetés növekvő megtérülése arra ösztönzi a fiatal felnőtteket – és különösen a fiatal nőket –, hogy hosszabb ideig tanuljanak, abban a reményben, hogy ez javítja a gazdasági bizonytalansággal való megbirkózási képességüket. Ez alól kivétel, ahol a gazdasági helyzet nagyon rossz, és ahol a felsőoktatás és a humántőke-befektetések megküzdési stratégiája a lakosság jelentős része számára nem elérhető. A szülés elhalasztásának humántőke-motivációja mellett a kelet-európai életszínvonal rendkívül instabilitása is stratégiai elhalasztáshoz vezet, amelyben a gyermekek – és a hasonló, hosszú távú elkötelezettségeket magában foglaló döntések –

meghozatalát elhalasztják abban a reményben, hogy a jövőbeli kilátásokkal kapcsolatos bizonytalanság idővel csökken (Kohler, Billari és Ortega, 2006).

Monstad és munkatársai ugyanakkor azt írják, hogy számos fejlett országban csökkent a termékenység, amit a nők magasabb iskolázottságának tulajdonítanak. Azonban az ok-okozati összefüggés megállapítása nehéz, mivel mind a termékenység, mind az iskolázottság folyamatosan változott. Norvégiában vizsgálva a jelenséget azt állapítják meg, jóllehet a növekvő iskolázottság a szüléseknek a tízes évekről a húszas évekre, kisebb csoportoknál a 35-40 éves korig való halasztásához vezet, azonban nem találtak bizonyítékot arra, hogy a teljes termékenység a magasabb iskolázottság miatt csökkenne. (Monstad, Propper és Salvanes, 2008).

Egy viszonylag friss tanulmányban Vasireddy és szerzőtársai azt írják, hogy a korai demográfiai kutatások a fejlett gazdaságokban a huszadik század második felében csökkenő termékenységet a nők iskolai végzettségének növekedésével magyarázták. A huszonegyedik században az iskolai végzettség további növekedése volt tapasztalható, ami a termékenységi trendek megfordulásával párosult. Az oktatás és a termékenység közötti kapcsolat összetettebbé vált. Azt hangsúlyozzák, hogy a családpolitikák, mint például a gyermekgondozási ellátások, a fizetett családi szabadságok és a pénzbeli transferek pozitív hatással vannak a termékenységre, és az iskolázottsági különbségek csökkenéséhez vezetnek. A gyermekvállalás és az oktatás közötti összefüggés szorosan összefügg a munkaerőpiaci lehetőségekkel, a családbarát foglalkoztatáspolitikákkal és a jóléti rendszerekkel.

Egy viszonylag friss tanulmányban Vasireddy és szerzőtársai azt írják, hogy a korai demográfiai kutatások a fejlett gazdaságokban a huszadik század második felében csökkenő termékenységet a nők iskolai végzettségének növekedésével magyarázták. A huszonegyedik században az iskolai végzettség további növekedése volt tapasztalható, ami a termékenységi trendek megfordulásával párosult. Az oktatás és a termékenység közötti kapcsolat összetettebbé vált. Azt hangsúlyozzák, hogy a családpolitikák, mint például a gyermekgondozási ellátások, a fizetett családi szabadságok és a pénzbeli transferek pozitív hatással vannak a termékenységre, és az iskolázottsági különbségek csökkenéséhez vezetnek. A gyermekvállalás és az oktatás közötti összefüggés szorosan összefügg a munkaerőpiaci lehetőségekkel, a családbarát foglalkoztatáspolitikákkal és a jóléti rendszerekkel (Vasireddy és mtsai, 2023).

A szülők iskolázottságának és a nemzetközi tanulói kompetenciamérések eredményeinek kapcsolata

Woessmann egy korai tanulmánya a TIMSS nemzetközi teszten elért teljesítményre gyakorolt hatások elemzése alapján arra a következtetésre jut, hogy minden országban erős a családi háttér hatása a tanulók kognitív képességeire.

Például a legalacsonyabb és a legmagasabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek teljesítménykülönbsége sok országban könnyen meghaladja egy egész évfolyamnak megfelelő értéket. Hanushek és Woessmann az oktatási eredmények közgazdaságtanáról szóló könyvfejezetében külön alfejezetet szentel a tanulók szülői háttérének, hangsúlyozva, hogy az általuk felvázolt oktatási termelési függvény eredményei szoros összefüggéseket mutatnak az oktatási teljesítmény és a tanulói és családi háttér számos mutatója között. Később azt is hozzáteszik, hogy általánosságban elmondható, hogy az általuk áttekintett tanulmányokban azt találták, hogy az oktatási teljesítmény jelentősen eltér a tanulók és a családi háttér szerint az egyes országokon belül, de azt is, hogy a családok befolyása jelentős eltéréseket mutat az országok között. A családi háttér meghatározó eleme a szülők iskolázottsága (Hanushek és Woessmann, 2011).

Freeman és Viarengo elemzése rámutat, hogy a magasabb iskolai végzettséggel és erőforrásokkal rendelkező szülők valószínűleg több időt és erőforrást fektetnek gyermekeik oktatásába, mint a kevésbé iskolázott vagy kevesebb erőforrással rendelkező szülők, s ennek tulajdonítható a gyermekek jobb teszteredménye (Freeman és Viarengo, 2014).

Brese és Mirazchyski elemzése rámutat, hogy a PISA és a TIMSS 8. osztályos adatainak összehasonlításakor a kapott korrelációk valamivel magasabbak a TIMSS esetében, de általánosságban a tényleges számok közötti különbség nagyon kicsi, és elhanyagolható. Azt lehet megállapítani, hogy a családi háttér összes területe közül a szülők iskolai végzettségére vonatkozó változók a teljesítmény legerősebb előrejelzői (Brese és Mirazchyski, 2019).

Vázquez-Cano és szerzőtársainak vizsgálata a szülők iskolai végzettsége, szakmája és a gyermekek oktatásában betöltött szerepe, valamint a gyermekek serdülőkor végi olvasási hatékonysága közötti összefüggést elemezte három különböző szociokulturális kontextusú államban, nevezetesen Kanadában, Finnországban és Szingapúrban. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülők iskolai végzettsége, szakmája és oktatási szerepe a legbefolyásosabb szempont a gyermekek olvasási készségeinek változékonyságának kiszámíthatóságában. Az alacsony iskolai végzettségű szülők esetében gyenge olvasási képesség jósolható a tanulóknak, de ha az anya közepes vagy magas iskolai végzettséggel rendelkezik, a tanulók eredményei jobbak, mint ha ezt a szintet csak az apa éri el (Vázquez-Cano és mtsai, 2020).

Elemzések, eredmények

A PISA-adatok segítségével makroelemzés keretében megvizsgálhatjuk, az OECD-országok esetében hogyan alakul a kompetenciák és a gyermekszám alakulásának kapcsolata.

Hipotézisünk az, hogy az OECD-országok esetében is az ország fejlettségétől függően eltérő kapcsolatokat fogunk találni a PISA-eredmények és a PISA éve szerinti termékenység, illetve a 15 évvel korábbi termékenységi adatok (egy nőre vetített gyermekszám) között. (A 15 évvel korábbi termékenységi adatok figyelembevételét az indokolja, hogy a PISA mérésben részt vevő tanulók 15 évesek.)

Az elemzés során felhasznált adatok részint a PISA-adatbázisból⁴, valamint a TIMSS kiadványából⁵, részint a Világbank adatbázisában⁶ szereplő termékenységi mutatószámokból származnak.

Az elemzés korrelációanalízis és egyszerű kereszttáblás vizsgálattal történik.

A 2022. évi PISA vizsgálat 74 részt vevő országának eredményeinek és teljes termékenységének adatait összevetve azt találjuk, hogy viszonylag jelentős az együtt járás (1. táblázat felső sor).

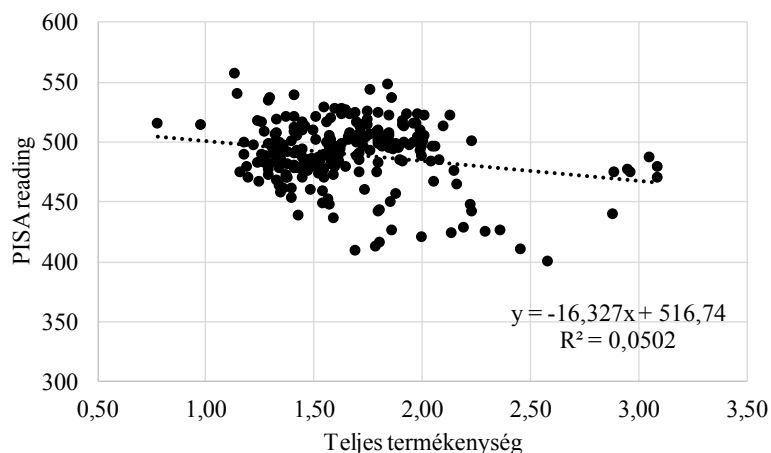
1. táblázat. 73 ország esetében a teljes termékenység és a PISA-eredmények kapcsolata a 2022-es és 2007-es adatok alapján

	Matematikai kompetencia	Szövegértési kompetencia	Természettudományos kompetencia
Korreláció (2022-es fertilitással)	-0,5509	-0,6040	-0,5899
Korreláció (2007-es fertilitással)	-0,6641	-0,6127	-0,6367

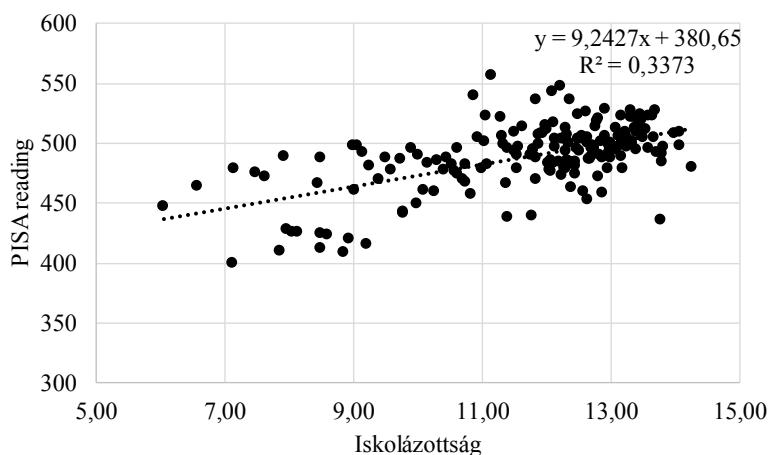
Elemzésünk gondolatmenetéhez jobban illeszkedik egy olyan, időeltolást figyelembe vevő analízis, amikor tekintettel vagyunk arra, hogy a PISA vizsgálatban a 15 éves korosztály vesz részt, tehát a 2022. évi kompetenciaeredményeket a 15 évvel korábbi termékenység adatokkal vetjük össze. Ebben az esetben még robusztusabb korrelációkat kapunk, ami igazolni látszik azt a feltevést, hogy a családméret (amit itt termékenységgel mértünk) növekedése és a PISA-eredmények negatív együtt járásúak (amit interpretálhatunk úgy, hogy ha csökken a gyerekszám, akkor javulnak a PISA-eredmények) (1. táblázat alsó sor).

Ha a 4. osztályosok 2023. évi matematika TIMSS-eredményei esetében vizsgáljuk meg az együtt járást a teljes termékenységgel – ezt 56 ország halmazán tudjuk megtenni –, akkor (-0,6071) korrelációt találunk. Ha a számítást elvégezzük a 10 évvel korábbi – azaz a 4. osztályosok életkorával megegyező életkort figyelembe vevő időeltolódással tekintett – termékenységi adatokkal, akkor a korreláció értéke (-0,6336).

Ugyanezt az OECD 36 országára megvizsgálva – a PISA-vizsgálat éveinek termékenységi és iskolázottsági adatait tekintve – és diagrammal szemléltetve ugyancsak azt látjuk, hogy a termékenység csökkenésével növekszik a PISA-teljesítmény, jóllehet a növekedés meglehetősen alacsony, mint ahogy a korreláció is kicsi (-0,2241) (ld. 1. ábra). Ugyanakkor az iskolázottság és a PISA reading adatainak kapcsolata markánsabb, egyértelműen látszik, hogy az iskolázottság növekedésével a PISA reading növekszik (korreláció +0,5808) (2. ábra).



1. ábra. Az OECD 36 ország halmazán a PISA vizsgálat éveinek termékenységi és PISA reading adatainak kapcsolata
(forrás: PISA-adatbázis és a Világbank termékenységi adatai alapján saját szerkesztés)



2. ábra. Az OECD 36 ország halmazán a PISA vizsgálat éveinek iskolázottsági és PISA reading adatainak kapcsolata
(forrás: PISA-adatbázis és az UNESCO iskolázottsági adatai alapján saját szerkesztés)

Az eredmények azt mutatják, hogy a termékenység (azaz az egy nő által szült gyermekszám) csökkenése a gyermekek kompetenciaeredményeinek növekedésével jár együtt.

A következőkben megvizsgáljuk a három vizsgált tényező, az iskolázottság, a termékenység és a tanulói teljesítmény kapcsolatát az OECD-országok halmazán (2. táblázat).

Az elemzés alapján megállapítható:

- Az iskolázottság növekedésével növekszik a PISA-eredmény.
- A termékenység csökkenésével növekszik a PISA-eredmény.
- Az iskolázottság egyre jelentéktelenebb kapcsolatban áll a termékenységgel.

2. táblázat. Az iskolázottság, a termékenység és a PISA reading eredmények korrelációs kapcsolata (36 OECD-ország halmazán)

	PISA reading és iskolázottság	PISA reading és termékenység	Iskolázottság és termékenység
2003	0,7284	-0,2683	-0,1884
2006	0,6176	-0,3387	-0,1952
2009	0,5097	-0,2448	-0,0919
2012	0,5453	-0,2113	-0,0959
2015	0,6891	-0,2732	-0,0717
2018	0,7160	-0,2512	-0,1350
2022	0,6217	-0,2768	-0,0284

Ha a PISA reading a termékenység, az iskolázottság és az egy főre jutó GDP⁷ a PISA-vizsgálat éveire vonatkozó értékeinek átlagai között vizsgáljuk a korrelációt, akkor azt találjuk, hogy az átlagos termékenység és a PISA-átlag között 20 ezer \$/fő alatt erős negatív korreláció van, 40 ezer \$/fő felett viszont ez a kapcsolat megszűnik.

Az elemzést megismételve a 2022-es év PISA reading és egy főre jutó GDP-je, valamint a 15 évvel korábbi termékenységi és a 15 évvel korábbi iskolázottsági adatokkal azt találjuk, hogy a PISA-eredmények és a (15 évvel korábbi) termékenység között a 2022-es 40 ezer dollár GDP/fő gazdasági fejlettség alatt viszonylag erős negatív korreláció van (-0,6394), 50 ezer dollár/fő felett viszont ez a kapcsolat gyakorlatilag megszűnik (-0,0953). Hasonló kapcsolat tapasztalható a termékenység és az iskolázottság között is. Ez esetben is igaz, hogy az alacsonyabb gazdasági fejlettség esetében jelentősebb negatív korrelációs kapcsolat a magasabb gazdasági fejlettségénél lényegében megszűnik.

Ezek az eredmények összhangban vannak Buchmann és Hannum (2001) megállapításával, ami arra utalt, hogy a család mérete és az iskolai végzettség közötti kapcsolat, illetve a termékenység és az iskolázottság közötti viszony összefügg a társadalom fejlettségi szintjével.

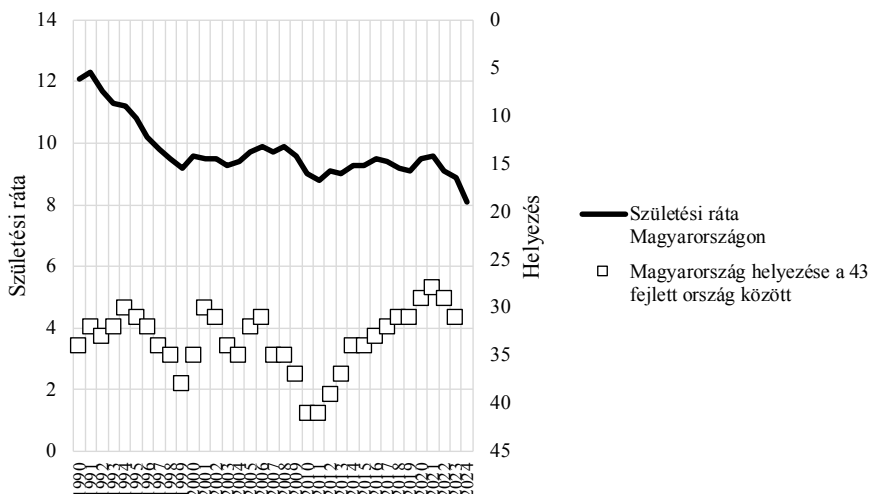
Hazai adatok és kapcsolatok

A hazai folyamatok több tekintetben eltérnek a globális trendektől.

A rendszerváltástól kezdődően vizsgálva a születések számát egy kissé hektikusan ingadozó képet kapunk, jóllehet az '50-es évek állampárti beavatkozása (abortusztilalom) nyomán kialakult hullámvész a harmadik generáció után (a '90-es évek közepétől) megszűnt. A születési ráta a rendszerváltást követő három évtized alatt kétszer volt minimumom: 1999-ben és 2011-ben. Az is látszik, hogy 2010 és 2021 között folyamatosan javul a születési ráta, majd visszaesik. Ezzel hazánk 43 fejlett ország között 2011-ben a 41. volt, 2021-ben viszont már a 28., ami 2023-ra visszaesik a 30. hely alá (3. ábra).

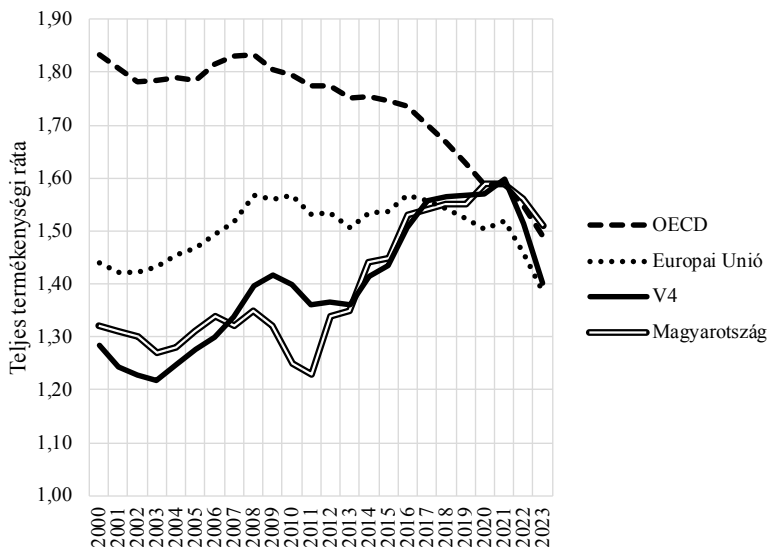
A látszólag kedvező tendenciák ugyanakkor igen súlyos trendet takarnak, ugyanis a születésszám a 2010-es 90 335-ről 2016-ra 93 063-ra nőtt, utána azonban igen hektikusan alakult, lecsökkent 90 ezer alá, majd ismét megnőtt 93 ezerre, de 2023-ra 85 200-ra, majd 2024-re 77 500-ra esett. Ez utóbbi adat az újkori magyar történelemben a legalacsonyabb születési szám. A teljes termékenységi mutatót vizsgálva is jól látszik, hogy mindezzel a „családpolitikai sikerrel” együtt a magyar teljes termékenységi ráta 2023-ban 1,51, 2024-ben 1,38 volt, ami messze elmarad a 2,1-es határtól⁸, amely a népesség létszámának stabilitását jelentené. Ugyanakkor 2011-től 2021-ig jelentős növekedést látunk, ami

2017-ben elérte, majd meghaladta az EU átlagát, 2020-ban pedig elérte az OECD átlagát is. Viszont ezt követően csökkenésnek indult, lényegében az OECD és az EU átlagához hasonlóan. Úgy tűnik, a „kitörésnek” vége, 2021-től a magyar termékenység visszaállt a fejlett országok csökkenő trendjéhez (4. ábra).



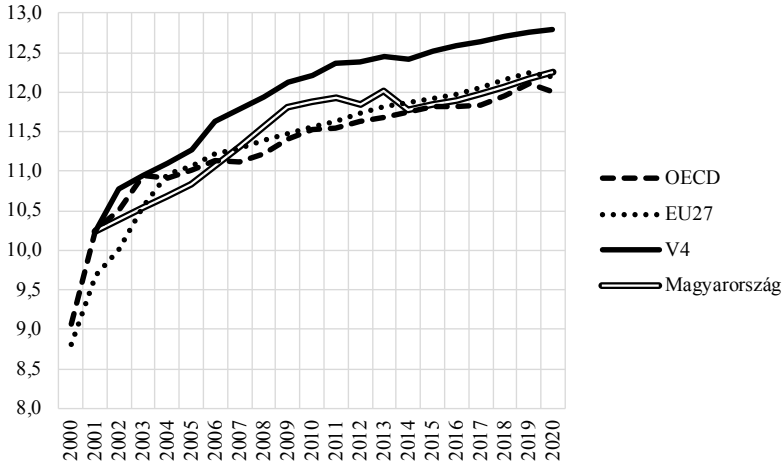
3. ábra. A születési ráta és Magyarország helyzete 43 fejlett ország között
(forrás: születési ráta KSH, helyezés világbanki adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés)

Megjegyzés: születési ráta: 1000 lakosra vetített éves születések száma
43 fejlett ország = OECD és EU 27 tagországok együtt



4. ábra. Teljes termékenység alakulása országcsoportonként és Magyarországon, 2000–2023
(forrás: világbanki adatbázis [továbbá 2022. és 2023. évi KSH-adatok] alapján saját számítás és szerkesztés)

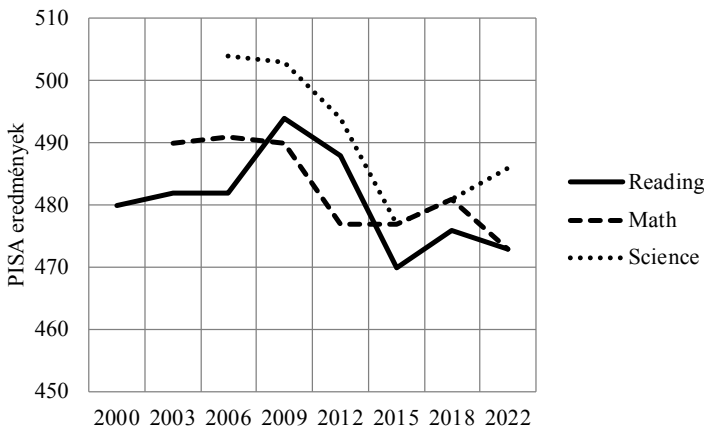
A hazai iskolázottság trendje is eltér részben a globális tendenciáktól (5. ábra). 2013-ban jól látszó visszaesésnek vagyunk tanúi, amikor a hazai iskolázottság az OECD, sőt az EU27 átlagának trendje alá esett, aminek az oka részint az iskolakötelezettségi kor leszállítása, részint a felsőoktatási felvételi keretszámok visszafogása (ld. erről Polónyi, 2025).



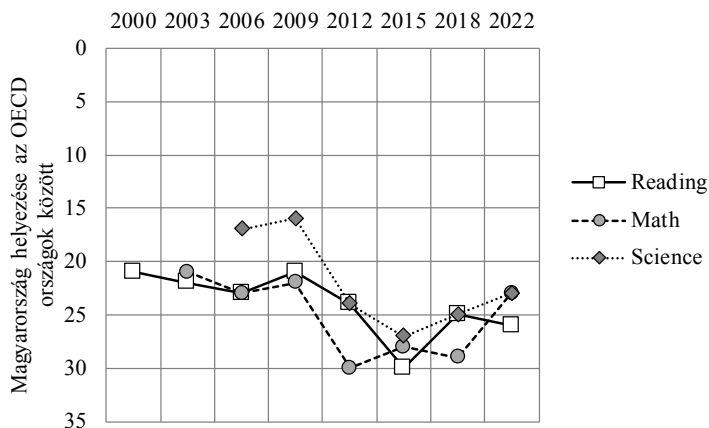
5. ábra. Az átlagos iskolázottság (a 25 éves és idősebb népesség átlagosan elvégzett iskolaéveinek száma) Magyarországon és a nagy országcsoportokban

(Forrás: Mean years of schooling [ISCED 1 or higher], population 25+ years, both sexes, <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3803#>)

A magyar fiatalok PISA-eredményeinek alakulását 2009 óta jelentős romlás jellemzi (6. ábra), ami az OECD-országok közötti helyezés alakulásában is meglátszik (7. ábra). A PISA-eredmények devalválódásának nyilvánvaló oka a kormányzati oktatáspolitikai radikális átalakulása 2010 után, aminek legmeghatározóbb elemei a központosítás, az autonómiamegvonás, a bérezési ellentmondások, a halasztgatott pedagógus-béremelés (Polónyi, 2023).

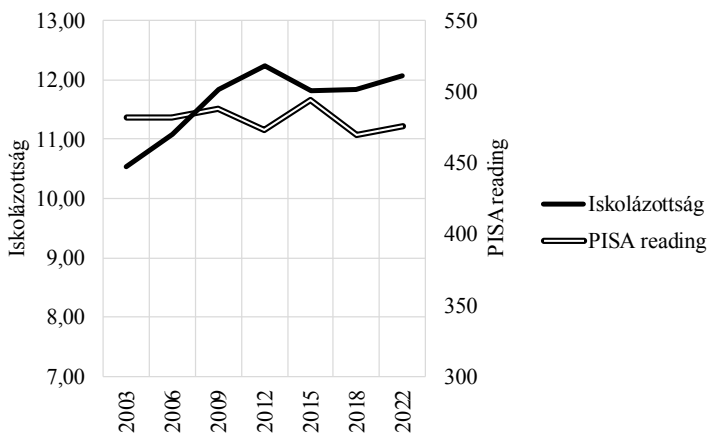


6. ábra. Magyarország PISA-eredményeinek alakulása (forrás: OECD PISA-adatbázis)



7. ábra. Magyarország helyezése az OECD-országok között a PISA-eredmények alapján (forrás: OECD PISA-adatbázis alapján saját számítás és szerkesztés)

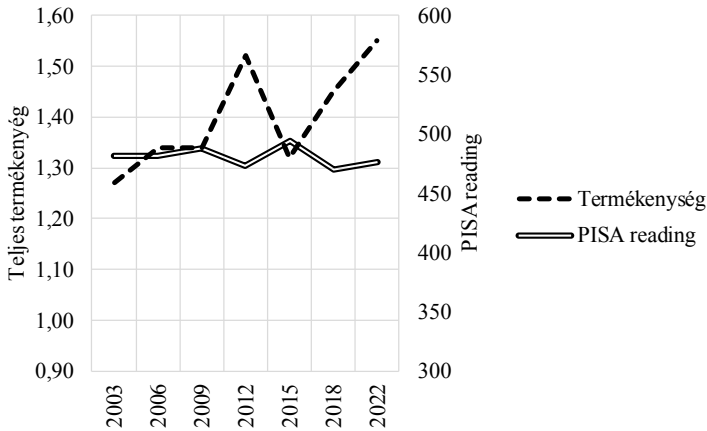
Az iskolázottság és a PISA reading eredmények közötti kapcsolat gyenge negatív korrelációt mutat ($-0,2407$) – szemben a globálisan tapasztalható erős pozitív kapcsolattal (8. ábra). Ennek indoka a már említett két tényező: részint az iskolázottság 2011 utáni megtorpanása (amelynek az oka az iskolakötelezettség leszállítása, valamint a felsőoktatás visszafogása), másrészt a PISA-eredmények hektikus alakulása, amely alighanem a közoktatás 2016 utáni radikális átszervezésére⁹ vezethető vissza (Polónyi, 2023).



8. ábra. A magyar iskolázottság és a PISA reading kapcsolata (a PISA vizsgálatok éveire vizsgálva) (forrás: PISA-adatbázis és az UNESCO és a Wittgenstein Centrum iskolázottsági adatai alapján saját szerkesztés)

A termékenység és a PISA-eredmények hazai kapcsolata pedig abban tér el a globális trendtől, hogy az ottani gyenge negatív korreláció helyett itt meglehetősen markáns negatív korrelációt találtunk (9. ábra). Ennek oka a hazai termékenység 2015 utáni jelentős növekedése, miközben a PISA-eredmények ezzel egyidőben romlottak. Az előző oka a kormányzati családtámogatási politika pozitív hatása (mint korábban láttuk, ennek más országokban is jelentős befolyása van, ld. korábban Vasireddy és mtsai, 2023). Az

utóbbinak – a PISA-eredmények romlásának – okára imént már utaltunk, rámutatva a 2016 utáni közoktatás-átstrukturálás negatív hatására.



9. ábra. A magyar termékenység és a PISA reading kapcsolata
(a PISA-vizsgálatok éveire vizsgálva)

(forrás: PISA-adatbázis és a Világbank termékenységi adatai alapján saját szerkesztés)

A hazai adatok korrelációs analízisét is úgy végeztük el, hogy a PISA-eredményeket a 15 évvel korábbi (azaz a PISA vizsgálatban résztvevő fiatalok születésének időpontjában érvényes) termékenységgel és iskolázottsággal vetettük egybe (4. táblázat).

4. táblázat. A magyar PISA reading eredmények és a 15 évvel korábbi termékenység és iskolázottság korrelációs kapcsolata

	Termékenység 15 évvel korábban	Iskolázottság 15 évvel korábban	PISA reading
Termékenység 15 évvel korábban	1		
Iskolázottság 15 évvel korábban	-0,9374	1	
PISA reading	0,4175	-0,4700	1

Az adatok tanúsága szerint a PISA-eredmények pozitív kapcsolatban állnak a 15 évvel korábbi termelékenységgel, azaz a gyermekszám csökkenésével csökkentek a PISA-eredmények. Az iskolázottság növekedésével egyértelműen (robustus korrelációval) csökken a termékenység, ugyanakkor az iskolázottság növekedésével a PISA-eredmények is gyengülnek, ami jelentősen eltér a globális trendtől.

Befejezésül

Az írásban áttekintettük a csökkenő gyermekszám kapcsolatát az iskolai teljesítménnyel, más oldalról az iskolázottság hatását a termékenységre és a gyermekek iskolai teljesítményére. Azt tapasztaltuk, hogy a tényezők közötti kapcsolat Magyarországon több tekintetben eltér a globális trendektől, aminek oka az elmúlt másfél évtized oktatáspolitikájában és családpolitikájában keresendő. A kormányzati családpolitika nyomán 2013 és 2021 között jelentősen növekedett a termékenység, ezt követően viszont radikálisan

visszaesett. A kormányzati oktatáspolitikára az átlagos iskolázottság (egy főre jutó átlagosan elvégzett iskolaévek számának) növekedése lassult és a PISA-eredmények romlottak. A kormányzati politika hatása nyomán a magyar tanulók (PISA vizsgálattal mért) iskolai teljesítménye sem a gyermekszám csökkenése, sem a szülők iskolázottságának növekedése nyomán nem javult, hanem romlott.

