

TÖMEGOKTATÁS ÉS KIEGÉSZÍTŐ MAGÁNOKTATÁS-IPAR*

ISMERT TÉNY, HOGY A KÜLÖNFÉLE SZOCIOÖKONÓMIAI háttérű tanulócsoporthoz közöti teljesítményváltás a tömegoktatásban töltött iskolázás éveit során sok esetben nem összefüggő, hanem szélesebbre nyílik. De legalább ennyire elgondolkasztó az a nagy hatású oktatásügyi jelenség, amit „nyári szünet alatti teljesítményváltás szindrómának” nevezünk. Nemcsak a kutatók (*Dryfoos & Barkin 2006; Miller 2007:12*), hanem a gyakorló pedagógusok is jól tudják, hogy a nyári szünet végére a tanulók teljesítménye általában nem pontosan ugyanaz, mint a nyári szünet kezdetekor volt. A hosszabb szünetek alatti teljesítményváltás iránya általában negatív: vagyis a gyerekek teljesítménye csökken, elfelejtik az iskolában tanult ismereteket, illetve gyengül azoknak a kognitív mechanizmusoknak a rutinja, amelyek a már elsajátított formális ismeretek felidézéséhez, alkalmazásához, a kreatív transzferhez és hasonló kognitív műveletekhez szükségesek, s amelyek a tanítási év során állandó mozgásban vannak, jól áramlóan működnek. Egyes kutatási adatok azt mutatják, hogy a teljesítményvesztés akár 2,5 havi iskolai munka elvesztésével is egyenlő lehet (*Miller 2007:11*), ami másfelől nézve azt jelenti, hogy egy-egy hosszabb iskolai szünet – tipikus esetben a nyári szünet – után a pedagógusok még hetekig csak azért és azon dolgoznak az iskolában, hogy a korábban már elsajátított ismereteket felidézzék a tanulóknál, a munkához szükséges kognitív műveleti rendszereket ismét lendületbe hozzák.

Noha az egyéni különbségek természetesen igen nagyok lehetnek e tekintetben is – akár csak a tanítási és tanulási tevékenység minden területén –, a nyári szünet alatti tudás- és teljesítményváltás jelensége világos összefüggésbe hozható a tanulók társadalmi hovatartozásával. A jobb szocioökonómiai státusú gyerekek kevesebbet veszítenek – sőt, akár nyernek – a nyári teljesítményváltás vonatkozásában, mint kevésbé kedvező helyzetben lévő társaik. Kicsit sarkítva: miközben szünetel az oktatás, nagyobb erővel távolodik egymástól a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó tanulók iskolai teljesítménye, mint a tanítási periódusok idején (*Clarke 2007; ismerteti Népszabadság Online Metazin, 2007*). Tovább sarkítva: a szünetek hatása még nagyobb a tanulói teljesítménykülönbségekre nézve, mint az oktatással eltöltött szakaszoké.

* Jelen tanulmány elkészítésekor a szerző az OTKA (K-68279) támogatásában részesült.



Hiába van ugyanis szünet az iskolai, formális oktatásban, az oktatás mint olyan soha nem szünetel. A tanítás és tanulás mint az iskolarendszerű (tömeg)oktatásnál jóval szélesebb szociális tevékenység soha nem tart szünetet, és ennek a hatása természetesen az iskolai teljesítményekben is megmutatkozik (akár figyelembe veszik az oktatásügyi szakemberek ezt a tényt, akár megfelelnek róla). Abban, hogy a különféle társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek nyári tudás- és képességváltozása miként alakul – pozitív vagy negatív irányban –, egyrészt a családi szocializáció állandóan zajló folyamata játszik meghatározó szerepet, másrészt az, hogy a formális oktatás szünetelése idején a családok különféle mértékben és módokon veszik igénybe a nem-formális oktatás szolgáltatásait.

Tanulmányunkban a nem-formális oktatás egy fontos változatáról, a kiegészítő magánoktatás ipari méretű jelenségéről szólunk, ennek egyik fajtáját, az árnyék-
oktatást mutatva be részletesebben.

Kiegészítő magánoktatás-ipar; az árnyék- oktatás mint a nem-formális oktatás egy fajtája

Az úgynevezett nem-formális oktatási tevékenységek egyik fontos fajtája a kiegészítő magánoktatás. Mint az elnevezés is mutatja, az oktatásnak ez a típusa: a) nem a formális, iskolarendszerű oktatásban zajlik, hanem ahhoz képest kiegészítő oktatási formákban; b) magánoktatási keretek között, pénzért folytatott oktatási tevékenység.

A nyelviskolákban, művelődési házakban, lakásokon, internetes portálokon és még számos másféle keretben, illetve helyszínen folytatott kiegészítő magánoktatás direkt és indirekt módokon is hozzájárulhat az oktatási eredményesség alakulásához: ismeretbővítő, tudásgazdagító, tanulási és vizsgatechnikákat fejlesztő, személyiségfejlesztő és más programokkal. A kiegészítő magánoktatás egyaránt vonatkozhat olyan oktatási tartalmakra vagy területekre, amelyekkel amúgy minden tanulóknak meg kell ismerkednie valamilyen szinten vagy mélységben a formális oktatásban – mint például a matematika –, illetve olyanokra, amelyeket a formális oktatás nem vagy csak kis részben tud ellátni; sok más tartalom mellett Magyarországon például ilyen a hangszeres zene-tanulás vagy általában is a magasabb szintű (nem zeneiskolában zajló) művészeti képzés, a ritkább idegen nyelvek oktatása, vagy a keleti harci sportok tanítása.

