

A láz, amelyre nincs gyógyszer

A dél-koreai társadalom és az oktatás kapcsolatának problématörténeti bemutatása

Dél-Korea jelenleg sok tekintetben a nemzetközi figyelem középpontjában áll: kulturális, oktatásügyi, gazdasági és politikai szempontból is. Viszont Magyarországon eddig a megérdemelnél kevesebb figyelmet kapott, különösen az oktatásügyi kérdései.

A tanulmány célja, hogy bemutassa azokat a társadalmi változásokat, amelyek egy háború sújtotta, kettészakított nemzetből egy vezető gazdasági pozíciójú társadalom felemelkedését segítették elő. Írásunkban kitérünk az oktatáspolitikára e tekintetben alkalmazott fejlesztési stratégiáira, valamint ezen intézkedések és a társadalom kölcsönhatására. Továbbá a koreai diákok tanulmányi sikeressége és az állami oktatásügy sikertelensége mögött rejlő háttértényezőket kívánjuk feltárni, ezek begyűjtését a nemzetközi hallgatói mobilitás színterére, amelyben Magyarország is egyre inkább érdekelt.

Adél-koreai (a továbbiakban: koreai) társadalom oktatás iránti attitűdjeit a szakirodalom az 'education fever' vagy 'education zeal' kifejezésekkel jellemzi, amelyek a koreai szülők gyermekeik iskoláztatására fordított tekintélyes energia- és anyagi ráfordításaira utalnak (Seth, 2002).

Dél-Korea az egyetlen hely a világon, ahol a munkavállalók a kevesebb rendelkezésükre álló jövedelem ellenére is hosszabb ideig maradtak az iskolában, mint más fejlődő országokban a hasonló körülmények között élők (Oh, 2010). Az oktatásba történő egyre jelentősebb mértékű magánbefektetés évekkel ezelőtt kezdte kinőni az ország határait. Ez a kulturális befolyásoltságon kívül (konfucianizmus) a második világháború utáni oktatási expanzióknak és legújabban a globális trendeknek való megfelelési váagnak köszönhető. Azon kívül, hogy a fejlett gazdasági szintet a lehető legrövidebb időn belül Korea érte el a második világháború után, – mindössze 11 év alatt 1966-tól kezdődően (Morris, 1996) –, számos társadalmi problémát okoz az oktatás iránti túlfűtöttség.

A koreai gazdaság az elektronikai cikkek hatalmas exportját bonyolítja minden évben, az orvostudományi eljárások és technológiák fejlesztésében is eredményes (egészségügyi turizmus), viszont a társadalmukat érintő legégetőbb problémára még nem sikerült kifejleszteniük a megfelelő orvosságot, de próbálkozások nagy számban akadtak az elmúlt évtizedekben. Jelen tanulmányban az oktatást mint a gazdasági sikeresség elérésének eszközét felhasználó társadalom diadalát és vívódásait ismertetjük.

A tanulási láz kulturális gyökerei

A koreaiak tanulás iránti attitűdjei elsősorban a kulturális gyökerekre vezethetők vissza. Egyes kelet-ázsiai országokban (Japán, Kína, Vietnám, Tajvan, Korea) évezredekre visszavezethető hatása van a konfucianizmusnak. Azonban a kelet-ázsiai kulturális gyökerek vizsgálatakor fontos azt is figyelembe venni, hogy e régióban más eszmerendszereken nyugvó kultúrák is megtalálhatóak. A buddhizmus, sintoizmus, amelyek nagy mértékben különböznek a konfuciánus társadalomfilozófiától, szintén nagy befolyással bírtak a kelet-ázsiai régióra, sőt olyan területek is vannak, ahová Konfuciusz hatása soha nem jutott el, például Indiába vagy a muzulmánok lakta területekre, Indonéziába vagy Malajziába. Ugyanakkor azért nevezzük ezeket az országokat konfuciánusoknak, mert úgy tűnik, ezekben az országokban máig tartó hatással bírnak az ősi tanítások, főként a tanulmányi eredményesség és a tanulással szemben kialakított attitűdök miatt (Gordon Györi, 2009; Li, 2012).

Dél-Koreában a koreai háború utáni katonai állami irányítás éppenséggel a konfucianizmus ellenében erőszakkal modernizálta az országot, de a társadalmi működés kulturális alapjai a konfucianizmusban gyökereznek. A konfuciuszi világnézet a kapcsolatokra, érzelmekre, az egyén és családtagjainak összetartozására fókuszál. Az ember lényegét alapvetően relációban képzei el, amit azon keresztül lehet meghatározni, hogy mi történik az egyének között, és nem kizárólag az egyes egyénben (Kim és Park, 2006). A család a prototipikus társadalmi szervezet, a családi élet elvei szerint szerveződik a legszélesebb értelemben vett társadalom is. Annak érdekében, hogy biztosítsák a harmóniát és a rendet a családban, ezáltal a társadalomban, meg kell tartani a szülők iránti önátadó tiszteletet mint legfőbb értéket. A konfuciánus társadalom eszményképében a hangsúly az erényeken, a kitartáson, a kölcsönös függő viszonyokon van. Az egyén önművelésének/önfejlesztésének célja, hogy eszményi erkölcsi lényé váljék. A konfuciánus viselkedési kódex előírja az interperszonális kapcsolatok működési elveit, beleértve az uralkodó és az alattvaló, a szülő-gyermek, az idősebb-fiatalabb testvér közötti kapcsolatot és a férj-felelőség viszonyát is (Hyun, 2001; Gordon Györi, 2006; Li, 2012). Adams (1983, idézi: Hyun, 2001) szerint a tudósok azt állítják, amikor Korea a Choson dinasztia idején (1392–1910) „konfucianizálttá” vált, olyan buzgón és autokratikus formában vették át ezt a filozófiai rendszert, hogy a kínaiak sokkal erényesebbnek tekintették a koreaiakat saját maguknál.