Irodalom

- Åslund, O. & Grönqvist, H. (2010). Family size and child outcomes: Is there really no trade-off? *Labour Economics*, 17(1), 130–139. DOI: [10.1016/j.labecon.2009.05.003](https://doi.org/10.1016/j.labecon.2009.05.003)
- Asztalos, P. & Kreiszné Hudák, E. (2024). *A sikeres felzárkózáshoz demográfiai fordulat szükséges*. MNB. <https://www.mnb.hu/kiadvanyok/szakmai-cikkek/tovabbi-szakmai-cikkek/asztalos-peter-kreiszne-hudak-emese-a-sikeres-felzarkozashoz-demografiai-fordulat-szukseges> Utolsó letöltés: 2026. 01. 20.
- Bartolome, C. L. (2021). The Effect of Family Structure on Children's Academic Performance: a Literature Review. *Global Scientific Journal*, 9(11), 2153–2161
- Becker, G. S. (1960). An Economic Analysis of Fertility. In *Demographic and Economic Change in Developed Countries*. National Bureau of Economic Research. 209–231.
- Black, S. E., Devereux, P. J. & Salvane, K. G. (2005). The More the Merrier? The effect of family size and birth order on children's education. *The Quarterly Journal of Economics*, 120(2), 669–700. DOI: [10.1093/qje/120.2.669](https://doi.org/10.1093/qje/120.2.669)
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421–442. DOI: [10.2307/2060941](https://doi.org/10.2307/2060941)
- Bloom, D. E., Canning, D. & Malaney, P. N. (1999). *Demographic Change and Economic Growth in Asia*. CID Working Paper No. 15 <https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/centers/cid/files/publications/faculty-working-papers/015.pdf>
- Bongaarts, J. (2003). Completing the Fertility Transition in the Developing World: The Role of Educational Differences and Fertility Preferences. *Population Studies*, 57(3), 321–335. doi: [10.1080/0032472032000137835](https://doi.org/10.1080/0032472032000137835)
- Brese, F. & Mirazchiyski, P. (2019). *Measuring Students' Family Background in Large-scale Education Studies*. Paper for the 4 th IEA International Research Conference July 1-3, Gothenburg, Sweden. https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC2010_Brese_Mirazchiyski.pdf
- Buchmann, C. & Hannum, E. (2001). Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology*, 27, 77–102. DOI: [10.1146/annurev.soc.27.1.77](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.77)
- Freeman, R. B. & Viarengo, M. (2014). School and Family Effects on Educational Outcomes across Countries. *Economic Policy*, 29(79), 395–446. DOI: [10.1111/1468-0327.12033](https://doi.org/10.1111/1468-0327.12033)
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement. In Hanushek, A. E., Machin, S. & Woessmann, L. (szerk.), *Handbooks in the Economics of Education*. 3. kötet. Amsterdam. DOI: [10.1016/B978-0-444-53429-3.00002-8](https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00002-8)
- Herczeg, B. (2020). *A PISA-eredmények változása mögötti intézményi, társadalmi okok vizsgálata*. HÉTFA Műhelytanulmányok.
- Horn, D. (2025). A középiskolások készségeinek változása. In Hermann, Z. & Varga, J. (szerk.), *Munkaerőpiaci tükrök, 2023–2024*. Hun-REN Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont.
- Kamarás, F. (2000). Termékenység, népességreprodukció. In Kolosi, T., Tóth, I., Gy. & Vukovich, Gy. (szerk.). *Társadalmi riport 2000* Budapest: TÁRKI, 409–432.
- Kohler, H.-P., Billari, F. C. & Ortega, J. A. (2006). Low Fertility in Europe: Causes, Implications and Policy Options. In Harris, F. R. (szerk.), *The Baby Bust: Who will do the Work? Who Will Pay the Taxes?* Rowman & Littlefield Publishers. 48–109. https://www.researchgate.net/publication/239844300_Low_Fertility_in_Europe_Causes_Implications_and_Policy_Options
- Maralani, V. (2008). *The Changing Relationship Between Family Size and Educational Attainment Over the Course of Socioeconomic Development: Evidence From Indonesia*. *Demography*, 45(3), 693–717. DOI: [10.1353/dem.0.0013](https://doi.org/10.1353/dem.0.0013)
- Monstad, K., Propper, C. & Salvanes, K. G. (2008). Education and Fertility: Evidence from a Natural Experiment. *The Scandinavian Journal of Economics*, 110(4), 827–852. DOI: [10.1111/j.1467-9442.2008.00563.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2008.00563.x)
- Polit, D. F. (1982). Family size and child development. *Draper Fund Report*, 11(Dec), 19–22. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12264600/>
- Polónyi, I. (2023). Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle*, 70(7–8), 872–897. DOI: [10.18414/KSZ.2023.7-8.872](https://doi.org/10.18414/KSZ.2023.7-8.872)
- Polónyi, I. (2025). Hová jutottunk? *Világpolitika és közgazdaságtan*, 4(2), 46–71. DOI: [10.14267/VIL-POL2025.02.07](https://doi.org/10.14267/VIL-POL2025.02.07)

- Schultz, T. P. (2008). *Population Policies, Fertility, Women's Human Capital, and Child Quality*. Center Discussion Paper No. 954, Economic Growth Center Yale University. <http://www.econ.yale.edu/~pschultz/cdp954.pdf> DOI: 10.2139/ssrn.985956
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Spéder, Zs. (2024). Gyermekvállalás. In Monostori, J. & Óri, P. (szerk.), *Demográfiai portré 2024. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségstudományi Kutatóintézet.
- Tanskanen, O. A., Erola, J. & Kallio J. (2016). Parental Resources, Sibship Size, and Educational Performance in 20 Countries: Evidence for the Compensation Model. *Cross-Cultural Research*, 50(5), 452–477. DOI: 10.1177/1069397116671139
- Van Eijck, K. & de Graaf, P. M. (1995). The Effects of Family Structure on the Educational Attainment of Siblings in Hungary. *European Sociological Review*, 11(3), 273–292. DOI: 10.1093/oxfordjournals.esr.a036364
- Vasireddy, S., Berrington, A., Kuang, B. & Kulu, H. (2023). Education and Fertility: A Review of Recent Research in Europe. *Comparative Population Studies*, 48, 553–588. DOI: 10.12765/CPoS-2023-21
- Vázquez-Cano, E., De la Calle-Cabrera, A. M., Hervás-Gómez, C. & López-Meneses, E. (2020). Socio-Family Context and Its Influence on Students' PISA Reading Performance Scores: Evidence from Three Countries in Three Continents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(2), 50–62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251588.pdf>
- Woessmann, L. (2004). *How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States*. IZA Discussion Paper No. 1284 <https://docs.iza.org/dp1284.pdf> DOI: 10.2139/ssrn.586784

Jegyzetek

- ¹ A konfluenciamodel szerint a családon belüli átlagos intellektuális környezet a testvérek számának növekedésével csökken, ami elsősorban a később született gyermekek iskolai teljesítményére hat negatívan.
- ² Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Condorcet márkija (1743–1794): francia matematikus és filozófus.
- ³ Thomas Robert Malthus (1766–1834) angol anglikán pap, demográfus.
- ⁴ <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>
- ⁵ <https://timss2023.org/download-center/#>
- ⁶ Fertility rate, total (births per woman), <https://data.worldbank.org/indicator/SP.DYN.TFRT.IN>
- ⁷ A Világbank adatbázisa alapján (Current US\$).
- ⁸ A 2,1-es értéket a bruttó és a nettó reprodukciós együttható magyarázza. A népességreprodukcióhoz az szükséges, hogy átlagosan egy nőnek egy leánygyermek szülessen, ez esetben a bruttó reprodukciós együttható egy. A bruttó reprodukciós együtthatót úgy kapjuk meg, hogy a teljes termékenységi arányszámot besorozzuk a leány-élveszületések hányadával. Mint ismeretes, a születések során több fiúgyermek születik, mint leány, 100 újszülött közül hozzávetőlegesen 48 a leány- és 52 a fiúgyermek. Azt is figyelembe kell venni, hogy a termékeny korba kerülőknek számát csökkentik a halálozások. (Hatása ma már alacsony, kb 2%.) Mindezek figyelembevételével kapjuk meg a nettó reprodukciós együtthatót. Összességében nagyjából 2,1-es teljes termékenységi arányszám esetén marad szinten a népesség (Kamarás, 2000).
- ⁹ Az önkormányzati közoktatás állami kisajátítása részint a 2011. évi köznevelési törvény, részint a 2013. évi CXXXIII. törvény, részint a 134/2016. (VI. 10.) Korm. rendelet alapján történt.

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy a szülői iskolázottság, termékenység, és a tanulói teljesítmény közötti kapcsolatokat vizsgálja, többek között azzal acéllal, hogy ezt kapcsolatrendszerrel a nemzetközi adatok mellett a hazai tényekre is elemezze. Az írás először széles irodalomlemezést mutat be a családméret és a gyermek tanulási teljesítményének viszonyáról, majd a termékenység és az iskolázottság összefüggéseiről, és a szülők iskolázottsága valamint a PISA eredmények kapcsolatáról. Ezt követően néhány makroelemzéssel – széles nemzetközi adatbázison – vizsgálja ezeket a tényezőket a korrelációját. Végül hazai adatokon elemzi az összefüggéseket, megállapítva, hogy a hazai trendek több vonatkozásban eltérnek a globális tendenciáktól, amelynek a sikeres-sikertelen kormányzati politika az oka.

Kulcsszavak: szülői iskolázottság, termékenység, tanulói teljesítmény, kormányzati oktatás és családpolitika

Bodnár DánielDebreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék,
CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Program

A szakmai közösségek szerepe magyarországi tudományegyetemek tanárképzésében

A magyarországi tanárhiány, különösen a tanári utánpótlás kérdése frekventáltan vizsgált területe a hazai neveléstudománynak. Korábbi kutatások rámutattak, hogy a tanár szakos hallgatók formális képzésük során a kampusz társadalmába való beintegrálódáskor, valamint a szakmai szocializáció terén érzékelnek problémákat. Kutatásunkban ezen kérdésekre adott válaszként vizsgáltuk a szakmai tanulóközösségeket, és a hazai tudományegyetemek tanárképzésében ezek módszertanát alkalmazó szervezeteket.

Bevezetés

A magyarországi tanárhiány napjainkban is releváns területe a hazai neveléstudományi kutatásoknak. A vizsgálódások tárgyát képezi az okok és körülmények feltárása, a megoldási stratégiák keresése, illetve a tanári utánpótlás kérdése. Utóbbi több tényező árnyalja: a képzés rekrutációs bázisa, a felsőoktatásból való lemorzsolódás tanulmányi és beágyazottsági okai, valamint a szakmai szocializáció mibenléte. Kontextusként egyrészt a felsőoktatásban részt vevők körének kiszélesedése szolgál, amely miatt a tanárképzés intézményei és oktatói eddig ismeretlen kihívásokkal és szerepekkel kényyszerülnek szembenézni. Az újonnan érkező, nem-tradicionális hallgatók kapcsán felmerül a perzisztencia, valamint az egyetemi sikeresség kérdésköre is, kiemelt figyelmet kapnak a professzionális identitás tényezői, a retenció, illetve a pályaszocializáció. Másrészt az egyes ágenseken túl a hazai tanárképzés szerkezeti változásait is érdemes kiemelnünk, mely téren a bolognai rendszer tapasztalatai és az osztatlan tanárképzésben végbemenő módosítások képezik a kutatások fókuszát.

A tanári pályára felkészítő szakmai szocializációt, valamint az egyetemi társadalomba integrálódást ötvöző megoldásként vesszük szemügyre a szakmai tanulóközösségek tanárképzésben való alkalmazhatóságát. Az angolszász neveléstudományi irodalomból származó definíció eleinte az üzleti világban manifesztálódó jelenséget írt le, majd innen került át az oktatás világába, ahol általában nevelőtestületek kollaboratív működési elveként jellemzik, mely az effektívebb pedagógusi munkában és a tanulói eredményesség fokozódásában csapódik le. A szakmai tanulóközösségekben ötvöződik a tagok közösségérzet iránti igényének kielégítése, a trialogikus tanulás megvalósulása és a professzionális fejlődés lehetősége. A tanulóközösségek ezen válfaja a magyar nyelvű

szakirodalomban is megjelent, sőt, ahogy lentebb beszámolunk róla, már realizálódott is a hazai tanárképzés keretein belül.

Elméleti háttér

A változó tanárképzés kihívásai – rekrutáció és képzési tapasztalatok a szakirodalom tükrében

A magyarországi tanárihiány állandó tárgyát képezi a hazai neveléstudományi kutatásoknak (Chrappán, 2010; Kocsis, 2003; Lukács, 2023; Mihály, 2010; Varga, 2023). A tanári utánpótlás kapcsán végzett korábbi kutatások egyrészt arra hívták fel a figyelmet, hogy a pedagógusi szakma továbbra is alacsonyabb megbecsültséggel rendelkezik a közvélekedésben, amelynek következtében a pályaválasztás előtt állók számára csalogatóbbak lehetnek a magasabb presztízzsel és/vagy várható jövedelemmel járó szakok, például a jog vagy az orvoslás (Chrappán, 2010; Fónai és Csonka, 2023; Kocsis, 2003; Kovács és mtsai, 2017; Veroszta, 2015). Másrészt a tanárképzés elvégzését nem feltétlenül követi közoktatási karrier. A pedagógusi pályáról a magánszektor vonzása, más egyetemi szakok vagy a szakmával járó kihívások is eltéríthetik a fiatal pályakezdeket (Ceglédi és Lólé, 2023; Oktatási Hivatal, 2023; Stéger, 2023). Kutatásunk ezt a kérdéskört a formális képzés belső jelenségei felől kívánta feltárni.

A tanárképzésbe jelentkező leendő hallgatók sokszínű társadalmi és gazdasági háttérből érkeznek a felsőoktatás világába. Vizsgálatunk szempontjából két típust emelünk ki. Az elsőbe pedagóguscsaládból („tanári dinasztiából”) származó fiatalok tartoznak, vagyis azok, akiknek kettő vagy több hozzátartozója dolgozik a közoktatásban. A pedagógus rokonok tapasztalataiból kifolyólag a felsőoktatás világa számukra tehát nem ismeretlen, bár egyes esetekben pont ezektől a személyektől tapasztalnak szkeptikus, lebeszélő hozzáállást a szakmával kapcsolatban (Pócsik, 2015). A másik csoport tagjai elsőgenerációs értelmiségi hallgatók, akik főképp a hátrányosabb régiók intézményeibe jelentkeznek, és előbbi típushoz képest sokszor kedvezőtlenebb társadalmi és gazdasági háttérrel rendelkeznek. Emiatt a tanárképzés számukra mobilitási csatornaként is funkcionál (Bacsikai, 2020; Fónai és Csonka, 2023; Kormos, 2020; Kovács és mtsai, 2017; Kovács és Stark, 2021; Szemerszki, 2023; Veroszta, 2015). Az ide soroltakra nem-tradicionális hallgatókként is tekinthetünk, egyes értelmezések szerint ugyanis a „nem-szokványos”, alacsonyabb státusú társadalmi rétegekből származó hallgatók is e kategória részei, akár csak a nem nappali képzést végzők vagy a felnőttként jelentkezők (Pusztai, 2011; Tózsér, 2012). Kutatásunkban mi is ezt az interpretációt vesszük át.

Nemcsak a jelentkezők köre, hanem a pedagógusképzés szerkezete is számos változáson esett át az elmúlt 10-15 évben Magyarországon. A bolognai rendszert 2013-ban váltó osztatlan mesterképzési rendszer 2022-ben öt évben egységesült, valamint megszűnt a szakképzettségi és szakos bontás is. A reform célja az volt, hogy a képzési struktúra gyakorlatorientáltabbá váljon: a hallgatók így hamarabb próbálhatják ki magukat valós oktatási környezetben ahelyett, hogy egészen a negyedik vagy ötödik tanévig kelljen várniuk ezzel. A pályaszocializációs kurzusok bevezetésével, valamint a gyakorlati óraszám növelésével a korai elköteleződés kiépítésére és erősítésére helyezik a hangsúlyt (Lénárd és mtsai, 2024). Ez az új módosítás az egyetemek és a gyakorlati intézmények közötti együttműködés professzionálisabbá tételét is igényli (Chrappán, 2023). A diszciplináris alapszakról tanári pályára lépést fontolgatók 2023-tól kezdve pedig rövid ciklusú tanárképzésen vehetnek részt (Stéger, 2023; Szabó, 2024).

A formális képzésbe került hallgatók tapasztalatai közül két dimenziót tárunk fel részletesebben, a hallgatói beágyazottsággal kezdve. A fogalom Tinto meghatározása szerint

a kortárs közösségek életében való részvétel, valamint az oktató- és adminisztratív személyzettel ápoltságok egyvelege; a nagyobb arányú bevonódás ráadásul a perzisztencia egyik elemeként is funkcionál (Astin, 1984; Pusztai, 2011; Pusztai és mtsai, 2022; Pusztai és mtsai, 2024b; Sütő, 2021; Tinto, 1975, 1993). A tanárképzés világába érkező, alacsonyabb státusú hallgatók számára a kampusz kapcsolathálója való beintegrálódás különösen kulcsfontosságú, hiszen abból kiesve „láthatatlan hallgatókká” válhatnak, ami a tanulmányi előrehaladást illetően demotiválhatja őket (Pusztai, 2011). A legalapvetőbb kihívást az osztatlan képzésből fakadó kari és tantárgyi különbségek, pontosabban a tantervek összehangolatlansága okozza, amelynek következtében kortárs kapcsolatok iránti igényük kielégítetlen maradhat, hiányolhatják a tanár szakos közösségéretet, és akár le is morzsolódhatnak a képzésből (Kormos, 2020; Pusztai és Kovács, 2014). Az oktatókkal való kapcsolattartás terén azt látjuk, hogy a hallgató-oktató diskurzusok gyakran csupán a tanórákra, a tananyaggal kapcsolatos témákra korlátozódnak, s nem lépnek azokon túl (Kovács és Bocsi, 2015; Kovács és Stark, 2021).

Az egyetemi kapcsolatháló kiépítése mellett a hallgatók a pályaválasztási motivációik erősítésére is koncentrálnak a képzés során. Ahhoz, hogy minél szélesebb eszköztár álljon a jövő tanárainak rendelkezésére, elengedhetetlen a magas színvonalú szakmai felkészítés biztosítása. Ennek elemei a pályához kapcsolódó tudás bővítése, illetve hasznos skillek és jógyakorlatok megismerése (Bacsikai, 2015, 2020). Szükségszerű a professzió iránti elhivatottság ápolása és erősítése, a „tanári szerep” kiépítése is, mely által a pályára lépő tanárjelölt perzisztensebbé, akár reziliensebbé válik a munkája során felmerülő kihívásokkal és problémákkal szemben (Ceglédi és Lólé, 2023; Csók és Hrabéczy, 2021; Hrabéczy és Csók, 2023; Jancsák, 2014; Kocsis, 2003; Kormos, 2020; Paksi és mtsai, 2015). Röviden összefoglalva tehát, a sikeres szakmai szocializáció eredményeként a frissdiplomás hallgató könnyebben boldogul majd az oktatás világában és marad a tanári pályán (Csók, 2020; Hercz, 2016; Koltói, 2014; Pusztai és Ceglédi, 2015; Pusztai és Csók, 2020; Weidman és mtsai, 2001). Ami az ide tartozó tapasztalatokat illeti, a szakirodalomból származó eredmények a bolognai, illetve a kifutó osztatlan képzési rendszerek alumnusaitól és még tanuló hallgatóitól származnak. (Lévéen, hogy az osztatlan mesterképzés 2022 óta működő változatának [Szabó, 2024] még nincsenek végzett hallgatói.) A válaszadók szerint több terület is változtatásra szorul(t) a képzési rendszerben. Bár elismerték a felsőoktatásban megszerzett tudásanyag minőségét, szükségességét és azt, hogy hasznát veszik karrierjük során (Fónai és Csonka, 2023), problémaként fogalmazódott meg a diszciplináris kurzusok túlsúlya a szakmódszertani tárgyak rovására, mely a tanári szerep kialakulását is késleltetheti. A tanárjelöltek valóságokot élhetnek át a „steril” környezetből a valós oktatási körülményekbe való kilépéskor (Balázi és Vadász, 2019; Kocsis, 2003; Kormos, 2020; Nagy, 2004; Varga, 2023). A zsúfolt órarendek miatt továbbá sokszor nincs idő más tevékenységekre, például kutatómunka folytatására vagy közösségekbe való bekapcsolódásra (Kovács és Orgoványi-Gajdos, 2020). Ha egy-egy tárgyat pedig nem sikerül abszolválni, az csúszást eredményez a tanulmányok menetében, ez pedig oda vezethet, hogy a hallgató kénytelen a képzést költségtérítéssel formában befejezni. Ez utóbbi az alacsony státusú hallgatókra komoly pénzügyi, illetve az emiatt történő munkavállalásból következően fizikai terhet róhat, amely szintén lemorzsolódáshoz vezet (Kovács és mtsai, 2019; Kovács és Stark, 2021).

Hovatartozás és közös fejlődés – a szakmai tanulóközösségek

Elsősorban a hallgatói beágyazódás, de akár a szakmai szocializáció terén is jelentős adalék származhat az extrakurrikuláris tevékenységekben való részvételből. Tinto fentebb idézett tanulmányában (1975, 1993) kiemelte, hogy a kortársakkal való kapcsolatépítés

extrakurrikuláris hallgatói csoportokhoz való tartozás útján is megvalósulhat. Később Putnam erősítette meg ezt az elméletet, hozzátéve, hogy a közösségi tagság a társadalmi tőke lehetséges forrásaként is funkcionálhat (Putnam, 2000). A hazai kutatások is pozitív tendenciákra mutatnak rá. A korábban említett nehezebb bevonhatóság (Pusztai, 2011) ellenére a kutatók jelentős igényt tapasztaltak a közösségi tagság iránt a hallgatók részéről; leginkább a tudományos és önkéntes/civil szervezetek a népszerű célpontok (Kovács és Bocsi, 2015; Pusztai és Kovács, 2014). A szakirodalom arra is rámutat, hogy a közösségi tagság és az eredményességi mutatók szoros összefüggésben állnak egymással, a tanulmányaikban eredményesebbek pedig felülreprezentáltak társaikhoz képest a különböző csoportokhoz való tartozásukat illetően (Pusztai, 2015). A hallgatók több, a munka világában is hasznosítható erőforrást (kapcsolatépítés, tapasztalatszerzés) és tőkefajtát (kulturális, kapcsolati) nyerhetnek a közösségi tagságukból. Ez utóbbiak ráadásul később gazdasági tőkévé is konvertálhatóak, így indirekt módon a szakmai szocializáció egyes elemei is megjelenhetnek. Végül pedig, minél alacsonyabb a fiatalok szüleinek iskolázottsága, annál nagyobb előnnyel jár az extrakurrikuláris szervezethez tartozás (Czike és Kuti, 2006; Fényes, 2015; Markos, 2020; Perpék, 2012; Pusztai, 2004, 2009, 2011, 2015, 2018).

Az extrakurrikuláris csoportosulások közül kutatásunkban az egyetemi tanulóközösségekre fókuszálunk. Olyan színterekről beszélünk, ahol a hallgatók közös, kollaboratív tanulás útján sajátítják el a célkitűzéseikhez szükséges tudásanyagot. A folyamat pillérei a közösségérzet, az integratív és inkluzív légkör, a szociális és módszertani diverzitás, valamint az aktív és reflektív tanulás (Love, 2012; Otto és mtsai, 2015; Tinto, 2003). Ezek az elemek megoldást jelenthetnek az egyetemi tanulmányok bizonyos problémáira, például az általunk hangsúlyozott beintegrálódási, illetve szakmai szocializációs kihívásokra (Kormos, 2020; Kovács és Bocsi, 2015). A tanulóközösségek létrehozására természetesen nem létezik egységes terv; nagyfokú sokszínűségükhöz a szervezéskor megfogalmazott alapelvek, illetve a bevált módszerek széles skálája együttesen járulnak hozzá (Otto és mtsai, 2015). Egy további lépcsőfokot jelent, ha lakó-tanuló közösségről beszélünk, azaz a tagok közös térben élnek vagy szocializálódnak egyetemi tanulmányaik alatt. Ez ismét a beágyazódás szempontjából, a nem-tradicionális hallgatók számára lehet igazán jövedelmező (Engstrom és Tinto, 2008; Pusztai, 2011). Erre az al típusra Magyarországon is találhatunk példát a sakkollégiumok formájában (Bordás és Ceglédi, 2012; Ceglédi, 2015; Ceglédi és mtsai, 2016; Kardos, 2015; Orsós, 2013; Varga, 2016).

A tanulóközösségek speciális válfajai a szakmai tanulóközösségek (*professional learning community*, PLC): a szakirodalomban inkább egyfajta módszerként, mintsem különálló szerveztként jelennek meg. A koncepció eredetileg az üzleti szektorban működő csoportok tudásmegosztáson alapuló fejlődési lehetőségét takarta. Később, az angolszász neveléstudományi szakirodalomban a PLC-t nevelőtestületek működési elveként írják le, ahol a pedagógusok kollaboratív együttműködése által javul a tanítás minősége és növekszik a diákok tanulmányi eredményessége (Stoll és mtsai, 2006a, 2006b; Vescio és mtsai, 2008). Bár ezekből a példákból látszik, hogy a PLC-ket összetett jelentéstartalmuk miatt nehéz általánosan definiálni (Lénárd és mtsai, 2020), átfedések azonban fellelhetőek a különböző megközelítések között. A tanulóközösségek korábban felsorolt értékei ugyanis itt is jelen vannak: a központi elem egy inkluzív és diverz közösség, amelynek tagjai aktív és reflektív módon törekednek saját készségeik fejlesztésére. Ez a tanulási tevékenység olyan vezetéssel egészül ki, mely világos célokat tűz ki a résztvevők elé, de teret enged a döntéshozatalba való beleszólásba is (Bolam és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Hipp és mtsai, 2008; Love, 2012; Otto és mtsai, 2015; Stoll és mtsai, 2006a, 2006b; Tinto, 2003). Másrészt, mint említettük, neveléstudományi értelmezésben a PLC-k egyik célja a tanulói eredményesség fokozása. A Stoll (Stoll és mtsai, 2006b),

illetve Hipp (Hipp és mtsai, 2008) vezette kutatócsoportok arra mutattak rá, hogy az effektív, PLC-alapon működő nevelőtestületekben a pedagógusok együttműködése, valamint a folyamatos fejlődésre és megújulásra való buzdítás pozitív következményekkel járt a diákok tanulmányi sikereit illetően. Másképp fogalmazva, a PLC-kben részt vevő tanárok kollektív, kollaboratív és dialógikus tanulásának artefaktuma (Bordás, 2015; Bordás és Ceglédi, 2012; Hakkarainen és Paavola, 2009) az általuk tanított gyermekek tanulásában bekövetkező pozitív változás. Erre alapozva a formális tanárképzés kiegészítéseként működő egyetemi PLC-k végső soron szakmai szocializációs szintériként funkcionálnak, ahol a tanári tevékenység fejlesztése áll a középpontban.

A kutatás módszertana

A kutatás célja

A szakirodalom feltárása során arra jutottunk, hogy a tanárjelöltek utánpótlását illetően két dimenzióra szeretnénk fókuszálni a formális képzésen belül: egyrészt az egyetemi társadalomba való beágyazódásra, másrészt a szakmai szocializációra. Ezen a téren megoldási stratégiaként értelmezzük a szakmai tanulóközösségek (PLC-k) eszköztárát alkalmazó, tanár szakosokra fókuszáló extrakurrikuláris közösségeket. Ezt a hazai szakirodalomban is jelen lévő fogalmat (Bordás, 2015; Czető és mtsai, 2024; Lénárd és mtsai, 2020) a magyarországi tanárképzés kontextusába helyezve alkalmazzuk. Ebben az értelmezésben olyan extrakurrikuláris közösségekről beszélünk, ahova a tanár szakos hallgatók részéről a belépés önkéntes módon, de elsősorban beágyazódási, illetve szakmai szocializációs aspirációkkal történik, s ahol a professzionális identitás kialakulása oktatói vagy szakemberi támogatással zajlik. Ennek alapjául azt vesszük, hogy a vizsgált szervezetekből a hallgatók elsősorban hiányzó tökefajtaikat kívánják pótolni, valamint a formális képzés kiegészítéseként későbbi karrierjük során hasznosítható készségek elsajátítására törekednek (Fényes, 2015; Putnam, 2000; Tinto, 1993). A tanulmányi eredményességet fokozó elemek mellett az inkluzív, diverz közösséghez való tartozás igénye is megfogalmazódik (Engstrom és Tinto, 2008; Tinto, 2003). A szakmai, illetve a közösségi szocializáció terén megfogalmazott igények világos célkitűzések mentén, professzionálisan megalapozott vezetői (oktatói) iránymutatással (Bolam és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Stoll és mtsai, 2006) teljesülnek be. Ezúttal azonban nem iskolai nevelőtestületekben, hanem a jövő tanárainak felkészítésében történik mindez. Ezt az új megközelítést elsősorban a felsőoktatási expanziót követő egyetemi társadalom, valamint a tanárképzés szerkezeti változásai felől vizsgáljuk. Továbbá a PLC-k által megalkotott innovációk és módszerek a megfelelő kapcsolati háló révén más közösségeket és intézményeket inspirálhatnak (Czető és mtsai, 2024), végső soron hozzájárulva akár a tanárképzés működésének fejlesztéséhez is.

Kutatásunk célja az volt, hogy a gyakorlatban már megvalósult szakmai tanuló- és alkotóközösségeket (Tóth, 2021) mutasson be a tagok tapasztalatainak szemszögéből. Vizsgálatunk fókuszában a hallgatók formális képzésről alkotott percepciója, a közösséghez való csatlakozásuk indokai, a közösségi tapasztalataik, valamint jövőterveik alakulása állt. Ez utóbbi két tényező feltárásával a szakmai szocializációs tevékenység sikerének megállapítására törekedtünk. A hallgatókon túl a közösségekhez tartozó oktatók és szakmai vezetők megkeresésével a közösségi célkitűzések és erőforrások alaposabb megismerésére, azaz a PLC-eszköztár azonosítására koncentráltunk. Terjedelmi okokból kifolyólag jelen tanulmányban csupán a hallgatói interjúkból származó eredményeket közöljük, de egy 2025-ben megjelent tanulmánykötetben az oktatóktól és szakmai vezetőktől származó adatokról is beszámolunk (Bodnár, 2025).

Kutatási kérdések és a vizsgált közösségek

A hallgatói interjúalanyok tapasztalatainak megismerésére az alábbi kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

1. Hogyan tekintenek a közösségekben részt vevő tanár szakos hallgatók a képzésük felépítésére és annak működésére? (Az interperszonális kapcsolatok, valamint a pályaszocializáció szempontjából.)
2. Milyen módon egészíti ki a közösség a formális tanárképzést? (Különös tekintettel a felsőoktatási kapcsolatháló bővítésére, illetve a szakmai szocializáció területére.)
3. Hogyan befolyásolja a közösségi tagság a hallgatók jövő- és karrierterveit?

A közösségek kiválasztásához nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk (Babbie, 2017). Ennek értelmében a kiválasztási feltételek a következő módon alakultak:

- A kutatásba bevonandó közösség egy magyarországi tudományegyetemen (Polónyi, 2019) vagy azzal együttműködésben tevékenykedjen.
- Tagságát kizárólag vagy többségében tanár szakos hallgatók adják.
- A közösségben a szakmai szocializációs tevékenység (a tanári jellemfejlődés és a tanári skillek fejlesztése) a PLC-k módszertana szerint hozzáértő vezetéssel, világos célkitűzések mentén valósuljon meg.

A közösségek képviselőivel való kapcsolatfelvétel, valamint az elérhető szakmai anyagok áttekintése alapján az általunk felállított szempontoknak négy közösség felelt meg.

1. táblázat. A kutatás során vizsgált négy közösség legfőbb jellemzői

Kategória	Öntevékeny hallgatói műhely	Kutatással foglalkozó közösségek		Önkéntes közösség
Név	Tanár Leszek Hallgatói Műhely	Tanárjelöltek Szakkollégiuma	CHERD-Hungary Oktatóskutató Gyakornoki Program	Motiváció Műhely
Egyetem	ELTE	PTE	DE	SZTE
Létrehozás éve	2020	2015	2021	2007/2011
Célcsoportok	tanár szakos hallgatók	tanár, pedagógia BA és nevelés- tudomány MA szakos hallgatók	tanár, pedagógia BA és nevelés- tudomány MA szakos hallgatók	tanár, pedagó- gus, szociális munkás és szociálpedagógia szakos hallgatók
Fő célkitűzés	A tanár sza- kos szakmai szocializáció és közösség- érzet biztosí- tása.	Kutatás-fejlesztés, szakmai szocializá- ció, közösségérzet biztosítása.	Neveléstudományi tárgyú kutatás, az intergenerációs kapcsolatok erő- sítése.	Hátrányos hely- zetű gyermekek hallgatói men- torálása tanoda- programban.

Forrás: saját szerkesztés a közösségekről elérhető adatok, valamint az oktatói / szakmai vezetői interjúk alapján.

A Tanár Leszek Hallgatói Műhely 2020 szeptemberében jött létre az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanár szakos hallgatóinak kezdeményezésére. A tanári szakmához kapcsolódó különféle témaköröket mentor-oktatók segítségével, workshopok formájában dolgozzák fel a fiatalok, emiatt a közösség *öntevékeny hallgatói műhelyként* definiálható. Célkitűzésük, hogy az oktatás világában való magabiztos helytállásra készítsék fel a tanárjelöltté avanzsáló tagokat (Tóth, 2021).

Két példát találtunk *kutatással foglalkozó közösségekre*. A Pécsi Tudományegyetemen 2015-ben alapított Tanárjelöltek Szakkollégiumában a tanár szakosok mellett pedagógia alap- és neveléstudomány mesterszakos, hazai és nemzetközi hallgatókat is találunk. A szakmai szocializációs tevékenység kooperatív szervezeti formában történik. A különféle témakörökre épülő mikroszoportokat a területen jártas oktatók vezetik, akiknek segítségével kutatási-innovációs folyamat bontakozik ki. Ez a tanárképzésben részt vevő tagokat módszertani kreativitásra és a folyamatos fejlődésre ösztönözheti későbbi pályájuk során (Varga, 2016). A Debreceni Egyetemen 2021 óta működő CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Programban szintén a hallgatói kutatás áll a középpontban, a témavezetés azonban személyre szabottabb, kutatómentori rendszerben történik. A tanár szakos tagok kutatási témái között főleg nevelésszociológiai és szakmódszertani kérdésköröket találunk, melyek a későbbi karrierhez szükséges tudásanyaggal ruházhatják fel a jövőbeli tanárjelölteket (Bodnár és mtsai, 2023).

A Szegedi Tudományegyetemmel együttműködésben Szegeden és Balástyán, tanoda-rendszerben működő Motiváció Műhely lelke egy *önkéntes közösség*. 2007-ben egy deszegregációs program keretében indult a Hallgatói Mentorprogram, mely 2011-től a Motiváció Hallgatói Mentorprogram nevet vette fel. A részt vevő tanár, pedagógia, valamint szociális munka és szociálpedagógia szakos hallgatók hátrányos helyzetű gyermekek tanulmányi mentorálásával foglalkoznak. A hatékony felzárkóztató tevékenység alapjaként az önkéntesek akkreditált képzéseken vesznek részt, a szakmai vezetők pedig módszertani nyitottságra és innovációk megalkotására ösztönzik a fiatalokat (Fejes és mtsai, 2014).