A kiegészítő magánoktatásnak van egy jól lehatárolható területe, amelyet az angol nyelvű oktatásszociológiai szakirodalom az 1990-es évek eleje óta *árnyék-
oktatás*-nak hív (*Baker, Akiba, LeTendre & Wiseman 2001; Bray 1999, 2003; Gordon Györi; 2006; Stevenson & Baker 1992*). *Az árnyék-
oktatás a legfontosabb akadémikus tantárgyak oktatásával foglalkozó,¹ profitorientált, nem-formális magánokta-*

1 Az ismeretek, tanítási tartalmak, vagy egyszerűbben mondva a tantárgyak e kifejezeten nagyon szűk, elit, s tradicionálisan e körbe tartozó csoportjához ma még az informatika látszik lassan csatlakozni. Csakhogy míg a másik három tantárgy szinte minden oktatási rendszerben egyben a meghatározó vizsgatantárgyak

tás, amely remediáló (korrepetáló) és/vagy a dústító-gazdagító oktatás biztosításával a benne résztvevő tanulók oktatási sikerességét, a formális oktatási rendszerben való előrelépésének esélyeit kívánja növelni (Setverson & Baker 1992; Bray 1999). Az árnyékoktatás, amely nem csak az iskolás korosztályt érinti (iskoláskor előtti készségfejlesztés vagy a felnőttek képzésének sokféle formája) elsősorban – de korántsem kizárólag – azokat a tantárgyi, illetve tudásterületeket igyekszik lefedni, amelyek egy adott oktatási rendszer vizsgarendszerében a legfontosabb szerepet töltik be. Függetlenül az oktatási rendszerek specifikus jellemzőitől, e tanítási tartalmak körébe szinte mindenütt a világon a *matematika*, az *anyanyelv* (és irodalom),² illetve valamely fontos *idegen nyelv*, manapság többnyire az angol tartozik.

Az árnyékoktatás jelenségének, illetve jelentőségének felismerése

Az árnyékoktatás jelenségének első leírói a japán oktatás allokációs³ rendszereinek feltárásán dolgozó oktatásszociológusok voltak az ezredforduló küszöbén (Baker & Akiba 1992). Bár az árnyékoktatás mint oktatási tevékenység korábban is létezett mind Kelet-Ázsiában, mind pedig a világ számos más táján is, a kutatók érdeklődését nem keltette fel.

Ennek mindenekelőtt az lehet az oka, hogy az oktatás modernkori fejlődése, vagyis a tömegoktatás kialakulása és elterjedése idején a kutatók számára az oktatást kizárólag a formális oktatás világa jelentette, hiszen csak az állam és az egyház nagy oktatási rendszerei voltak láthatók, az oktatás egyéb formái pedig kialakulatlanságuk, kezdetlegességük, illetve kis mértékű jelenlétük és elhanyagolható hatásfokuk miatt a 20. század legvégéig egyszerűen nem érték – nem érhatték – el a kutatói percepció küszöbét. Csak körülbelül ekkorra, tehát a 20. század utolsó évtizedeinek idejére játszódott le Japánban és néhány más kelet-ázsiai országban – például Tajvanon, Hongkongban, Szingapúrban, Dél-Koreában – az árnyékoktatás iparosodása. Ez azt jelenti, hogy míg korábban az árnyékoktatásnak főképp csak egyszerűbb formái voltak jelen – például az iskolai órák utáni egyszemélyes magántanári korrepetálás vagy felvételi előkészítés –, addig az 1970-es években, illetve azt követően a kelet-ázsiai társadalmak fent említett csoportjában kialakultak ennek az oktatási formának az ipari méretű megfelelői. Japánban tipikus árnyékoktatási intézmények az általános iskolás gyerekekre orientálódó jukuk, illetve az

körébe is tartozik, addig ugyanez az informatikáról nem mondható el. Elvileg az árnyékoktatás körébe lehetne sorolni a nem akadémikus tárgyakat is – például a rajz nem-formális magánoktatását egy profitorientált rajzklubban –, de (oktatás)szociológiailag és általában oktatásügyi szempontokból ezek a különoktatási formák nem igazán érdekesek, minthogy az ilyen oktatási tartalmak az árnyékoktatásban mindig csak a diákok elenyésző részét érintik, az oktatásügy egészére pedig éppen ezért nem bírnak különösebb hatással – szemben a valódi árnyékoktatással.

2 Vagyis az iskolák és a felvételi rendszerek által tipikusan leginkább preferált alapvető transfertárgyak (Horváth 1996) tartoznak az árnyékoktatás körébe.