A konfucianizmus oktatásra gyakorolt hatásai közül két jelentősebbet kell kiemelnünk, amelyek ma is befolyással bírnak a tanulásra, továbbtanulásra, és egymást kiegészítve jelennek meg egyéni és társadalmi szinten is. Az oktatás gyakorlati és gazdasági hasznossága kapcsolatban van a családi sikerességre helyezett hangsúllyal, ezért a családok igen motiváltak abban, hogy befektessenek gyermekeik oktatásába. Az oktatásra nem csak mint a társadalmi mobilitás eszközére tekintettek, hanem ez biztosította a szilárd erkölcsi alapokra épülő jellem kifejlődését, ennek értelmében a tanult egyének képesek a jó kormányzásra. Ezzel összefüggésben a konfuciánus hagyomány másik nagy hatással bíró öröksége a közszolgálati vizsgarendszer, amelyet a kormány vezetett be a Kínai Birodalomban a Han dinasztia idején (Kr. e. 206. – Kr. u. 220.), és a 7. századra már intézményesült formában létezett (Li, 2012). Ha az egyének keményen tanultak, átmehettek a klasszikus kínai szövegekre épülő vizsgán és közszolgává, politikai vagy társadalmi vezetővé válhattak, így befolyásuk lehetett a társadalomra és a gazdaságra. Tehát a legmagasabb karrierutak nyitva álltak a férfiak előtt. Ez a kínai versenyvizsga még a nyugati közszolgálatok reformját és felvételi vizsgarendszerét is befolyásolta, a kelet-ázsiai országok vizsgacentrikus oktatási rendszerei is ezen alapulnak. Korea szintén egy nagyon hasonló közszolgálati vizsgarendszert adoptált még a korai évszázadokban (‘taehak’). A gyakorlatban nem volt könnyű átmenni ezeken a vizsgákon, a felkészülés nagy erőfeszítéseket igényelt, nem csak a diák, hanem a családja részéről is. Az intenzív

tanulás iránt elkötelezetteknek anyagi támogatásra is szükségük volt a vizsgára történő megfelelő felkészüléshez (különórák, oktatási segédanyagok stb.) (Choi és Nieminen, 2013).

A konfucianus filozófiának megfelelően a koreaiak is nagy jelentőséget tulajdonítanak a családnak mint értéknek. A gyermek iskoláztatása különösen fontos, amely mögött a hajtóerő az anyák kezében van. Nagyon erősen involváltak az ezzel kapcsolatos kérdésekben, ezért a koreai anya-típust kontroll-orientáltak és tekintélyelvűnek tartják (Paik, 2001). A társadalmi-gazdasági modernizáció után és a modern vallások egyre nagyobb elterjedésével némi változás figyelhető meg a családi szerepek és értékek alakulásában, de az urbanizáció és a technikai fejlődés ellenére a kulturális értékek megmaradtak. Viszont Koreában zajlott le a legtöbb intergenerációs értékrendbeli változás, mindössze 40 év alatt, ez főképpen az idősek iránti tekintélytiszteltelésbeli változásokat jelenti. A modern dél-koreai társadalomban az életkortól függő tudás tiszteletét felváltotta a racionalitáson és szakértelmen alapuló tudás tisztelete, azaz ez a fajta tudás sokkal inkább függ a magas színvonalú oktatástól, mint a hosszú élet által megtapasztalt tudástól (Kim és Graff, 2001). Így ezek a változások is erősítik a minél magasabb szintű oktatás igényét, mind a szülők, mind pedig a diákok részéről.

A modern oktatási rendszer és a hagyományos konfucianus kultúra kölcsönhatásai figyelhetők meg az utóbbi évtizedekben Koreában. Ez elsősorban a felsőoktatás és a társadalmi osztályok közötti történelmi kapcsolatban látható, illetve a gyerek család általi támogatottságának hagyománya is él még. A család elvárja a gyerekeik oktatásának támogatásához, hogy ők cserébe a legjobb képességük szerint teljesítsenek, így remélve társadalmi hasznot az akadémiai sikerességükből. A társadalom részéről ez a fajta elköteleződés az oktatás iránt jelentős mértékben befolyásolja az oktatási rendszert, az oktatáspolitikai válaszok is leginkább eszerint alakulnak. A következőkben áttekintjük a koreai oktatásügy történeti alakulását, s ezen keresztül a kiegészítő magánoktatás kialakulásának okait ('supplementary private tutoring', 'shadow education'), annak állami oktatással való kölcsönhatását.

Az oktatási expanzió és következményei

A koreai oktatási expanziót elsősorban a második világháború utáni humántőke-befektetéshez és ezáltal a nehézipar fellendüléséhez kötik a szakirodalomban (Lee, 2001; Seth, 2002), azonban már korábban is megfigyelhetők az expanziós törekvések, mégpedig a társadalom részéről. A direkt gazdasági irányítás mellett az erőteljes társadalmi igények járultak hozzá az ilyen magas fokú és gyors oktatási expanzióhoz. Az '50-es években a társadalom minden rétege számára megnyitott alsó fokú oktatással olyan mobilitási lehetőségek álltak a koreaiak előtt, amelynek a politikai vagy a gazdasági irányítás is csak nehezen vagy egyáltalán nem tudott határt szabni. A több évtizeden át tartó katonai irányítás ideológiai célokra is használta az oktatást, ez általában erőteljes társadalmi ellenállásba ütközött, amely szintén hozzájárult az oktatási láz megemelkedéséhez.