Mintavétel

A mintavételi eljárás részeként a közösségek taglétszámát próbáltuk meg először felmérni. Ezen a téren azonban nem állt rendelkezésünkre hivatalos nyilvántartás, továbbá a tagok számát a fluktuáció is jelentősen befolyásolja (az extrakurrikuláris tevékenységekre fordítható időből vagy a képzés félbehagyásából, váltásából kifolyólag). Emiatt tanulmányunkban csak az általunk elért hallgatók létszámát tüntetjük fel.

A kutatás során összesen 21 válaszadót, köztük 16 hallgatót sikerült elérnünk a közösségekhez kapcsolódóan. A létszámot a válaszadói hajlandóság befolyásolta. Az interjúalanyok kiválasztásakor nem valószínűségi mintavételt alkalmaztunk, kombinálva a szakértői és a hólabda mintavételt (Babbie, 2017). Érdemes hozzátennünk, hogy bár igyekeztünk figyelembe venni a kiválasztási kritériumokat, két esetben az adatfelvétel közben derült ki, hogy az interjúalany nem felel meg azoknak. Ennek következtében egy tanár szakot végzett, de nem közösségi tag, illetve egy tanárképzésből lemorzsolódott, de később közösségi taggá váló neveléstudomány mesterszakos hallgató is a minta részévé vált. Válaszaikat értékesnek találtuk a lemorzsolódás kérdéskörét illetően, így azokat a többi alannal egybevetve elemeztük; a közösségi tagsághoz kapcsolódó válaszaikat azonban nem vontuk be vizsgálatunkba.

Az adatgyűjtés céljából fókuszcsoportos és egyéni interjúkat (Vicsek, 2006), illetve egy háttérkérdőívet alkalmaztunk. A két interjútypus párhuzamos használata már korábbi kutatások esetében is megjelent, hiszen egymást kiegészítő kutatási technikák lehetnek (Pusztai és Csók, 2022; Pusztai és mtsai, 2023, 2024c).

Az interjúk alapjaként saját fejlesztésű, félig strukturált interjúvázlatot alkalmaztunk, benne előre meghatározott kérdéskörökkel. A főbb blokkok a hallgatók társadalmi és tanulmányi háttérét (települési környezet, középiskolai évek, pályaválasztási motivációk), képzési tapasztalatait (intra- és intergenerációs kapcsolatok, a képzés erősségei és fejlesztendő területei, lemorzsolódás és megtartó erők), a szervezeti tagságot (közösségekbe lépés előzményei és indokai, közösségi kapcsolatok és programok, hozzáadott értékek) és jövővel kapcsolatos terveit (elhelyezkedés a munkaerőpiacon, későbbi felsőoktatási tanulmányok, a közösség szerepe a karriertervben) vizsgálták. A háttérkérdőívvel olyan területeket kívántunk felderíteni, amelyeket túl érzékenynek találtunk az interjúk, különösen a fókuszcsoportos beszélgetések során megismerni. Ilyen témának minősült a szülők végzettsége és munkavégzése, az elvégzett középiskola tanulójának társadalmi összetétele, illetve a válaszdók tanulmányi és akadémiai eredményessége. (Utóbbihoz a CHERD-Hungary kutatócsoport által kidolgozott akadémiai eredményességi mutatókat alkalmaztuk, Pusztai és Szigeti, 2021a alapján.)

Az empirikus adatfelvétel 2024 márciusától októberig tartott. Interjúalanyaink számára az adatfeldolgozás során anonimitást biztosítottunk. A beszélgetéseket hanganyagok formájában rögzítettük, ezekből szöveghű átiratokat készítettünk. A hangfelvételek átlagosan 113 perc hosszúságúak. A teljes (hallgatói és oktatói / szakmai vezetői interjúk átirataiból készített) szövegtörzs összesen 769 783 karakter terjedelmű.

Az interjúk elemzése

A szöveganyag feldolgozását kombinált (deduktív és induktív) logikai eljárással végeztük el. Az elméleti háttéranyagból felállítottuk a főbb vizsgálati területeket (társadalmi és tanulmányi háttér, pályaválasztási motivációk; képzéssel kapcsolatos tapasztalatok; közösségi tagság; jövővel kapcsolatos tervek). Ezt a kódolási folyamatból származó információk alapján árnyaltuk (Dan és mtsai, 2024; Pusztai és mtsai, 2024a; Sántha, 2017, 2020). A korpuszok kódolását és elemzését az Atlas.ti 7 szoftverrel végeztük. Kódcsaládokat hoztunk létre, amelyekben alkategóriákat alkottunk a kódok számára (Bacskaï és mtsai, 2023; Csók és Pusztai, 2022; Pusztai és Csók, 2023). A deduktív és induktív elemzés intrakódolás útján valósult meg (Csók és Pusztai, 2022; Sántha, 2012, 2017).

Eredmények

A hallgatók rekrutációja

Az interjúalanyok körében egyaránt megjelennek az első generációs értelmiségi aspirációk, illetve a pedagógus pálya családi előzményei is. A hallgatói válaszok közel fele legalább egy, diplomával rendelkező szülőről számolt be (7 anya és 6 apa a 32 szülőből), a mérleg nyelve mégis inkább a diploma nélküli gondviselők felé billen. Összesen négy hallgató anyja dolgozik pedagógusi (tanító, tanár, gyógypedagógus) munkakörben, de két esetben pedagógus testvérekről is szó esett. Három válaszdók kapcsán beszélhetünk „tanári dinasztiaokról”, visszajelzésük alapján ugyanis egynél több pedagógus van a családjukban.

A pályaválasztással kapcsolatos egyéni attitűd terén úgy tapasztaltuk, hogy a hallgatók körében a tanári pálya választása sok esetben másodlagos opcióként merült fel olyan szakok mögött, amelyek nagyobb társadalmi presztízzsel vagy anyagi megbecsültséggel rendelkeznek (jog, pszichológia, orvoslás, gyógyszerészet). Mások számára a tanár szak az egyetemre jutás csatornájaként funkcionált: mivel bizonytalanok

voltak későbbi szakpárjuk egyik vagy másik szakához való elköteleződésüket illetően, a tanárképzés volt a legmegfelelőbb módja a felsőoktatásba kerülésnek. A tanári szak felé fordulást leginkább két tényező indokolta. Egyes hallgatók kiskoruk óta a tanári pálya felé aspirálódtak, amiben szerepet játszottak a példaképként szolgáló és/vagy a családban található pedagógusok is. Másoknál ez az attitűd később, magántanítványok oktatása során fejlődött ki vagy erősödött meg. A pályaválasztáshoz kapcsolódó családi attitűdökben egyaránt megjelent a féltő, illetve a szkeptikus hozzáállás is; utóbbi főleg akkor, ha az interjúalany egy magasabb presztízssű pálya helyett vagy onnan váltva érkezett a tanárképzésbe. Különösen gyakori volt ez a jelenség a pedagóguscsaládok gyermekeinél, a családtagok tapasztalataira alapozva. Ezen attitűd a képzés megkezdése után azonban sok esetben enyhült, és akár támogatássá is alakult.

A formális képzés hallgatói tapasztalatai

A konkrét képzési tapasztalatokat először az egyetemi kapcsolatok, majd pedig a tantárgyak aspektusából foglaljuk össze. Az interjúalanyoknak általában a szaktársi körből van 1-2 közelebbi barátja, akikkel programokat szerveznek és magánéleti témában is szívesen beszélgetnek. Az intragenerációs kapcsolatok építésére kevés lehetőségük adódik elfoglaltságaik és a szakpárokból fakadó széttagoltság miatt. A tartós intergenerációs összeköttetések kialakítása csak kisebb tan-székeken valósul meg, nagyobbak esetében „személytelen” környezet alakul ki. Azok a hallgatók viszont, akik ennek ellenére tudatosan keresték a kapcsolatot oktatóikkal, pozitív élményekről számoltak be. Egyik interjúalanyunk számára az intragenerációs kudarcok gyógyíra volt az intergenerációs kapcsolatháló kialakítása, ebben pedig közösségi tagsága is fontos szerepet játszott.

„A csapatépítés már amiatt is nehéz, hogy ugye nagyon kevés tényleg a szabadidő, mert azért két szakot vinni egyszerre, hogy tényleg úgy közös legyen a lyukasóra, satöbbi. [Mi] kémiasok tízen vagyunk, de még itt sem mondanám ilyen összetartónak a csoportot” (7. sz. hallgató)

„A közvetlen szaktársaimmal igazából nincs semmilyen kapcsolat, egy kicsit kívülállóknak érzem magam így a saját tanszékemen, legalábbis a saját évfolyamomban. [...] Azt érzem, hogy jobban tudok kapcsolódni az oktatókkal, mint a

A pályaválasztással kapcsolatos egyéni attitűd terén úgy tapasztaltuk, hogy a hallgatók körében a tanári pálya választása sok esetben másodlagos opcióként merült fel olyan szakok mögött, amelyek nagyobb társadalmi presztízzsel vagy anyagi megbecsültséggel rendelkeznek (jog, pszichológia, orvoslás, gyógyszerészet). Mások számára a tanár szak az egyetemre jutás csatornájaként funkcionált: mivel bizonytalanok voltak későbbi szakpárjuk egyik vagy másik szakához való elköteleződésüket illetően, a tanárképzés volt a legmegfelelőbb módja a felsőoktatásba kerülésnek. A tanári szak felé fordulást leginkább két tényező indokolta. Egyes hallgatók kiskoruk óta a tanári pálya felé aspirálódtak, amiben szerepet játszottak a példaképként szolgáló és/vagy a családban található pedagógusok is.

hallgatótársakkal; [...] akár magánéleti kérdésekről is szoktunk beszélni az oktatókkal, olyan mélységekig, hogy nem gondoltam volna néhány évvel ezelőtt. [...] Amikor arról beszéltem, hogy jó a kapcsolatom az oktatókkal, akkor elsősorban erre gondoltam, hogy a gyakornoki program kapcsán lett jó...” (5. sz. hallgató)

Az interperszonális kapcsolatok után felderítettük, hogyan interpretálják a hallgatók saját képzésük felépítését. Egyrészt az ide kapcsolódó előzetes elvárásokra voltunk kíváncsiak, majd pedig arra kértük őket, hogy nevezzék meg konkrét képzésük erősségeit, illetve annak fejlesztendő területeit és esetleges hiányosságait. Az első kérdésre adott válaszokból egy gyakorlatorientált rendszer képe rajzolódik ki, ahol a hangsúly a módszertani, pedagógiai és pszichológiai kurzusokra helyeződne.

„Én őszintén szólva gyakorlatiasabb képzésre számítottam. Szóval szerintem azért nagyon kevés az olyan óra, amikor úgy tényleg egy-egy szituációról beszélgetünk, vagy tényleg azt tanulnánk, hogy hogyan kell tanítani az adott tantárgyat.” (3. sz. hallgató)

„Azt hittem, hogy nagyon sok pszichológia lesz, és nagyon sok pedagógia, és hogy ez nagyon izgalmas lesz. Később rájöttem, hogy elég kevés volt.” (11. sz. hallgató)

Az erősségek kapcsán kiemelték, hogy a diszciplináris órákon releváns, tudományosan megalapozott tudásanyagot kapnak, amely hasznos lehet későbbi karrierjük során. Kritikaként merült fel viszont, hogy ezek az órák a pedagógiai-pszichológiai kurzusokhoz képest túlsúlyban vannak, utóbbi tárgyakra jóval kevesebb időt hagyva. Kihívásként jelent meg a képzés követelményrendszere miatti túlterheltség, valamint a tárgyak teljesítésének nehézsége.

„Most már, hogy csinálom az összefüggő tanítási gyakorlatot, meg elég sok magántanítványom is van, látom azt, hogy bele tudnak azért olyat kérdezni a diákok, hogy igen-igen, azért bele kell néha nézni egy-egy egyetemi jegyzetbe, vagy elő kell venni az egyetemi ismeretet.” (9. sz. hallgató)

„Úgy, hogy angol-biológia szakos vagyok, én a biomatematikát fél éven keresztül elméleti és gyakorlati tárgyként is tanultam, és nagyon nehéz volt belőle a vizsga.” (8. sz. hallgató)

A módszertani órákkal kapcsolatban néhány esetben nem tartották megfelelőnek az oktatóktól kapott felkészítést, és több, a pályán valóban alkalmazható gyakorlat elsajátítását várták volna.

„Ami negatívum, az az, hogy nem elég gyakorlatközpontú ez a képzés. Szerintem nagyon-nagyon hasznos lenne a hallgatók számára, hogyha minél több lehetőségük lenne arra, hogy ők maguk is tanítsanak, akár több kurzus keretén belül is.” (2. sz. hallgató)

„Végigmentem úgy az öt éven, hogy a képzés elején elmondták, hogy csináld magadtól, a képzés közepén elmondták, hogy csináld magadtól, és a képzés végén is azt mondták, hogy csináld magadtól. Gyakorlatilag én saját magamtól tanítok. Én azt hittem, hogy a tanárképzésnek az lenne az értelme, hogy szakmódszertanilag is csepegtetnek több olyan információt, ami esetleg nekünk hasznos lehet.” (9. sz. hallgató)

A hallgatók a pedagógiai-pszichológiai tárgyakat értékesnek tartották, főleg azokat a kurzusokat, amelyek a különleges bánásmódot igénylő diákokkal való foglalkozásra készítik fel őket. A tanári készségek fejlesztése kapcsán kielégítőnek találták az előadói és kommunikációs készségek pallérozását, de hiányolták a szülőkkal való kapcsolattartásra, a különleges bánásmódra, a tehetséggondozásra és a traumatudatosságra irányuló felkészítést. Ez nem feltétlenül a kurzusok tartalmából hiányzott, olykor a tárgyfelvételben tett korlát akadályozza meg a hallgatókat, hogy ilyen módon bővíthessék tudásukat.

„Ami csak a tantárgyi tudásra összpontosul, az szerintem rendben van. [...] [Hiányolom,] amit említettem már, traumatudatosság, az szerintem kifejezetten fontos lehetne a tanároknak; kommunikáció minden szinten: tanár, szülő, diák, iskolavezetés stb. között.” (10. sz. hallgató)

„Kötelezően választható tárgynál választani kellett, hogy méltányos oktatást szeretnék tanulni vagy SNI-s gyerekekkel kapcsolatos ismereteket. És akkor azt mondjuk nyilván mindkettőt kéne. [...] Én a méltányos oktatást vettem fel és utána megpróbáltam a másikat, és a Neptun kiírta, hogy ez a tárgycsoport már teljesítve van. Szóval még az sincs, hogy valaki szorgalomból el tudja végezni, mert nem engedi a rendszer.” (11. sz. hallgató)

Hallgatók a szakmai közösségekben – a belépéstől a diplomaszerezésig

Az alábbi bekezdésekben a hallgatók szakmai közösségekben töltött idejére fókuszálunk, a belépési aspirációktól kezdve a konkrét tevékenységeken át egészen a diplomaszerezés utáni karriertervekig.

A közösségbe lépés egyik legfontosabb motivációja többeknek is a szakmai szocializáció iránti igény volt. Ahogy az előző részfejezetben említettük, a pedagógiai és módszertani tárgyak terén a hallgatók úgy vélték, nem részesülnek olyan mértékű felkészítésben, mint eredetileg elvárták volna. A gyakorlati képzés kiegészítéseként, valamint a tanári szerep kialakításának érdekében tehát más lehetőségeket kerestek, a kutatás tárgyát képező közösségek pedig megoldással kecsegtettek.

„Kevés pedagógiát kapunk, mint amit én szívem szerint igényelnék. Úgyhogy akkor megpróbálom valahogy alternatív úton megszerezni ezt a tudást, ami szerintem ahhoz kéne, hogy jól tudjam végezni majd a tanári munkát.” (10. sz. hallgató)

Célként jelent meg a hasznos, produktív időtöltés igénye is. A válaszadók olyan tevékenységben szerettek volna részt venni, amely által fejleszthetik önmagukat, a tanári karrierhez felhasználható produktumokat alkothatnak, és munkájukért cserébe elismerésben, ösztöndíjban vagy állásajánlatban részesülhetnek.

„Egy nagyon jó plusz elfoglaltságnak tűnt, tehát egy olyan elfoglaltságnak, ami egyetem belül tényleg ad további értéket is.” (1. sz. hallgató)

„Jól hangzott ez az ösztöndíjlehetőség is, hogy idővel pénzbeli jutalomban is részesülhetünk. Nyilván nem másodsorban ezért jelentkeztem, viszont az egyetemen önfenntartónak lenni elég nehéz és jól jön az anyagi támogatás is.” (6. sz. hallgató)

Azok a hallgatók, akik oktatói buzdításra léptek be a közösségbe, általában az intergenerációs összeköttetések mélyítésére és önfejlesztésre is törekedtek. Az oktatók rendszerint

egy korábbi kurzuson nyújtott teljesítmény miatt ajánlják a szakmai közösséget a hallgatóknak mint a további akadémiai együttműködés és a tehetséggondozás színterét. A tanár szakosok számára pedig az játszik döntő szerepet, hogy személyes figyelmet kapnak, amely fejlődésre sarkallja őket, különösen akkor, ha bizalmuk korábban megcsappant a formális képzés iránt.

„Nekem fontos a presztízs, az, hogy ha valamivel dolgozom, akkor azt elismerjük és ez az egyetemen nem mindig valósul meg. A gyakornoki program kapcsán lett jó a kapcsolatom az oktatókkal. Itt megkaphatom azt a mentorálást, azt a személyes figyelmet, amire egyébként az egyetemen szükség lenne.” (5. sz. hallgató)

A szakmai szocializációs tevékenység, mely a válaszadók jelentős többsége számára a legerősebb belépési aspirációnak számított, szoros összeköttetésben áll a felsőoktatási kapcsolathálóba való beintegrálódással. Ennek a folyamatnak a megvalósulása szervezetenként eltérő módon zajlik.

Az öntevékeny hallgatói műhely alapját a tanár szakos tagok közös önfejlesztési aspirációi és baráti kapcsolatai adják. Szakmai szocializációs tevékenységük a tanári skillek fejlesztésére és az oktatási környezet egyes területeinek megismerésére tér ki. A hallgatócentrikusság jelzője, hogy a szakmai programokat (workshopok, vitaklubok) a hallgatók igényei szerint szervezik meg, lebonyolításukért pedig szintén ők felelnek. A professzionális segítség a műhelyhez mentori szerepkörben tartozó oktatók részéről, illetve más, egyetemen kívüli szervezetekkel való együttműködésből származik.

„Az én tanárságomat ez nagyon segítette, az én tanárképem, amit kialakítottam magamban, hogy én milyen tanár szeretnék lenni, ahhoz ezek az emberek, ezek a szituációk, foglalkozások, tervezések, beszélgetések mind-mind hozzájárultak. [...] Hatalmas megtartó ereje lenne az ilyen közösségeknek, vagy éppen annak, amit mi csinálunk, a tanárképzésben.” (12. sz. hallgató)

A kutatással foglalkozó közösségekben a szakmai szocializáció a hallgatók kutatótevékenységében manifesztálódik. A tagok az oktatás világával kapcsolatban, abban elmerülve vizsgálódnak, professzionális segítséggel és iránymutatással, egyéni (kutatómentori) vagy (mikro)csoportos rendszerben. Ennek következtében az intergenerációs kapcsolatok mélyítése hangsúlyosabb az intragenerációs összeköttetésekhez képest. Kulcsfontosságú tényező viszont, hogy a hallgatók az eredményeiket egymás között megosztva nemcsak saját magukat ruházzák fel a tanári pályához szükséges ismeretekkel, hanem társaikat is.

A kutatással foglalkozó közösségekben a szakmai szocializáció a hallgatók kutatótevékenységében manifesztálódik. A tagok az oktatás világával kapcsolatban, abban elmerülve vizsgálódnak, professzionális segítséggel és iránymutatással, egyéni (kutatómentori) vagy (mikro)csoportos rendszerben. Ennek következtében az intergenerációs kapcsolatok mélyítése hangsúlyosabb az intragenerációs összeköttetésekhez képest. Kulcsfontosságú tényező viszont, hogy a hallgatók az eredményeiket egymás között megosztva nemcsak saját magukat ruházzák fel a tanári pályához szükséges ismeretekkel, hanem társaikat is.

„Számomra ez a közösség egyrészt motiváló erőként is funkcionál, ugyanis azok, akik ebben vannak, azok jó hatással vannak rám. [...] Tárgítják ezek a közös viták a látókörömet, és olyan témákon is elgondolkodok, hogy például utánanézek, utánaolvasok, amikről eddig még esetleg nem is hallottam. Valamint nagyon sok mindent tanulok meg a többiektől, illetve jó példákat látok, meg itt nagyon sok mindent tanulhatok.” (2. sz. hallgató)

Az önkéntes közösségekben szintén az intergenerációs kapcsolatokon van a hangsúly, annyi különbséggel, hogy itt a hallgatókon kívüli másik csoportot a szervezethez tartozó szakemberek, szakmai vezetők jelentik. Az önkéntesek egy tanodaprogram keretein belül hátrányos helyzetű gyermekeket mentorálnak, ezáltal tanárszerepben próbálhatják ki magukat. Ez a folyamat a hallgatók számára a folyamatos megújulásra, illetve az új módszerek alkalmazására való ösztönzéssel jár együtt, amelyeknek alapja az egymás közötti tapasztalatmegosztás, valamint a közösség által biztosított széleskörű akkreditált képzések.

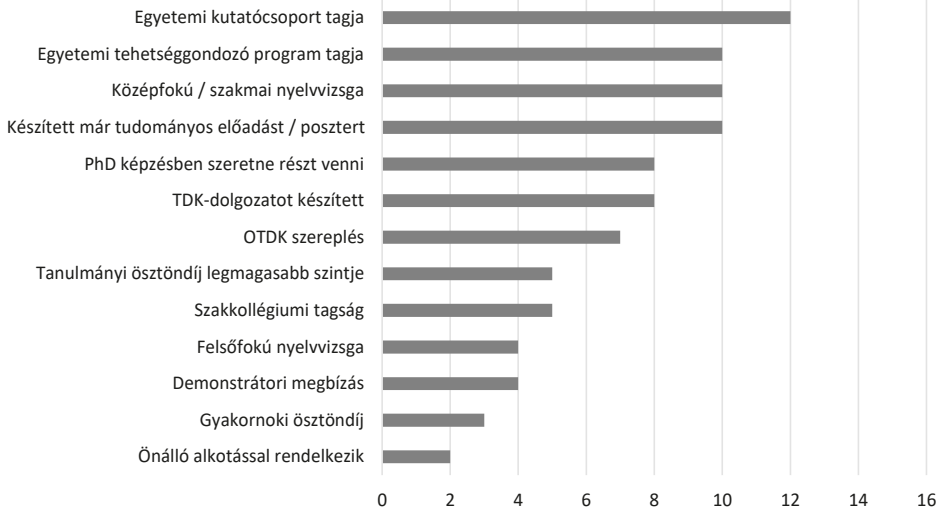
„A mentorálás megadta azt a lehetőséget, hogy sokkal kreatívabban tudok hozzáállni a tanítási óráimhoz, mert egyszerűen a tanodából hozok egy olyan módszertant, ami a közoktatásban még annyira nincsen jelen.” (11. sz. hallgató)

Az eltérő pályaszocializációs módszerek dacára közös nevezőnek számított, hogy az interjúalanyok szerint a közösségekben kiépülő kapcsolati háló a nevelőtestületi munkára, a kollégákkal való együttműködésre is felkészíti őket. A szervezethez kötődő egyetemi oktatók és szakemberek vezető tevékenységét és iránymutatását pedig szintén meghatározó elemnek tartják, hiszen így professzionális segítséget kaphatnak képességeik kibontakoztatására.

„Mindenképpen hasznos támogatója a tanárrá válásnak, hiszen megtanulunk hasonló érdeklődési körű emberekkel együttműködni, és más, tanárként is hasznos skilleket sajátítunk el. [...] Épültem abból, hogy hogyan lehet együttműködni tanárszakosokkal, hiszen majd tanárként is együtt kell működnünk a munkaközösségben. Továbbá a mentorommal is nagyon jó a kapcsolatunk és gyakorlatilag jobban tudja, hogy mire van szükségem, mint amennyire én tudom, hogyan is kéne haladnunk... Tehát nagyon jó irányt mutat kutatási szempontból is, illetve személyes kapcsolatunk is kimagaslóan jó.” (6. sz. hallgató)

A szakmai szocializációs tevékenység gyakorlatban érvényesülő eredményeinek megállapításához egyrészt a hallgatók akadémiai beágyazottságát mértük fel. Ezt a kérdéskört a korábban említett háttérkérdőív segítségével vizsgáltuk. Interjúalanyaink leggyakoribb válaszai az egyetemi kutatócsoportban és tehetséggondozó programban való részvételre, a nyelvvizsgákra és a tudományos produktumok készítésére (konferencia-előadások, publikációk, részvétel a Tudományos Diákköri Konferencián) vonatkoztak, de különböző ösztöndíjak is megjelentek válaszaik között. Bár igaz, hogy ezek a teljesítmények nem csupán a szervezeti tagságból következhetnek, hanem egyéni ambíciókból is származhatnak, néhány interjúalany úgy érezte, hogy a közösség nélkül nem lettek volna képesek kibontakoztatni a magukban rejlő potenciált.

„Az, hogy konferenciára eljutni, meg publikálni; életemben nem gondoltam volna, hogy én nekem meg fog jelenni a nevem publikálásban.” (3. sz. hallgató)



1. ábra. Az interjúban megkérdezett hallgatók akadémiai eredményességének jellemzői (n1 = 16, főben megadva) (forrás: a hallgatók által kitöltött háttérkérdőív, Pusztai és Szigeti, 2021a alapján)

Az akadémiai eredményességen túl a diplomaszerezés utáni karriertervek is fontos mutatói a szakmai szocializáció sikerének. Ezen a téren egyrészt azt látjuk, hogy a tanári pálya iránt eleinte alacsonyabb elhivatottsággal rendelkező hallgatók úgy érzékelték, a szervezeti tagság hatására pozitív irányban változott a tanári szakmához való hozzáállásuk.

„Mindenképp az oktatásfejlesztési irányt, azt szeretném valahogy elindítani és jobban beindítani, és jobban elindulni abban az irányban. Viszont ahhoz szerettem volna mindenképpen tanítani is, és tanárnak lenni. [A közösség] által látom azokat a témaköröket, meg problémaköröket, amikkel szívesen foglalkoznék, amiket szívesen kutatnék, és szívesen olvasnék ezzel kapcsolatban még.” (10. sz. hallgató)

Akik eleve elkötelezettek voltak a tanítás iránt, azoknál ugyan nem azonosítottunk változást, viszont ők is elismerték a közösségi tagság előnyeit és az abból származó lehetőségeket.

„Igazából nekem a tanárképzéshez való hozzáállásomat és motivációmot nem igazán befolyásolja. [De] bebizonyította ez a csoport, illetve úgy minden tag, hogy tényleg lehet egyszerre több területen minőségi produktumot létrehozni, illetve minőségi munkát végezni egyszerre.” (7. sz. hallgató)

Másrészt a konkrét jövőterveket illetően minden interjúalany oktatási karrierben képzei el magát a diploma megszerzése után. Ezen belül három aspirációt különíthetünk el a hallgatói válaszok alapján (2. táblázat).

2. táblázat. Hallgatói interjúalanyok karrier- és jövőterveinek összefoglalása

Tanár a közoktatásban	Egyetemi oktató	Munkatárs közművelődési intézményben
Zömében magas hivatástudattal rendelkező hallgatók. Ambíciójukra a közösség ráerősített, akár a tudományos fokozat megszerzésére is aspirálva őket.	Főleg kutató- és önkéntes közösséghez tartozó hallgatók. A neveléstudomány és az oktatáskutatás egyes témaköreiben szeretnének elmélyedni.	Az ide tartozó hallgatókat nem vonzza sem a köz-, sem a felsőoktatás. Helyette könyvtárakban, múzeumokban végeznének pedagógiai jellegű munkát.
<i>„Szeretnék tanítani általános iskolában, középiskolában, szeretném mindkettőt megtapasztalni majd. És őszintén, most már egyre több kedvet kapok ahhoz, hogy folytassam majd az egyetemi tanulmányaimat. Szóval lehet, hogy majd megyek egy kicsit tanítani, és majd utána visszatérek.” (15. sz. hallgató)</i>	<i>„Szeretnék nagyon erősen ráfeküdni akkor még egyszer az oktatásfejlesztésre, utána abból valamilyen PhD-t csinálni, és ha lehet, akkor tanárként leginkább most úgy tudom magam elképzelni, hogy visszamegyek a Neveléstudományi Intézetbe, és akkor egyetemi oktatóként.” (10. sz. hallgató)</i>	<i>„Abban biztos vagyok, hogy gyerekekkel akarok foglalkozni. Abban egyelőre nem vagyok biztos, hogy ezt iskolai keretek között szeretném megtenni. Engem egyelőre jobban vonz a könyvtáraknak meg a múzeumoknak a világa.” (3. sz. hallgató)</i>

Forrás: saját szerkesztés a hallgatói interjúk alapján.

Diszkusszió

A kutatás empirikus eredményeit az analízis során több ponton is összevetettük a korábban ismertetett szakirodalommal. A legfontosabb megállapításokat először a hallgatók képzési tapasztalatai felől tekintjük át, a beágyazottság és a pályaszocializáció szempontjából. Ugyanezen vezérfonalak mentén következik a PLC-k eszköztárát alkalmazó közösségek szerepe a formális képzés kiegészítésében, végül pedig a hallgatók jövő- és karrierterveire vonatkozó eredmények alaposabb taglalása.

Interjúalanyaink köre a felsőoktatási expanziót követő egyetemi társadalom része. Többségük nem-tradicionális hallgatónak számít (Tözsér, 2012), elsőgenerációs értelmiségi aspirációkkal. Szembetűnő a tanárképzés mobilitási csatornaként való funkcionálása (Bacskai, 2020; Kormos, 2020; Szemerszki, 2023; Veroszta, 2015), hiszen több hallgató is a felsőoktatás világába kerülés biztonságos módjának a tanár szakra való jelentkezést tekintette. Megemlíthető ugyanakkor az is, hogy egyes válaszadók eleinte magasabb presztízzsel járó szakokban gondolkodtak, ami a pedagóguspálya közzvélekedésben élő alacsonyabb megbecsültségével függhet össze (Fónai és Csonka, 2023; Kocsis, 2003; Veroszta, 2015). A pedagóguscsaládokban a szakmával szemben tanúsított szkeptikus hozzáállás is megjelent a hallgatói válaszokban (Pócsik, 2015).

A hallgatótársakkal, illetve az oktatókkal kialakított kapcsolatok terén a szakirodalommal párhuzamos válaszokat kaptunk (Kormos, 2020; Kovács és Bocsí, 2015; Pusztai és Kovács, 2014), melynek főbb elemei a szűk baráti kör, valamint az intra- és intergenerációs kapcsolatépítés nehézségei. A képzési struktúrát és a pályaszocializációt illető

gondolatok szintén hasonlítanak a korábbi kutatási eredményekhez (Kormos, 2020; Kovács és Orgován-Gajdos, 2020), miszerint a gyakorlati tárgyakhoz képest a szakmai tudás kerül előtérbe. A hallgatók gyakorlatorientáltabb képzéssel kapcsolatos elvárásai tehát nem valósultak meg. (Hozzátesszük, hogy a 16 fős összmintából két hallgató kivételével minden interjúalany a 2022 előtti tanárképzési rendszerben vett részt.)

A fenti kihívásokra szolgáltatott választ a kutatás által vizsgált szakmai tanulóközösségek. A belépési aspirációk kapcsán a szakmai szocializációs tevékenység, valamint a hasznos időtöltés, azaz az artefaktum előállításában kulmináló dialogikus tanulás igénye is körvonalazódott a hallgatókban (Bordás és Ceglédi, 2012; Hakkarainen és Paavola, 2009).

A vizsgált szervezetek olyan szintéren működnek, ahol interjúalanyaink képesek voltak megtalálni egymással és az oktatói/szakemberi vezetőséggel a közös hangot. Ez az alapításkor megfogalmazott közös célkitűzésekből, valamint a PLC-k inkluzív természetéből fakadhat. A formális képzés interperszonális élményeinek szempontjából meghatározó tényezők az itt tapasztalt pozitív élmények, hiszen a belépő hallgatók új kapcsolati tőkére tehetnek szert (Tinto, 1993), valamint a résztvevők között kiépülő ismertség a hatékony szakmai szocializációt is megalapozhatja (Bolan és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Stoll és mtsai, 2006b).

A pedagógusi pályára való felkészítésben a szervezetek segítséget nyújthatnak, a PLC-kre jellemző módon pedig a gyakorlatok sokszínűségére figyelhetünk fel. Ennek háttérben a közösség vezetőségében részt vevő egyetemi oktatók és szakemberek szerepe emelendő ki, akik a szervezetek közös célrendszere mentén egyengetik a csoportok működésének útját (Bolan és mtsai, 2005; Stoll és mtsai, 2006b). Az erre épülő aktív, reflektív és dialogikus tanulási lehetőségek egy önfejlesztő folyamatot segítenek elő, tehát a közösség facilitátor szereppel bír az akadémiai eredményesség és a pálya iránti elköteleződés növelésében. A tudományos világban elért teljesítmények mellett a közösségi tagság eredményeként könyvelhetjük el, hogy az interjúk alapján a válaszadók közel fele szeretne részt venni a jövőben más, pedagógiával kapcsolatos képzésben (második diploma és/vagy doktori program).