3 Allokációs rendszerek az oktatásban: azok a mechanizmusok, eljárásmodok, amelyeknek segítségével egy tanuló az oktatás valamely szintjére, valamely intézménytípusába, illetve valamely konkrét intézményébe kerül.



egyetemi felvételtelre előkészítő yobikók (*Gordon Győri 2006; Ukai Russell 1997*), Tajvanon a buxibanok (*Cummings 1997*), amelyek olykor ugyan csak egyszemélyes vállalkozások voltak, de az elmúlt évtizedekben egyre inkább országos méretű vagy akár már a nemzetköziesedés lépéseit is megtevő tudásgyárakká, franchise vállalatokká, árnyékoktatási hálózatokká, tőzsdén jegyzett, ipari méretű cégekké váltak (*Gordon Győri 2006*).⁴

Az árnyékoktatás működését kiváltó okok klasszikus, illetve megújított értelmezése

Mint ahogy Baker és Akiba – akik a 90-es években elsőként ismerték fel a jelenség társadalmi hatásait – a japán, illetve a Japánhoz hasonlóan fejlett gazdaságú és magas teljesítményt nyújtó (*Baker, Akiba, LeTendre, & Wiseman 2001; TIMSS 2008*) további kelet-ázsiai országok rendszereiben ismerték fel az árnyékoktatás jelenségét és jelentőségét, ezért annak keletkezését és működésmódját elsősorban (bár kétségtelenül nem kizárólagosan) ebből a kontextusból kiindulva próbálták megérteni. Úttörő jelentőségű tanulmányukban *Baker és Akiba (1992)* egyértelműen három okra vezetnek vissza az árnyékoktatás kialakulását és kiterjedt működését. Megállapításuk szerint az oktatási rendszereknek három olyan allokációs részmechanizmusa lehet, amelyeknek jelenléte – s különösen együttes megléte – elősegíti az árnyékoktatás megjelenését és megerősödését egy oktatási rendszerben: 1) ha a versengés „kiesést” eredményező szabályozó mechanizmusaira épül egy iskola-rendszer; 2) ha formális vizsgarendszer működik (különösen pedig ha centralizált állami vagy másféle központosított vizsgarendszer működik) egy oktatási rendszerben; 3) ha az oktatási eredményesség nagyon egyértelműen kijelöli, meghatározza egy személy későbbi társadalmi pozícióját.⁵

Az árnyékoktatás strukturális magyarázóelvei mellé hamarosan kulturális magyarázóelvek is kapcsolódtak; olyanok, amelyek a kelet-ázsiai társadalmak modernkori „árnyékoktatási lázát”, az árnyékoktatás kialakulásának és megerősödésének tényét a konfuciózus társadalmak oktatáshoz fűződő több évezredes kulturális viszonyából vezették le, mondván, hogy Konfucius tanításai következményeként például Japánban, Koreában, Szingapúrban, Hongkongban mind a mai napig a tanulás számít a legfőbb egyéni és társadalmi értéknek (*Gordon Győri 2006*).

Csak hogy az árnyékoktatás jelenségét oktatásszociológiai szempontokból elsőként összegző könyv szerzője, *Mark Bray (1999)* több tucat más ország adatai mel-

⁴ A Kumon rendszer ma a nemzetközileg legelterjedtebb nem-formális matematikatanítási rendszer, amelynek a világ minden kontinensén vannak franchise oktatási intézményei. Kanadától Ausztráliáig, Nagy-Britanniától Dél-Afrikáig, az Egyesült Államoktól Kínáig és Indiáig gyerekek milliói tanulnak matematikát (és angolt) a Kumon nem-formális oktatást biztosító iskolákban, illetve levelező programjainak keretében (*Gordon Győri 2006*).

⁵ Elsőre talán meglepő lehet, azonban a fenti jellemzők mélyebb összefüggésrendszerét átgondolva nagyon is logikus módon ez azt jelenti, hogy az árnyékoktatást mint kiegészítő oktatási tömegipart éppen a meritokratikus eszme hívta életre a tömegoktatásban: az az igazságelvű oktatási-társadalmi elgondolás, amelynek a maga egyenlőtlenségfokozó hatásával az árnyékoktatás talán a legnagyobb kihívást jelenti.

lett már azt mutatja be, hogy az árnyékoktatás Kuvaitban, Romániában, Máltán, Kenyában, Cipruson, Németországban, Magyarországon, Dél-Afrikában és a világ szinte minden más pontján is jelen van és jelentőséggel bír, amelyeknek pedig semmi köze nincs és nem is volt történelme során a konfucianus eszmékhez. *Baker, Akiba, LeTendre és Wiseman (2001)* már teljes természetességgel vizsgálja meg azt, hogy a világ több mint 40 országában hogyan alakul az árnyékoktatást igénybevevők száma, illetve aránya a diákság körében, függetlenül attól, hogy azok kulturálisan az emberiség mely nagyobb csoportjához tartoznak. *Davies (2002)* pedig már kifejezetten a köré a paradoxon köré szervezi a kutatásait, miszerint a kanadai oktatásban az árnyékoktatás szokásosnak tekintett legfőbb strukturális előfeltételei egyáltalán nem vagy csak igen gyengén lelhetőek fel – a szerző megállapítása szerint ugyanis a kanadai oktatás nem generál „kieséses” típusú versenyhelyzeteket, az egyetemek között pedig nincs olyanféle piramidális rangsor, mint az amerikai borostyánliga egyetemei között –, a magánoktatási szektor, és azon belül a kiegészítő oktatást nyújtó magánipar mégis él és egyre erősödően jelen van a kanadai társadalomban. *Davies* ezt többek között a szülőknek a formális oktatással szembeni kritikus álláspontjával és egyes szülőknek a pedagógiai innovációk iránti elkötelezettségével magyarázza.