Már a 19. század vége felé elkezdtek beszivárogni a nyugati nevelés hatásai Koreába. Azonban a japán gyarmati oktatáspolitikai (1910–1945) a japanizációra helyezte a hangsúlyt, a koreaiakat az oktatás által kívánták asszimilálni a japán kultúrába. Ezek a törekvések a koreaiak oktatási lehetőségeinek korlátozásával jártak együtt, mivel a japánok úgy gondolták, hogy a koreai társadalom visszamaradott, ezért alárendelt helyzetben kell tartani a birodalmon belül (Seth, 2002). Voltak azonban olyan modern oktatási intézmények is ekkor, amelyek a gyarmati oktatási rendszeren kívül álltak. A japánok viszont kirekesztették ezeket a modern és nemzeti oktatási intézményeket a saját rendszerükből. A legelterjedtebb a közösségi iskolatípus volt, amely a gyarmati irányítás alatt

működött, és amelybe felvételi vizsgán keresztül juthattak be a koreaiak, míg a japánoknak nem kellett vizsgát tenniük a felvételihez (Oh és Kim, 2000). Az 1920-as években megnőtt az igény ez iránt az iskolatípus iránt a koreaiak körében, ami egyedülálló jelenségnek számít. A legtöbb gyarmatosított ország, amely nyugati imperialista uralom alatt

A koreai oktatási expanziót elsősorban a második világháború utáni humántőke-befektetéshez és ezáltal a nehézipar felendüléséhez kötik a szakirodalomban (Lee, 2001; Seth, 2002), azonban már korábban is megfigyelhetők az expanziós törekvések, mégpedig a társadalom részéről. A direkt gazdasági irányítás mellett az erőteljes társadalmi igények járultak hozzá az ilyen magas fokú és gyors oktatási expanzióhoz. Az '50-es években a társadalom minden rétege számára megnyitott alsó fokú oktatással olyan mobilitási lehetőségek álltak a koreaiak előtt, amelynek a politikai vagy a gazdasági irányítás is csak nehezen vagy egyáltalán nem tudott határt szabni. A több évtizeden át tartó katonai irányítás ideológiai célokra is használta az oktatást, ez általában erőteljes társadalmi ellenállásba ütközött, amely szintén hozzájárult az oktatási láz megemelkedéséhez.

Az 1960–70-es években a középfokú oktatás drámai expanziója figyelhető meg, bevezették az úgynevezett kiegyenlítési politikát (különböző intézkedések eszközölése az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés érdekében), hogy csökkentsék a versenyt az alsó és a felső középiskolai felvételiknél.¹

Az 1980–90-es években a felsőoktatáshoz való hozzáférést is kiterjesztették, törekedtek az oktatás minőségi fejlesztésére.

állt, általában közömbös maradt a gyarmati oktatási rendszer iránt – írja Kelly és Altbach (1978, idézi Oh és Kim, 2000). A japán irányítás egyfajta óvatossággal kezelte az expanziós törekvéseket, de végül elfogadta azokat. A koreaiak tömegmozgalmat kezdeményeztek a saját közösségi iskoláik létrehozásáért, ha nem volt iskola valamelyik kerületben, pénzt gyűjtöttek, hogy iskolát építsenek. A helyzet viszont arányaiban nem sokat javult, a koreaiak rendelkezésére álló oktatási lehetőség az 1940-es években még mindig kevesebb volt, mint amennyi a japánok számára volt elérhető 1910-ben Koreában (Oh és Kim, 2000). Tehát a tényleges oktatási expanzió csak az ezt követő időszakban következett, de már ezek a kezdeményezések is jól szemléltetik a koreaiak oktatás iránti attitűdjeit.

1945 után a koreai félsziget kettéválasztásával elindult észak és dél eltérő fejlődése, eltérő ideológiai befolyás alatt. A félsziget déli részén 1948-ban kikiáltották a Koreai Köztársaságot, Lee Seung-man vezetésével, pár héttel később a Koreai Népi Demokratikus Köztársaság is megalakult, Kim Il Sung miniszterelnökségével (Csoma, 2008). A koreai katonai kormány, amellet, hogy diktatórikus eszközöket is alkalmazott, jelentős lépéseket tett az oktatásfejlesztés érdekében. Mindezek az exportorientált gazdaságfejlesztési program megindítását szolgálták (Csoma, 2008). Ekkor a 13 évesnél idősebb lakosság 53 százaléka még írástudatlan volt (Lee, 2008). Az oktatásfejlesztés folyamatát négy szakaszra lehet bontani Koreában:

Az 1950-es évekre általánosan bevezették az alsó fokú oktatást a koreai háború és annak pusztító hatásai ellenére.

A 2000-es években a globalizáció okozta kihívások kezelése mellett a hangsúly az innovatív intézkedéseken, valamint az oktatás autonómiájának kidolgozására esik (*Lee, Kim és Byun, 2012*).

Az amerikai kormány célja egy liberálisabb oktatáspolitikai kialakítása volt Dél-Koreában, s a pragmatista Dewey nevelésfilozófiájának elterjesztése (*Seth, 2002*). A fejlesztési politika 1948-ban kezdődött, az alsó fokú oktatás általános és egységes bevezetésével, Lee Seung-man irányítása alatt (1948–1960), amelyhez az 1954-es, a Kötelező Oktatás Teljesítésének Terve elnevezésű program is hozzájárult (*Lee és mtsai, 2012*). A kezdeményezés, ahogy az várható volt, sok nehézségbe ütközött a koreai háború (1950–1953) után, például kevés volt a (képzett) tanár, az iskolaépület, volt, ahol százfős létszámú osztályokban kellett tanítani. A diákok oktatáshoz való egyenlő arányú hozzáférését kívánták biztosítani a 'uniformity of education' szlogen alatt. Nem utolsósorban politikai szempontok is érvényesültek, mégpedig, hogy ezáltal biztosítva legyen az állami kontroll, amellyel könnyebb kialakítani az új állami berendezkedés társadalmi bázisát (*Seth, 2002*).