Az akadémiai eredményességen túl a diplomaszerezés utáni karriertervek mutatják a tanárképzésben működő szakmai közösségek jelentőségét. Az általunk megkérdezett összes hallgató oktatási karriert céloz meg a jövőre nézve, legyen az a köz- vagy a felsőoktatásban, illetve közművelődési intézményekben. Ezekhez a hivatásokhoz szervezeti tagságuk a kiépülő kapcsolati háló, valamint az elsajátított módszertani és gyakorlati tudás révén járulhat hozzá. Mindent összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy a vizsgált közösségekben megvalósulnak a PLC-kre jellemző tanulóközösségi vonások (Bolan és mtsai, 2005; Czető és mtsai, 2024; Hipp és mtsai, 2008; Stoll és mtsai, 2006a, 2006b), és hogy kiemelt támogatói lehetnek a felsőoktatási beágyazódásnak, illetve a tanári pálya iránti elköteleződésnek.

Az eredményeket árnyalando azonban kitérünk a kutatás limitációira is. Egyrészt a kutatás kvalitatív jellegéből kifolyólag az eredmények nem általánosíthatóak, azaz nem reprezentatívak a közösségek minden tagjára vonatkozóan. Ez abból is fakad, hogy az adatfelvétel során a válaszadói hajlandóság miatt nem valósult meg a közösségekhez tartozó hallgatók teljes körű vagy egyenlő arányú megkérdezése. Ezen a kutatási minta kibővítésével, több hallgató megkérdezésével szeretnénk javítani a későbbiekben, akár nagymintás kvantitatív módszerek alkalmazásával. Ilyen módon a közösségi szakmai szocializáció hatásmechanizmusai is jobban feltárhatóvá válhatnak, ezek megismerésére ugyanis a kvalitatív módszerek csak korlátozottan képesek. Továbbá, ahogyan arról egy másik publikációmban, az oktatói válaszokkal kiegészítve beszámolunk (Bodnár, 2025), a vizsgált közösségek nem nyújtanak végleges megoldást a tanárképzésben felmerülő összes kihívásra, hiszen nem terjeszthetőek ki közvetlenül az összes, képzésben részt

vevő fiatalra, különösen azokra a nem-tradicionális típusú hallgatókra, akiket nehezebb extrakurrikuláris tevékenységekbe vonni (Pusztai, 2011). A közösségek tanáridentitás kialakulásában gyakorolt szerepe azonban mindenképp elvitathatatlan. Szakmai szocializációs tevékenységük és összetartó kapcsolati hálóként való működésük pozitívan támogathatja a tagok tanárrá válását. Úgy véljük, hogy ha nem is lehetséges a rizikós hallgatók közösségbe lépésének elősegítése, a PLC-k által alkalmazott módszerek és gyakorlatok integrálása a formális képzés újabb rendszereibe jótékonyan járulhat hozzá a tanár szakos fiatalok professzionális fejlődéséhez. A gyakorlatkísérő szemináriumokon például alkalmazhatóak lehetnek a tanári pálya egyes területeit feldolgozó vagy tudás- és innovációmegosztó workshopok, a kutatásalapú tanárképzés lehetőségeiről pedig már korábban is értekezett a szakirodalom (Csapó, 2015).

Összegzés

Kutatásunk során négy magyarországi tudományegyetemhez kötődő szakmai közösséget (Tanár Leszek Hallgatói Műhely, Tanárjelöltek Szakkollégiuma, CHERD-Hungary Oktatókutató Gyakornoki Program, Motiváció Műhely) vizsgáltunk abból a szempontból, hogy milyen módon járulnak hozzá a tanárképzésben részt vevő tagjaik felsőoktatási beágyazottságához és szakmai szocializációjához. E szervezetek alaposabb megismerését az országban fennálló tanárhány teszi relevánssá. A magyarországi tanárutánpótlásban jelentkező problémák egyik okozója a képzésből való kiábrándulás, a pálya iránti gyenge elköteleződés, végső soron pedig a képzés félbehagyása vagy a szakváltás. Ez a nem-tradicionális hallgatók tömeges megjelenésével egyre fokozódóbb jelenséggé vált a felsőoktatásban. Vizsgálatunkban a formális képzési tapasztalatok két dimenzióját, a kampusz társadalmába való beintegrálódást, illetve a pályaszocializáció megvalósulását vettük alaposabban szemügyre. Hallgatókkal készült interjúink kongruenciát mutatnak a korábbi szakirodalomban feltárt tapasztalatokkal: az általunk megkérdezett tanár szakos fiatalok mind az intra-, mind az intergenerációs kapcsolatok terén kielégítetlen igényekkel rendelkeznek. Emellett úgy érzik, nem kapnak elegendő mennyiségű pedagógiai és módszertani felkészítést képzésük során.

Ezekre a kihívásokra megoldási stratégiákkal szolgálhat az extrakurrikuláris közösségi tagság, azon belül is a PLC-k eszköztárát alkalmazó közösségekhez tartozás. Az eredeti koncepció alapján a PLC olyan pedagógusok együttműködését jelenti, akik diákjaik tanulmányi eredményességét kívánják növelni szakmai fejlődésük útján. Kutatásunkban ezt az értelmezést úgy fejlesztettük tovább, hogy a vizsgált közösségek a részt vevő hallgatók elhivatottságát és szakmai felkészültségét növelik, ezáltal pedig hozzájárulhatnak a későbbi tanárjelöltek pályán maradásához és oktatási tevékenységük magas minőségéhez. Ez a célkitűzés az alapításuktól fogva egyesíti a bemutatott közösségeket, bennük pedig a hozzáértő, professzionális vezetést szolgáltatató oktatókat és szakembereket, valamint a belépő fiatalokat.

Kutatásunk a vizsgált közösségek sokszínűségére világított rá. A szakmai szocializáció a szakirodalomhoz hűen aktív, reflektív, dialogikus tanulás útján valósul meg, a kapcsolatépítés alapja pedig az inkluzív és diverz környezet. Az öntevékeny hallgatói műhelyben hallgatói szervezésű workshopok útján történik a professzionális identitás kialakítása; a kutatóközösségekben mikrocsoportos vagy kutatómentori segítségnyújtással zajlik tudományos kutatómunka az oktatás világával kapcsolatban; az önkéntes közösségben pedig a méltányos nevelésre és a módszertani sokszínűségekre való felkészítés alapja a hátrányos helyzetű gyermekek tanodaprogramban történő felzárkóztatása. Az intra- és intergenerációs kapcsolatok terén leginkább utóbbi jelentőségét azonosítottuk a közösségekben, de előbbi kapcsolatháló bővítésére is lehetősége nyílik a tagoknak.

A szervezetek eredményességének legfőbb fokmérőjeként pedig kiemelendő, hogy az általunk megkérdezett közösségi tag hallgatók mind az oktatás világában terveznek elhelyezkedni.

A kutatás folytatásaként elsősorban a minta méretéből fakadó limitációkon szeretnénk felülkerekedni, és alaposabban elemezni a közösségeket mint a professzionális szocializáció színtereit. Tervezzük, hogy vizsgálatunkba több, az országban és külföldön működő hasonló jellegű kezdeményezést is bevonunk. Megismerésükhöz főleg interjúk módszereket, nagyobb válaszadói hajlandóság esetén kvantitatív kérdőíves felmérést alkalmaznánk. Az eddig vizsgált tényezőkhöz túl pedig a közösségeken belüli informális tanulási lehetőségeket, illetve a szervezetek identitáskonstrukciós szerepét is szeretnénk feltárni.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatást a Kulturális és Innovációs Minisztérium által finanszírozott EKÖP-24-2 kód-számú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Program, valamint a Nemzeti Felsőoktatási Ösztöndíj támogatta. Szeretnénk továbbá megköszönni a kutatás kapcsán megkeresett közösségek oktatóinak és szakmai vezetőinek, hogy segítőkészen támogatták a dolgozat létrejöttét azáltal, hogy lehetővé tették a hallgatókkal való kapcsolatfelvételt, illetve értékes válaszaikkal gazdagították a kutatási eredményeket.

Irodalom

- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Babbie, E. (2017). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Bacskaik, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale. DOI: [10.14232/belvbook.2015.58513](https://doi.org/10.14232/belvbook.2015.58513)
- Bacskaik, K. (2020). Egy szakmai közösség: a pedagógusok. In Pusztai, G. (szerk.), *Nevelésszociológia*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 303–330.
- Bacskaik, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzíg, G., Kiss, D. M. & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. DOI: [10.14232/iskcult.2023.9.3](https://doi.org/10.14232/iskcult.2023.9.3)
- Balázi, I. & Vadász, Cs. (2019). *TALIS 2018. Össze-foglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Bodnár, D. (2025). „Egy csomó ember találta meg így az élethivatását...” – A magyarországi tanárképző tudományegyetemek szakmai közösségei oktatói perspektívából. In Dobi, E., & Reszegi, K. (szerk.), *Juvenilia XI. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Debrecen: Printart-Press Kft. 39–54.
- Bodnár, D., Ceglédi, T., Csák, Zs., Fekete, D., Fekete, E. K., Horváth, A., Janecskó, L., Kiss, D. M., Papp, H., Puskás, M. & Tóth, R. (2023). Hallgatók a tanárképzés és az oktatás fejlesztéséért: a CHERD-Hungary oktatáskutató gyakorlomi program a debreceni egyetemen. *Pedagógusképzés*, 22(3), 80–96. DOI: [10.37205/TEL-hun.2023.3.04](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2023.3.04)
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES and University of Bristol.
- Bordás, A. (2015). Pedagógusok szakmai tanulása alulról szerveződő és felülről szervezett szakmai közösségekben. In Kozma, T., Kiss, V. Á., Jancsák, Cs. & Kéri, K. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 13–26.
- Bordás, A. & Ceglédi, T. (2012). A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és a tudásteremtő tanulóközösségek színterei. In Dusa, Á. R., Kovács, K., Márkus, Zs., Nyüsti, Sz. & Sörös, A. (szerk.), *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 9–52.
- Ceglédi, T. (2015). Egy alkalmazott eredményességkonceptió és annak hatása a szakkollégiumok társadalmi zártságára. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 9–24.
- Ceglédi, T., Bordás, A. & Kardos, K. (2016). Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok

- intézményi hatása. In Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (szerk.), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 302–316.
- Ceglédi, T. & Lólé, B. (2023). Veszélyben a legfeljebb 5 és 10 éve tanító pedagógusok? A pályaelhagyást előrejelző lehetséges tünetek. *Iskolakultúra*, 33(10), 3–20. DOI: [10.14232/iskult.2023.10.3](https://doi.org/10.14232/iskult.2023.10.3)
- Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai, O., Horváth, T., Kiss, L., Szép, L. & Veroszta, Zs. (szerk.), *Diplomás pályakövetés IV*. Educatio Kft. 267–286.
- Chrappán, M. (2023). Felsőoktatási mentorok a tanárképzés új rendszerében. (The Role of University Tutors In the New Teacher Education System.) *Magyar Tudomány*, 173–182. DOI: [10.1556/2065.184.2023.2.5](https://doi.org/10.1556/2065.184.2023.2.5)
- Czető, K., Lénárd, S. & Tóth-Pjeczka, K. (2024). A vezetés szerepe a tanuló szakmai közösségek működésében, a pedagógusok tanulásának támogatásában. In Rapos, N. & Lénárd, S. (szerk.), *Pedagógusok tanulásának újjai szakmai közösségekben*. Iskolai esettanulmányok másodelemzése. Akadémiai Kiadó.
- Czike, K. & Kuti, É. (2006). *Önkéntesség, jótékony-ság és társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport Egyesület – Önkéntes Központ Alapítvány.
- Csapó, B. (2015). A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra*, 25(11), 3–16. DOI: [10.17543/ISK-KULT.2015.11.3](https://doi.org/10.17543/ISK-KULT.2015.11.3)
- Csók, C. (2020). Diplomások szakmai szocializációja szociális és pedagógiai segítő pályákon. In Dobi, E. (szerk.), *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Printart-Press Kft. 42–59.
- Csók, C. & Hrabéczy, A. (2021). Honnan jöttünk és hová tartunk? Pályaválasztás és tanulmányi előrehaladási utak. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary). 57–75.
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. DOI: [10.3390/socsci11100487](https://doi.org/10.3390/socsci11100487)
- Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kis, D., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2024). Narrowing the inclusion gap – teachers and parents around SEN students. *International Journal of Inclusive Education*, 1–27. DOI: [10.1080/13603116.2024.2361102](https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2361102)
- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access Without Support is not Opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46–50, DOI: [10.3200/CHNG.40.1.46-50](https://doi.org/10.3200/CHNG.40.1.46-50)
- Fejes, J. B., Kelemen, V. & Szűcs, N. (2014). *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához*. SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet.
- Fényes, H. (2015). *Önkéntesség és új típusú önkéntesség a felsőoktatási hallgatók körében*. Debrecen University Press.
- Fónai, M. & Csonka, É. (2023). A végzett pedagógusok diplomás pályakövetése. *Educatio*, 32(1), 85–106. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.6](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.6)
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. (2009). Toward a triological approach to learning. In Schwarz, B., Dreyfus, T. & Hershkowitz, R. (szerk.), *Transformation of knowledge through classroom interaction*. Routledge. 65–80.
- Hercz, M. (2016). Narratívák mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai. In Reményi, A. Á., Sárdi, Cs. & Tóth, Zs. (szerk.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó. 88–100.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M. & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9, 173–195. DOI: [10.1007/s10833-007-9060-8](https://doi.org/10.1007/s10833-007-9060-8)
- Hrabéczy A. & Csók, C. (2023). Career choice along the student's study path In higher education. *IPSZIN (Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Folyóirat)*, 1(1), 55–66.
- Jancsák, Cs. (2014). A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, 24(5), 18–27.
- Kardos, K. (2015). A felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat kitüntetett terepei: a szakkollégiumok. In Kozma, T., Kiss, V. Á., Jancsák, Cs. & Kéri, K. (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete. 433–445.
- Kocsis, M. (2003). *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra.
- Koltói, L. (2014). Hallgatók társas és tanulmányi integrációjának hatása a szakmai szocializációjukra. *Felsőoktatási Műhely*, 8(3), 53–66.
- Kormos, K. (2020). Miért tűnnek el a tanárszakos hallgatók? *Válóság*, 63(9), 47–78.
- Kovács, E. & Orgoványi-Gajdos, J. (2020). *Tehetséges pedagógus*. Nemzeti Tehetség Központ.
- Kovács, E. & Stark, G. (2021). Tanár szakos hallgatók: lemorzsolódási veszély a képzés csúszása. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary. 125–140.
- Kovács, K. & Bocsi, V. (2015). A hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolati hálója. In Pusztai, G., Ceglédi, T., Bocsi, V., Kovács, K., Dusa, A. R., Márkus, Zs. & Hegedűs, R. (szerk.), *Pedagógusjelöltek*

- oktatásszociológiai vizsgálata II. CHERD-Hungary. 54–56.
- Kovács, K., Müller, A., Fenyves, V., Szücs, E. & Bácsné Bába, É. (2017). Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 5(3), 15–30. DOI: [10.21549/NTNY.19.2017.3.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.2)
- Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Zs., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Zs., Kovács, K. E., Markos, V., Máté-Szabó, B., Németh, D. K., Pallay, K., Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A. & Váradi, J. (2019). *Lemorzolódott hallgatók 2018*. CHERD-Hungary.
- Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K. & Urbán, K. (2020). A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(1), 46–61. DOI: [10.21549/NTNY.28.2020.1.3](https://doi.org/10.21549/NTNY.28.2020.1.3)
- Lénárd, S., Czifrusz, D., Horváth, A. & Rapos, N. (2024). A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 49–72. DOI: [10.21549/NTNY.46.2024.3.3](https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.3)
- Love, A. G. (2012). The growth and current state of learning communities in higher education. *New Directions for Teaching & Learning*, 132, 5–18. DOI: [10.1002/tl.20032](https://doi.org/10.1002/tl.20032)
- Lukács, P. (2023). Mi változott és mi nem a pedagógushányajártatásban? *Educatio*, 32(1), 41–54. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.3](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.3)
- Markos, V. (2020). Önkéntes közösségek. In Pusztai, G. (szerk.), *Nevelésszociológia*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 223–242.
- Mihály, I. (2010). Pedagógusok pályaelhagyása. *Szakképzési Szemle*, 26(1), 105–110.
- Nagy, M. (2004). Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13(3), 375–390.
- Oktatási Hivatal (2023). *Diplomás Pályakövetési Rendszer: Végzetek vizsgálata 2023. Kutatási zárótanulmány*. Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály.
- Orsós, A. (2013). A Wislocki Henrik Szakkollégium érintkezései, beágyazódása a PTE rendszerébe. *Romológia*, 1(1), 72–85.
- Otto, S., Evins, M. A., Boyer-Pennington, M. & Brinthaup, T. M. (2015). Learning communities in higher education: Best practices. *Journal of Student Success and Retention*, 2(1).
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus-pálya-motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Perpék, É. (2012). Formal and Informal Volunteering In Hungary: Similarities and Differences. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 3(1), 59–80. DOI: [10.14267/cjssp.2012.01.03](https://doi.org/10.14267/cjssp.2012.01.03)
- Polónyi, I. (2019). Hallgatói rekrutáció, képzési szerkezet és munkaerő-piaci illeszkedés a vidéki tudományegyetemen. *Köz-Gazdaság*, 14(1), 30–45. DOI: [10.14267/RETP2019.01.06](https://doi.org/10.14267/RETP2019.01.06)
- Pócsik, O. (2015). Pedagógusdinasztikák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 102–112. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21680>
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. (2015). Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In Pusztai, G. & Kovács, K. (szerk.), *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó. 79–96.
- Pusztai, G. (2018). Egy hatékony tényező a lemorzsolódás mérséklésére. In Pusztai, G. & Szigeti, F. (szerk.), *Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 109–127.
- Pusztai, G. & Ceglédi, T. (2015, szerk.). *Professional Calling In Higher Education. Challenges of Teacher Education In the Carpathian Basin*. Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2020). Ambivalence of Professional Socialization In Social and Educational Professions. *Social Sciences*, 9(8), 147. DOI: [10.3390/socsci9080147](https://doi.org/10.3390/socsci9080147)
- Pusztai, G. & Csók, C. (2022). Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban. *Kapocs*, 5(3–4), 108–116.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2023). Views of teachers and support staff at schools on the implementation and development of family life education. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1401–1409. DOI: [10.13187/ejced.2023.4.1401](https://doi.org/10.13187/ejced.2023.4.1401)
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Zs., Major, E. & Puskás, M. (2024a). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370–388. DOI: [10.1080/01416200.2024.2388133](https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133)
- Pusztai, G., Fényes, H. & Kovács, K. (2022). Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout In Higher Education. *Education Sciences*, 12(11), 804. DOI: [10.3390/educsci12110804](https://doi.org/10.3390/educsci12110804)

- Pusztai, G., Hrabéczy, A. & Csók, C. (2024b). A lemorzsolódási rizikó hallgatói percepciója. Az önmagukat átlagnál rizikósbabbnak érző hallgatók háttértényezői. In Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A. & Bence, Á. (szerk.), *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD-Hungary. 161–175.
- Pusztai, G. & Kovács, K. (2014). A hallgatók intézményi integrációja és kapcsolati erőforrásai. In Pusztai, G., Kovács, K., Ceglédi, T., Dusa, Á. R. & Hegedűs, R. (szerk.), *Pedagógusjelöltek oktatáscsziológiai vizsgálata I*. CHERD-Hungary. 34–46.
- Pusztai, G., Pally, K. & Csók, C. (2023). A családi életre nevelés realitái. *Educatio*, 32(3), 503–512. DOI: [10.1556/2063.32.2023.3.10](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.10)
- Pusztai, G., Pally, K. & Csók, C. (2024c). Real-Life Contexts of Spontaneous Family Life Education. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 11–22. DOI: [10.35765/hw.2024.2366.03](https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.03)
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2021a, szerk.). *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
- Pusztai, G. & Szigeti, F. (2021b, szerk.). *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. CHERD-Hungary.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster. DOI: [10.1145/358916.361990](https://doi.org/10.1145/358916.361990)
- Sántha, K. (2012). Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, 22(3), 64–73. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21248>
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 15(1–2), 159–173. DOI: [10.17165/TP.2017.1-2.9](https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9)
- Sántha, K. (2020). Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 26–36. DOI: [10.21549/NTNY.29.2020.2.2](https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.2)
- Stéger, Cs. (2023). Tanárképzés az adatok tükrében. *Magyar Tudomány*, 184(2), 192–201.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006a). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. DOI: [10.1007/s10833-006-0001-8](https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8)
- Stoll, L., McMahon, A. & Thomas, S. (2006b). Identifying and Leading Effective Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 611–623. DOI: [10.1177/105268460601600511](https://doi.org/10.1177/105268460601600511)
- Sütő, Zs. (2021). A lemorzsolódás és a perzisztencia hatástényezői Közép-Európa kisebbségi magyar felsőoktatási intézményeiben. *Regio*, 29(4), 109–127. DOI: [10.17355/rkkpt.v29i4.109](https://doi.org/10.17355/rkkpt.v29i4.109)
- Szabó, D. (2024). Tanárképzés a 21. században – a McKinsey-jelentéstől a kompetenciaalapú tanárképzésig. *Pedagógusképzés*, 23(2), 46–61. DOI: [10.37205/TEL-hun.2024.2.03](https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.2.03)
- Szemerszki, M. (2023). Pedagógusképzés az adatok tükrében. *Educatio*, 32(1), 55–67. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.4](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.4)
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. DOI: [10.3102/00346543045001089](https://doi.org/10.3102/00346543045001089)
- Tinto, V. (1993). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226922461.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001)
- Tinto, V. (2003). Learning better together: The impact of learning communities on student success. *Higher Education monograph series*, 1(8), 1–8.
- Tóth, É. (2021). Tanár Leszek Hallgatói Műhely – hamarosan a Modern Iskolában is! *Modern Iskola*, <https://moderniskola.hu/2021/09/tanar-leszek-hallgatoi-muhely-hamarosan-a-modern-iskolaban-is/> Utolsó letöltés: 2024. 11. 18.
- Tözsér, Z. (2012). A „nem-tradicionális” hallgató: a nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, 22(1), 89–94. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21232>
- Varga, A. (2016). Student college for aspiring teacher trainees. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 2(1), 61–66. DOI: [10.15170/AR.2016.2.1.5](https://doi.org/10.15170/AR.2016.2.1.5)
- Varga, J. (2023). A pedagógushiány területi különbségei. *Educatio*, 32(1), 107–120. DOI: [10.1556/2063.32.2023.1.7](https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.1.7)
- Veroszta, Zs. (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1), 47–62.
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. DOI: [10.1016/j.tate.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004)
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Osiris.
- Weidman, J. C., Twale, D. J. & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students In Higher Education: A Perilous Passage?* Jossey-Bass.

Absztrakt

Napjaink tanárihánnyal foglalkozó kutatásai egyaránt foglalkoznak az okok, illetve a megoldási stratégiák feltárásával. A téma egyrészt a felsőoktatási expanzió, másrészt pedig a hazai tanárképzés szerkezeti változásainak kontextusába ágyazódik be. A vizsgálatok részét képezi a tanári utánpótlás kérdése is, melyet több tényező árnyal (például a rekrutáció, valamint a képzésben megvalósuló társas és szakmai szocializáció). A korábbi tanulmányok az intra- és intergenerációs kapcsolatépítés, illetve a professzionális szocializáció terén felmerülő kihívásokra hívják fel a figyelmet a hallgatók szemszögéből. Mindezek fényében vesszük szemügyre a szakmai tanulóközösségek alkalmazhatóságát a formális tanárképzésben. Ezen innovatív csoportok ugyanis ötvözik a tagok közösségérzet iránti igényének kielégítését, a dialogikus tanulást és a professzionális, célirányú fejlődés lehetőségét. A kutatás során négy magyarországi tudományegyetemen (Polónyi, 2019) vagy azokhoz kapcsolódóan működő szakmai közösséget vizsgáltunk. Fókuszcsoportos és egyéni interjúinkban 16 hallgató vett részt. Kutatási kérdéseink a formális képzés tapasztalataira, a közösségek működésére, illetve az interjúalanyok karrierterveire irányultak. Társadalmi és tanulmányi háttérüket háttérkérdőívvel mértük fel. Az interjúk elemzését kombinált logikai eljárással (Atlas.ti 7) hajtottuk végre. A hallgatók a szakirodalomban taglaltakhoz hasonló kihívásokkal szembesültek a formális képzésben, például a szoros interperszonális kapcsolatok hiányával vagy a pedagógiai tartalom alacsony mennyiségével. PLC-jellegű közösségeik az aktív és reflektív tanulás, illetve a társas kapcsolatok révén azonban megoldást jelenthetnek. Frissdiplomásként mindannyian az oktatás világában terveznek elhelyezkedni, amit a professzionális identitás közösség általi erősítésének jeleként értelmezünk.

Kulcsszavak: felsőoktatási beágyazottság, szakmai szocializáció, szakmai tanulóközösség, tanárképzés

Cseri Kinga¹ – Boldizsár Boglárka²¹ Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar² Nemzeti Közszolgálati Egyetem Nemeskürty István Tanárképző Kar

A belső átalakulás lehetősége: Kokas Klára művészetpedagógiája mint transzformatív élmény a Kokas-foglalkozásvezetők interpretációjában

Kokas Klára művészetpedagógiája nem csupán módszertan, hanem mély belső átalakulást hozó transzformatív folyamat. Országos kutatásunk a tanúsítvánnyal rendelkező foglalkozásvezetők reflexióin keresztül világít rá a képzések során átélt katarzisélményekre és a módszer szemléletformáló erejére. Az eredmények igazolják: a Kokas-pedagógia a zene és a mozgás egységén keresztül képes maradandó személyiségfejlődést és mély szakmai-emberi megújulást generálni.

Bevezetés

Kutatásunk által a művészetben rejtlő igazság belső átalakító hatását kíséreljük meg érzékelteni. Hans-Georg Gadamer filozófiai hermeneutikájának egyik legfontosabb nézetéből indulunk ki, miszerint a művészet tapasztalata által olyan létigazságot élünk meg, amelyet semmilyen más úton nem tudnánk elérni (Gadamer, 1990). Gadamernek az *Igazság és módszer* című művében feltárt releváns gondolatait elfogadva valljuk, hogy az esztétikai tapasztalat önmagunk lényegére ébreszthet bennünket (Gadamer, 1960, 1984). A műalkotás léte ennél fogva a befogadás által teljesedik ki, miközben maga a műalkotás is gazdagodik, ahogy a befogadó is többé válik a lét- és önértelmezésében. Tanulmányunk célja, hogy a művészetben rejtlő ontológiai lehetőségekre reflektáljunk. Vizsgálódásunk fókuszában a Kokas Klára komplex művészetpedagógiai módszere által kiváltott személyiségfejlesztő, szemléletformáló hatás, továbbá a módszer által kiváltott belső változásoknak a vizsgálata áll.

A művészet fogalmának ontológiai értelmezése

A történelmi előzményekhez visszanyúlva Arisztotelész álláspontját idézzük fel, aki a művészetek katartikus, megtisztító erejét, továbbá az emberi lélekre és jellemre gyakorolt hatását hangsúlyozta, amely az emberi létgyarapodás és önfelülmúlás létkategóriája által jellemezhető (Arisztotelész, 2002). A befogadó a mű szellemiségét átélve képessé

válhat arra, hogy megszabaduljon a destruktív érzelmeitől és szenvedélyeitől, miközben a dráma hőseivel azonosul (Arisztotelész, 1979). Ez a felismerés nem csupán a megtisztulás folyamatát írja le, hanem már magában hordozza annak a beleélő azonosulásnak a lehetőségét is, amelyet később a pszichológia tudománya az empátia fogalmi kategóriájával határozott meg. Theodor Lipps német pszichológus a műalkotások által kiváltott élmények lélektani hatását kutatva felfedezte, hogy a befogadó individuális énjétől eltávolodva képessé válik arra, hogy egy számára idegen élménytartalomba élje bele magát (Lipps, 1883). Ez a gondolat szoros párhuzamba állítható Kokas zenepedagógiájával, amelyben a zene és a mozgás által kiváltott élmény szintén túlmutat az egyéni élményhatárokon. A zenei befogadás és az arra adott mozgásos válasz lehetőséget ad az egyénnek arra, hogy saját érzelmi feszültségeitől megszabaduljon, ugyanakkor megélje mások érzésvilágát. A közös zenei élmény során a résztvevők nem csupán önmagukat fejezik ki, hanem a többiek belső rezdüléseire is ráhangolódnak. Ez a fajta beleélés Kokas módszerének egyik lényegi eleme, s összhangban áll azzal a klasszikus arisztotelészi és lippsi felismeréssel, miszerint a művészet nemcsak önkifejezés, hanem mások átélésének megtapasztalása is.

A művészetek ontológiai jelentősége a szimbólumok léte által határozható meg, amelyek az autentikus emberi élet lényegéhez történő visszatérést segítik. Következésképp viszonylag állandó jelentéssel rendelkeznek, fejlődéstörténeti alapjuk van. A művészetek szimbolikus erejének kontextusában érdemes felidéznünk Mircea Eliade, a 20. század egyik legjelentősebb valláskutatójának a gondolatát, miszerint a szimbólumok valódi szükségletet elégítenek ki, a létezés legtitkosabb módozatait jelenítik meg (Eliade, 1997). Eliade az ősi természeti népek életmódját vizsgálva megállapította, hogy a halál és újjászületés misztériumjátéka, szimbolikus eljátszása egyben az emberi élet meghaladása (Eliade, 2006). A művészet a világ és a világban élő ember újratemtését segíti elő, miközben az alkotó képessé válik arra, hogy profán létből a szakrális világ dimenziójába lépjen át (Eliade, 1993). A szimbólumok tanulmányozásának kiemelkedő alakjai, Carole Sédillot szimbólumkutató és Elisabeth Zana táncművész a szimbólumot egy pallóhoz hasonlítja, amelyen való átkelés egy beavató utazás is egyben (Sédillot és Zana, 2007). A szimbólumok ugyanakkor biztonságérzetet is adhatnak az alkotó számára, amelynek segítségével a művész növeli a távolságot a képi ábrázolás és a saját maga számára félelmetes realitás között. Ez a distancia biztonságérzetet nyújt az alkotó számára, miközben a félelmét a művészetén keresztül fejezi ki, azaz a művészetbe szublimálja (Starobinski, 2006). Sokat elárul az is az egyénről, hogy miképpen értelmezi a megjelenített szimbólumokat, illetve milyen színeket, formákat, hangokat kapcsol egy-egy megélt érzelmi kontextushoz (Schuster, 2005). Ha tehát önmagunkat jelenítjük meg a szimbólumban, akkor egyben érzelmi töltéssel látjuk el. Mindezt alapul véve Jung archaikus tudásról beszél, amelyet archetipikus módon öröklünk a tudattalanban, s ez az esszenciális tartalom az alkotás folyamatában újra felszínre kerül. Az archetipikus szimbólumok azonban a hozzájuk tartozó érzelmi töltést is mozgósítják, ezért az alkotói és a befogadói folyamatnak egyaránt erős érzelmi hatása van (Jung, 1968). Ebben a kontextusban érdemes Kokas zenepedagógiáját felidéznünk. A zenepedagógus ugyanis a zene és a mozgás szimbolikus megjelenítési lehetőségein keresztül segítette a gyermekeket az érzelmi világuk kifejezésében. Kokas módszerében a zene nem pusztán esztétikai élmény, hanem a belső tartalmak – félelmek, vágyak, örömök – szimbolikus megjelenítője és közvetítője. Ahogy a vizuális szimbólum biztonságos távolságot teremt a félelmetes realitástól, úgy a zene és az arra adott mozgás is lehetőséget ad arra, hogy az egyén a tudattalanból előhívott tartalmakat átalakított formában fejezze ki. A közös zenére való mozgás erősíti a befogadás érzelmi hatását, ugyanis a résztvevők egyszerre élhetik át a saját szimbolikus megjelenítéseiket, miközben mások érzelmi manifesztációival is találkozhatnak.

A művészet terápiás és pedagógiai jelentősége

A fenti gondolatmenet a művészetek szimbolikus és autentikus lényegiségét érzékeltette, amelyben már a terápiás és pedagógiai ereje is érződik. További gondolatmenetünk ennél fogva a művészetterápia és művészetpedagógia közti összefüggések, párhuzamok, eltérések bemutatására irányul.