Ahhoz, hogy az 1990-es évek elejének magyarázatai és a negyedszázaddal későbbi magyarázóelvek közötti mélyreható különbségeket megértsük, figyelembe kell vennünk azt tény, hogy éppen ez az a negyed évszázad, amelynek során megjelenik és egyre erősebben hat nemcsak a gazdaságban, kereskedelemben, technikában és kultúrában, hanem mindezekkel összefüggésben az oktatásban is a globalizáció. Márpedig a globalizáció korában a szülő – legalábbis a középosztálybeli szülő – és a középosztályba törekvő vagy az ottani családi társadalmi pozícióit megerősítő diákok már korántsem csak egy-egy nemzetállami keretben szerveződött és működő oktatási rendszerben és munkaerőpiaci jelenlétben gondolkodnak, hanem globálisban.

Az árnyékoktatás jelenségének szokásos megközelítésmódjai

Az árnyékoktatásra vonatkozóan az elmúlt másfél-két évtizedben számos jellegzetes értelmezési kísérlet született – talán azért is, mert egy új, de az oktatásra nyilvánvalóan igen nagy hatással bíró fejleményről van szó. Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy milyen tipikus értelmezési keretekbe illesztve milyen jellegzetes megközelítésmódok születtek az árnyékoktatásról.

1) *Az árnyékoktatás oktatásszociológiai és gazdasági jelenségként való megközelítése.* E megközelítésmódban az árnyékoktatás egyike a számos figyelemre méltó oktatásügyi átalakulásnak, fejleménynek, amely a múltban és a jelenben lejátszódott, illetve lejátszódik. A jelenség legelső, egyben mai napig legátfogóbb oktatásszociológiai összefoglalása *Mark Bray (1999)* könyve, amelyben a szerző az árnyékoktatást az alábbi dimenziók mentén írja le:



az árnyékkoktatás – elterjedtsége az oktatás rendszerekben; elterjedtségének földrajzi jellemzői; költségei egyéni, családi, nemzeti szinten; intenzitása; jellegzetes tantárgyai; fogyasztói (keresleti oldal); áruba bocsátói (kínálati oldal);

oktatási, szociális és gazdasági hatása – az árnyékkoktatás hatása a tanulói teljesítményekre; hatása a formális oktatásra; szociális implikációi; kihívás az oktatás egyenlőségeszméje számára; gazdasági hatása;

összefüggései az oktatási diverzitással és az oktatási rendszerek evolúciójával – a diplomaszerezési láz és az árnyékkoktatás; a kultúra és a gazdaság hatásai az árnyékkoktatásra; a politika válaszai és lehetőségei.

Az oktatásszociológiai megközelítésmód az árnyékkoktatás számtalan elgondolkodtató vonatkozását tudja bemutatni és értelmezni, kezdve attól, hogy vajon mivel magyarázható az, hogy egyes kelet-ázsiai országokban a lakosság többet költ árnyékkoktatásra, mint az állam a közoktatásra, egészen addig, hogy vajon miért inkább a fiúk esetében vállalják a szülők az árnyékkoktatás anyagi nehézségeit, a lányoknál kevésbé, hogy az egyszemélyi otthon-korrepetálásból miként vált nagyipari tevékenységgé a magánóraadás, vagy mondjuk azt, hogy mik lehetnek az oktatásirányítási intézmények ignoráló magatartásának kiváltó okai. Ugyanakkor ez a megközelítésmód neutrálisan kezeli az árnyékkoktatás jelenségét; sem az árnyékkoktatást magát, sem az árnyékkoktatás megjelenését és kiterjedését indukáló kontextust nem tekinti kritikailag kezelendő oktatási jelenségnek, még akkor sem, ha a jelenségnek az árnyékgazdaságra utaló megnevezése nem kifejezetten értékmentes.⁶

2) *Kritikai oktatásszociológiai megközelítés.* Az árnyékkoktatás kritikai oktatásszociológiai megközelítése egyrészt az árnyékkoktatás jellemzőire és hatásaira reagál kritikailag, másrészt azokra az oktatásszociológiai jelenségekre, amelyekről a megközelítésmód úgy véli, hogy az árnyékkoktatást kiváltják, fenntartják, és amelyekre vonatkozóan az árnyékkoktatást magát kritikai üzenetként lehet értelmezni. A kritikai megközelítésmód tehát egyrészt magát az árnyékkoktatást kritizálja, másrészt a vele kapcsolatba hozható tömegoktatási jellemzőket, amelyekhez képest viszont az árnyékkoktatást üdvözlendő vagy elítélendő megoldásnak találja. E megközelítésmód szívesen hangsúlyozza például azt, hogy az árnyékkoktatás azért individualizált, az individuum egyéni oktatási igényeit kielégíteni szándékozó oktatás, mert a tömegoktatás erre nem alkalmas, nem képes. Ugyancsak kritikailag szemléli e megközelítésmód például azt, hogy az árnyékkoktatás megnöveli a tanulói terheket, és hogy – megítélése szerint – megbontja a tanulók egészséges testi-lelki fejlődé-