Amíg a kormány az alsó fokú oktatás bevezetésére koncentrált, az alsó és a felső középfokú oktatásban is megnőtt a beiskolázási arány (az alsó és felső középszintű beiskolázás évente 8 százalékkal nőtt, a felsőoktatásban való részvétel pedig megháromszorozódott 1952 és 1960 között). A közép- és felsőfokú oktatási szinteken megnőtt a magánfenntartású intézmények száma. Hosszú távon a társadalmi egyenlőtlenség kiküszöbölése volt a cél a különböző régiók és társadalmi osztályok között, azonban a felsőoktatásba történő bejutás tekintetében inkább kiélezte a versenyt, hozzájárulva ezzel az 'education fever' még intenzívebb jelenségéhez. A társadalmi nyomás a városi középosztályon belül erősebb volt, de a társadalmi hierarchia minden szintjét érintette, a vidékiek nagyarányú migrációja is ennek köszönhető. A társadalmi mobilitásnak köszönhetően a vidéki és városi emberek iskolázatásból eredő különbségei alacsonyabbak voltak ekkor, mint más fejlődő országokban. A felsőoktatásban is jelentős átalakulást hozott az oktatási expanzió. A kormány egyetemeket hozott létre a nagyobb városokban, például a Kyung-puk Nemzeti Egyetemet Taeguban 1951-ben és a Pusani Nemzeti Egyetemet Pusanban 1953-ban, ebben az időszakban jött létre a Szöuli Állami Egyetem is (*Kim és Lee, 2006*). Azonban az 1950-es években Lee Seung-man kormányzati politikája már nem tudta kezelni a koreai háború okozta gazdasági válsághelyzetet, az ország politikailag is szétzilálódott (*Csoma, 2008*).

1961-ben Park Jeong-hee (1961–1979) kormánya került hatalomra, aki ennek megszilárdítása érdekében tett lépéseket, és sikeres gazdasági fejlesztési terveket vezetett be. Ekkor alapították meg a családi tulajdonú nagyvállalatokat ('chaebol'), amelyek hatalmas állami támogatásban részesültek a kormány által kijelölt stratégiai ágazatok fejlesztése céljából. Ezeket amerikai, japán és nyugatnémet kölcsönökből tudta finanszírozni a koreai kormány (*Csoma, 2008*). A jövedelmek növelése és az általános iskola végzettséggel rendelkezők számának bővülése a középfokú oktatás iránti igény megráshoz vezetett (*Kim és Lee, 2001*). A gazdasági fejlesztés alapját képezte az oktatás, így az 1960–70-es években a szakképzést nyújtó középiskolák térnyerését segítette elő az oktatásirányítás az akadémiai középiskolák helyett. Ezt elősegítvén négy hullámban vezettek be öt éves oktatásfejlesztési tervezeteket, mivel a gazdaság nehézipari beruházásaihoz szükség volt jól képzett ipari munkásságra. A legjelentősebb problémát viszont az jelentette, hogy a diákok ezen intézkedések ellenére sem választották ezt az utat továbbtanulásuk céljául (*Seth, 2002*). Ahogy az átlagos jövedelmi szint nőtt, a privát szektor fokozatosan átvette a vezető szerepet (*Lee, 2001*). Ez valószínűleg a magánfenntartású közoktatási intézmények jobb minőségű oktatási színvonalának köszönhető.

Csakúgy, mint a közoktatásban, a felsőoktatásban is egyre erősödött a magánszektor szerepe (*Kim és Lee, 2006*). A gazdasági fejlesztés direkt irányításával a felsőoktatási

hallgatói keret bővítésére volt szükség a '80-as években, az 1980. július 30-i reform segítségével a felsőoktatásba felvehető arányát 30 százalékkal magasabban határozták meg, mint a végzettek számát (*Lee és mtsai, 2012*). A felsőoktatási intézmények között a fő probléma hosszú ideje az érdemi verseny hiánya. A folyamatos túlkereslet következtében a főiskolákat és az egyetemeket semmi sem ösztönözte arra, hogy versenyezzenek egymással (*Lee, 2002*). Így tehát a minőségfejlesztés kulcskérdéssé vált a '90-es évekre, részben azért, mert egyik jelentősebb egyetemi világrangsorban sem szerepelt koreai egyetem (Times Higher Education, Quacquarelli Symonds, International Institute for Management Development). Ezért számos kezdeményezés indult a koreai egyetemek versenyképességének növelésére, két kiemelkedő program ezek közül a Brain Korea 21 (BK 21) és a World Class University (WCU) projekt. Mindkettőnek az volt a célja, hogy tíz olyan kutatóegyetemet hozzanak létre 2012-re, amelyek nemzetközileg versenyképesek, valamint, hogy Korea a világ tíz legfejlettebb országának egyikévé váljon, az egyetemi tudás iparba történő transzferálása által. Ennek érdekében dollármilliókat pumpáltak a projektbe. A BK 21 projekt lehetővé tette, hogy egyre több kutatóképes hallgató vonzzanak és első osztályú technológiákat fejlesszenek ki. A projekt további eredménye, hogy átstrukturálta az intézményi tagoltságot, csökkentette az alapképzésben részt vevők és növelte a posztgraduális képzésekbe felvehető számát a hasonló karok összevonásával vagy megszüntetésével (*Lee és mtsai, 2012*).

1996-ra a kormány oktatásba történő jelentős mértékű investálása révén az alsó fokú oktatásban 100, a középfokú oktatásban több, mint 90, míg a felsőfokú oktatásban 61 százalékos volt a beiskolázási arány (*Lee, 2002*). A magas szintű oktatás igénybevétele és a viszonylag jól képzett tömegek az ország demokratizálódását is elősegítették. Ahogy a társadalom egyre műveltebbé vált, a demokrácia iránt való igényük is megnövekedett, így jöhetett létre a demokratikus konszolidáció a '80-as évek végén (*Park, 2011*).

A vizsgaőrület és a magánoktatás kölcsönhatása

Azonban a fentebb említett fejlesztés korántsem volt ilyen egyszerű és gördülékeny. A koreai társadalom és az oktatás viszonyát a legteljesebben az iskolarendszer minden szintjét érintő felvételi vizsgák és ennek járulékos jelenségeinek ismeretében lehet értelmezni. Ez a vizsgarendszer képezi a koreai oktatásügy problematikuságát és paradox mivoltát hosszú évtizedek óta, ez az oktatásfejlesztési törekvések és a társadalmi nyomás szinte örökösnek mondható küzdelmének alapja.