A művészetterápia és a művészetpedagógia közötti különbségeket széles körű kutatások vizsgálták, amelyek különböző nézőpontokból elemezték ezeket a tudományágakat, és egyedi alapjaikra, módszereikre és céljaira összpontosítottak. Mielőtt rátérnénk ezen kutatások ismertetésére, szeretnénk rámutatni a művészetterápiás és a művészetpedagógiai folyamatok egymástól való elhatárolásának lényegi elemére, amely abban áll, hogy a terápiás folyamat megkezdése előtt a terapeuta minden esetben a páciens diagnózisából indul ki, erre alapozva alkotja meg, illetve választja ki a fejlesztéshez szükséges terápiás módszereket. Azaz a művészeti tevékenység a lelki folyamatok feldolgozását, az érzelmek kifejezését és a belső egyensúly helyreállítását szolgálja. A pedagógiai munka során viszont nincs szükség szakorvosi diagnózisra, ebben az esetben az adott pedagógiai cél megvalósítása a kiindulópont. A különbségek elhatárolása után érdemes áttekintenünk, hogy a szakirodalom miként közelítette meg a két terület viszonyát. Hogan (2001) és Vick (2003) történeti betekintést nyújtanak a művészetterápia mint különálló gyakorlat fejlődésének nyomon követésére, hangsúlyozva a művészetpedagógiától való eltérését. McNiff (1998) a kutatási megközelítések közötti különbségekre reflektál, különös tekintettel a vizsgálat és az eredményértékelés kontextusára. Case és Dalley (2006) a művészetterápia terápiás céljait kutatva gyakorlat által meghatározott lehetőségekben mélyül el, ezáltal megerősítve annak speciális identitását a művészettel kapcsolatos tudományágak szélesebb körén belül. Kapitan (2010) tovább részletezi ezeket a megkülönböztetéseket azáltal, hogy körvonalazza azokat a sajátos módszertanokat és eredményeket, amelyek megkülönböztetik a művészetterápiát a művészetpedagógiától. A Malchiodi (2012) által szerkesztett *Művészetterápiás kézikönyv* tanulmányai szintén elkülönítik a művészetterápiát a művészeti neveléstől, továbbá bemutatják a művészetterápia különböző klinikai megközelítéseit és gyakorlati vonatkozásait a különböző igényű fókuszcsoportokra vonatkozóan, valamint az értékelési lehetőségeket. Kay (2020) a művészetterápia és a művészeti nevelés metszéspontját tárgyalja, kiemelve, hogy a terápiás stratégiákat hogyan lehet integrálni a művészetpedagógiába anélkül, hogy a pedagógusokból terapeuták lennének. Ebben a vonatkozásban érdemes elkülönítenünk a művészettel nevelés és a művészetre nevelés fogalom párt (Trencsényi, 2000). Míg a művészettel nevelés az alkotó személy kibontakozásának prioritását hangsúlyozza, amely folyamat során a kreativitás és a problémamegoldás szerepe a lényegi, addig a művészetre nevelés célja az esztétikum megteremtése, azaz ebben a kontextusban a személyiség fejlesztése csekélyebb szereppel bír. A fentiek értelmében állíthatjuk, hogy a kétféle művészetpedagógiai módszer egyike sem a terápiára irányul, mindemellett a művészettel nevelés által terápiás hatást is el lehet érni. Végül Joschko és munkatársainak (2022) cikke elsősorban az egészségügyi környezetben végzett művészetterápiára összpontosít, de ez hasznos perspektívát nyújthat azokról az eredményekről és módszertanokról, amelyek elválasztják a terápiás beavatkozásokat a művészetpedagógiai gyakorlatoktól.

A zene mint a kozmosz képe

Vegyük szemügyre a művészettel nevelés kontextusában a zene formáló erejének a szerepét. Már az időszámításunk kezdete előtt az ókori görögök és rómaiak a zene pedagógiai és társadalmi szerepét hangsúlyozták. A görög filozófusok szerint a zenehallgatás hatásos van az egyén fiziológiás folyamatainak működésére és jellemére, sőt a viselkedést is befolyásolhatja (pl. Freeman, 2000). Arisztotelész a zene gyógyító hatásának az erejét hirdette, a püthagoreusok tanítása szerint pedig a világ aritmetikai és geometriai lényegiségének egyértelmű bizonyítéka a zene által fedezhető fel. Zeneelméletükben a zenei összhangzást meghatározott számviszonyokkal és arányokkal fejezték ki, amelyet a lélek összhanghoz párhuzamba állítottak. Ebben a vonatkozásban a zene a lelket az örök összhanghoz kapcsolja, tehát az a funkciója, hogy „rávesse a lélekre isteni eredetének fémjelét” (Gilbert és Kuhn, 1966. 12–13.). Eggebrecht (2004. 134.) a fenti gondolatnak a lényegiségét az alábbi szavakkal jeleníti meg: „a zene a kozmosz képe”.

A zene tehát összeköti az embert az isteni eredetével, továbbá az emberi mivoltját is teljes egészében meghatározza. Ebben a vonatkozásban érdemes utalnunk Deszpot Gabriella (2009) álláspontjára, aki hangsúlyozza, hogy az aktív zenei befogadás mélyen hat a személyiségre, azaz az érzelmeket, az akaratot és az értelmi képességeket is mozgósítja. Kokas zenepedagógiája a gyermekeket közvetlenül az alkotófolyamatba vonja be, mellőzve a reprodukív, mechanikus gyakorlást. Következésképp a hangsúly az élményszerű, szabad önkifejezésen és a teremtő folyamat átélésén van, nem pedig a produktumon. A hangszeres zene érzelmi hatása a képzetet és a test szabad mozgását kapcsolja össze, így a teljes személyiséget fejleszti.

Heinz Kohut, a pszichoanalízis egyik jeles képviselője szintén hangsúlyozza, hogy a zene az ember lelki rendszerének minden összetevőjéhez kapcsolódik. A ritmus az ösztön-ént aktivizálja, amely képes átélni a katarzis élményét, a dallam az ego örömforrása, amely a magasság-mélység térbeliségének lényegiségét is megjeleníti, a felettes-én pedig a zenei szabályoknak való megfelelést testesíti meg intellektuális élvezet formájában (Kohut, 1957).

Míndemellett fontos hangsúlyoznunk az éneklés tevékenységét, amelyben a beszéd és a zene összekapcsolódik. A beszéd zenei aspektusai, azaz a beszéd prozódiaja magában foglalja a hangmagasság, az intenzitás és a spektrális információ változékonyságát a beszédprodukción során. Bostanov és Kotchoubey (2004, idézi: Kreutz és Lotze, 2007) megerősítik, hogy a prozódia befolyásolja az adott megnyilatkozás érzelmi hangnemét.

A zene terápiás és pedagógiai dimenziója

A zene terápiás hatását vizsgálva állíthatjuk, hogy a zene felszabadít az érzelmek megéltése és megértése által. A zene fontos szerepet tölt be egész életünkben, a méhen belüli fejlődéstől kiindulva a születésen át kisgyermekkorától egészen az elmúlásig (Raffai, 1998). Megerősítést nyert az, hogy nemcsak a születést követően, hanem már az anyai méhben a harmadik trimeszterben (a 26. hétre) kialakul a magzat hallása (Flohr és Trevarthen 2007), vagyis kimutathatóan érzékeli és reagál az emberi hangra, annak szupraszegmentális jelenségeire (DeCasper és Spence, 1986; Fifer és Moon, 1995; Lecanuet, 1996; Flohr és Trevarthen, 2007). Ezért a zenei nevelést nem lehet elég korán kezdeni. Kodály az 1951-es *Gyermeknap beszédében* írta, hogy „az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése” (Kodály, 1964. 246.).

Flohr és Trevarthen (2007) idegtudományi szempontból vizsgálja a korai (méhen belül és kisgyermekkorban) zene és a zene által kiváltott mozgás természetes emberi

jelenségét. A zeneiséget az emberi agyi motívumok azon képességével azonosítják, amelyek az emberi test összetett, ritmikus mozgásformáit összehangolják, emellett érzelmi megnyilvánulásra készítetnek, és segítik a komplex mentális, valamint motoros készségek fejlődését. A zene komplexitását alapul véve az orvostudomány több területén alkalmazzák a zeneterápia aktív és receptív formáját. A pszichiátriában hangulatzavarok, szorongásos zavarok, szomatiform zavarok, személyiségzavarok, pszichotikus zavarok, pszichoaktív szerekkel kapcsolatos zavarok gyógyító kezelésére, valamint a család- és párterápiában, továbbá a gyógypedagógiában, a mentálhigiénés prevencióban és a rehabilitációban egyaránt autentikus szerepe van. Ezenkívül gyógyító beavatkozások kiegészítője lehet a pszichotikus betegekkel folytatott zeneterápia. A fentiek értelmében a zene még a depressziós állapotot is képes átformálni (Albersnagel, 1988).

A zene személyiségformáló hatását szem előtt tartva a zenepedagógiai összefüggésekre is érdemes reflektálnunk. A zene, a mozgás, a vizuális kifejezés különféle modalitásai önmagukban is, de multimodálisan is teret adnak a lélek kibontakozásának, és az érzések „vizuális formában” való megjelenítését is lehetővé teszik. Mindazonáltal a művészetterápiás módszerek és a művészettel nevelés során nem mindig a produktum a cél, sokkal inkább a kifejezési szándék, a megnyílás lehetősége, amely hosszú távon személyiségformáló változásokat is generálhat. Ebben rejlik az alkotási folyamat teremtő esszenciája. Azaz – ebben a vonatkozásban osztjuk Adorno (2006) nézetét – a zenei kultúrában az ismeretszerzés magában hordozza a kiteljesedés lehetőségét. Következésképp a zenei nevelés képes felszínre hozni az élet által megtapasztalt élményeket. A zenepedagógusok feladata, hogy az éneklés és tánc természetes vitalitását megőrizték, amelynek az esztétikai és szociális ereje egyaránt alapvető fontosságú.

Kokas Klára személye és komplex művészetpedagógiai módszere

A zene transzformatív erejét Kokas Klára komplex művészetpedagógiai módszere által szeretnénk érzékeltetni, elsősorban az alkotófolyamat metamorfózisára összpontosítva.

Kokas Európa több országában, az Egyesült Államokban és Ausztráliában is közvetítette a zenei nevelés új útját, sérült, autista gyermekek zenei nevelésében is kiemelkedő a jelentősége. Végzettsége szerint karvezető és zongorista, zenepedagógus, pszichológus, ezen kívül a szépirodalmi, szerkesztői-filmrendezői munkássága is figyelmet érdemel. A magyar kreatív zenepedagógia egyik legjelentősebb képviselője, továbbá megteremtője az aktív, gyermekközpontú zenetanításnak, amely minden berögzült előítéllettől igyekszik elhatárolódni. Pedagógiai módszereivel azonban iskolát is alapított, pedig a tanítványait éppen arra biztatta, hogy ne kövessék vakon őt, hanem saját élményeikből kiinduló intuíciójukat tartsák szem előtt. „Megfigyeléseik, asszociációik, szakmai tudásuk alapján legyenek reflektívek.” (Kokas, 1998. 29.)

Kokas totális elfogadáson alapuló zenepedagógiai módszerének a lényegiségét jelzik az alábbi sorok:

„A gyerekeket válogatás nélkül vettem fel, és soha senkit el nem küldtem. Láttam, milyen erőt ad a bátortalan, elnyomott gyerekeknek, hogy alkotói ötleteikre figyelnek. Láttam, milyen egyensúlyt teremt az egyéni vélemények tisztelete a megnyilvánulások szabadságában. [...] Legfontosabb tapasztalatom a gyerekek türelme egymáshoz, toleranciájuk a gyengeségek, a furcsaságok, a szokatlan külső és belső tulajdonságok iránt. Empátiás figyelmük természetessé vált.” (Kokas, 1998. 57.)

Bár Kokas saját módszerét művészetpedagógiai módszerként definiálja, de Kiss (2017, 2021) közelebbnek érzi a művészetterápiás módszerekhez, hiszen több eleme

is megegyezik a művészetterápiás módszerekével: az önismeret elmélyítése, a képességfejlesztés (pl. manuális képességek, kreativitás, figyelem és koncentráció, érzékelés érzékenyítése), a szociális kompetencia fejlesztése (pl. közösségépítés, érzékenyítés, elfogadás, nyitottság), az autonómia és a személyes támogatás (pl. önelfogadás, érzelmek felismerése és kifejezése, feszültségoldás, döntések és preferenciák, flow-élmény, szorongás oldása és bátorítás).

Kokas a feloldó, tisztító, mindenkit befogadó és felemelő zene kataritikus lényegiségének hangsúlyozása mellett a zenei anyanyelv autentikus prioritását is hangsúlyozza: „A zenei anyanyelv szorosan kapcsolódik az anyanyelvhez ritmusában, hangsúlyában, logikájában, szerkezetében, képalkotásában.” (Kokas, 1972. 19.), ezért a gyermek személyiségfejlődését alapjaiban meghatározza. A zene teremtő erejét alapul vevő zenepedagógus figyelme egyre inkább arra irányult, hogy milyen improvizatív mozgásokat eredményez a zene a gyerekeknél, illetve ez a mozgássor miként járul hozzá személyiségük kibontakozásához. Kokas művészte és tanítói munkája sajátos módon, az improvizáció létjogosultságát hangsúlyozva kapcsolódik Kodály nevelésfilozófiájához, azaz ahhoz az eszméhez, miszerint a zene mindenki számára szabadon hozzáférhető. Életműve a sokszínűség, a változatosság és az átalakulás szépségét tükrözi. Munkássága korszakos jelentőségű, mivel a kodályi elvek gyakorlati megvalósítását alapozza meg, azaz a természetes, kötetlen zenei mozgás és a zeneérzékenyítő hatás erejét használja fel a fejlesztésben (Deszpot, 2012).

Kokas pedagógiai módszere központjában a kreatív éneklés és az improvizációra épülő szabad mozgás áll, amely által a spontán kibontakozó dramatikus játék is szerepet kap. Mindebből kiindulva a Kokas-foglalkozások alapvetően 3 szakaszból állnak: a dalosjátékból, a klasszikus zenei részlet meghallgatásából kiinduló szabad, improvizatív mozgásos kifejezésből és a zenehallgatás közbeni vizuális (2 vagy 3 dimenziós) alkotási folyamatból. Természetesen a foglalkozás ennél differenciáltabb: a névénekléssel egybekötött énekes köszöntéssel kezdődik, amelyet egy – az életkorhoz és az adott témához kapcsolódó – népdal vagy műdal éneklése követ a foglalkozásvezető instrukcióinak vezetésével, mozgásos elemek beépítésével, az eredeti szöveg részletének improvizatív megváltoztatásával. A komplex művészetpedagógiai módszer fontos része az elcsendesedés, amely a klasszikus zenei részlet befogadását segíti. A rövid zenei részlet ismételt meghallgatása a finommotoros mozgásoktól a nagymotoros mozgásmintáig halad, majd a zenebefogadást szólótáncokban „járvák el”, amelyet verbális történetmesélés követ. A foglalkozás harmadik szakaszában, a klasszikus zenei részlet meghallgatásakor

Kokas a zenei improvizációs élményeket mozgás által jelentette meg. Nézőpontja szerint a zene mozdulatokból születik. A mozgással, ritmussal, énekkel meghatározott zenei nevelés az agykérgi és a kéreg alatti működés optimális egyensúlyát segíti elő. A teljes zeneművek ismételt meghallgatása expozíciós hatásokkal eredményez. Kokas Klára zenepedagógiája ezt az álláspontot követi, csak itt nem a teljes zeneművek hallgatása valósul meg, hanem a résztvevők életkori sajátosságaihoz mérten 35–40 másodpercestől 2–2,5 perces zenerészletek újbóli meghallgatása történik többféle helyzetben (a zenemozgásos résznél segítő, de nem túl merev instrukciók segítségével, majd a vizuális alkotás során instrukciók nélkül, az alkotási flow-ját elősegítendő).

a vizuális alkotás során újra lecsendesednek a résztvevők. Az alkotás során keletkezett történet bemutatását követően a búcsúénekekkel záródik a foglalkozás.

Kokas a zenei improvizációs élményeket mozgás által jelenítette meg. Nézőpontja szerint a zene mozdulatokból születik. A mozgással, ritmussal, énekkel meghatározott zenei nevelés az agykérgi és a kéreg alatti működés optimális egyensúlyát segíti elő (Kokas, 1972). A teljes zeneművek ismételt meghallgatása expozíciós hatásokat eredményez (Kreutz és Lotze, 2007). Kokas Klára zenepedagógiája ezt az álláspontot követi, csak itt nem a teljes zeneművek hallgatása valósul meg, hanem a résztvevők életkori sajátosságaihoz mérten 35–40 másodpercestől 2–2,5 perces zenerészletek újbóli meghallgatása történik többféle helyzetben (a zenemozgásos résznél segítő, de nem túl merev instrukciók segítségével, majd a vizuális alkotás során instrukciók nélkül, az alkotási flow-ját elősegítő). A Kokas-foglalkozáson részt vevők folyamatosan kapcsolódnak be az ismételt rövid zenerészlet meghallgatásába, amelyből lassanként bontakozik ki az aktív hallgatást kísérő, a finommozgásoktól a nagymozgások irányába haladó, a teljes test bevonásával végződő szabad mozgás katartikus öröme.

Kokas a gyermekekkel folytatott munkája során megértette, hogy a gyermekek a „szomjat hozzák, a zene-szomjukat, a megtisztulás-szomját, a katarzis-szomját, az átváltozás-szomját” (Kokas, 1992. 25.). Ezt az imaginatív átváltozást, saját magán is megtapasztalja: „Átváltozom a zenémmel, kavicsként gördülök, vízcseppként gurulok, falevélként pördülök, ez a táncom.” (Kokas, 1992. 6.) Ez az átváltozás „a képzelet szabad lebegése, melyben a figyelem és a lazítás önmagát szabályozza, amely a zene inspirációjából, egyéni, belső indítatásból fakad” (Kokas, 1992. 57.). Az átváltozás élményét a gyerekek táncainak emelkedett lelkiállapota tükrözi, amelyet Kokas transzcendens isten-élményként értelmez. Idézzük a zenepedagógus ide illő gondolati passzusait:

„Ha én feltámadásról beszélek, akkor a feltámadásban azt nézem, hogy ebben mi az emberi tanulság. Milyen legyek én? Hogy én feltámaszthassam a körülöttem állókat, a földön botorkálókat. Vajon levesszük-e a házunkat, hogy vagyunktól megszabaduljunk, és abból javítsunk meg dolgokat, életeket és embereket. Ezt tanuljuk meg a gyerekektől. Ez az én válaszom arra, hogy mit nevezek transzcendens élménynek.” (Kokas, 2009. 109.)

Ebben a vonatkozásban méltán utalhatunk Székely Csilla Imola (2022) gondolatmenetére, aki hangsúlyozza, hogy Kokas írásaiból mélyen sugárzik Isten iránti szeretete, amely egyben a gyermekek iránti ragaszkodásának a forrásává válik. Ennek értelmében Kokas az ember teremtett létéből indul ki, s emberképe alapvetően a transzcendentális antropológia által meghatározott.

Kokas pedagógiájának elmélete és gyakorlata minden érdeklődő számára produktív lehetőség lehet. A képzések kezdetben Kokas Klára vezetésével valósultak meg, a 2014 utáni sikeres akkreditációs folyamatot követően a Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány indítja ezeket a tanfolyamokat. A tanúsítvány megszerzésének feltétele a 30 órás kezdő tanfolyam („*Félfigyelemből a teljes figyelembe*”. Kokas Klára zenéből indított módszere a személyiség harmonikus fejlesztésére I.), illetve a 60 órás haladó tanfolyam („*Zenéből fényeket látni és láttatni*”. Kokas Klára zenéből indított módszere a személyiség harmonikus fejlesztésére II.) sikeres elvégzése. A haladó kurzus befejezését követően a résztvevők tanúsítványt kapnak négyféle minősítéssel arra vonatkozóan, hogy milyen keretek között jogosultak foglalkozást tartani.

A vizsgálat háttere

A vizsgálat célja és hipotézisek

A művészetpedagógia elméleti megalapozását követően kutatásunk célja az, hogy mélyebb betekintést nyerhessünk a hazai Kokas-foglalkozás-vezetők személyes tapasztalataiba, s ezáltal feltárjuk Kokas Klára zenéből indított komplex művészetpedagógiai módszerének szemléletformáló erejét és belső átalakító hatását. Az országos szintű kutatást a Széchenyi Egyetem Kutatásértékelési Bizottsági Engedélyének birtokában 2024 júliusában elvégeztük. Vizsgálati kérdéseink szerzteágazóak. Jelen tanulmány két hipotézis vizsgálatára tér ki a terjedelmi korlátok szabta lehetőségek miatt. Igyekeztünk azokat a feltárt területeket bemutatni, amelyek a legjobban tükrözik a szóban forgó művészetpedagógia jellegzetességeit.

1. Feltételeztük, hogy nemcsak a 60 órás haladó tanfolyam, hanem már a 30 órás kezdő tanfolyam elvégzését követően is a vizsgálatban részt vevő foglalkozásvezetők esetében a katarzisélmény megélése mellett személyiségfejlődés következett be interperszonális és intraperszonális vonatkozásban.
2. Másodsorban úgy véltük, hogy a válaszadók a Kokas-pedagógia legfontosabb művészetpedagógiai vonatkozásai közül a személyiség harmonizálását, a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlődésének jelentőségét emelik ki.

A vizsgálat résztvevői

Jelen vizsgálatban az akkreditált haladó kurzus elvégzése után tanúsítványt szerző, nagyrészt Magyarországon élő Kokas-foglalkozás-vezetők vettek részt. A vizsgálat elvégzésekor a nyilvántartásba vett, tanúsítvánnyal rendelkező foglalkozásvezetők száma 222 fő volt, azonban e-mailen 210 főhöz jutott el a részvételi felhívás. A vizsgálatban végül 94 fő vett részt, amely közel 45%-os részvételi arányt jelentett.

A vizsgálati személyek 97,9%-a nő volt, az életkor tekintetében a legmagasabb arányban a negyvenes (41,5%), illetve az ötvenes éveikben járók (31,9%) képviselték magukat. Ezt követte a húszas és harmincas korosztály azonos arányban (10,6%). A 60 év fölöttiek részvétele a vizsgálatban alacsony arányt mutatott (3,2%). Vármegyei megoszlás tekintetében a legtöbben Pest megyei válaszadók voltak (59,6%), ennél alacsonyabb arányban Győr-Moson-Sopron (12,8%) vármegyéből érkeztek még válaszok. Összesen 12 vármegye képviseltette magát a vizsgálatban, illetve 3 külföldön élő (Németország, Szlovákia) foglalkozásvezető is kitöltötte a kérdőívet.

A vizsgálati eszköz és módszer

Vizsgálatunkat kérdőíves felméréssel végeztük, amelyet Google-kérdőív formájában küldött ki a Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítvány 2024. július és augusztus hónapok során a foglalkozásvezetőknek. A vizsgálati módszer kvantitatív és kvalitatív jellegű volt. A kérdőív négy demográfiai kérdésből és 32 szakmai jellegű kérdésből állt: 12 feleletválasztós, 10 többszörös választ igénylő és 10 nyitott kérdést tartalmazott. A demográfiai kérdések esetében a válaszadó nemére, életkorára, lakhelyére és szakmájára voltunk kíváncsiak. A kérdőív tematikailag öt részre tagolódik. Az első részben a kitöltőket a Kokas-pedagógiával való első találkozásukról, az első foglalkozás élményéről és kontextusáról kérdeztük (5 kérdés). A második részben a kezdő és a haladó tanfolyammal

kapcsolatban tudakozódtunk a jelentkezés okát, idejét feltérképezve, illetve a személyes megtapasztalásokra és a katarzisélmény megélésére fókuszálva (10 kérdés). A következő kérdéscsoport a Kokas-pedagógia személyiségformáló hatását vizsgálta általánosságban, illetőleg a tanfolyamot végzett foglalkozásvezetők esetében a saját személyiségükre vonatkozóan megtapasztalt változások tekintetében (2 kérdés). A kérdőív negyedik szakasza a Kokas-pedagógia gyakorlatban való alkalmazását járta körül, más szóval azt vizsgáltuk, hogy a megkérdezettek indítottak-e saját csoportot, és ha igen, akkor milyen tapasztalatokat szereztek eddigi munkájuk során a különböző életkorú csoportok esetén (12 kérdés). A kérdőív végén arra kértük a vizsgálati személyeket, hogy Kokas munkásságából emeljenek ki egy-egy számukra fontos idézetet, amely életükre nagy hatással van, amelyet ars poeticaként maguk számára is megfogalmazhattak volna (3 kérdés). Az utóbbi két kérdéskör ismertetése nem képezi jelen tanulmányunk tárgyát.

A vizsgálat eredményeként kapott számadatok feldolgozásakor – a tartalomelemzés kiegészítéseként – leginkább átlagszámítást végeztünk, statisztikai programok lefuttatását nem alkalmaztuk, mivel a csoportok közti összefüggéseket nem vizsgáltunk.

A vizsgálat eredményei

A vizsgálat eredményei közül az alábbiakban azokat mutatjuk be, amelyek közvetlenül kapcsolódnak kutatási kérdésünkhöz és a kutatás előtt megfogalmazott két hipotézisünkhöz. Ahhoz, hogy feltárhassuk Kokas Klára zenéből indított komplex művészetpedagógiai módszerének szemléletformáló erejét és belső átalakító hatását, a vizsgálati személyeket a Kokas-pedagógiával kapcsolatos első találkozás élményéről kérdeztük. A válaszadók első találkozása ezzel a különleges pedagógiával változatos életkorban történt, azonban az első Kokas-foglalkozáson való részvétel az első találkozáshoz képest a későbbi életkorokra tolódott (1. táblázat kiemelt részei).

1. táblázat. A Kokas-foglalkozás-vezetők első találkozása a Kokas-pedagógiával

Az első találkozás élménye		Az első foglalkozáson való részvétel	
3–9 év	6,5%	5–9 év	5,5%
14–20 év	15%	14–20 év	6,5%
21–30 év	29%	21–30 év	22%
31–40 év	27%	31–40 év	29%
41–50 év	22%	41–50 év	35%
51 éves kor felett	0%	51 éves kor felett	2%

Az első Kokas-foglalkozáson való részvétel különböző helyzetekben történt. A megkérdezettek fele csupán a kezdő tanfolyamon vett részt először ezen a foglalkozáson (53%), ennél kisebb arányban egy látogatható program (19%), illetve egy szakmai nap keretén belül személyesen (9%) vonódtak be a foglalkozásba. Néhányan külső megfigyelőként (7,5%) vagy videofilm megnézésén keresztül (6,5%) élték át a zene, mozgás és alkotás összefonódó élményét. Egyéb lehetőségként jelent meg a válaszokban az, hogy oktatási helyzetben (pl. a tanárképzés keretein belül) megvalósuló programon vettek részt egy Kokas-foglalkozáson. Két fő félig megfigyelőként, félig résztvevőként (2%), egy fő pedig gyermektábori élményként tapasztalta meg a Kokas-pedagógiát élményszinten.

A kérdőíves válaszok alapján az látszik, hogy az előbb említett körülményektől függetlenül az első foglalkozás maradandó élményeket hagyott a résztvevőkben. A válaszadók

közel 90%-a ma is tisztán emlékszik az akkor megtapasztalt eseményekre. A vizsgálati személyek közül voltak olyanok, akik nem emlékeztek pontosan a foglalkozás minden részletére (10,6%). A nyitott kérdések során szerzett válaszok alapján az első találkozás élményét többféleképpen jellemezték a résztvevők. A vizsgálati személyek megfogalmazásait tematikus besorolás által csoportosítottuk. Mielőtt rátérnénk a kvalitatív elemzésre, fontos megjegyezni, hogy a résztvevők Kokas-pedagógiával kapcsolatos első élménye nagyon magas arányban (91%) pozitív megélést mutatott. Ezek mellett elvétve voltak olyan válaszok is (9%), amelyekben a kevésbé kellemes élmény dominált.

Az első Kokas-foglalkozás pozitív megélése kapcsán a rögzített válaszok esetében a leggyakrabban a **hazaérkezés** bensőséges érzése jelent meg (20,4%): a „valami nagyon értékesre, szépre találtam”, „megtaláltam, amit kerestem”, a „szívemhez szól”, a „jó helyen vagyok”, „nekem való”, „ezt akarom csinálni” felismerés érzése. Tehát egy belső utazás, a közben szerzett élmények és a megérkezés szépsége, izgalma, egyben nyugalma tükröződött a kapott válaszokban. Ezt követte a **kíváncsiság, izgalom** (18,3%) megéléseinek kifejezése (pl. „rácsodálkozás”, „meglepetés”, „meglepődés”, „izgatottság”), valamint a **varázslat, öröm** érzésének megfogalmazása (18,3%) (pl. „boldogság”, „eufória”, „ámulatba ejtett”, „elvarázsolt”, „magával ragadott, minden pillanatát élveztem”, „kellemes”, „jóleső, vidám”). Mindezek mellett több válaszadónál is megfogalmazódott a **belső szabadság** érzése (10,8%) olyan módon, mint „érzelmi felszabadultság”, illetve az önátadás élményeként. Néhány válaszadó (7,5%) kiemelte a Kokas-foglalkozás során megtapasztalt **közösségélményt**, a játékos „kapcsolódást a többiekkel”, a „közösség támogató erejét” és az „összetartozás érzését”. Voltak, akik a közösség védelmező burkában tapasztalt **belső békét** hangsúlyozták (5,4%) („oltalom”, „nyugalom”, „biztonságos, mély, szerető közeg”, „béke, csend”, „megnyugtatott”), illetve a **zene csodálatos erejét** említették („magával ragadott”, „testközeli kapcsolat a zenével”). A Kokas-foglalkozás kapcsán annak a résztvevők által korábban nem tapasztalt, semmihez sem hasonlítható **újdonságélményét** is megfogalmazták néhányan (5,4%) („új világ nyílt ki előttem”, „más, felemelő”, „vonzalom”). A Kokas művészetpedagógiai módszer dinamikus részével kapcsolatban a „sok a mozgás”, „mindenki másképp mozog”, mozdul a zenére válaszokat rögzítettünk (3,2%). A vizsgálati személyek a Kokas-foglalkozás során átélt katarzisélményt („átváltozás”, „megrendülés”, „megérintődés”) is hangsúlyozták (3,2%). Egyéb pozitív megélések voltak még az érzelmkifejezés lehetősége, a folyamat során felszabadult és felszabadított érzelmek, valamint a kreatív energiák.

A válaszok között a kérdőív kitöltőinek 10,7%-a furcsa, zaklatott belső megéléstről számolt be. Voltak olyanok, akik a Kokas-foglalkozást a hagyományostól eltérőnek, szokatlannak nevezték, furcsának vagy idegennek érezték, illetőleg értetlenül szemlélték az eseményeket („próbáltam megérteni, hogy mi történik”). Előfordult az is, hogy a résztvevők nehezebben tudtak felengedni, s ezért kényelmetlenül érezték magukat közösségi helyzetben. Összességében azonban a pozitív megélés dominált az első találkozás élményeként, és valószínűsíthető, hogy ez a kedvező tapasztalat sok esetben olyan indítást adott a résztvevőknek, hogy később jelentkeztek a tanfolyamra.

A vizsgálati személyek 96,8%-a a tanfolyamok elvégzése közben katarzisélményről számolt be. Voltak, akik a kezdő tanfolyamon (34%) tapasztalták meg ezt a mély belső változást, és voltak, akik a haladó tanfolyam képzési alkalmain éltek át katarzist (20,2%). A Kokas-foglalkozás átütő erejét azonban az szemlélteti leginkább, hogy a résztvevők közel fele (42,6%) nemcsak a kezdő, hanem a haladó tanfolyamon is katarzist élt meg. A számadatok alapján csupán három résztvevő (3,2%) jelezte azt, hogy egyik alkalommal sem tapasztalta meg az „átváltozás” élményét.

A katarzisélmény fogalmát számos előre rögzített meghatározásban jelöltük meg a vizsgálati személyek számára, amelyek közül több válasz is bejelölhettek, azonban a fogalom pontos kifejtésére is lehetőségük volt. A leggyakoribb megfogalmazásként az

emelkedett lelkiállapot elérését jelölték meg a válaszadók (77%), de többeknek a bennük levő feszültség oldásában manifesztálódott ez az élmény (41%). A katarzisélmény több résztvevőnél maradandó nézőpontváltást, vagyis lelki és tudati átalakulást eredményezett (36,3%). A megkérdezettek harmada számolt be pillanatnyi lelki megkönnyebbülésről a foglalkozás katarzisélményeként (33%), ami esetükben a hétköznapok terhe alól való felszabadultság érzését jelentette. Az emberi világgal való megbékélés érzéséről a tanfolyamot végzők negyede számolt be (25,3%). Világszemléleti, erkölcsi átalakulásról, belső „megtisztulásról” a válaszadók ötöde tett említést (21%).

Az önálló válaszok között szerepelt a zene által bekövetkezett teljes szabadság megélése (n = 2), illetve a közösség megtartó erejében, a „magas szintű szociális kapcsolódásban” megélt katarzis élménye (n = 3), a közös gondolkodás (gondolatok) átélése által, az „elmélyült közös figyelmi helyzetben”, ahol egymásra hangolódtak a résztvevők, kizárva a külvilágot, az itt és most élményében. Ehhez a gondolathoz kapcsolódik a bizalom, az önatadás lehetőségének megtapasztalása a közösségi, illetve egyéni éneklés adta keretek között („merek felnőttek előtt énekelni”). A Kokas-foglalkozás szerves része a „tisztá zene” (a hangszeres klasszikus zene), amely közvetlen kapcsolatba hoz belső világunkkal. Két válaszadó jelezte, hogy a meghallgatott zene váltotta ki náluk a katarzisélményt. Egyikük úgy fogalmazott, hogy „ez nem spirituális élmény volt, ezt a zene, az érzések, a gondolatok kapcsolhatták egységgé”. A Beethoven *Holdfénysonátájából* való zenei részlet hallgatása közben az egyik válaszadó a belső erő felszabadulásaként ezt élte meg: „hegyeket tudnék könnyűszerrel görgetni”.