⁶ Míközben az *árnyékkoktatás* megnevezés megfelelően utal arra, hogy ez a fajta oktatásipar árnyékként idomul s feltűnően gyorsan és flexibilisen képes alkalmazkodni a formális oktatás strukturális és tartalmi jellemzőihez, több hátránya is van e terminológiának. Egyrészt ez a megnevezés nem érzékelteti azt, hogy az árnyékkoktatás nemcsak követi a formális oktatási rendszert, hanem bonyolult kölcsönhatások során keresztül képes komolyan befolyásolni, akár lényeges mozzanataiban megváltoztatni is azt. Másrészt a kifejezés valóban egyoldalúan csak az oktatásszociológusok szűk szakmai szempontjait tükrözi, s egyáltalán nem képes érzékeltetni például azt, hogy az árnyékkoktatási szolgáltatást igénybe vevő vásárló, vagyis a tanuló felől nézve ez a tevékenység ugyanolyan tanulás, mint bármilyen más tanulási helyzet, amelyben az iskola falain belül vagy kívül egyébként részt vesz. Ugyancsak nem tükrözi a kifejezés azt, hogy az árnyékkoktatás *pedagógiai* jellegű jelenség is, nem csak oktatásszociológiai.

séhez szükséges idői kereteket. Az árnyékoktatást elítélő legelterjedtebb s egyben legsúlyosabb kritikai oktatásszociológiai tétel mindamelllett az, hogy az oktatásnak ez a formája szembe megy a tömegoktatás demokratikus és kiegyenlítő mechanizmusokat támogató elképzeléseivel, és nem csökkenti, hanem növeli az oktatásban részt vevő egyének és társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenséget.

3) *Oktatáspolitikai jelenségként történő megközelítés.* Egyes megközelítések (Bray 2003) azt emelik ki, hogy az árnyékoktatás – főleg amikor az már ipari méreteket ölt – azért érdemel különös figyelmet, mert kikerülhetetlenné teszi annak újraértelmezését, hogy mi is az oktatáspolitikai szerepe a társadalmakban, vagyis hogy milyen legalizációs érvekből eredeztethetően milyen jogosítványokkal rendelkezik az oktatás társadalmi megkonstruálása és fenntartása terén. A nemzetállami oktatáspolitikák több mint két évszázadon keresztül azt tartották, hogy *övék* az oktatás, s ennek hol agresszívebben kontrolláló jogalkotási módokon, hol paternalisztikusabb technikákkal, hol pedig a társadalom iránti morális kötelességeiket hangsúlyozva adtak hangot. Az árnyékoktatás azonban folyamatosan azt fejezi ki, hogy nem „egyetlen úr van a házban”, minthogy az önmaga egyensúlyait spontán folyamatokban alakító társadalom kérdés nélkül visszaveszi a magáét függetlenül attól, hogy az akadályozza-e az állami oktatásügyi elgondolások megvalósítását vagy sem, s hogy ezek az elgondolások hasznosak-e vagy éppen gátlók a közjó előremozdítása szempontjából. Azt, hogy az árnyékoktatás az állami oktatáspolitikák számára leginkább valami „váratlan és ismeretlen zavarkeltő” jelenségnek tűnik, mi sem mutatja jobban, mint az, hogy a hozzá való viszonyulásuk kaotikusan sokféle, kezdve a jelenség fel nem ismerésétől a támogató elismerésig. Bray (1999, 2003) nyomán az állami oktatáspolitikák alábbi viszonyulásmódjait különíthetjük el az árnyékoktatásra vonatkozóan: a) a jelenség fel nem ismerése; b) negligálás, ignorálás; c) tiltás; d) laissez-faire viszonyulás; e) monitorozás kontrollálás nélkül; f) elfogadás szabályozással; g) bátorítás, együttműködés; h) ad hoc, illetve kevert viszonyulás.

4) *Oktatásmodernizációs megközelítés.* Az árnyékoktatás jelenségének oktatásmodernizációs értelmezései az oktatás egyik megújítási lehetőségeként üdvözlik az árnyékoktatást. E megközelítésmód szerint az árnyékoktatás annak a szélesebb körű és sokféle elemből fölépülő, hosszú távú megújulási folyamatnak az egyik láncszeme, amelynek hatására az iskolázás államtalanítása bekövetkezhet, vagy amelyhez legalábbis érzékelhetően közelebb kerülhetnek a társadalmak. Az árnyékoktatás ugyanis – a fentebb már említettekkel összhangban – visszavesz magának az állam monopol helyzetéből az oktatásban, s a megrendelői/szolgáltatói viszonyt előtérbe helyezve az oktatás piaci dimenzióinak enged primátust vagy alakít ki legalábbis paritásos helyzetet a gondoskodó és kontrolláló állammal szemben. Az árnyékoktatás modernizációs célokra történő felhasználása ez utóbbi esetben például olyan kevert rendszerekben is testet ölthet, mint például az, hogy egyes akkreditált árnyékoktatási intézmények alkalmasint olyan tanúsítványt is kibocsáthatnak, amelyek az iskolarendszerű, formális oktatásban is érvényességgel bírnak.



Az árnyékoktatás napjainkban végbemenő megerősödése többek között azért is tekinthető egy szélesebb körű oktatásmo­dernizációs folyamathoz tartozó zajlásnak, mert részét képezi a korábban főként vagy kizárólag nemzeti határokhoz kötött oktatás nemzetköziesedésének, határok nélkülivé válásának.

A most elmondottakkal egyezően azért is tekinthető az árnyékoktatás az oktatásmo­dernizáció egyik fontos elemének, mert természeténél fogva – profitorientáltsága miatt – nagyon bátran bánik az oktatási tevékenységek technikai megújításának lehetőségeivel is (internet, mobil telefon).