A felvételi vizsgarendszert a már korábban említett, konfuciózus tradíció közszolgálati vizsgarendszerének maradványaként kezelhetjük, de a japán gyarmati időszak is ennek megerősödését segítette elő. Hivatalosan és országosan 1951-ben vezette be az oktatásügyi minisztérium a középfokú oktatásba történő továbbtanuláshoz. Már ekkor is sok kritika érte a rendszert, a diákoknak jelentős lelki terhet okozott, a tanárokat eszköznek tekintették a vizsgára való felkészítésben, és a formális oktatást kiegészítő magánoktatás ('supplementary private tutoring', 'shadow education')² is ekkor kezdett nagy méreteket ölteni, illetve a közép- és felsőoktatási intézmények rangsorolása is ennek köszönhető. A szakirodalom sokatmondóan 'examination hell'-nek nevezi a koreai vizsgarendszert, de egyéb kifejezések is születtek a vizsgaőrületet övező jelenségek leírására, például a tanulás miatti éjszakázásra a 'samdang sarak': három óra alvással átmész, de négygel megbuksz (*Seth, 2002*). Bár történtek kísérletek a rendszer megreformálására, a vizsgarendszer sztenderdizáltságának kötelezővé tétele alapvetően az egyenlő hozzáférést és az egyenlő esélyeket biztosította volna az oktatási lehetőségekhez. A helyzet kontradikciója, hogy pont ezen intézkedések járultak hozzá a legjobb középiskolai és egyetemi helyekért vívott harc kiéleződéséhez diák-diák és szülő-szülő között, és ezáltal a társa-

dalmi egyenlőtlenségek megnövekedéséhez – a társadalom magas fokú hierarchizáltsága mellett.

A felvételi vizsgarendszer és a következtében kialakult kóros elváltozások kezelésére az oktatáspolitikai döntéshozók számos eszközzel próbálkoztak az elmúlt évtizedekben, többnyire sikertelenül. Ilyen politikai kezdeményezés volt 1968-ban a felső középiskolai felvételi vizsga eltörlésére irányuló politika, amelynek széleskörű támogatottsága volt az 'examination hell' jelenségének orvoslása érdekében, ez azonban a felső középfokra való bejutás kiéleződéséhez vezetett. Sorsoláson keresztül válogatták volna ki a diákokat, ennek következtében elkerülhették volna a homogén szocio-ökonómiai háttérű osztályokat vagy iskolákat, és csak azokat a diákokat vették volna fel, akik legalább egy éve az adott kerület lakosai. Ez azonban sajnos nem valósult meg a szülői ellenállás miatt (*Seth, 2002*). Az alsó középiskolai diákok 70 százaléka vett részt ekkor az iskolai kereteken kívül magánoktatásban, 27 százalékuknak pedig komoly mentális és fizikai tünetei voltak a túlhajszoltság következtében. Ezt ekkoriban csak úgynevezett „harmadév-szindrómának” nevezték a felső középiskolások körében. Ezért volt szükség az 1968-as intézkedéshez hasonló középiskolai kiegyenlítő politikára 1974-ben. Ez az intézkedés megszüntette a felső középiskolához szükséges felvételit, és véletlenszerű kiválasztás alapján válogatta ki a diákokat, bizonyos kerületekben még ma is érvényben van (*Lee, Hee és Jang, 2010*). A felvételi vizsgarendszerrel összefüggésben lévő kiegészítő magánoktatás erőteljes burjánzása az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején a legkevésbé kívánt terméké vált az oktatásfejlesztésnek. 1980-ban Chun Doo-Hwan intézkedéseinek hatására szigorúan szabályozták a magánoktatás igénybevételét (*Lee és mtsai, 2010*). Megtiltották a köz- és felsőoktatásban tanító tanároknak/oktatóknak, hogy magánórát tartsanak, csak az úgynevezett hagwonban³ volt engedélyezve az oktatás. A kormány az összes többi formáját is megtiltotta ennek az oktatási tevékenységnek, például a levélben, telefonon vagy a televízió keresztlíni oktatási formákat, segédanyagok terjesztését is. Az egyetlen kivétel volt, hogy az egyetemi hallgatók adhattak magánórákat a saját lakásukon. A szabályozás 1989-ig tartott (*Kim és Lee, 2003*). A következő nagyobb intézkedés egy elnöki tanács felállítása volt az oktatási reformok szisztematikus bevezetésére, amelynek segítségével egy sor javaslatot dolgoztak ki a felsőoktatási felvételi vizsgára és a kiegészítő magánoktatási ráfordításokra vonatkozólag. 1995-ben adtak ki újabb reformjavaslatokat, amelyek a közoktatás minőségi fejlesztését és az iskola utáni program bevezetését célozták (*Lee és mtsai, 2012; Kim, 2004*). Az iskola utáni programok bevezetésével próbálták meg kielégíteni a társadalom különböző oktatási igényeit, nem csak a kormány támogatásával, hanem a fővárosi/megyei oktatási hivatalok, a helyi üzleti és ipari vállalkozások által. Ennek a célja az, hogy olyan programokat nyújtsanak délutáni iskolai foglalkozások keretében, amelyeket a hivatalos tanterv nem kínál fel, hogy szűkítse a társadalmi osztályok és a régiók közti oktatásból eredő szakadékot, csökkentse a kiegészítő magánoktatási ráfordításokat és egyfajta hídként szolgáljon az iskola és a közösség között. Bae (2010) szerint jelentős számú diák esetében csökkentek a magánoktatási ráfordítások, miután elkezdett járni iskola utáni foglalkozásokra, tehát ez akár eszközként szolgálhat a magánoktatási ráfordítások csökkentésére.