Kutatásunk első hipotézisében azt is megfogalmaztuk, hogy a Kokas-pedagógiával kapcsolatos első élmények érzelmi meghatározottsága mellett már a kezdő tanfolyam elvégzése is személyiségfejlesztő és szemléletformáló hatást eredményezett a Kokas-képzésen részt vevők esetében. Az adatok feldolgozásakor azt láttuk, hogy a vizsgálati személyek többsége a válaszadás során komplex megfogalmazással élt, ezért a hasonló tartalmi jellegzetességeket tartalmazó válaszokat összevontuk, csoportosítottuk. A kutatási eredmények bemutatásakor az egyes gondolati kategóriák esetében megadott számadatok az összes említés százalékos arányát jelzik az kérdőívet kitöltő valamennyi válaszadó viszonylatában.

Az eredmények alapján az látszik, hogy a legtöbb válaszadó (53,2%) a kezdő Kokas-tanfolyamon való részvételt követő belső változások kapcsán a képzés **személyiségfejlesztő, átalakító** hatását emelte ki. Elmondásuk szerint a 30 órás képzési alkalom hatására erősödött önismeretük, önbecsülésük és önbizalmuk. Emellett a résztvevők arról is számot adtak, hogy a tanfolyam segített nekik abban is, hogy jobban tudjanak saját belső világukba tekinteni, ezáltal közelebb kerülni gyermeki énjükhöz („saját magamhoz való újfajta kapcsolódás képi világon keresztül”; „önmagamban is mélyebb rétegeket fedezhettem fel”; „a tiszta figyelem varázsa, lelassulás”). A befelé fordulás mellett – a közösségélmény elmélyítése által – a külvilágra való nyitottságot is hangsúlyozták („mélyebb kapcsolódás önmagammal és másokkal”; „döbbenetes volt megtapasztalni, hogy a csoport tagjai milyen gyorsan egymásra hangolódtak a foglalkozások során”). Érzelmi szinten ez abban nyilvánult meg, hogy sikerült harmóniába kerülniük önmagukkal, érzéseikkel („megerősödött a személyiségem, nyugodtabb lettem”), valamint jobban megnyílni és nagyobb empátiával fordulni egymáshoz („Feloldott a zárkózottságból. Meg mertem nyílni mások előtt is.”; „egymás segítése, kritikamentesség”; „Nagyon inspiráló volt. Végre egy közösségben teljesen felvállalhattam magamat.”).

A vizsgálati személyek körében a második legtöbbször említett gondolat a kezdő Kokas-tanfolyam elvégzését követően **értékrendjük elmélyítése** volt (18%). Elsőként említeném a Kokas-pedagógia **átalakító erejét**, amely a korábban tanult, hagyományos sémák helyett egy újabb alternatívát mutatott be a képzésen részt vevők számára („Nagyban megváltoztatta az addigi hozzáállásomat az oktatáshoz.”; „A pedagógiához

való viszonyom nagy fordulatot vett, megváltozott a szemléletem.”). Ez az átalakító, attitűdformáló erő azonban nemcsak pedagógiai szinten, hanem személyes életfilozófiai vonatkozásban is megjelent, egyfajta perspektívaváltást jelentve („meghatározó, meglévő értékrendem elmélyítése, újra strukturálása”, „korábbi meggyőződéseimből kirángatott, segített perspektívát váltani”). Az értékrenddel való azonosulás kapcsán kiemelték **Kokas Klára személyiségformáló és példaértékű életművét**, személyiségét és életfilozófiáját:

„Hálás voltam azért, hogy Kokas Klára a pedagógiáját átadta nekem/nekünk. A hatása alá kerültem, hogy milyen kapcsolat alakulhat ki a gyerekek és a zene között.”

„A Kokas-pedagógiában rejlő értékeket tisztábban láthattam, körvonalazódtak számomra a szakmai, tudományos pillérek.”

Az előző gondolatokhoz kötődően, de másik kategóriába soroltuk azokat a válaszokat (15%), amelyek közvetlen módon a **Kokas-pedagógia iránti elkötelezettségről** adnak számot. A vizsgálati személyek közül többen kiemelték, hogy a kezdő tanfolyamon megtapasztalt élmények meghatározó jelentőséggel bírtak a további életút, pálya kijelölésében („Nagyon nagy újító erőt kaptam. Megerősítést kaptam arról, hogy úgy érdemes csak tanítani, ahogy a Kokasban, élményeket adva.”).

A kezdő Kokas-tanfolyamon részt vevők belső változásokat is megemlítettek rövid válaszaikban, magát a **katarzisélményt**, azaz az átváltozásélményt (14%) („Mintha megszűnt volna a határ a testem és a lelkem közt: kiszabadult, felszabadult”). A vizsgálati személyek közül többen kiemelték, hogy a Kokas-foglalkozáson való részvétel számukra terápiás hatással bírt, amelyet követően belső békét, jóleső nyugalmat, szeretetet és boldogságot éreztek („A [foglalkozás] sajátélmény [részei] a lelkemben kapukat nyitott[ak] meg.”). A katarzisélmény mellett a **felszabadultságérzés**, az önfeledtség és a szabadság érzése is a tanfolyam során átélt élmények között szerepel (12%) („Az önfeledt játékot hozta vissza az életembe.”).

A Kokas-pedagógia szerves része az éneklés és a zeneélmény mellett az alkotás öröme. A zenei és a vizuális megjelenítés kapcsán többen kiemelték a **kreativitás, a képzelőerő** fokozott megélését, valamint az egész Kokas-foglalkozás során a pedagógia inspiratív jellegét (14%).

A kezdő tanfolyam során a válaszadók a korábbi életükben nem tapasztalt módon élhették át a **zene személyiségfejlesztő hatását** (7,4%). Más szóval, a komolyzenével közvetlen személyes kapcsolatba kerültek, átélhették a zene mélységeit, és megtapasztalhatták a zenehallgatásra hangolódás folyamatát. Ebben a helyzetben meghittséget tapasztaltak, s ráébredtek arra, hogy a zene hatással van személyiségükre („Általa ki tudjuk fejezni érzéseinket mozgással, festéssel, beszéddel és ezáltal megkönnyebbülünk, traumákat fel tudjuk dolgozni.”).

A fentiekben részletezett, a személyiségben bekövetkezett változások nemcsak a kezdő tanfolyam elvégzését követően fogalmazódtak meg a Kokas-foglalkozásvezetők körében, hanem a haladó tanfolyam kapcsán is. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a haladó tanfolyam elvégzését követően a személyiségben, habitusban, világlátásban bekövetkező változások közül a kitöltők legtöbbször (72,3%) az **önismereti fejlődést** emelte ki. A megkérdezettek 54,3%-a jelezte, hogy nyitottabb lett a folyamat végére; az improvizatív dalosjáték, illetve a komolyzenei részlet hallgatása és ennek mozgásban és vizuális alkotásban való megjelenítése által a „zene világát, belső lényegiségét, kifejező erejét” jobban megértette, vagyis közelebb került a zene belső lényegiségéhez („Új fület kaptam a zene befogadására, a belső meghallására”). A legfontosabb változások ezek

mellett a **befelé figyelés képességének** elmélyülése, a lelki nyugalom megteremtésének hatékonyságában való előmozdulás volt (48,9%). A Kokas-pedagógia improvizatív, inspirációs közegéből fakadóan a megkérdezettek 48,9%-a érezte úgy, hogy **kreativitása** fokozódott a képzést követően, illetve többen (39,4%) azt vették észre magukon, hogy **rugalmasabbá** váltak, jobban tudnak alkalmazkodni bizonyos helyzetekhez. Talán a kreativitással is összefüggésbe hozható az, amit valaki úgy fogalmazott meg, hogy „kísérletezőbb lettem”. A résztvevők közel egyharmada (30,9%) pozitív változást érzett az **empátia és a tolerancia** kapcsán is, vagy javuló kooperációs készségét emelte ki („embertársaimmal jobban tudok együttműködni”) (26,6%). A megkérdezettek negyede (25,5%) említette, hogy **türelemesebbé** vált, erősödött az **intuíciója** (25,5%), illetve fejlődést tapasztalt **reflexiós készségében** (20,2%). A személyiségfejlődés egyik lényeges eleme az **értékorientációban** való változás, amelyet a tanúsítványt szerzők 23,4%-a emelt ki, és amely valószínűsíthetően a Kokas Klára által közvetített pozitív értékek mentén formálódott vagy tovább mélyült („megerősödtem az eddigi jókban”). További lényeges változásokat jeleztek az **optimista szemléletmód** (13,8%) és az **extrovertált-ság** fokozódása (8,5%) kapcsán is.

A további válaszok elemzése azt mutatta, hogy volt még néhány kítőltő (n = 2), aki érzése szerint bátrabbá, magabiztosabbá vált, illetve megszűnt a szorongása, és könnyebben fel tudta vállalni önmagát mások előtt közösségi helyzetben: „Mások előtt is felvállalom a táncom, a mozgásom. Nincs bennem szorongás.” Másik két válaszadó kiemelte a lét jelenben való megélésének képességét: „Jobban és tudatosabban tudok teljes figyelemmel jelen lenni mások számára”; „a pillanatban tudok maradni, átváltoztat”, amely a lét teljesebb megélését teszi lehetővé. A válaszadók közül csupán egyvalaki jelölte be azt a lehetőséget, hogy nem érzett változást magában a képzés hatására sem, amelyet önreflexióként így fogalmazott meg: „A habitusom a családi örökség része, a személyiségem felnőtt koromra kialakult, alapvető változások nem történtek.”

Második hipotézisünk során feltételeztük, hogy a Kokas-pedagógia legfontosabb művészetpedagógiai vonatkozásai közül a válaszadók leginkább a személyiség harmonizálását, a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlődésének jelentőségét emelik ki. A válaszadás során az előre rögzített felsorolásból maximum 10 jellemzőt emelhetek ki.

A válaszok összesítésekor a megkérdezettek több mint kétharmada szerint a komplex Kokas művészetpedagógiai foglalkozások hatására erősödik a résztvevők kreativitása (76,6%), fejlődik érzelmi intelligenciájuk (73,4%), érzékenyíti, toleránsabbá (elfogadóbbá) teszi őket (73,4%). Emellett kiemelt jelentősége van az intuíciónak, és a befelé figyelés mint képesség fejlődésének (70,2%). A Kokas-pedagógia pozitív hatásai közül a megkérdezettek kétharmada a fokozott figyelemkoncentráció képességét (64,9%), a személyiség harmonizálását (63,6%), és a foglalkozások stresszoldó hatását (63,8%) emelte ki. A válaszadók fele szerint a foglalkozásokon való rendszeres részvétel növeli az empátia érzését, valamint a nyelvi készségek, a hallás és a téri tájékozódás terén fejlesztő hatást eredményez. Más szóval erősíti az együttműködési készséget (53,2%), fejleszti a testtudatot (50%), a zenei hallást (48,9%), a vizuális és verbális kifejezési képességet (46,8%; 43,6%) és a csoporttudatot (45,7%). Az alábbi területeket a megkérdezettek harmada jelölte meg: a lelki nyugalom megteremtésének képessége („megtanulják megteremteni a belső csendjüket”, 38,2%), az egymás iránti felelősségvállalás érzésének kialakítása és megerősítése (37,2%), a szenzoros integráció (36,2%), a nagymozgások és a finommotoros készségek fejlődése (29,8%). Végül a válaszadók a Kokas-foglalkozások viselkedésre, illetve egyéb orientációs készségre gyakorolt jótékony hatását említették: fokozza a segítőkészséget (19,1%), fejleszti a tér- és időorientációt, irányfelismerést (16%), csökkenti az agresszív viselkedést (13,8%), „érzelmeik megélésére fókuszál” (1,1%), „önfeledtí, szabaddá tesz” (1,1%), „segít kicsatornázni és szublimálni a lélek dolgait” (1,1%).

Az eredmények értelmezése

Tanulmányunkban a Kokas Klára magyar zenepedagógus által megalkotott komplex művészetpedagógiai módszer személyiségfejlesztő és szemléletformáló hatását vizsgáltuk a végzett foglalkozásvezetők Kokas-pedagógiáról alkotott véleményének, tapasztalatainak és önreflexiójának elemzése által. Kérdőíves vizsgálatunk előtt két hipotézist fogalmaztunk meg a témával kapcsolatban, amelyekre vonatkozóan a kapott eredményeket értelmeztük.

Első feltevésünk szerint a vizsgálatban részt vevő foglalkozásvezetők esetében nemcsak a 60 órás haladó tanfolyam, hanem már a 30 órás kezdő tanfolyam elvégzését követően a katarzisélmény megélése mellett személyiségfejlődés következett be interperszonális és intraperszonális vonatkozásban.

A Kokas-képzés során a megkérdezettek vagy a kezdő, vagy a haladó, de legtöbbször mindkét tanfolyam során megtapasztalta az átváltozás élményét, amelyet leginkább egy emelkedett lelkiállapotként definiáltak, de a vizsgálati személyek feszültségoldásról, lelki és tudati átalakulásról, a világgal való megbékélés érzéséről (konfliktusfeloldásról), illetőleg világszemléletéről, erkölcsi átalakulásról, belső „megtisztulásról” is beszámoltak. Ezen katarzisélménnyel kapcsolatos válaszok tehát egyértelműen korrelálnak, összefüggést mutatnak Kokas Klára művészetéről alkotott felfogásával:

„Az igazi művészet ismérve, hogy minél többször látjuk, halljuk, annál többet fedezünk fel benne. Az ismert dallamot, harmóniát jobban magunkévá tesszük, belső várakozásunk mélyebb örömet, feloldódást – ha úgy tetszik: katarzisélményt – nyújt” (Kokas, 1972. 7.).

A Kokas-pedagógia személyiségfejlesztő és szemléletformáló hatása az eredmények alapján részben alátámasztást nyert. A kezdő tanfolyam esetében a megkérdezettek közel kétharmada ennek a fogalomnak valamely aspektusát kiemelte. A válaszadók több mint fele (53,2%) az önismeret, önbecsülés és önbizalom kapcsán valódi fejlődést tapasztalt. Emellett beszámoltak még a belső harmónia állapotának megéléséről, valamint arról, hogy nyitottabbá, elfogadóbbá váltak a tanfolyam elvégzésének hatására. A vizsgálati személyek a bennük végbemenő értékrendbeli változást is kiemelték (18%) a Kokas-pedagógia átalakító erejének tulajdonítva, annak – a hagyományos pedagógiai megközelítéshez képest eltérő – élmény- és gyermekközpontú megközelítését hangsúlyozták. Vizsgálatunk eredménye tehát párhuzamba állítható a Theodor Lipps német pszichológus által megfogalmazott gondolati előzményekkel, miszerint a művészetek befogadása által kiváltott élmények következtében az átélő az individuális énjétől eltávolodva képessé válik arra, hogy nyitottá váljon a külvilág felé, azaz egy számára idegen élménytartalomba élje bele magát (Lipps, 1883).

A kapott válaszok továbbá azt is megerősítették, hogy a haladó tanfolyam elvégzését követően a résztvevők többsége az önismeretükben és nyitottságukban való fejlődést hangsúlyozta, amely az alkotás folyamatában, illetőleg szemléletbeli nyitottságban (újdomságra való fogékonyság és befogadóbbá válás) öltött testet. A befelé figyelést és a lelki nyugalom megeremtésének elmélyítését szintén kiemelték mint a tanfolyam pozitív hozadékát a zene, illetve a saját érzésük megélése, megértése kapcsán. Ezek mellett interperszonális téren is előrelépés mutatkozott, igaz, ezt a megkérdezettek csupán harmada jelezte, akik az empátia, a tolerancia és az egymással való kapcsolódás terén való fejlődésüket emelték ki; valamint azt érezték, hogy türelmesebbé váltak az egymással eltöltött idő hatására. A Kokas-foglalkozásban az az egyedülálló, hogy bár az egyén belső munkája meghatározó, nagy hangsúlyt fektet az egymásra figyelés képességének

fejlesztésére. Talán ebben rejlik a Kokas-pedagógia értékteremtő jellege is, amely kapcsán a megkérdezettek negyede úgy fogalmazott, hogy a tanfolyam elvégzése értékorientációs változást hozott számukra. A Kokas-foglalkozáson részt vevők számára a „szép zene” hallgatása, a pozitív szemléletmód, a teljes figyelem, a belső harmónia megteremtése, valamint az egymásra figyelés komoly belső megtisztulást hozhat.

Vizsgálatunkat megelőzően továbbá azt feltételeztük, hogy a Kokas-foglalkozás-vezetők a Kokas-pedagógia legfontosabb művészetpedagógiai vonatkozásai közül leginkább a személyiség harmonizálását, a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlődésének jelentőségét emelik ki. Ezen feltevésünk teljes egészében beigazolódott, hiszen a válaszadók több mint kétharmada érezte, hogy kreativitása erősödött, ami a foglalkozások multidiszciplináris jellegéből adódhat, vagyis a dalosjáték improvizatív erejének hatásából, a zenei részlet mozdulatokkal történő megéléséből, a zene vizuális megjelenítéséből, illetőleg az utóbbi kettőhöz kapcsolódó verbális megnyilatkozások lehetőségéből. Az érzelmi intelligencia fokozódása, amelyet szintén kiemeltek a válaszadók, az elfogadó, szeretetelli légkör megteremtéséhez köthető, mivel a foglalkozás számtalan ponton érzékenyíti a résztvevőket toleranciájukat növelve. A személyiség harmonizálása mellett a legtöbben az intuíció, illetve a befelé figyelés képességének fejlődését hangsúlyozták. Az átváltozás kapcsán fontos megemlíteni még a belső csend mellett a külső csendet is, a közvetlenül a zenehallgatást megelőző pillanatnyi szünetet, amely a zenebefogadás elmélyülését segíti (Boldizsár és Cseri, 2023).

Összegzés

A személyiségfejlődés lépésről lépésre kibontakozó folyamat, amelynek látens összetevői vannak. Azonban, ha egy bizonyos idő távlatából tekintünk vissza, tudatos önreflexióval érzékelhetővé válnak a zene teremtő ereje általi produktív átalakulások, jelentősebb vagy apróbb változások. A tanulmányban közölt kutatás eredményei, úgy véljük, értékes szubjektív tapasztalatokat tükröznek, azonban ezek nem tekinthetők objektív, külső mérőeszközökkel igazolható változásoknak. Ettől függetlenül állíthatjuk, hogy elméleti reflexióink és empirikus kutatásunk tükrében igazolódott, hogy Kokas Klára zenepedagógiája a létezés totális élményét, a testtudati átélést valósítja meg a zene teremtő erejének eszközével (Pásztor, 2009). „A lélek tiszta vize a tiszta zene, a megtisztító zene, a katarzist hozó zene” – fogalmazza meg a zenepedagógus (Kokas, 1992. 19.), azaz a tiszta zene tökéletességében benne rejlik a metamorfózis lehetősége. Megítélésünk szerint a fentiek fényében méltán kijelenthetjük, hogy a zene által megélt tapasztalatban rejlő katarzisz és átalakulás olyan távlatokat nyit meg, amelyek a filozófia, sőt a spiritualitás kérdésköréhez is szorosan kapcsolódnak. Kokas hagyatékának vizsgálata a pedagógiai és pszichológiai kereteken túl filozófiai, esztétikai, teológiai és művészetpszichológiai távlatokat is megnyithat (vö. Deszpot és Vass, 2015). Ez a sokrétűség mutatja meg igazán Kokas életművének gazdagságát. Következésképp a zenepedagógus munkássága nem csupán egy pedagógiai módszer sikeres alkalmazása, hanem az emberi lét mélyebb rétegeit megszólító szellemi örökség.

Köszönetnyilvánítás

Hálás köszönetünket fejezzük ki a Kokas Klára Agape Zene-Életöröm Alapítványnak a kutatás megvalósításához nyújtott támogatásukért, különös tekintettel a kérdőívek célcsoporthoz való eljuttatásában nyújtott segítségükért.

Irodalom

- Adorno, T.W. (2006). *Philosophy of New Music*. University of Minnesota Press.
- Albersnagel, F. A. (1988). Velten and Musical Mood Induction Procedures: A comparison with accessibility of thought associations. *Behaviour Research and Therapy*, 26(1), 79–96. DOI: [10.1016/0005-7967\(88\)90035-6](https://doi.org/10.1016/0005-7967(88)90035-6)
- Aristoteles (1979). *Poetik*. Philipp Reclam jun.
- Arisztotelész (2002). *Metafizika*. Lectum Kiadó.
- Boldizsár, B. & Cseri, K. (2023). A művészetek metamorfotikus hatása. In Szőke, J., Kecskés, P. & Tompos, A. (szerk.), *A gazdaság, kultúra, oktatás és nyelv bővületében: Tanulmányok Ablonczyné Mihályka Lívia 70. születésnapjára*. 143–152. Universitas-Győr.
- Case, C. & Dalley, T. (2006). *The Handbook of Art Therapy*. 2nd ed. Routledge.
- Deszpot, G. (2009). Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja mint pedagógia és terápia. *Parlando*, 51(6), 5–11. http://www.parlando.hu/2009-6_02-03-Kokas-Klara-1.htm
- Deszpot, G. (2012). Gondolatok Kokas Klára utolsó könyvéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11–12), 246–248.
- Deszpot, G. & Vass, É. (2015). Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. *Parlando*, 51(1). http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf
- Eliade, M. (1993). *Az örök visszatérés mítosza*. Európa Könyvkiadó.
- Eliade, M. (1997). *Képek és jelképek*. Európa Könyvkiadó.
- Eliade, M. (2006). *Mítoszok, álmok és misztériumok*. Cartaphilus.
- Flohr, J. & Trevarthen, C. (2007). Music learning in childhood: Early developments of a musical brain and body. In Gruhn, W. & Rauscher, F. (szerk.), *Neurosciences in Music Pedagogy*. Nova Science Publishers, Inc. 53–100.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer, H.-G. (1984). *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Gondolat Kiadó.
- Gilbert, K. E. & Kuhn, H. H. (1966). *Az esztétika története*. Gondolat Kiadó.
- Jung, C. G. (1968). *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*. Scolar Kiadó.
- Jung, C. G. (1992). *Gesammelte Werke, Band 9.1. Die Archetypen und das kollektive Unbewusste*. Walter Verlag.
- Hogan, S. (2001). *Healing arts: The history of Art Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- Joschko, R., Roll, S., Willich, S. N. & Berghöfer, A. (2022). The effect of active visual art therapy on health outcomes: protocol of a systematic review of randomised controlled trials. *Systematic Reviews*, 11(1), 96. DOI: [10.1186/s13643-022-01976-7](https://doi.org/10.1186/s13643-022-01976-7)
- Kapitan, L. (2010). *Introduction to Art Therapy Research*. 1st edition. Routledge. DOI: [10.4324/9780203855133](https://doi.org/10.4324/9780203855133)
- Kay, L. (2020). *Therapeutic Approaches to Art Education*. Davis Publications.
- Kiss, V. (2017). Művészetalapú módszerek. In Kárpáti, A. (szerk.), *I. Művészetpedagógiai Konferencia. Absztraktkötet*. ELTE. 52–53. http://mpk.elte.hu/download/MPK_2017_magyar_kotet_final.pdf
- Kiss, V. (2021). Művészetterápia, művészettel nevelés, művészetalapú módszerek I–II. *Vizuális Kultúra*, 1(2), 46–52.
- Kodály, Z. (1964). *Visszatekintés I*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Kohut, H. (1957). Observations on the psychological functions of music. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 1957(5), 384–407. DOI: [10.1177/000306515700500301](https://doi.org/10.1177/000306515700500301)
- Kokas, K. (1972). *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó.
- Kokas, K. (1992). *A zene felemeli a kezeimet*. Akadémiai Kiadó.
- Kokas, K. (1998). *Öröm, bűvös égi szikra*. Akkord Zenei Kiadó.
- Kokas, K. (2009). „Meggyőződésem, ha Kodály láthatta volna, hogy én Bachra bukfecezem a gyerekekkel, akkor azt mondta volna: Hm...” Interjú Kokas Klára zenepedagógussal, az AGAPE Zene-Életöröm Alapítvány létrehozójával. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 103–109.
- Kreutz, G. & Lotze, M. (2007). Music, Emotion, and the Human Brain. In Gruhn W. & Rauscher, F. (szerk.), *Neurosciences in music pedagogy*. 143–167. Nova Biomedical Books.
- Lipps, T. (1883). *Grundtatsachen des Seelenlebens*. Cohen.
- Malchiodi, C. A. (2012). *Handbook of Art Therapy*. Second edition. The Guilford Press.
- McNiff, S. (1998). *Art-based research*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pásztor, Zs. (2009). *A Kokas-pedagógia. Út a totális zenei élményhez a korai gyermekkorban. Válogatás három évtized archiv felvételeiből*. Agape Zene-Életöröm Alapítvány.

- Raffai, J. (1998). *Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd a babával az anyaméhben*. Útmutató Kiadó.
- Schuster, M. (2005). *Művészetlélektan*. Panem Kiadó.
- Sédillot, C. & Zana, E. (2007). *ABC du symbole*. Grancher.
- Starobinski, J. (2006). *1789 –Az értelem jelképei*. Európa Könyvkiadó.
- Székely, Cs. I. (2022). Vallásosság és spiritualitás Kokas Klára életművében. *Parlando*, 64(6), 1–19.
- Vick, R. (2003). A brief history of art therapy. In Malchiodi, C. (szerk.), *Handbook of Art Therapy*. The Guilford Press. 5–15.

Absztrakt

A jelen tanulmány célja, hogy a művészetpedagógiai nevelési módszerek hatékonyságát hangsúlyozza, és ezen belül bemutassa Kokas Klára komplex művészetpedagógiai módszerét, személyiségfejlesztő hatásának lényegességét. A művészetek ontológiai jelentőségéből kiindulva tanulmányunkban a művészetterápiái és a művészetpedagógiai módszerek különbségére reflektálva rátérünk Kokas Klára életművének bemutatására, amely nemcsak Magyarországon, de világszinten is kulturális kincsnek tekinthető, hiszen munkássága, illetve munkásságának dokumentumai hazai és nemzetközi szinten méltán érdemelnek megőrzést, részletes feldolgozást, s ebben az intencióban a tovább értelmezés lehetősége is benne rejlik. Empirikus országos kérdőíves kutatásunkat a Magyarországon tanúsítvánnyal rendelkező Kokas-foglalkozás-vezetők körében végeztük, amelynek fókuszában a vizsgálati személyek Kokas-pedagógiáról szerzett első benyomásai, illetve a kezdő és haladó tanfolyam elvégzése közben megélt katarzisélménye áll. Mindezek mellett a *Zenéből fényeket látni és láttatni* című haladó kurzust elvégző foglalkozásvezetők körében annak inter- és intraperszonális vonatkozásban megtapasztalt személyiségfejlesztő és szemléletformáló erejét vizsgáltuk. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a Kokas-foglalkozással kapcsolatos első találkozás máig maradandó pozitív élményt jelentett az akkor még résztvevőként jelen levő, ma már végzett foglalkozásvezetők körében. A vizsgálati személyek többsége a kezdő és a haladó tanfolyamon is több alkalommal mély benső átváltozáson ment keresztül.

Kulcsszavak: művészetpedagógia, művészzel nevelés, Kokas-pedagógia, személyiségfejlesztés, átváltozás

A javítóintézetben oktató tanárok pedagógiai munkájának kihívásai

A javítóintézetben oktató tanárok kettős kihívásrendszerrel néznek szembe, mert amellett, hogy sajátos a célcsoport, akikkel dolgoznak, munkájukat speciális környezetben végzik, ahol a biztonsági követelmények előírásai minden egyéb szempontot felülírnak. Ebben a közegben feladatuk a gyakran tanulási, mentális, viselkedési problémával küzdő fiatalok bünelkövető tanulási folyamatának támogatása. Érdemes lenne hangsúlyt fektetni megfelelő felkészítésükre, folyamatos továbbképzésükre, mentorálásukra, szakmai kapcsolataik építésére, csökkentve ezzel szellemi és fizikai elszigeteltségüket.

Bevezetés

A javítóintézet által nyújtott, reintegrációt támogató tevékenységek széles spektrumn belül a legnagyobb hosszú távú hatást a fiatalok számára az oktatás gyakorolja. A tanulmányi teljesítmény fontos előrejelzője a későbbi bünelkövésnek, visszaesésnek (Maguin és Loeber, 1996), mivel megfelelő iskolai végzettség, tudás, képességek és készségek nélkül a fiatalok szabadulásuk után számos társadalmi és gazdasági nehézséggel szembesülnek (Scott és mtsai, 2002). Bár egyértelmű ok-okozati összefüggést nehéz megállapítani, a kutatók már régóta hangoztatják (Goldhaber és Brewer, 2000; Kamil, 2003; Gagnon és mtsai, 2012), hogy a tanárok tárgyi tudása, módszertani képzettsége kritikus tényező a tanulók teljesítményének előmozdításában, és mindez hatványozottan érvényesül a javítóintézetben büntetésüket töltő, igen gyakran tanulási, mentális és viselkedési problémával küzdő fiatalok bünelkövetőket oktató pedagógusok esetében.

A javítóintézetben oktató tanárok olyan kihívásokkal teli környezetben dolgoznak, ahol a biztonsági kérdések, a tanulók eltérő igényei, az erőforrások elégtelensége, a továbbképzések csekély száma vagy hiánya, valamint az intézményi kultúrával és a személyzettel kapcsolatos rendszerszintű kihívások együttesen jelentkezhetnek (Bradshaw, 2024). E problémák kezelése egyrészt célzott szakmai fejlesztést, másrészt az oktatási szempontok javítóintézeti prioritásokkal történő jobb integrációját, harmadrészt olyan politikákat igényelne, amelyek értékelik és támogatják az ezen a sajátos területen dolgozó pedagógusokat. Tanulmányunkban részletesen bemutatjuk, milyen nehézségekkel találkoznak a javítóintézetben oktató pedagógusok, és hogyan lehetne őket támogatni felkészítésük, továbbképzésük során. Kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen kihívásokkal, problémákkal néznek szembe a javítóintézetben oktató pedagógusok munkájuk során?
2. Milyen eszközökkel lehetne segíteni ezen pedagógusokat abban, hogy e kihívásokkal sikeresen megbirkózzanak?

3. Melyek a javítóintézetben oktató tanárok szükséges felkészítésének területei?
4. Milyen tantárgyspecifikus, illetve módszertani jellegű továbbképzés lenne hasznos számukra?

Tanulmányunkban ezeket a kérdéseket igyekszünk megválaszolni a nemzetközi szakirodalom eredményeinek, kutatásainak tükrében, különös tekintettel a javítóintézetben oktató pedagógusokat érintő kihívásokra, problémákra, mibenlétének és okainak elemzésére.

Javítóintézetben oktató tanárok kettős kihívásrendszere

A fiatalkorúak javítóintézetében dolgozó tanárok összetett kihívásokkal néznek szembe hivatásuk gyakorlása során, mert amellett, hogy a tanulók helyzete, képességei sajátosak, speciális az a környezet is, ahol tanítaniuk kell (Larkin és Hannon, 2019).

A fiatalkorú bűnelkövetők oktatási szempontból hátrányos helyzetű populációt képviselnek, jelentős részük tanulási problémák mellett érzelmi, viselkedési és mentális zavarokkal küzd, gyakran áldozatai bántalmazásnak (Gemignani, 1994; Montross és Montross, 1997). Ezeket a fiatalokat iskolás éveik alatt sokszor érték negatív iskolai tapasztalatok, ide sorolhatjuk a gyenge tanulmányi eredmények mellett az iskolakerülést, a lemorzsolódást és a kizárást. Wang és munkatársai (2005) a fiatalkorúak intézeteiben tanító tanárok körében végzett felmérésben összehasonlította a bűnelkövető fiatalkorúak oktatási hiányosságait a normál populáció egy megfelelő mintájával. Eredményeik azt mutatták, hogy társaikhoz képest a bűnelkövető tanulók alacsonyabb tanulmányi átlagot értek el, kevesebbet jártak iskolába, többet hiányoztak, gyakrabban ismételték évet, és többször részesültek iskolai fegyelmező intézkedésben. Hasonló eredményre jutott Foley (2001) is, aki bűnelkövető fiatalok tanulmányi jellemzőit vizsgáló átfogó kutatása eredményeképpen megállapította, hogy ezen fiatalok gyakrabban szembesülnek iskolai kudarcokkal, intellektuális képességük elmarad kortársaikétól, tanulmányi eredményeik gyengébbek, jelentős lemaradással küzdenek az olvasásban, matematikában és nyelvben. Egy országos felmérés szerint (Quinn és mtsai, 2005) a büntetésüket töltő fiatalok körülbelül egyharmadának van valamilyen tanulási zavara, míg más becslések szerint ennek aránya magasabb, gyakorisága 40–70% között mozog (Bullis és mtsai, 2002). Az ebben a populációban tapasztalható tanulási nehézségek kiterjedt jellege miatt a fiatalkorúak javítóintézetét a szakemberek olyan rendszerként írják le, amelyben tanulmányokat folytató fiatalok jelentős része nem tud kortársaikhoz hasonlóan írni, olvasni, számolni (Nelson, 2000).