5) *Pedagógiai/didaktikai megközelítés.* Elgondolkodtató, hogy miközben az árnyékoktatásnak igen gazdag szakirodalma bontakozott ki az elmúlt 25 évben, e szakirodalomban pedagógiai – nem pedig oktatásszociológiai – kérdé­sfelvetések, de még egyáltalán utalások is csak nagyon ritkán találhatók. Pedig az árnyékoktatásnak számos olyan vonatkozása is van, amelyet ebből a szempontból lenne hasznos kutatni, s e témák között olyanok is fellelhetők vagy megfogalmazhatók lennének, amelyek komolyabb elméleti kérdésekhez is elvezethetnének, akár az egy­személyes tutorálásra, akár az industrializáltabb formákra, akár a kettő közötti átmenetekre gondolunk.

6) *Pszichológiai megközelítés.* A rendelkezésre álló kis számú pedagógiai pszichológiai kutatási anyagból e helyütt kettőt szeretnénk kiemelni. *Sato (1991; Ukai Russell, 2006)* például az árnyékoktatásban részt vevő általános iskolás diákok motivációs hátterét vizsgálva azt találta, hogy a gyerekek 75 százaléka esetében a szülők első­sorban a tanulási motiváció erősítésének szándékával küldik gyerekeiket jukuba, nem pedig azért, mert ott a gyerekek tesztkitöltést, matematikai problémameg­oldást és hasonlókat tanulnak, illetve gyakorolnak. A gyerekek több mint 60 százaléka pedig úgy nyilatkozott, hogy számukra a közösségi együttlét egyik legvonzóbb formája a délutáni kiegészítő magánoktatásba való járás, amelynek állításuk szerint legfőbb motiváló ereje éppen abban rejlik, hogy ezek az oktatási formák egy­szerre biztosítják a szociális együttlétet és a tanulást.⁷ *Fülöp Márta (2006)* japán és magyar diákokkal folytatott, az árnyékoktatásra vonatkozó pedagógiai szociál­pszichológiai kutatása szerint mind a japán, mind a magyar diákok jelentős része komoly versenyelőnynek tekinti az árnyékoktatásba való járást.

Az árnyékoktatás jelensége különféle oktatási-történelmi paradigmákban

A korábban említettek többek között arra intenek minket, hogy nem szabad meg­feledkeznünk az árnyékoktatás történelmi mivoltáról, s hogy ezért sem kerülhetjük el, hogy az árnyékoktatás jelenségét a történelmileg mai napig meghatározóan fontos *tömegoktatás* viszonylatában is ne gondoljuk végig. Az alábbiakban az árnyék­oktatás mibenlétét három történelmi struktúrában vizsgáljuk meg: az árnyékokta-

⁷ Ennek az eredménynek az értelmezésekor persze figyelembe kell venni, hogy Ukai Russell Japánban, vagyis egy kelet-ázsiai „csoporthársadalomban” folytatta a kutatást. Márpedig a japán és a többi kelet-ázsiai tanu­lónak sokszor kimutatott jellemzője, hogy számukra a szociális együttlét fontos motiváló erőt jelent a tanu­lás terén is (*Biggs & Watkins 1995; White 1993*).

tás jelensége a tömegoktatás előtt, a tömegoktatás idejében, illetve a pedagógiai posztmodern idején

A tömegoktatás előtti korok

A házitanító szerepe és funkciója a nyugati és keleti világban lényegében mindenütt feltűnik. Mégis, szerepe, funkciója, jelentése egészen más, mint ugyanennek a tevékenységnek a szerepe a tömegoktatás korában. Ugyanis a tömegoktatás előtti korokban az egyszemélyes tutorálás volt az oktatás fő vagy egyik legfőbb formája, amely csupán a társadalmilag privilégizált személyek – főurak, nemesek – gyermekeinek járt, vagyis azoknak, akik ezt társadalmi előjogaiknál és az ettől elválaszthatatlan anyagi helyzetüknél fogva igénybe vehették, míg mások semmilyen formális vagy nem-formális oktatásban nem részesülhettek, kizárólag a családi szocializációhoz hasonló informális oktatásban.

Itt azonban szerepe más, még nem arról van szó, hogy ezekkel a formákkal kompenzálhatók a tömegoktatás bizonyos oktatási és társadalmi anomáliái, hanem arról, hogy ez az oktatás.

Árnyékoktatás és a tömegoktatás kora

Az árnyékoktatás kibontakozásának igazi történelmi kora a tömegoktatás dominanciájának sok évszázados periódusa, még inkább annak a vége. Ekkor tudnak ugyanis manifesztté válni az árnyékoktatás legfőbb vonásai, például az, hogy ez csupán kiegészítő oktatás, amely a tanulóknak a tömegoktatás főáramában elért sikerességéhez kíván hozzájárulni, de nem tart igényt arra, hogy olyan, mindenre kiterjedő, önálló oktatási rendszert hozzon létre, mint a főáramú oktatás. Tekintve, hogy az árnyékoktatás egyik lehetséges hatása az oktatási egyenlőtlenségek fokozása, oktatástörténeti és oktatásszociológiai szempontból különösen figyelemre méltó összefüggés, hogy az árnyékoktatás éppen akkor válik igazán erőssé, amikor a társadalmi egyenlőségelvől fakadó és azt tovább erősíteni szándékozó főáramú állami tömegoktatás nemzetközileg kiteljesedik, illetve amikor – főleg az egységes nemzeti, majd a nemzetközi vizsgarendszerek kialakulásának köszönhetően – kiteljesednek az oktatás meritokratikus alapelvei.