A 2000-ben megfogalmazott fő irányelv a magánoktatás okozta szociális és oktatási problémák kezelésére a közoktatás megerősítésének terve volt. Ennek érdekében a javaslatok a következők: a közoktatási rendszer folyamatos fejlesztése; a hetedik nemzeti tanterv bevezetése, differenciált tanterv és értékelési módszerek; a felsőoktatási felvételi vizsgafeltételeinek diverzifikációja, ezen belül az angol, koreai és matematikai kognitív teljesítményekre koncentráló egyéni felvételi vizsga eltörlése. Továbbá a diákok egyéni sajátosságait és adottságait fejlesztő, magas színvonalú oktatásról való gondoskodás; a pénzügyi támogatások szélesebb körű biztosítása és az oktatási műsor-szóró rendszerek kiépítése az alacsony jövedelemmel rendelkező és a vidéki családok

gyermekei számára. Roh Moo Hyun kormányzati időszaka alatt (2003–2008) a magánoktatás terjedésére adott oktatáspolitikai válaszok is erőteljesen hangsúlyozták a közoktatás szerepét. A megoldást a közoktatás minőségi fejlesztésében, így a kiegészítő magánoktatási formák többségi oktatási rendszerbe történő integrációjában látták.⁴ Lee Myun Bak (2008–2013) kormányzati időszaka alatt az oktatáspolitikai célja a közoktatás versenyképességének növelése azáltal, hogy növeli az iskolarendszer diverzifikációját és autonómiáját; a felsőoktatási felvételi rendszer reformja; kiegészítő oktatási szolgáltatás biztosítása (Lee és *mtsai*, 2012).

A magánoktatásban való részvétel semmiképpen sem mentes a negatívumoktól a diákokra, a szüleikre, de az egész társadalomra nézve sem. A diákok részéről túl nagy önfeláldozással jár, súlyos nyomás nehezedik rájuk a mindennapokban a tanulással eltöltött hosszú órák miatt, amelyek akár már óvodás korban elkezdődhetnek. A tanulás okozta problémák egyes esetekben öngyilkossághoz is vezetnek. A szüleiknek hatalmas anyagi terhet jelentenek a magánórák költségei, de ennek ellenére is képesek mindent megtenni gyermekeik iskoláztatása érdekében (Park, 2010).⁵

A kiegészítő magánoktatás jelensége a társadalom szempontjából rengeteg hátránnyal jár, ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy Korea élvonalbeli gazdasági pozíciója – az elektronikai cikkek hatalmas arányú exportja, különösen a high-tech cikkeké (Samsung, LG stb.) – is ennek az oktatás iránti attitűdnek köszönhető.

A globalizáció és a felsőoktatás minőségének problematikája

A globalizáció okozta új fajta munkaerő-piaci igények, a nemzetközi versenyképesség – mind egyéni, mind pedig társadalmi szinten – és a felsőoktatási expanzió kapcsán említett minőségi romlás egymással kölcsönhatásban hatnak a koreai diákok nagyarányú külföldi tanulási migrációjának kialakulására.

A koreai top egyetemeket összefoglalóan – és ismét csak kifejezően – SKY egyetemeknek nevezik, a három top állami egyetem kezdőbetűiből, amely kifejezés egyidejűleg reflektál a csillagos ég távolságával szimbolizált elérhetetlenségükre is (Seoul National University, Korea University, Yonsei University). Ezekre az egyetemekre való bekerülés szándéka vezérli általában a szülőket, amikor a legjobb minőségű oktatásban szeretnék részesíteni gyermekeiket. Például a Szöuli Állami Egyetem végzett hallgatói domináns részét képezik a koreai akadémiai, gazdasági, hivatalnoki, politikai és kulturális elitnek. Egy 2007-ben végzett felmérés kimutatta, hogy a top 500 koreai vállalat vezérigazgatója 33.5 százalékban a Szöuli Állami Egyetemről kerül ki, ezt követi 14.3 százalékkal a Yonsei Egyetem, és 11.9 százalékkal a Koreai Egyetem (Choi és *mtsai*, 2011; Park, 2010).

Ezen egyetemek egyikéről származó diploma biztosítja a belépést az elit társadalmi hálózatokba, továbbá azért is döntő fontosságú, mert nem csak a foglalkoztatás és az előléptetés, de más lehetőségek az életben, például a házasság is erősen függ az egyen alma materétől (Park, 2010). Ugyanakkor a nyugati diplomával rendelkező akadémikusokat – különösen az amerikai egyetemek végzettjeit – nagy tiszteletben tartják Koreában (Choi és *Nieminen*, 2013). Mindezek alapján a koreaiak tanulási célú migrációja egyre inkább jellemző. Egyre több koreai szülő gondolja úgy, hogy a jelen társadalmi-gazdasági körülmények által diktált feltételeknek csak úgy tud megfelelni gyermeke, ha külföldi tanulmányutak alkalmával nyelvet tanul, akár már az alsó fokú oktatás részeként, elősegítve ezzel a gyermeke külföldön felsőfokú tanulmányait vagy bejutását a hazai magas színvonalú egyetemekre. Az oktatási migráció mintája egyre változatosabb, kezdve az általános iskoláztatástól az egyetemi és posztgraduális képzésekig, beleértve a rövid távú vagy gyakori tanulmányutakat és a hosszú távú oktatási emigrációt is (Kim, 2008). Sok koreai felsőoktatási intézmény kér angol nyelvvizsgát, és diploma után sok vállalat kéri