A tanulási problémák mellett a javítóintézetben tanuló fiatalok igen gyakran komoly érzelemszabályozási zavarral küzdenek, ennek előfordulási aránya a hagyományos állami iskolákban tanuló, ilyen zavarral küzdő fiatalokhoz képest hatszoros (U.S. Department of Education, 2009). Az érzelemszabályozási zavarhoz kapcsolódó magatartási, viselkedési problémák a tanulókat iskolás éveik alatt mindvégig elkísérik, hátráltatják. Például az érzelemszabályozási zavarral élő tanulóknak általában tartós nehézségeik vannak a kapcsolatteremtésben, és szociális készségeik gyengék (Wagner és mtsai, 2005).

Figyelembe véve a javítóintézetben tanuló, érzelemszabályozási zavarral küzdő fiatalok magas arányát, e tanulók mentális egészségügyi statisztikái különösen fontosak. Az érzelemszabályozási zavarral élő tanulók körülbelül negyede tapasztalt fizikai vagy szexuális bántalmazást, és felét érzelmileg bántalmazták (Oseroff és mtsai, 1999), emellett mintegy 45%-ának vannak kábítószer-használattal összefüggő problémái (Loeber és mtsai, 2002; McClelland és mtsai, 2004). Ezenkívül a bűnelkövető fiatalkorú tanulók

több mint 65%-a küzd valamilyen mentális zavarral (Coalition for Juvenile Justice, 2000; Coccozza és Skowrya, 2000).

A tanulási, érzelemszabályozási, mentális problémák miatt e tanulók számára szükséges segítségnyújtás összetett jellege túlterhelheti a személyzetet és meghaladhatja a javítóintézetben belüli erőforrások kapacitását (Cuellar és mtsai, 2008). A javítóintézetben büntetésüket töltő fiatalok problémái komoly kihívást jelentenek a tanárok és a biztonsági személyzet számára, akik nem feltétlenül rendelkeznek a támogatások biztosításához szükséges eszközökkel, készségekkel, ismeretekkel, emellett további, a helyzetet súlyosbító körülmény a környezet speciális jellege is, ahol ezeknek a szakembereknek helyt kell állniuk.

A sikeres oktatási programok megvalósítását ezeken a helyszíneken nemcsak a problémákkal küzdő fiatalok nehézségei, hanem a biztonságot mindennél fontosabbnak tartó javítóintézetek sajátosságai is megnehezítik (EDJJ, 2010; Houchins és mtsai, 2010; Nelson és mtsai, 2010). A javítóintézetekben a biztonsági szempontok elsődlegessége minden egyebet felülír, ennek hatásaként az oktatási erőfeszítések támogatása is háttérbe szorulhat, ez a hangsúly-eltolódás pedig csökkentheti a javítóintézetek kapacitását a büntetésüket töltő fiatalok megfelelő oktatási intézkedéseinek előmozdítására vonatkozóan (EDJJ, 2010). A javítóintézetben oktatók tanárok számára emellett az is kihívást jelent, hogy az elsősorban szigorú őrzésre tervezett helyszínekre be tudják vinni az oktatás és a tanulás támogatásának lehetőségeit (Cogswell és mtsai, 1994). A javítóintézetben igen gyakran nem áll rendelkezésre minden szükséges oktatási anyag, különösen nagy problémát jelent az elavult technológiai háttér (Coalition for Juvenile Justice, 2000), ugyanakkor nem egyértelmű, hogy az erőforrások hiánya a biztonsági kérdésekkel, a nem megfelelő pénzügyi támogatással vagy más tényezőkkel függ-e össze.

Tagadhatatlan, hogy sok tanár úgy véli, hogy nem rendelkezik a diákok oktatásához szükséges erőforrásokkal (Cogswell és mtsai, 1994). Ahhoz, hogy a tanárok hatékonyan tudják tanítani a fiatalokat a javítóintézetben, lehetővé kell tenni, hogy a tanárok megfelelő tananyagokat és segédanyagokat használhassanak az intézetben, amelyek megfelelnek a biztonsági szempontoknak is. Ezen túlmenően fontos kérdés az is, hogyan lehet a szemléltető és segédanyagokat a javítóintézeti környezethez igazítani, mivel nyilvánvaló, hogy a biztonsági szempontok figyelembevétele komoly problémát jelent a tanítás folyamán. A tanároknak szembe kell nézniük azzal a kihívással is, hogy egy ilyen zárt, szigorú, a konformitást kevésbé támogató rendszerben ösztönözzék a tanulást (Davidson, 1995). Ahogy Gehring (1988. 165.) fogalmazott, „a javítóintézetben oktató tanároknak a józanság szigetét kell fenntartaniuk a pszichózis viharában”.

Az itt működő osztályterem több okból is sajátos környezetet jelent a normál iskolához képest, a rendszer felépítése ugyanis erősen eltér a hagyományos oktatási intézmények struktúrájától. Míg az előbbi tekintélyelvű, gyakran militartista rendszerként jellemezhető (Geraci, 2002), addig a hagyományos iskolai szervezeti struktúra az érdekelt felek közötti interperszonális kapcsolatok megerősítésére helyezi a hangsúlyt, és a célcsoportként szolgáló fiatalok fejlesztésére fókuszál (Beach és Reinhartz, 2000). A javítóintézetben működő iskolák általában olyan kultúrában működnek, amely a félelemre, az ellenőrzésre, az izolációval való fenyegetésre és a további büntetésre támaszkodik, ahelyett, hogy a proaktív és pozitív megközelítéseket hangsúlyozná a proszociális viselkedés előmozdítására (Gagnon és mtsai, 2008). Az oktatási és a biztonsági személyzet közötti ellentétek komoly konfliktusforrást jelenthetnek. Azok a pedagógusok, akik a tanulók magatartását egyénre szabott, viselkedésalapú megközelítéssel kezelik, összetűzésbe kerülhetnek a szigorú rend fenntartását előtérbe helyező biztonsági személyzettel (Meisel és mtsai, 1998). További problémát jelent az, hogy a javítóintézetek tantervi és szakpolitikai kérdésekkel is küzdenek (Gagnon és mtsai, 2009), emellett gyakran okoz gondot a tanárok magas fluktuációja és a szűkös finanszírozás is (Houchins és mtsai, 2006),

amely körülmények tovább nehezítik, hogy a pedagógusok hatékonyan reagálhassanak a fiatalok oktatási szükségleteire.

Pedagógiai munka során felmerülő problémák, nehézségek

A javítóintézetben tanító pedagógusok igen gyakran nem kapnak felkészítést, mielőtt tanítani kezdenek ezekben a zárt, speciális intézetekben (Flores és Barahona-López, 2021; Larkin és Hannon, 2019). Képzésük jelenleg szórványosan valósul meg, ha van is ilyen képzés, azok hossza és minősége országról-országra változik, előfordul a felkészítés teljes hiánya, de egynapos, illetve többnapos képzés is (DelliCarpini, 2008; Eggleston, 1991).

Hiányzik egy olyan koherens keret, amely a javítóintézeti fiatalokkal való foglalkozás nehézségeire készítené fel a tanárokat. A hagyományos tanárképzésben a tartalmi ismeretekre, tananyagátadásra helyezik a hangsúlyt, és kevésbé készítik fel a leendő pedagógusokat speciális környezetben, akár zárt intézetben, javítóintézetben, börtönben való tudásátadásra, tanításra. Bár a tanárok magas tárgyi tudással kezdik meg a javítóintézetben a munkájukat, de nincsenek tisztában a helyszín és a célcsoport sajátosságaiból fakadó nehézségekkel, illetve nem ismerik a mindennapi rutint (Jurich és mtsai, 2001). Például, ha a hallgatók nem gyógypedagógusként diplomáznak, akkor nem rendelkeznek információval a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal való bánásmód stratégiáiról. A magatartásszabályozással, indulatkezeléssel kapcsolatos kérdések szintén hiányoznak ezekből a hagyományos képzési programokból, ugyanakkor az ezen területeken való jártasság kulcsfontosságú azon pedagógusok számára, akik javítóintézetben fognak dolgozni, mert az ilyen helyzetekkel való megbirkózás mindennapi kihívásként megjelenik munkájuk során (Jurich és mtsai, 2001). Sok tanár még a legalapvetőbb képzettséggel és ismeretekkel sem rendelkezik a proaktív és hatékony viselkedési beavatkozásokról (Oliver és Reschly, 2010; Pytash és Hylton, 2022), így nem meglepő, hogy a javítóintézetben oktató tanárok arról számoltak be, hogy a tanulók viselkedése az egyik legjelentősebb stresszoruk (Houchins és mtsai, 2004). Ez magyarázhatja, hogy egy kutatásban a javítóintézetben oktató tanárok mintegy 40%-a jelezte, hogy az elmúlt két évben egyhárom tanuló sérült meg fizikailag az osztályukban (Houchins és mtsai, 2004). Ugyanakkor ebben a kutatásban a tanárok azt is megfogalmazták, hogy a viselkedéskezeléssel kapcsolatos problémák azzal függnek össze, hogy nincs a rendszer egészére kiterjedő terv a helytelen viselkedés kezelésére és a tanulók megfelelő viselkedésének előmozdítására (Houchins és mtsai, 2006).

További problémát jelent a pedagógusok számára a szellemi elszigeteltség is, mivel a javítóintézetek fizikai izolációja és a biztonsági aggályok miatt a tanárok hajlamosak elszigetelődni a közoktatásban, felnőttoktatásban oktató társaiktól, elesve így a szakmai párbeszédétől és az információcserlehetőségeitől (Jurich és mtsai, 2001). A szakmai együttműködések, szakmai munkacsoportok kialakítása komoly kihívásként jelenik meg a javítóintézetekben, az itt dolgozó tanárok gyakran egyedül és más pedagóguskollégák támogatása nélkül dolgoznak (DelliCarpini, 2008; Fink, 1990; Gagnon és mtsai, 2013).

Az osztályfok szerinti homogén csoportok hiánya sem könnyíti meg a tanárok helyzetét, a javítóintézetben az egyes évfolyamokon a tanulók ugyanis nem feltétlenül vannak egy tudásszinten, sőt, egy osztályon belül nagyon eltérő tudásszintek jelennek meg, amely heterogenitás egyértelműen negatív hatással van az oktatási célok elérésére. Emellett a tanulók egy része nem motivált, sokan nem vagy alig érdeklődnek a tanulás iránt. A tanárok nincsenek felkészülve arra, hogy ennyire heterogén csoportokban tanítsanak és hajlamosak gyors, szakmailag kevésbé megalapozott stratégiákat keresni a tanulók figyelmének lekötésére, gyakori jelenség például a filmvetítés ezekben az osztályokban (Jurich és mtsai, 2001). A helyzetet tovább nehezíti, hogy a javítóintézetek

fiatalkorú populációja folyamatos változásban, mozgásban van, nem tekinthető statikusnak, gyakran áthelyezésre kerülnek, jellemzően rövid ítéleteket kapnak (Mathur és Shoenfeld, 2010). A fiatalkorúak javítóintézeti oktatásban töltött ideje átlagosan 9 hónaptól egy évig tart (Gagnon és mtsai, 2009), ezen rövid időszakban kellene a pedagógusoknak kreatív módon minőségi oktatást nyújtani ennek az igen összetett és sajátos célcsoportnak, amely még hagyományos iskolai környezetben is kihívások elé állítja a szakembereket.

Problémát jelent a biztonsági szempontok érvényesülésének elsődlegessége is, a biztonságra törekvés ugyanis felülírja a tanulástámogatás, oktatás fontosságát: az időszakonkénti lezárások, ellenőrzések, névsorolvasás és a javítóintézetek működéséből fakadó egyéb sajátosságok a normál iskolákhoz képest jóval magasabb szintű rugalmasságot, kreativitást követelnek meg a tanároktól (Jurich és mtsai, 2001).

A helyzetet az sem könnyíti meg, hogy nehéz adatokhoz hozzájutni a javítóintézetekben folyó szakmai munkával kapcsolatosan. Larkin és Hannon (2019) megállapította, hogy az itt dolgozó tanárokról szóló adatok nem hozzáférhetők az oktatási minisztériumoktól, mivel e pedagógusok feladatellátásának szabályozása jellemzően az igazságügyi minisztériumokhoz tartozik. Még a tanárok foglalkoztatására, végzettségére és egyéb szakmai követelményeknek való megfelelésükre vonatkozó alapvető információk is nagyrészt elérhetetlenek. A legtöbb ország a fiatalkorúak javítóintézeteit nem sorolja az oktatási intézmények közé, azok az igazságszolgáltatás rendszeréhez tartoznak, annak ellenére, hogy ez látszólag ellentétes ezen intézetek elsődleges, reintegrációt támogató és oktatást előtérbe helyező céljaival (Larkin és Hannon, 2019).

A javítóintézeti tanárok felkészítésével kapcsolatos kutatások igencsak sporadikusak, valószínűleg többek között azért is, mert ezeket az igen gyakran problémás tanulókat is elhanyagolja a rendszer. A javítóintézeti tanárok munkája kevésbé áll a kutatások fókuszában, hiányoznak az empirikus bizonyítékok arra vonatkozóan, hogy a kormányok tartósan elköteleznék magukat annak biztosítása mellett, hogy a javítóintézetben büntetésüket töltő fiatalok oktatását magas színvonalú, jól felkészült tanárok végezzék, és ilyen módon részesüljenek az őket megillető oktatásban (Larkin és Hannon, 2019). Ugyanakkor Larkin és Hannon (2019) megállapítja: az is előfordulhat, hogy ezek a pedagógusok jó munkát végeznek, de erről időhiány vagy egyéb logisztikai korlátok miatt nem készülnek kutatások. Emellett általában az oktatáspolitikai kezdeményezéseknek is a perifériájára kerül a javítóintézeti tanárok felkészültségének kérdése, nem jelennek meg erre vonatkozó kezdeményezések, programok, joggyakorlatok sem, ezzel is erősítve az oktatás ezen területének marginális jellegét (Larkin és Hannon, 2019).

Az osztályfok szerinti homogén csoportok hiánya sem könnyíti meg a tanárok helyzetét, a javítóintézetben az egyes évfolyamokon a tanulók ugyanis nem feltétlenül vannak egy tudásszinten, sőt, egy osztályon belül nagyon eltérő tudásszintek jelennek meg, amely heterogenitás egyértelműen negatív hatással van az oktatási célok elérésére. Emellett a tanulók egy része nem motivált, sokan nem vagy alig érdeklődnek a tanulás iránt. A tanárok nincsenek felkészülve arra, hogy ennyire heterogén csoportokban tanítsanak és hajlamosak gyors, szakmailag kevésbé megalapozott stratégiákat keresni a tanulók figyelmének lekötésére, gyakori jelenség például a filmvetítés ezekben az osztályokban.

Felmerülő problémákra, kihívásokra adható válaszok

A kutatások (Jurich és mtsai, 2001; Wade és mtsai, 2013; Wright, 2005) megállapításai szerint számos területen lenne szükséges fejleszteni a javítóintézetben oktató pedagógusok képzési, toborzási, kiválasztási és továbbképzési rendszerét.

Érdemes lenne a tanárképzés rendszerébe egy speciális képzést beépíteni a leendő börtön-, illetve javítóintézeti tanárok számára, támogatva ezzel e szakterület akadémiai elismerését (Wade és mtsai, 2013). Egy ilyen jellegű képzés olyan végzettséget adna, amely feljogosítaná ezeket a szakembereket arra, hogy szakosodás után ezekben a speciális intézetekben oktassanak. Hasonló véleményén van Wright (2005) is, aki azonban arra figyelmeztet, hogy egy ilyen jellegű tanári felkészítésnek kiegészítő információkat és kurzusokat kell tartalmaznia, nem pedig kevésbé szigorú követelményekkel egy alternatív, könnyebben teljesíthető lehetőséget kínálni a leendő tanárok számára.

Fontos lenne megfelelő toborzási, kiválasztási rendszert kialakítani, mert a gyakorlat azt mutatja, hogy sok javítóintézetben oktató tanár inkább véletlenül, mint szándékos szakmai döntések eredményeként kezd el zárt intézetben tanítani, és a valódi motiváció hiánya nem könnyíti meg azt, hogy ezek a tanárok megbirkózzanak a javítóintézetben rájuk váró helyzettel (Wright, 2005). Ahhoz, hogy a javítóintézeti tanárok fel tudjanak készülni a rájuk váró kihívásokra, fontos lenne megismertetni velük, milyen munkára számíthatnak, már a munkakezdés előtt érdemes őket széles körű tájékoztatásban részesíteni, hogy tisztában legyenek az előttük álló feladat összetettségével, valamint a biztonsági előírások okozta nehézségekkel (Jurich és mtsai, 2001).

Emellett elengedhetetlen lenne a mentorálás, így a területre már rálátással rendelkező tapasztalt mentortanárok tudnák segíteni a frissen elhelyezkedő kollégákat. Ha az új tanárok tapasztalt mentortanárok mellett dolgozhatnak, velük párban, a pályakezdő javítóintézeti pedagógusok sokat tanulhatnak tapasztalt kollégáiktól (Jurich és mtsai, 2001).

Mivel problémaként jelentkezik a szellemi elszigeteltség is, fontos lenne ezeket a kollégákat összekötni más pedagógusokkal a kapcsolattartás és csapatépítés támogatásának céljából. A javítóintézeti pedagógusok a közoktatási rendszerben dolgozó tanárokkal való együttműködés, kapcsolattartás révén tapasztalatokat és stratégiákat cserélhetnek, és az információcsere révén tudatosodhat bennük az, hogy mindkét környezetben számos hasonló problémával szembesülnek (Jurich és mtsai, 2001). A csapatépítés intézetben belül is kulcsfontosságú, hasznos eszköz lehet a tanárok elszigeteltség-érzésének csökkentésére, valamint a kollegiális és szakmai támogatásának növelésére (DelliCarpini, 2008). A kapcsolatépítés, csapatépítés eredményeként létrejövő információcsere révén az intézetben oktató tanárok megoszthatnák egymással tapasztalataikat, jógyakorlataikat, kreatív ötleteiket, így segítve egymást ebben a sajátos környezetben történő, kihívásokkal teli munkavégzésükben (Jurich és mtsai, 2001).

A szakirodalomban visszatérő téma a felnőttkori tanulás elveinek alkalmazása a javítóintézetben oktató tanárok szakmai fejlesztésének megtervezésekor, az itt végzett munka stresszes jellege ugyanis megköveteli, hogy a szakmai képzés során a tanárok stresszkezelési képességének fejlesztésére is figyelmet fordítsanak (Larkin és Hannon, 2019).

A kutatók ezen képzések kapcsán kiemelik a releváns, folyamatos, a konkrét tartalomhoz kapcsolódó és a reflektív gyakorlatot ösztönző szakmai fejlesztést (Behan, 2007; DelliCarpini, 2008; Mathur és mtsai, 2009). DelliCarpini (2008) hangsúlyozza, hogy a javítóintézeti tanárok képzése, majd munkavégzése során lehetővé kell tenni számukra, hogy önállóan döntéseket hozhassanak, együttműködjenek egymással, új módszereket próbálhassanak ki vagy a meglévőket módosítsák.

A tanárok képzése, majd egymással, közoktatásban tanító kollégáikkal való kapcsolattartásuk során hasznos lehet az infokommunikációs eszközök használata. Shippen és

munkatársai (2014) is megerősítették a technológia használatának fontosságát (webináriumok, virtuális tantermek és távoktatás támogatása), mivel jellemző a javítóintézetek elhelyezkedésére a kevésbé centrális jelleg, jellemzően egymástól igen távol találhatók.

A javítóintézetben oktató tanárok szükséges felkészítésének területei

A javítóintézeti tanárok pedagógiai munkáját nehezítő körülményeket vizsgálva megállapíthatjuk, hogy olyan multidiszciplináris képzésben kellene részesülniük, amely felkészítené őket arra, hogy sikeresen megbirkózhassanak a munkájuk során felmerülő problémákkal (Flores és Barahona-López, 2021). Clare és munkatársai (1996) kutatásukban olyan kurzusokat javasoltak a javítóintézeti tanárok számára, amelyek a pszichológia, a tanácsadás, a szociológia (a bűnelkövetői magatartásra és az előítéletekre összpontosítva), a kábítószerrel való visszaélés, a multikulturalitás és a tanulási stílusok témakörére fókuszálnak. Jurich és munkatársai (2001) átfogó kutatása részeként fókusz-csoportos beszélgetésben és kérdőívben kérdezték meg a javítóintézeti tanárokat, mire lenne szükségük felkészítésük során. A megkérdezettek a fókusz-csoportos beszélgetés során öt témakört emeltek ki, így a javítóintézeti oktatás filozófiáját (Mit jelent javítóintézeti tanárnak lenni?); a kommunikációs készségek fejlesztését (Hogyan lehet fenntartani a hatékony kommunikációt egy ilyen speciális, zárt környezetben?); az emberi viselkedés szabályait (pl. bűnözői magatartás, határok és korlátok, kiégés); a tanítási technikákat (pl. heterogén csoportok tanítása, tanulási nehézségekkel küzdő felnőttek oktatása) és a sikeres pedagógus meghatározásának témakörét (a javítóintézeti oktatás küldetéséhez kapcsolódóan) (Jurich és mtsai, 2001). Kutatásuk második, a kérdőív módszerét használó részében felmérték, hogy a javítóintézeti tanároknak milyen képzésekre, workshopokra lenne igényük. A tanárok által megadott listán a tanulási stílusok fejlesztése szerepelt az első helyen, ezt követte a kiégés megelőzése, a biztonságos tanulási környezet kialakítása és fenntartása, a kommunikációs készségek fejlesztése, a változások és az instabilitás kezelése, valamint a bűnözői viselkedés elméletei (Jurich és mtsai, 2001).

A javítóintézeti tanárok felkészítésével foglalkozó szakirodalom (Annamma, 2015; Flores és Barahona-López, 2021; Larkin és Hannon, 2019; Wolford és mtsai, 1996) három, egymással összefüggő témakörben foglalja össze, mely területeken van szükség e szakemberek felkészítésére, ez a három terület a következő: a környezet ismerete, a tanulók speciális tanulási igényeinek kielégítésére vonatkozó ismeretek, valamint a kulturálisan érzékeny és a tantárgyspecifikus pedagógia ismerete (Larkin és Hannon, 2019). Ahhoz tehát, hogy a pedagógusok sikeresek legyenek a javítóintézetben tanárként, fontos lenne, hogy olyan továbbképzésen vehessenek részt, amely ezen a három területen felkészíti őket a hivatásukkal járó speciális kihívásokra.

Az első megjelölt témakörként szereplő környezetspecifikus ismeretek a javítóintézetek korlátaira, rendjére, szokásaira vonatkoznak, mint például a fizikai tér, a biztonsági protokollok, a technikai eszközökhöz való hozzáférés és a tanulói populáció dinamikus változásaihoz (áthelyezés, szabadulás) való alkalmazkodás. A szakirodalom (Larkin és Hannon, 2019; Wolford és mtsai, 1996) következetesen hangsúlyozza, hogy a javítóintézetek működésének fizikailag korlátozó jellege erősen befolyásolja az oktatási folyamatot, és kitér arra is, hogyan tudnak eligazodni a tanárok és a tanulók ebben a térben. Fontos az eljárási intézetspecifikus előírások, így például a biztonsági követelmények ismerete és a biztonsági személyzettel való együttműködés, amely időnként alkalmazkodást kíván a pedagógusoktól (Wolford és mtsai, 1996).

A második témakör a tanulók tanulási igényeinek kielégítésére vonatkozó ismeretek körét fedi le. A szakirodalom hangsúlyozza azt a tényt, hogy a javítóintézetben tanuló fiatalok jelentős része sajtós nevelési igényű (Larkin és Hannon, 2019, Quinn és mtsai,

2005; Bullis és mtsai, 2002). Azok a tanárok, akik tanultak gyógypedagógiát, arról számoltak be, hogy felkészültebbnek érezték magukat a javítóintézetben tanuló fiatalok oktatása során (Annamma, 2015). Ezzel szemben azok a pedagógusok, akik kevés vagy semmilyen ilyen jellegű felkészítést nem kaptak, hiányosságokat tapasztaltak a tanítási készségeikben, ahogyan arra az osztálytermi megfigyelések és a tanári beszámolók is rámutattak (Annamma, 2015; Shippen és mtsai, 2014). Gagnon és munkatársai (2012) azzal érveltek, hogy mivel a javítóintézeti környezetben tanuló diákok a hagyományos iskolákban gyakran sikertelenek, mentális problémákkal és magatartászavarral küzdenek, a tanárképzésben olyan interdiszciplináris megközelítésre lenne szükség, amely magában foglalja a mentális egészséggel és a tanulók magatartásával, viselkedésével kapcsolatos ismereteket. E kutatásból az következik, hogy a tanárokat nemcsak az oktatási folyamatok megtervezésére kell felkészíteni, hanem a tanulók kezelésére is (McGee és Wolford, 1998). Azok a tanárok, akik nem tudták, hogyan kell hatékonyan kezelni a javítóintézetben a tanulók viselkedését, megfogalmazták, hogy kevesebb időt fordítottak az oktatásra, és többet a diákok ellenőrzésére, magatartásuk rendszabályozására (Jurich és mtsai, 2001). Kiemelendő, hogy a szakirodalomból hiányzott a magatartás-szabályozás kognitív megközelítéseinek (pl. Glasser, 1990; Shanker és Barker, 2017) vagy a helyreállító igazságszolgáltatás kérdéskörének megvitatása (Winn, 2018).

A harmadik témakör a kulturálisan érzékeny és tantárgyspecifikus pedagógia ismertetére vonatkozik. Tekintettel arra, hogy az Amerikai Egyesült Államok javítóintézeteiben magas a színes bőrű tanulók, különösen az afroamerikai fiúk aránya,¹ a kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy a tanárképzésnek tartalmaznia kell a kisebbségi és marginalizált csoporthoz tartozó tanulók oktatására vonatkozó információkat (Annamma, 2015; Gaskew, 2015; Larkin és Hannon, 2019). A szakirodalomban jól ismert, hogy a tanároknak a tanulókról alkotott elképzelései befolyásolják tanítási gyakorlatukat (pl. Ladson-Billings, 1994). Gaskew (2015) azzal érvelt, hogy a hagyományos oktatási módszerek nem biztos, hogy megfelelőek a javítóintézetben az afroamerikai diákok számára, meglátása szerint a tanulási folyamatokba sajátos módon történő tudatos bevonásukra van szükségük, és az általánosító tanítási megközelítések alkalmazása káros a tanulók sikerére (Gaskew, 2015). Annamma (2015) azt is kifejtette, hogy a javítóintézetben dolgozó tanárok, akik ezt az általánosító álláspontot képviselték, gyakran nem tudtak kapcsolatot teremteni a tanulókkal, részben a kulturális disszonancia miatt. A tanulóik gyenge képességei, saját gyógypedagógiai tudásuk hiánya, valamint a köztük és a diákjaik között fennálló társadalmi-gazdasági különbségek akadályozták őket abban, hogy sikeresen tudjanak oktatni (Annamma, 2015). A tanárok felkészületlensége a kulturális érzékenység, pontosabban a szociokulturális tudatosság területén befolyásolta azt, hogy hogyan értékelték, érvényesítették és rangsorolták diákjaik szükségleteit. A tanulmány egyik példája arról számolt be, hogy amikor a tanulóknak tanulási nehézségeik voltak, a pedagógusok azt feltételezték, hogy a tanulók manipulálni próbálják őket, holott valójában „csak” tanulási akadályozottságuk miatt küzdöttek nehézséggel (Annamma, 2015).

Láthatjuk tehát, hogy összetett kihívásrendszerrel szembesülnek a javítóintézetben tanító pedagógusok munkájuk során, és ahhoz, hogy ezekkel a kihívásokkal sikeresen megbirkózzanak, kulcsfontosságú a megfelelő oktatás, továbbképzés biztosítása számukra.

Felkészítés, oktatás és továbbképzés speciális kérdései

Számos kutató foglalkozott azzal, hogy feltárja, mire lenne szükség a javítóintézetben oktató tanárok sikeres felkészítéséhez általában, illetve tantárgyspecifikus, valamint módszertani szempontból.

Dunlap és munkatársai (2000) összefoglalják, milyen lenne a javítóintézeti tanárok számára szervezett hatékony továbbképzés. Megállapításaik szerint a képzésnek multidiszciplináris közönséget kell megcélözni, és akkor sikeres, ha olyan módon valósul meg, ami elősegíti a résztvevők közötti együttműködést; érdekes esettanulmányokat használna; dinamikus és a mindennapi életben is használható készségek fejlesztését támogatja; emellett hasznos, ha a pozitív magatartásszabályozással kapcsolatos témák széles körével foglalkozik (Dunlap és mtsai, 2000).

Számos további kihívással találkozhatnak a javítóintézeti tanárok, ezekre felkészítés történhet tantárgyspecifikus, valamint módszertani jellegű továbbképzések formájában.

A tantárgyspecifikus továbbképzésekre vonatkozóan Gagnon és munkatársai (2012) megállapítják, hogy a javítóintézetben oktató tanároknak megalapozottabb pedagógiai-tartalmi ismeretekre van szükségük, mivel a speciális környezetben folyó oktatás a célcsoport és a környezet jellegzetességei miatt sajátos kihívásokkal jár. Eszerint a tanároknak célzott szakmai fejlesztésre van szükségük a megfelelő oktatási megközelítésekkel kapcsolatban a javítóintézetek sajátos logisztikai korlátai miatt. Például a biológia, kémia, fizika tantárgyak oktatása másképp alakul a hagyományos iskolákhoz képest, mivel nehezített az erőforrásokhoz való hozzáférés, a szemléltetés sok esetben elmarad a kísérletekkel kapcsolatos biztonsági aggályok és a fizikai tér sajátosságai miatt. Meglepő módon a szakirodalomból teljesen hiányzott a javítóintézetben oktató tanárok e speciális körülmények miatt kihívásokkal teli munkájának leírása, különösen a reál-, természettudományi tantárgyak esetében (Gagnon és mtsai, 2012). Tantárgyspecifikus megközelítésben a tartalomközpontú továbbképzésekre több megoldás is elképzelhető. Az egyik megoldás az lehet, ha a javítóintézetek együttműködnek a helyi iskolákkal a továbbképzésekben, vagyis a javítóintézeti tanárok is részt vehetnek az iskola, tankerület által szervezett továbbképzéseken. Egy másik megoldás az online minősítő programok segítségével történő továbbképzés lehet. Végül megfontolandó lehet javítóintézeti tanárok számára országos szintű képzések szervezése is (Gagnon és mtsai, 2012), bár ez a megközelítés állami szintű koordinációt és a kapcsolódó utazási finanszírozást is igényelne (O'Rourke és mtsai, 2008).

A tantárgyspecifikus képzések mellett kulcsfontosságú a módszertani jellegű továbbképzések biztosítása, mivel a javítóintézeti oktatás során az osztálytermi környezet szabályozásának hagyományos megközelítései a hatékony oktatási stratégiák és tanulás előfeltételeként prioritást élveznek. A tanulók felügyelete – még akkor is, ha rendkívül szigorúan ellenőrzött környezetben vannak – visszatérő téma a szakirodalomban az osztályterem-menedzsment tárgyalása során. A kutatások ugyanakkor nem térnek ki az olyan tanárok felkészítésére és fejlesztésére, akik képesek megtanítani a tanulókat az önszabályozásra és az oktatásban való demokratikus részvétel módszereire, pedig erre nagy szükség lenne. Ezen készségek fejlesztése kulcsfontosságú, mert nemcsak a javítóintézetben meghatározóak, de a szabadulás után is fontosak lesznek a társadalomba történő visszailleszkedéshez (Larkin és Hannon, 2019).

A javítóintézeti fiatalok oktatása során érdemes figyelembe venni azokat az iránymutatásokat, amelyek a veszélyeztetett, illetve tanulási zavarral küzdő tanulókra vonatkoznak. Az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumának iránymutató alapelvekről szóló jelentésének (U.S. Department of Education Guiding Principles Report) „veszélyeztetett tanulókról” szóló része összegyűjti, hogy milyen szempontokat kell figyelembe venni

a javítóintézetben dolgozó tanárok sikeres munkavégzéséhez (Grant és mtsai, 2008). Ezek közé tartozik annak biztosítása, hogy a tanulók minden támogatást és erőforrást megkapjanak a sikerhez; annak megértése, hogy mind a viselkedési, mind a tanulmányi célkitűzésekkel való foglalkozás egyaránt fontos; a tiszteleten és méltányosságon alapuló tanár-diák kapcsolat szükségességének felismerése; az oktatás folyamatos értékelése; a tanulók szükségletein alapuló döntések meghozatala; és a tanulók fejlődéséről való időben történő, konstruktív visszajelzés (U.S. Department of Education and Justice, 2014. 14.).