Bár az árnyékoktatásnak egyes társadalmi csoportok életét tekintve jelentős szerepe lehet olyan oktatási rendszerekben is – például Indiában, Délkelet-Ázsiában, Afrika egyes országaiban –, ahol a mindenre kiterjedő tömegoktatás a mai napig sem vált általánossá, az oktatásban elérhető személyes előnyök miatt különösen fontos szerepet tölthet be azokban az oktatási rendszerekben, amelyekben a népesség nagy részére vagy egészére vonatkozóan több generáció óta már általános az iskolázás.⁸ Ebben az esetben ugyanis a társadalmi versenyképesség növelése – mások

⁸ A betöltöt még nem feltétlenül jelenti azt, hogy be is tölt az árnyékoktatás egy ilyenféle funkciót. Mert bár az oktatás kiterjedtségében már évtizedek óta a teljességet elérő és az oktatás minőségében egyaránt élenjáró skandináv országokban is működik az árnyékoktatás-ipar, és periodikusan megerősödni is látszik, mint az *Baker és munkatársai (2001)* statisztikáiból kitetszik, nemzetközi összehasonlításban mégsem nevezhető az árnyékoktatás jelenléte társadalmilag különösebben intenzívnek.



„lehagyása” vagy a túl előresietettek „utolérése” – érdekében a családi kulturális tőke további felhalmozása, illetve megszilárdítása a középosztálybeli családoknál részben az iskolázás extenzivitásának növelésével oldható meg. Csakhogy ennek komoly korlátai vannak a formális oktatás rendszerében. Mert bár a formális oktatás indokolt esetben lehetővé teszi a tanulók minőségbeli előrelépését az oktatásban (vagyis azt, hogy megfelelő teljesítmény esetén egy tanuló minél magasabb oktatási szintvonalat nyújtó iskolába járjon), az oktatás vertikális vagy horizontális értelemben vett intenzifikálásának lehetőségét teljes mértékben, jogi eszközök segítségével kizárja. Ez egyszerűbben fogalmazva azt jelenti, hogy a tömegoktatási rendszerek nem teszik például lehetővé azt, hogy személyes oktatási teljesítménye növelése érdekében egy tanuló egyszerre járjon két különböző iskolafokozatba (például középiskolába és egyetemre), vagy két, horizontálisan ekvivalens oktatási intézménybe (mondjuk két középiskolába). Bár szokásos gondolkodással e lehetőségek teljesen abszurdnak látszhatnak, ha abba gondolunk bele, hogy egyes családok, gyerekek érdeke azt diktálja, hogy az oktatási és ezen keresztül a társadalmi előnyök megszerzése érdekében az adott gyerek extenzíven növelje a tanulásra fordított energiáit, akkor ezek legalábbis elvi lehetőségként szóba jöhetnének (még ha gyakorlatban tömegesen természetesen nem kivitelezhetők is). Mivel azonban a formális tömegoktatásban ezek az elvi lehetőségek ki vannak zárva, a szülők és a gyerekek az iskolarendszereű tömegoktatáson kívül tudják csak ezt az igényüket kielégíteni: a kiegészítő magánoktatási piacon. Ennek ugyanis egy szabadpiaci gazdaságban lehetetlen törvényekkel elválni a lehetőségét, másfajta társadalmi kontextusokban pedig – még a legerősebb diktatúrákban is – ugyancsak lehetetlen felszámolni az árnyékgazdaságban zajló változatait. Nem véletlen, hogy a remediáló vagy a felvételi előkészítő magánoktatás-ipar még a szocialista/kommunista Szovjetunióban, Kínában, Vietnámban és Kádár-kori Magyarországon is működött

Árnyékoktatás és a pedagógia posztmodern állapota

Mindamellet az árnyékoktatás – de általában is a kiegészítő magánoktatás-ipar – többek között azért érdemel külön szakmai figyelmet, mert arra a tényre irányítja a figyelmet, hogy a centralizált állami tömegoktatási rendszerek monolitikus rendszerre átalakulóban, esetleg felbomlóban van. Ma még nem lehet pontosan látni, hogy az oktatásügy nemzetközi átalakulásának mely lehetséges forogatókönyve válik majd valósággá a közelebbi vagy távolabbi jövőben (*Setényi 2003*). De az lényegében bizonyosra vehető, hogy extrém társadalmi-politikai esetektől eltekintve az oktatás soha nem lesz már tisztán nemzeti határok közé szorított, s csak a formális oktatás irányítórendszere által lefedett tevékenység. Ha nyilvánvalóan lehetnek továbbra is bizonyos centralizációs alapelemei az oktatásnak, az információtechnika és a globalizáció korában az egyének és a különféle társadalmi csoportok a korábbiaknál jóval több autonómiát kívánnak abban is, hogy azt építsék föl, ami *nekik*, nem pedig valamilyen paternalisztikus hatalomnak jelenti az oktatást. Ez úgy növeli az oktatás flexibilitását és a társadalmi mobilitást, hogy legfeljebb önmaga benső logikájából