a TEIC (Test of International English Competency) vagy TOEFL (Test of English as a Foreign Language) pontokat az előléptetés miatt. Az angoltudás meghatározó része a felvételi folyamatnak az alsó középiskolától a felsőoktatásig, amely a globális készségek egyfajta mérőeszközüvé vált. Azokra, akik alacsony szintű angoltudással rendelkeznek, úgy tekintenek, mint akik elavult és hiányos készségekkel rendelkeznek a globális üzleti környezethez (Beach, 2011). A koreai kormány egyik jelentése szerint 2006-ban 45 431 diák hagyta el az országot különböző okokból, például külföldi tanulmányok vagy a család áttelepülése miatt. Ehhez a jelenséghez kapcsolódóan új fogalmak jelentek meg a szakirodalomban, mint a 'goose families' (Cho, 2010) vagy a 'seagull dead' (Lee, 2011): míg az apa otthon marad és emberfeletti energiákat képes megmozgatni családja jóléte és gyermekei biztos előrehaladása érdekében, addig a valamely idegen nyelven – de leginkább angolul – beszélő anya elkíséri a gyermekét a fogadóországba, ezzel megteremtve számára az érzelmi biztonságot. A felsőoktatásban megfigyelhető tanulási migráció mögött is hasonló okok húzódnak meg. A szülők abban a hitben vannak, hogy jobb egy másod- vagy harmadosztályú külföldi egyetemen diplomát szerezni, mint Korea másod- vagy harmadosztályú egyetemén diplomázni, ezért hajlandóak hatalmas összegeket feláldozni a tengerentúli oktatás fedezésére (Park, 2010). Így vált Korea az egyik legtöbb hallgatót külföldre bocsátó nemzet az elmúlt években India és Kína mellett: évente körülbelül 200 000 diák hagyja el az országot külföldi felsőoktatási részvétel céljából. Ebben a tekintetben az USA és Kanada a legnépszerűbb úti célok, itt képviselik magukat a legnagyobb számban a nemzetközi hallgatók között a koreaiak (OECD, 2011; Young Chul Kim, 2008). Elisa L. Park (2009) az úgynevezett két dimenziós modell segítségével magyarázza a koreai hallgatók oktatási migrációjának dinamikáját. A hajtóerők és az irányító tényezők mentén vizsgálja a kérdést. Kutatási eredményei a koreai felsőoktatással való elégedetlenség és a preferált külföldi tanulmányok tekintetében a következők: az angol nyelvű oktatás hasznossága; a kiélezett versenyhelyzet Koreában a felsőoktatási felvételi vizsgák miatt; túlzott egyéni oktatási ráfordítások; a külföldi diplomák előnyben részesítése és magas szintű elismerése, ezzel együtt az egyén versenyképességének potenciális javulása; gyenge minőségű koreai felsőoktatás.

Összegzés

Elmondhatjuk tehát, hogy a koreai oktatásügy jellemzőinek kialakulásában jelentős szerepe van a társadalom részéről fennálló törekvésnek, amely a koreai gyerekek minél magasabb szintű iskolázottságának elérésére irányul. Az oktatáspolitikai intézkedések – igyekezetük ellenére – nem megfelelően kezelik ezt a krónikus problémát, amely így ördögi körként egyre inkább kiélezi a gyerekek, szülők, iskolák közti versenyt. Ebből következnek az egyre nagyobb összegű magánoktatási ráfordítások, túlkeresletet indukálva ezzel a felsőoktatási piac, amely viszont a nagymértékű külföldre vándorláshoz vezet. Noha a megoldásra már születettek javaslatok, programok, a probléma súlyossága a mai napig megkérdőjelezhetetlen. Ugyanakkor a jelenség negatív tulajdonságai ellenére mégis pozitív végkimenetelként értékelhető nemzeti szinten, hiszen ilyen mértékű anyagi és energiaráfordítások, erőfeszítések nélkül Korea a technikai fejlődésben betöltött vezető szerepét sem tudta volna elérni, ezek hiányában gazdaságának sem sikerült volna olyan szintre emelkednie, ahol jelenleg is áll.

A nemzetközi hallgatói mobilitás szempontjából azért érdemes tisztában lennünk a koreai helyzetképpel, mert Magyarország is egyre jobban érintett a kérdésben. A kelet-ázsiai, köztük a dél-koreai hallgatók emelkedő száma figyelhető meg a magyar felsőoktatásban. Ez leegyszerűsítve a magyar felsőoktatás nemzetközi versenyképességének bizonyítéka is lehet.

Jegyzetek

¹ A dél-koreai iskolarendszer 6–3–3 tagolású.

² Alapvetően a formális iskolai tanulást kiegészítő és az iskolarendszeren kívüli tevékenységről van szó, de a kiegészítő magánoktatásnak különböző meghatározásai és formái léteznek, attól függően, hogy mire irányul a diákok iskolán kívüli fejlesztése, illetve az is meghatározó tényező lehet, hogy melyik ország magánoktatásban való részvételét vizsgáljuk (Bray és Silova, 2006; Gordon Györi, 2008).

³ A hagwon egy for-profit intézmény által nyújtott oktatási szolgáltatás. Az oktatás osztályterembeli körülményekhez hasonlóan zajlik. A diákok részt vesznek a formális oktatásban, és iskola után, valamint hétvégén járnak a hagwonba. Természetesen a hagwon a hagyományos iskolákkal versenyez a diákokért. Azoknak, akik hagwont szeretnének létrehozni, engedélyt kell kérniük a kormánytól, az itt dolgozó oktatóknak kötelező egyetemi diplomával kell rendelkezniük és olyan tantermeket kell kialakítani, amelyek megfelelnek a követelményeknek. Az oktatás díját az oktatási hatóság által meghatározott szint alatt kell tartani. Ez a fajta intézménytípus erősen szabályozott a kormány által, ami nagy kontrasztban van a japán jukukhoz képest. A japán kormány kisvállal-

kozásként tekint a jukukra és nem szabályozza őket, míg a hagwon egy sokkal szűkebben meghatározott forma és azért hozták létre, hogy többet adjon, mint a közoktatáshoz tartozó iskolák (Kim és Lee, 2009).

⁴ Jelenleg egy olyan oktatásfejlesztési projekt működik Koreában (Smart Education), amelynek segítségével 2015-re digitalizálva lesz a teljes iskolai tanterv, a diákok digitális tankönyvekből tanulnak majd. Ez szintén a magánoktatási ráfordítások és az oktatás által kialakult társadalmi különbségek csökkentésére irányul, de a kreatívabb gondolkodás és a differenciáltabb tananyag is célja a projektnek (<http://www.pearsonfoundation.org/oced/korea.html>).

⁵ A magánoktatásban részt vevő diákok szüleinek jellemzésére számos kifejezés született, ilyen és talán az egyik legrégebbi kifejezés a „gangnami anya”. Ez a magas társadalmi státusúak iskolai kerületére, Gangnamra utal, amely még az 1970-es években alakult ki, s ahol különösen magas oktatási lázban szenvednek a szülők. Ez az anyatípus szenvedélyesen szervezi a gyermeke oktatását, különböző szülői hálózatok tagja, hogy naprakész információkat gyűjthessen a hagwonokról és a vizsgákkal kapcsolatos kérdésekről (Yang, 2011).