Swanson (2001) nyolc olyan tanítási jellemzőre hívta fel a figyelmet, amelyek a tanulási zavarokkal küzdő fiatalok számára relevánsak, és mivel az ezzel élő fiatalok felülreprezentáltak a javítóintézetben, ezen szempontok alkalmazása itt is javasolt. Meglátása szerint kulcsfontosságú a tanítási egységek sorrendbe állítása; a lépésről lépésre történő útmutatás; gyakorlás/ismétlés/visszajelzés a kritikus pontokra vonatkozóan; a kérdésfeltevés; az individualizálás; a tananyag kisebb részekre bontása és összekapcsolása az előzetes tudással; a technológia integrálása és a kiscsoportos oktatás. Jolivet és munkatársai (2008) is hangsúlyozzák az individualizálás szükségességét, meglátásuk szerint a javítóintézeti tanulók oktatását az egyes tanulók aktuális funkcionális készség szintjéhez kellene igazítani, ami komoly kihívás elé állíthatja a pedagógust is.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül továbbá, hogy a fiatalok esetleges rövid ítéletei, az intézetek közötti áthelyezések miatt kulcsfontosságú az oktatás hatékonyságának maximalizálása. Az oktatás hatékonyságát növelő módszerek közé tartozik a tanulmányi feladatok sikeres elvégzéséért történő következetes és rendszeres megerősítés, a tanulói igényeikre történő aktív reagálás, valamint a tanárok támogatása abban, hogy hatékonyan tudják használni a rendelkezésre álló időt, maximálisan be tudják vonni a fiatalok a tanulásba (Greenwood és mtsai, 1984). A frontális osztálytermi és a kiscsoportos oktatás, a kooperatív és strukturált társas tevékenységek, valamint az egyéni tanulás megfelelő alkalmazása mind az oktatás hatékonyságának növelését szolgálják (Jolivet és mtsai, 2008). Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a hatékony oktatás nem egyszerűen a „legjobb” oktatási módszer kiválasztásának kérdése. Billingsley és munkatársai (2009) három instrukciós módszert hasonlítottak össze az érzelmi és magatartásvárossal élő (E/BD-s) középiskolások matematikaoktatására vonatkozóan, ezek a tanár által irányított

Swanson (2001) nyolc olyan tanítási jellemzőre hívta fel a figyelmet, amelyek a tanulási zavarokkal küzdő fiatalok számára relevánsak, és mivel az ezzel élő fiatalok felülreprezentáltak a javítóintézetben, ezen szempontok alkalmazása itt is javasolt. Meglátása szerint kulcsfontosságú a tanítási egységek sorrendbe állítása; a lépésről lépésre történő útmutatás; gyakorlás/ismétlés/visszajelzés a kritikus pontokra vonatkozóan; a kérdésfeltevés; az individualizálás; a tananyag kisebb részekre bontása és összekapcsolása az előzetes tudással; a technológia integrálása és a kiscsoportos oktatás. Jolivet és munkatársai (2008) is hangsúlyozzák az individualizálás szükségességét, meglátásuk szerint a javítóintézeti tanulók oktatását az egyes tanulók aktuális funkcionális készség szintjéhez kellene igazítani, ami komoly kihívás elé állíthatja a pedagógust is.

oktatás, a számítógéppel támogatott oktatás és e megközelítések kombinációja. Eredményeik alátámasztották ezen módszerek alkalmazásának fontosságát az érzelmi és magatartászavarral élő tanulók esetében, és nem volt olyan egyetlen módszer, amely minden tanuló esetében a legjobb eredményeket hozta volna, tehát a különböző módszerek vegyes alkalmazása lehet célravezető.

Összegzés

A fiatalkorúak javítóintézeteiben dolgozó pedagógusok munkája jelentősen eltér a hagyományos iskolai környezetben oktatókétól, mind a tanulók jellemzői, mind az intézményi keretek miatt. A büntetésüket töltő fiatalok gyakran halmozottan hátrányos helyzetűek, mentális, tanulási és viselkedési problémákkal küzdenek, ami a pedagógiai munka komplexitását növeli. A tanárok feladata túlmutat a tudásátadáson, empátiát, rugalmasságot és fokozott pszichológiai érzékenységet igényel. Mindezt szigorú biztonsági szabályok között, gyakran elégtelen szakmai felkészítéssel kell megvalósítaniuk.

A pedagógusok munkáját tovább nehezíti a homogén tanulócsoportok hiánya, a technológiai és módszertani korlátok, valamint az intézményen belüli szellemi izoláció. A szakmai együttműködés korlátozott, a továbbképzési lehetőségek szűkösek, ami hosszú távon negatívan befolyásolhatja a pedagógusok szakmai fejlődését és motivációját.

A tanulmány alapján több fejlesztési irány körvonalazható, szükséges lenne a javítóintézeti tanárok célzott képzése a tanárképzés rendszerén belül, mentorprogramok kialakítása, valamint az intézményeken belüli és kívüli szakmai hálózatok erősítése. Emellett kiemelt figyelmet kell fordítani a tanárok toborzására és kiválasztására, hogy a pályára kerülés ne véletlenszerű, hanem tudatos és motivált döntés eredménye legyen. A célzott felkészítés és támogatás hozzájárulhat a pedagógusok eredményesebb munkavégzéséhez és a fluktuáció csökkentéséhez.

Miklósi Márta

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj (azonosítószám: BO/00099/24/2) támogatásával készült.

Irodalom

- Abrams, L. S., Mizel, M. L., & Barnert, E. S. (2021). The criminalization of young children and overrepresentation of black youth in the juvenile justice system. *Race and social problems*, 13(1), 73-84.
- American Association of Colleges for Teacher Education (2009). *Teacher preparation makes a difference*. Author.
- Annamma, S. A. (2015). Whiteness as property: Innocence and ability in teacher education. *Urban Review: Issues And Ideas In Public Education*, 47(2), 293-316. DOI: [10.1007/s11256-014-0293-6](https://doi.org/10.1007/s11256-014-0293-6)
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Allyn & Bacon.
- Behan, C. (2007). Context, creativity and critical reflection: Education in correctional institutions. *Journal of Correctional Education*, 58(2), 157-169.
- Billingsley, G., Scheuermann, B. & Webber, J. (2009). A comparison of three instructional methods for teaching math skills to secondary students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 35(1), 4-18. DOI: [10.1177/019874290903500101](https://doi.org/10.1177/019874290903500101)
- Blanton, L., Pugach, M. & Florian, L. (2011). *Preparing general education teachers to improve outcomes*

- for students with disabilities. American Association of Colleges for Teacher Education & National Center for Learning Disabilities.
- Bradshaw, J. D. (2024). Resilience of Teaching Juveniles: A Phenomenological Study of Teachers in Juvenile Corrections Facilities. *Doktori disszertáció*. Liberty University, Lincburg, VA. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6299&-context=doctoral>
- Bullis, M., Yovanoff, P., Mueller, G. & Havel, E. (2002). Life on the “outs”—Examination of the facility-to-community transition of incarcerated youth. *Exceptional children*, 69(1), 7–22. DOI: [10.1177/001440290206900101](https://doi.org/10.1177/001440290206900101)
- Clare, W. L., Gregory, D., Bishop, J. & Kelso, C. E. (1996). An open letter: a curriculum guide for correctional educators. *The Journal from the Northwest Center for the Study of Correctional Education*. Garrett Shelton Education Center.
- Coalition for Juvenile Justice (2000). *Handle with care: Serving the mental health needs of young offenders*. The Sixteenth Annual Report to the President, the Congress, and the Administrator of the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Cocozza, J. J. & Skowyra, K. R. (2000). Youth with mental health disorders: Issues and emerging responses. *Juvenile Justice Journal*, 7(1), 3–13. DOI: [10.1037/e379712004-001](https://doi.org/10.1037/e379712004-001)
- Cogswell, S. H., Tull, M. C. & Zajano, N. C. (1994). *Education behind behind bars: opportunities and obstacles*. Legislative Office of Education Oversight.
- Cuellar, A. E., Kelleher, K. J., Kataoka, S., Adelsheim, S. & Cocozza, J. J. (2008). Incarceration and psychotropic drug use by youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 162, 219–224. DOI: [10.1001/archpediatrics.2007.47](https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2007.47)
- Davidson, H. S. (1995). Possibilities for critical pedagogy in a ‘total institution’: An introduction to critical perspectives on prison education. In Davidson, H. S. (szerk.), *Schooling in a “total institution”: Critical perspectives on prison education*. Praeger. 1–23.
- DelliCarpini, M. (2008). Creating communities of professional practice in the correctional education classroom. *Journal of Correctional Education*, 219–230.
- Dunlap, G., Hieneman, M., Knoster, T., Fox, L., Anderson, J. & Albin, R. W. (2000). Essential elements of inservice training in positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(1), 22–32. DOI: [10.1177/109830070000200104](https://doi.org/10.1177/109830070000200104)
- Education, Disability, and Juvenile Justice (National Center on Education, Disability, and Juvenile Justice) (2010). *Juvenile correctional education programs*. National Center on Education, Disability, and Juvenile Justice, <http://www.edjj.org/focus/education>
- Eggleston, C. R. (1991). Correctional education professional development. *Journal of Correctional Education*, 42(1), 16–22.
- Fink, C. M. (1990). Special education in-service for correctional educators. *Journal of Correctional Education*, 41(4), 186–190. <http://www.jstor.org/stable/41970860>
- Foley, R. M. (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs: A literature review. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 9(4), 248–259. DOI: [10.1177/106342660100900405](https://doi.org/10.1177/106342660100900405)
- Flores, J. & Barahona-López, K. (2021). Correctional education and the impact on educators’ lack of training. *Curriculum Perspectives*, 41(2), 237–244. DOI: [10.1007/s41297-021-00147-3](https://doi.org/10.1007/s41297-021-00147-3)
- Gagnon, J. C. & Barber, B. (2010). Characteristics of and services provided to youth in secure care facilities. *Behavioral Disorders*, 36(1), 7–19. DOI: [10.1177/019874291003600102](https://doi.org/10.1177/019874291003600102)
- Gagnon, J. C., Barber, B. R., Van Loan, C. & Leone, P. E. (2009). Juvenile correctional schools: Characteristics and approaches to curriculum. *Education and treatment of children*, 32(4), 673–696. DOI: [10.1353/etc.0.0068](https://doi.org/10.1353/etc.0.0068)
- Gagnon, J. C., Houchins, D. E. & Murphy, K. M. (2012). Current juvenile corrections professional development practices and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 35(4), 333–344. DOI: [10.1177/0888406411434602](https://doi.org/10.1177/0888406411434602)
- Gagnon, J. C., Rockwell, S. & Scott, T. M. (2008). Positive behavior supports in exclusionary schools: A practical approach based on what we know. *Focus on Exceptional Children*, 41(1), 1–20. DOI: [10.17161/fec.v41i1.6834](https://doi.org/10.17161/fec.v41i1.6834)
- Gaskew, T. (2015). Developing a prison education pedagogy. *New Directions for Community Colleges*, 170, 67–78. DOI: [10.1002/cc.20145](https://doi.org/10.1002/cc.20145)
- Gehring, T. (1988). Five principles of correctional education. *Journal of Correctional Education*, 39(4), 164–169.
- Gemignani, R. J. (1994). *Juvenile correctional education: A time for change*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Geraci, P. (2002). *Teaching on the inside: A survival handbook for the new correctional educator*. Greystone Educational Mat.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. 1st ed. Perennial Library.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 22(2), 129–145. DOI: [10.3102/01623737022002129](https://doi.org/10.3102/01623737022002129)

- Grant, L. W., Strong, J. H. & Popp, P. (2008). *Effective teaching and at-risk/highly mobile students: What do award-winning teachers do?* National Center for Homeless Education. http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/eff_teach.pdf
- Greenwood, C. R., Delquadri, J. & Hall, R. V. (1984). Opportunity to respond and student academic performance. In Heward, W. L., Heron, T. E., Trapp-Porter, J. & Hill, D. S. (szerk.), *Focus on behavior analysis in education*. Charles Merrill. 58–88.
- Houchins, D. E., Jolivet, K., Shippen, M. E. & Lambert, R. (2010). Advancing high-quality literacy research in juvenile justice: Methodological and practical considerations. *Behavioral Disorders*, 36(1), 61–69. DOI: [10.1177/019874291003600107](https://doi.org/10.1177/019874291003600107)
- Houchins, D. E., Jolivet, K., Wessendorf, S., McGlynn, M. & Nelson, C. M. (2005). Stakeholders' view of implementing positive behavioral support in a juvenile justice setting. *Education and Treatment of Children*, 380–399.
- Houchins, D. E., Shippen, M. E. & Cattret, J. (2004). The retention and attrition of juvenile justice teachers. *Education and Treatment of Children*, 374–393.
- Houchins, D. E., Shippen, M. E. & Jolivet, K. (2006). System reform and job satisfaction of juvenile justice teachers. *Teacher Education and Special Education*, 29(2), 127–136. DOI: [10.1177/088840640602900205](https://doi.org/10.1177/088840640602900205)
- Jolivet, K., Houchins, D. E., Josephs, N., Waller, K., Hall, T. & Nomvete, P. (2008). Providing educational services in secure settings. In Bullock, L. M. & Gable, R. A. (szerk.), *Seventh CCBD Mini-Library Series on emotional/behavioral disorders: Ensuring a brighter future for troubled children/youth: Challenges and solutions*. Council for Exceptional Children. 1–62.
- Jurich, S., Casper, M. & Hull, K. A. (2001). Training correctional educators: A needs assessment study. *Journal of Correctional Education*, 23–27. <http://www.jstor.org/stable/23294030>
- Kamil, M. L. (2003). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century*. Alliance for Excellent Education. http://www.all4ed.org/publication_material/reports/adolescents_and_literacy
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.K.A. The remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. DOI: [10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751](https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751)
- Leone, P. E., Zaremba, B. A., Chapin, M. S. & Iseli, C. (1995). Understanding the overrepresentation of youths with disabilities in juvenile detention. *District of Columbia Law Review*, 3, 389–401.
- Loeber, R., Burke, J. & Lahey, B. (2002). What are the antecedents to an antisocial personality disorder? *Criminal Behavior and Mental Health*, 12, 24–36. DOI: [10.1002/cbm.484](https://doi.org/10.1002/cbm.484)
- Maguin, E. & Loeber, R. (1996). Academic performance and delinquency. *Crime and justice*, 20, 145–264. DOI: [10.1086/449243](https://doi.org/10.1086/449243)
- Mathur, S. R., Clark, H. G. & Schoenfeld, N. A. (2009). Professional development: A capacity-building model for juvenile correctional education systems. *Journal of Correctional Education*, 164–185.
- Mathur, S. R., Clark, H. G. & Schoenfeld, N. A. (2009). Professional development: A capacity-building model for juvenile correctional education systems. *Journal of Correctional Education*, 164–185. <http://www.jstor.org/stable/23282723>
- McGee, T. D. & Wolford, B. I. (1998). Professional development for new correctional educators. *Journal of Correctional Education*, 14–18.
- McGee, T. D. & Wolford, B. I. (1998). Professional development for new correctional educators. *Journal of Correctional Education*, 49(1), 14–18. <http://www.jstor.org/stable/23295048>
- Meisel, S., Henderson, K., Cohen, M. & Leone, P. (1998). Collaborate to educate: Special education tes.sagepub.com in juvenile correctional facilities. In Hammitt, D. (szerk.), *In Building collaboration between education and treatment for at-risk and delinquent youth*. National Juvenile Detention Association. 59–72.
- Montross, K. J. & Montross, J. F. (1997). Characteristics of adult incarcerated students: Effects on instruction. *Journal of Correctional Education*, 179–186.
- Nelson, C. M. (2000). Educating students with emotional and behavioral disabilities in the 21st century: Looking through windows, opening doors. *Education and treatment of children*, 23(3), 204–222.
- Nelson, C. M., Jolivet, K., Leone, P. E. & Mathur, S. R. (2010). Meeting the needs of at-risk and adjudicated youth with behavioral challenges: The promise of juvenile justice. *Behavioral Disorders*, 36(1), 70–80. DOI: [10.1177/019874291003600108](https://doi.org/10.1177/019874291003600108)
- Nelson, C. M., Sugai, G. & Smith, C. R. (2005). Positive behavior support offered in juvenile corrections. *Counterpoint*, 1, 6–7.
- O'Rourke, T., Cattret, J. & Houchins, D. (2008). Teacher retention in the Georgia DJJ: A plan that works. *Corrections Today*, 70(1), 40.
- Oliver, R. M. & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188–199. DOI: [10.1177/019874291003500301](https://doi.org/10.1177/019874291003500301)
- Oseroff, A., Oseroff, C. E., Westling, D. & Gessner, L. J. (1999). Teachers' beliefs about maltreatment of students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 24(3), 197–209. DOI: [10.1177/019874299902400306](https://doi.org/10.1177/019874299902400306)
- Quinn, M. M., Rutherford, R. B., Leone, P. E., Osher, D. M. & Poirier, J. M. (2005). Youth with

- disabilities in juvenile corrections: A national survey. *Exceptional children*, 71(3), 339–345. DOI: [10.1177/001440290507100308](https://doi.org/10.1177/001440290507100308)
- Puzzanchera, C., Sladky, A. and Kang, W. (2025). Easy access to juvenile populations: 1990-2023. National Center for Juvenile Justice. [Easy Access to Juvenile Populations](https://www.nccjj.org/easy-access-to-juvenile-populations)
- Pytash, K. E. & Hylton, R. (2022). Preservice teachers' self-efficacy during a field experience at a juvenile detention facility. *Action in Teacher Education*, 44(1), 37–52. DOI: [10.1080/01626620.2021.1936290](https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1936290)
- Scott, T. M., Nelson, C. M., Liaupsin, C. J., Jolivette, K., Christie, C. A. & Riney, M. (2002). Addressing the needs of at-risk and adjudicated youth through positive behavior support: Effective prevention practices. *Education and Treatment of Children*, 532–551.
- Sedlak, R. A. & Karcz, S. A. (1990). Descriptive study of teaching practices and the efficacy of correctional education. *The Yearbook of Correctional Education*, 325, 341.
- Shanker, S. & Barker, T. (2017). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin Publishing Group.
- Shippen, M. E., Houchins, D. E. & Lockwood, S. (2014). Juvenile correctional professional development: From conceptualization to evaluation. *Journal of Correctional Education*, 65(1), 68–87.
- Swanson, H. L. (2001). Research on interventions for adolescents with learning disabilities: A meta-analysis of outcomes related to higher-order processing. *The Elementary School Journal*, 101(3), 331–348. DOI: [10.1086/499671](https://doi.org/10.1086/499671)
- U.S. Department of Education (2009). *Twenty eighth annual report to Congress on the implementation of Individuals With Disabilities Education Act*. Author.
- U.S. Departments of Education and Justice (2014). *Guiding principles for providing high-quality education in juvenile justice secure care settings*. U.S. Departments of Education and Justice. <http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/correctional-education/guiding-principles.pdf>
- Wade, W., Bohac, P. & Platt, J. S. (2013). Technology-based induction: Professional development strategies for correctional education. *Journal of Correctional Education*, 64(3), 22–36.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Epstein, M. H. & Sumi, W. C. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 13(2), 79–96. DOI: [10.1177/10634266050130020201](https://doi.org/10.1177/10634266050130020201)
- Wang, X., Blomberg, T. G. & Li, S. D. (2005). Comparison of the educational deficiencies of delinquent and nondelinquent students. *Evaluation review*, 29(4), 291–312. DOI: [10.1177/0193841X05275389](https://doi.org/10.1177/0193841X05275389)
- Winn, M. T. (2018). *Justice on both sides: Transforming education through restorative justice*. Harvard Education Press.
- Wolford, B., McGee, T. D. & Ritchey, B. B. (1996). Analyzing the jobs of teaching troubled youth. *Journal of Correctional Education*, 47(4), 175.
- Wright, R. (2005). Going to teach in prisons: Culture shock. *Journal of Correctional Education*, 19–38.

Jegyzet

¹ Az afroamerikai fiúk felülreprezentáltsága az amerikai javítóintézetekben számottevő, amit jól mutat, hogy 2023-ban a fekete fiatalok 5,6-szor nagyobb valószínűséggel kerültek ezekbe az intézetekbe, mint fehér társaik, és a bent lévő fiatalok 46%-át tették ki, miközben a teljes fiatalokú népességnek csupán 15%-át alkották (Abrams et al., 2021; Puzzanchera et al., 2025).

Absztrakt

A javítóintézetekben tanító pedagógusok rendkívül összetett, multidimenziális nehézségekkel szembesülnek. A fiatalokú tanulók gyakran alacsonyabb kognitív képességekkel rendelkeznek, iskolai pályafutásukat negatív élmények, mentális problémák és érzelmszabályozási zavarok kísérik. Az oktatás hatékonyságát tovább csökkentik az intézményi környezet: a biztonsági prioritások háttérbe szorítják a pedagógiai célokat, a technológiai infrastruktúra elavult, az oktatási anyagok hiányosak. A tanárok szellemi izolációját fokozza az intézetek fizikai elszigeteltsége, valamint a homogén tanulócsoportok hiánya. A pedagógusok gyakran minimális felkészítéssel kezdik munkájukat, ezért elengedhetetlen lenne speciális képzési modul beépítése a tanárképzésbe. A mentorálás, az intézményen belüli csapatépítés, valamint a köznevelésben dolgozó kollégákkal való szakmai kapcsolattartás elősegíthetné a tapasztalatcserét és a szakmai fejlődést. A folyamatos továbbképzések kulcsszerepet játszanak a tanári kompetenciák fenntartásában és fejlesztésében.

Kulcsszavak: fiatalokú bűnelkövetők, tanárok, pedagógiai kihívások, speciális célcsoport, mentorálás

Világértelmezés és tudomány a szocializmusban: a magyar neveléstudomány 1945 után

Szabó Zoltán András, Somogyvári Lajos, Garai Imre & Németh András: Evolving perspectives: The development of Hungarian educational science after 1945.

Az *Evolving perspectives: The development of Hungarian educational science after 1945* című tanulmánykötet átfogó képet nyújt a magyar neveléstudomány fejlődéséről a szocialista hatalomátvételt követő években és évtizedekben. A kiadvány egy 2018 és 2024 között zajló, hosszú kutatási projekt eredményeit összegzi, melynek célja a neveléstudomány intézményi, személyi, ideológiai és tudományos struktúráinak, kommunikációjának feltárása és elemzése. A szerkesztők egységes, módszertanilag sokszínű és komplex kötetet alkottak, mely egyedülállóan értelmezi és vizsgálja a szocialista korszak sajátosságait Magyarországon különféle aspektusokban.

A kiadvány elméleti hátterét meghatározó első fejezetben Németh András a neveléstudomány történetének értelmezéséhez két egymást kiegészítő elméletet ötvözve mutatja be az 1945 utáni magyar helyzetet. Rudolf Stichweh diszciplínaelméletére támaszkodva a tudományos diszciplínákat intézményi, kommunikációs és kognitív dimenzióik összefüggésében értelmezi. Emellett Eric Voegelin és Emilio Gentile *politikai vallás* fogalmát alkalmazza, mely lehetőséget teremtett a totalitárius rendszerek tudománypolitikai működésének mélyebb megértésére. A kutatás módszertana történeti-szociológiai és komparatív megközelítésre épül, amelyet szövegelemzési és intézménytörténeti vizsgálatok

egészítenek ki. Az első rész tehát a kötet elméleti és módszertani gerincét adja, megfelelő értelmezési keretet biztosítva a későbbi fejezeteknek.

Ruzsa Bence, Lukovszki Emese, Vincze Beatrix és Garai Imre elemzése a neveléstudomány intézményi rendszerének átalakulását tárja fel a Kádár-korszak évtizedeiben. Dokumentum- és forráselemzéssel, intézménytörténeti rekonstrukcióval, Stichweh diszciplínaelméletének fő komponenseire hivatkozva mély betekintést nyújt az intézménytörténetbe. A középpontban az egyetemek, az önálló kutatóintézetek, valamint a politikai-ideológiai utánpótlásképzés egyik legfőbb intézménye, a Politikai Főiskola áll. A szerzők bemutatják a kutatás-oktatás szétválasztásának folyamatát, amely meghatározta a 20. századi magyar neveléstudomány fejlődését és irányát. Forrásuk elsősorban a Magyar Nemzeti Levéltár párt- és minisztériumi iratai, egyetemi évkönyvek, akadémiai archívumok, valamint történeti szakirodalom.

A pártállami elitképzés sajátos intézményére, a Magyar Dolgozók Pártja Politikai Főiskolájára fókuszál Ruzsa Bence és Szabó Zoltán András tanulmánya. Mély empirikus betekintés nyújt a pártállami elitképzés működésébe az 1949 és 1956 közötti időszakban. A szerzők forráskritikát, elemzést és leíró statisztikai módszereket alkalmaznak a hallgatói toborzás és a

kádárképzés társadalmi-ideológiai háttérének feltárására. Vizsgálatuk levéltári dokumentumokra, felvételi iratokra és oktatáspolitikai forrásokra épül, ezzel alkotva átfogó képet a pártállami értelmiségképzés működéséről és korlátairól.

Polyák Zsuzsanna és Somogyvári Lajos munkája rendkívül innovatív, hiszen kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzést ötvözve, szövegfeldolgozással a marxizmus-leninizmus pedagógiai adaptációját és az ideológiai narratívák megjelenését értelmezik. Kutatásuk fő forrása a *Magyar Pedagógia* folyóirat szövegtörzse, melyet más tudományos periodikákkal egészítettek ki. A kutatás rávilágít arra, hogy nem volt egységes az ideológiai értelmezés a tudományos diskurzuson belül.

A szocialista korszak neveléslélektani helyzetének változásait értelmezi Darvai Tibor munkája. Az esettanulmány-alapú, történeti elemzés bemutatja, miként vált le fokozatosan a neveléslélektan a neveléstudományról, és integrálódott a pszichológia diszciplínájába. Ezzel olyan innovatív határátlépést vizsgál a tanulmány, mellyel új megvilágításba kerül a neveléstudomány és pszichológia 20. századi viszonya. A forrást akadémiai iratok, személyi adatbázisok és intézményi dokumentumok alkotják.

A neveléstudományi utánpótlás alakulását mutatja be a tudományos minősítés intézményi keretén keresztül Czabaji Horváth Attila és szerzőtársai tanulmánya az 1970 és 1990 közötti időszakokban. A tudományos minősítési rendszert empirikusan elemezve átfogóan értelmezi a neveléstudományi tudás „termelését.” A vizsgálat alapját a kandidátusi dolgozatok és a tudományos minősítési dokumentumok

képezik, melyeket szövegbányászattal és tartalomelemzéssel tárnak fel.

Golnhofer Erzsébet írása a Felsőoktatási Pedagógiai Akadémia rövid, 1970 és 1972 közötti fennállásának éveit tárja fel, melyet a felsőoktatás pedagógiájának autonómiakísérleteként értelmez. A szerző kvalitatív tartalomelemzést alkalmazva, korabeli publikációkra, intézményi iratokra és szakmai kapcsolatokat dokumentáló forrásokra támaszkodik. A vizsgálat tehát egy rövid, de annál jelentősebb intézményi kísérleten keresztül világít rá a tudományos autonómia korabeli lehetőségeire és korlátaira.

A tanulmánykötet erőssége tehát a következetes elméleti keret, a gazdag forrásbázis, valamint a módszertani sokszínűség és koherencia. A fejezetek logikusan építenek egymásra, és az egységesen alkalmazott elméleti keretet színesítik és kitöltik. Egyaránt kapcsolódik a munka a nemzetközi neveléstudomány-történet diskurzusához, ugyanakkor új, releváns eredményekkel gazdagítja a magyar neveléstudomány történetének kutatásait.

A kiadvány módszertani sokszínűsége további elemzések előtt nyitja meg az utat, így a kötet nem lezárja, sokkal inkább ösztönzi a magyar neveléstudomány történetének további, új szempontokat integráló kutatásait.

Szabó, Z. A., Somogyvári, L., Garai, I. & Németh, A. (2025, szerk.). *Evolving perspectives: The development of Hungarian educational science after 1945*. Peter Lang. DOI: [10.3726/b22599](https://doi.org/10.3726/b22599)

Varga Réka Margit

*ELTE Eötvös Lóránd Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Abstracts

Director Béla Andrási and the Trials of the Teacher Training Students in Jászberény in 1956-1957

Péter Donáth

Abstract

Béla Andrási was the director of the Jászberény Teacher Training College from 1949 to 1978. His successful career was seriously endangered in April 1957, when he and his fellow teachers tried to save the careers of his students who had joined the city's Revolutionary Youth Association, supported it, and stood as an armed guard in the College of the University of Agricultural Sciences in the city - and during a visit to Budapest - but never fired their weapons, staying away from the fighting. The city's party and council bodies, therefore, accused him of "excusing counter-revolutionaries" and recommended his dismissal at the end of the school year and his transfer to another city. This documentary narrative brings the events and atmosphere of that time, and the political mechanisms, closer to its readers by using contemporary sources. In memory of the Jászberény teachers who took risks for the sake of their students and their institute.

Keywords: 1956-1957; Jászberény; teacher training students; Béla Andrási; trials

Smaller Families, Smarter Children? Relations between Student Achievement and Demography

István Polónyi

Abstract

The aim of the study is to examine the relationships between parental education, fertility, and student performance, with the goal of analyzing this system of relationships based on international data as well as domestic facts. The paper first presents a broad literature analysis on the relationship between family size and child academic achievement, then on the relationships between fertility and education, and on the relationship between parental education and PISA results. It then examines the correlation between these factors using macro analysis based on a broad international database. Finally, it analyzes the correlations using domestic data, concluding that domestic trends differ from global trends in several respects, which is due to successful and unsuccessful government policies.

Keywords: parental education, fertility, and student performance

The Role of Professional Communities in the Teacher Education of Hungarian Universities

Dániel Bodnár

Teacher shortage is one of the most relevant topics in educational research. Related studies examine both the causes and the potential solutions. In this discourse, teacher training and its factors (recruitment, professional socialization) play a crucial role. The emergence of non-traditional students, and structural changes in Hungarian teacher training further shape this research area. For teacher education students, challenges usually arise in intra- and intergenerational relationships, and professional socialization. Our research examines professional learning communities (PLCs) in formal teacher training as potential solutions to the challenges that might arise

in the aforementioned areas. These groups fulfil students' social needs, encourage triological learning, and induce professional development. We studied four PLCs in Hungarian universities (Polónyi, 2019) through the inquiry of 16 students via focus group and individual interviews. The questions aimed to explore students' view on their teacher training, their community activities, and career plans. The social and educational background was inspected via a background questionnaire. The textual database was analyzed with Atlas.ti 7. Findings show that students face challenges similar to those described by prior research, such as the lack of strong interpersonal ties on campus, or insufficient amount of pedagogical material in the training. PLCs tackle these through community relationships, reflective learning and the reinforcement of teaching aspirations. This impact culminates in the fact that all student interviewees plan to work in an educational field after graduation.

Keywords: academic integration; professional socialization; professional learning community; teacher education

An Opportunity for Internal Transformation: Klára Kokas's Art Education as a Transformative Experience by the Interpretation of Certified Facilitators of the Kokas Method

Kinga Cseri – Boglárka Boldizsár

Abstract

The current study emphasizes the effectiveness of art education methods, particularly focusing on the comprehensive approach of Klára Kokas and highlighting the importance of her methods for personal development. Starting with the ontological significance of the arts, the text reflects on the differences between art-therapeutic and art-educational methods. This is followed by a brief overview of Klára Kokas' lifework, which is considered a cultural treasure not only in Hungary but also internationally. Her practical works and her work-related documents deserve preservation and a detailed examination at both national and global levels, allowing for further interpretation. The present empirical research involved a nationwide investigation in the form of a questionnaire among Hungarian certified facilitators of the Kokas method, concentrating on their first impressions of Kokas pedagogy and their experiences of catharsis during the completion of both beginner and advanced training courses. Additionally, we investigated the inter- and intrapersonal development and the attitude-forming potential after the Kokas advanced training course titled "Seeing and Making Others See Lights from Music" among research subjects. The findings of the study indicate that the first encounter with Kokas training left a positive and lasting impression on participants, the facilitators of the Kokas method. Most respondents reported undergoing significant internal transformations during both the beginner and advanced courses.

Keywords: art pedagogy; educating with art; Kokas-pedagogy; personal development; transformation

Challenges of the Pedagogical Work of Teachers in Correctional Institutions

Márta Miklósi

Abstract

Teachers in correctional institutions face complex challenges in the exercise of their profession. Juveniles who study in these institutions are in a particular situation: they are typically less able than their peers and have often had negative school experiences during their school years, and very often suffer from mental health problems and emotion regulation disorders. Successful educational programmes in these settings are also hampered by the characteristics of correctional institutions, where safety is paramount, which can have the effect of undermining support for educational efforts, outdated technology and a lack of educational materials for teachers. A further problem for teachers is the mental isolation due to the physical isolation of the correctional facilities and security concerns, and the lack of homogeneous groups by grade level. This complex and challenging situation is faced by teachers, who often receive little or no training before starting work. It would be worthwhile to include a specific training for prospective teachers in prisons and correctional institutions in the teacher training

programme. Also mentoring could help, so that experienced mentor teachers with an understanding of the field could advice newly recruited colleagues. Because of their intellectual isolation, it would be important to connect teachers in reform schools with other teachers, so that they could exchange experiences and strategies through collaboration and networking with teachers in the public education system. In addition, team building within the institute would be important to increase collegial and professional support, as well as the continuous development of teachers' skills through trainings.

Keywords: juvenile offenders, teachers, pedagogical challenges, special target group, mentoring