következő s csupán annak hatókörére kiterjedő, tehát csupán korlátozott egységesítési elemeket hoz létre. Innen – nem pedig a tömegoktatás logikája felől – nézve a kiegészítő magánoktatás-ipar az oktatás posztmodern korának egyik előhírnöke, amely olyan oktatási világok eljövételét hirdeti, amelyben az állami oktatási monopóliumok és az egyéni és csoportos oktatási érdekek, valamint az ezekkel kapcsolatos piaci mechanizmusok nem kizárják egymást, hanem kölcsönös haszonnal egymás mellett, illetve együtt élnek, vagy ha valami, akkor az oktatási piacon megjelenő és szüntelen változásban lévő megrendelői érdekek válnak uralkodóvá. Ez természetesen továbbra sem zárja ki a társadalmi szolidaritás elvét az oktatás terén – nem szünteti meg például azt az imperatívuszt, hogy különböző módokon növelni kell a nyári tudásvesztésben legveszélyeztetettebb, a nyáron (is) igénybe vehető árnyékoktatási lehetőségeket nélkülöző gyermekek esélyegyenlőségét az oktatásban –, csak éppenséggel azt sem bízza a monolitikus, centralizált állami oktatásügyre, hanem legalább részben maga alakítja ki, tartja fenn és formálja tovább rendszeresen ezeket az alrendszereket.

GORDON GYŐRI JÁNOS

IRODALOM

- ABAJO ALCALDE, J.E. (2008) *Cigánygyerekek az iskolában*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- BAKER, AKIBA, LETENDRE & WISEMAN (2001) Worldwide shadow education: Outside-school learning, institutional quality of schooling, and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and policy analysis*, 23(1), 1–17.
- BAUMANN, FREEDLANDER, HAYDOCK & ROTH (2007) Our third annual college ranking. *Washington Monthly*, June, 2007.
- BENAVOT, CHA, KAMENS, MEYER & WONG (1991) Knowledge for masses: World models and national curricula, 1920–1986. *American Sociological Review*, 56, 85–100.
- BIGGS, J. & WATKINS, D. (1995) *Classroom learning: Educational psychology for the Asian Teacher*. Singapore: Prentice Hall.
- BRAY, M. (1999) *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. Paris: UNESCO International Institute for Educational planning.
- BRAY, M. (2003) Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications and government responses. Paris: International Institute for Educational Planning.
- CLARK, C. (2007) The case against summer. http://commentisfree.guardian.co.uk/conor_clarke/2007/07/the_case_against_summer.html. Letöltve: 2008. 06. 22.
- CUMMINGS, W. K. (1997) Private education in Eastern Asia. In: WILLIAM K. CUMMINGS & PHILIP G. ALTBACH (eds) *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, (pp. 135–152). New York: State University of New York Press.
- DAVIES, S. (2002) *School choice by default: Understanding the growing demand for private tutoring in Canada*. www.nall.ca
- DRYFOOS, J.G. & BARKIN, C. (2006) *Adolescence: Growing up in America today*. Oxford: Oxford University Press.
- FÜLÖP, M. (2006) Versenyelőny-e az árnyékoktatásban való részvétel? Magyar és japán egyetemisták nézetei. VI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, október 26–28. 127. o.
- GORDON GYŐRI JÁNOS (2006) *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- HORVÁTH ZSUZSANNA (1996) Szövegek és olvasóik: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: VÁRI P. (ed) *Monitor '95: A tanulók tudásának felmérése*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, pp. 103–201.
- LEE, J. (2002) *Education policy in the Republic of Korea: Building block or stumbling block*. Washington: The World Bank.
- Népszabadság Online Metazin (2007) Le a vakációval. <http://araki.blog.nol.hu/metazin/cikk/458652/>, 2007. augusztus 4. Letöltve 2008. 06. 22.



- MILLER, B. M. (2007) *The learning season: The untapped power of summer to advance student achievement*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.
- ROGERS, A. (2005) *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education*. New York: Springer.
- SATO, N.E. (1991) *Ethnography of Japanese elementary schools: quest for equality*. Doktori disszertáció. Kézirat.
- SETÉNYI JÁNOS (2003) 21. századi tanulási környezet: Iskola és tudásátadás. Rövid történeti áttekintés. In: MONOSTORI A. (ed) *A tanulás fejlesztése*. (38–44. o.) Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- STEVENSON, D.L. & BAKER, D.P. (1992) Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 97(6), 1639–1657).
- STEVENSON, H.W. & LUMMIS, M. & LEE, S. & STIGLER, J.W. (1990) *Making the grade in mathematics: Elementary school mathematics in the United States, Taiwan and Japan*. Reston: National Council of teachers of Mathematics.
- STEVENSON, H.W. & STIGLER, J.W. (1992) *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.
- TIMSS (2008) http://timssandpirls.bc.edu/isc/isc_order_form.html#t95 (Letöltve: 2008. június 1.)
- UKAI RUSSEL, N. (1997) Lessons from Japanese cram schools. In: WILLIAM K. CUMMINGS & PHILIP G. ALTBACH (eds) *The challenge of Eastern Asian education: Implication for America*, (pp. 153–170). New York: State University of New York Press.
- UKAI RUSSELL, N. (2006) The role of the private sector in determining national standards: How juku undermine Japanese educational authority. In: G. DECOCKER (ed), *National standards and school reform in Japan and the United States*. New York: Teachers College Columbia University. pp. 158–175.
- WHITE, M. (1993) *The material child: Coming of age in Japan and America*. Berkeley: University of California Press.