Irodalomjegyzék

- Bae, S., Oh, H., Kim, H., Lee, Ch. és Oh, B. (2010): The impact of after-school programs on educational equality and private tutoring expenses. *Asia Pacific Education Review*, 11. sz. 349–361.
- Beach, J. M. (2011): *Children dying inside – A critical analysis of education in South Korea*. Lexington, USA.
- Choi, S. H.-J. és Nieminen, T. A. (2013): Factors influencing the higher education of international students from Confucian East Asia. *Higher Education Research & Development*, 2. sz. 161–173.
- Choi, Á., Calero, J. és Escardíbul, J.-O. (2011): Hell To Touch The SKY? Private Tutoring and Academic Achievement in Kore. *Documents de Treball de l'IEB*, 1–23.
- Cho, E. K. és Abramovich, S. (2010): Conditions of education in Korea: The early study-abroad boom and the goose family phenomenon. In: Nakamura, H. S.: *Education in Asia*. Nova Science Publishers. 27–47.
- Csoma Mózes (2008): *Korea. Egy nemzet két ország*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gordon Györi János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 203–228.
- Gordon Györi János (2008): Tömegoktatás és kiegészítő magánoktatás-ipar. *Educatio*, 2. sz. 263–274.
- Hyun, K. J. (2001): Sociocultural change and traditional values: Confucian values among Koreans and Korean Americans. *International Journal of Intercultural Relations*, 25. sz. 203–229.
- Kim, H.-O. és Graff-Hoppe, S. (2001): Mothers Roles in Traditional and Modern Korean Families: The Consequences for Parental Practices and Adolescent Socialization. *Asia Pacific Education Review*, 1. sz. 85–93.
- Kim, D. (2002): What Do High School Students and Their Parents Expect from Higher Education? A case study of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 2. sz. 183–196.
- Kim, K.-M. és Park, D. (2012): Impacts of urban economic factors on private tutoring industry. *Asia Pacific Education Review*, 13. sz. 273–280.
- Kim, S. Y. (2010): Do Asian Values Exist? Empirical Tests of the Four Dimensions of Asian Values. *Journal of East Asian Studies*, 10. sz. 315–344.
- Kim, S. és Lee, J.-H. (2003): *The secondary school equalization policy in South Korea*. 2013. 10. 16-i megtekintés, <https://pantherfile.uwm.edu/kim/www/papers/Equalization5.doc>.
- Kim, S. és Lee, J.-H. (2009): Private Tutoring and Demand for Education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 2. sz. 259–296.

- Kim, K. S. (2004): Public and Private in South Korea's Education Reform Vocabulary: An Evolving Statist Culture of Education Policy. *International Education Journal*, 4. sz. 521–530.
- Kim, T. (2008): Higher Education Reforms in South Korea: public–private problems in internationalising and incorporating universities. *Policy Futures in Education*, 6. sz. 558–568.
- Morris, P. (1996): Asia's Four Little Tigers: a comparison of the role of education in their development. *Comparative Education*, 1. sz. 95–109.
- Lee, Ch. J., Kim, Y. és Byun, S.-y. (2012): The rise of Korean education from the ashes of the Korean War. *Prospects UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education*, 3. sz. 303–318.
- Lee, J. (2002): *Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?* The World Bank, Washington.
- Lee, S. és Shouse, R. C. (2008): Is education fever treatable?: Case studies of first-year Korean students in an American university. *KEDI Journal of Educational Policy*, 5. sz. 113–132.
- Lee, Ch. J., Lee, H. és Jang, H.-M. (2010): The history of policy responses to shadow education in South Korea: implications for the next cycle of policy responses. *Asia Pacific Education Review*, 1. sz. 97–108.
- Lee, J. (2011): Education and Family in Conflict. *Journal of Studies in International Education*, 395–401.
- Lee, J.-H. és Kim, S.W. (2006): Changing facets of Korean higher education: market competition and the role of the state. *Higher Education*, 3. sz. 557–587.
- OECD (2011): *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. 2013. 09. 26-i megtekintés, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Oh, I. (2010): Education and Development: Why are Koreans Obsessed with Learning? *Comparative Sociology*, 3. sz. 308–327.
- Oh, S.-Ch. és Kim, K.-S. (2000): Japanese Colonial Education as a Contested Terrain: What Did Koreans Do in the Expansion of Elementary Schooling? *Asia Pacific Education Review*, 1. sz. 75–89.
- Park, E. L. (2009): Korean student's mobility – Analysis of Korean students' international immobility by 2-D model: drivingforce factor and directional factor. *Higher Education*, 6. sz. 741–755.
- Park, H. (2010): *Education in Korea: Achievements and Challenges*. 2013. 5. 10-i megtekintés, http://ocw.korea.edu/ocw/division-of-international-studies/contemporary-korean-society/10_education_in_korea-revised.pdf
- Paik, S. J. (2001): Introduction, background, and international perspectives: Korean history, culture, and education. *International Journal of Educational Research*, 6. sz. 535–607.
- Park, Y.-Sh. és Kim, U. (2006): Family, Parent-Child Relationship, and Academic Achievement in Korea – Indigenous, Cultural, and Psychological Analysis. In: Kim, U., Yang, K.-Sh. és Hwang, K.-K. (szerk.): *Indigenous and Cultural Psychology – Understanding People in Context*. Springer. 421–443.
- Seth, M. J. (2002): *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Silova, I. és Bray, M. (2006): *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring, Overview and Country Reports*. Education Support Program of the Open Society Institute Network of Education Policy Centers. 2013. 10. 6-i megtekintés, http://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/hidden_20070216.pdf
- Yang, Y.-K. (2011): Education and Family in Korean Society. *The Review of Korean Studies*, 1. sz. 57–87.
- Young Chul Kim (2008): *Korean student mobility in global context*. 2013. 10. 11-i megtekintés, http://www.apec.org.au/docs/08_ASCconf/015_Young-Chul_ppt.pdf