

TANULMÁNYOK

BAKA JÓZSEF

A felnőttképzési területi kutatások fő irányai Magyarországon

Napjainkra az andragógia a neveléstudomány, az oktatás és a közkultúra olyan jelentőségű és oly mértékben differenciált alrendszerévé nőtte ki magát, amely több aspektusból – így területiből is – tudományos igénnyel vizsgálható és vizsgálendő. A tanulmány célja, hogy rámutasson az andragógiában a területi szemléletű kutatások jelenlétére, jelentőségére és fejlesztési lehetőségeikre. Ennek megfelelően – elsősorban a rendszerváltozás utáni magyarországi tudományos szakirodalom, kutatások alapján – felvázolja a területi aspektusú kutatások fő irányait, ezekkel összefüggésben elemzi a tudományközi, szakmaközi kapcsolódási pontokat. Arra kíván választ adni, hogy az eddigi kutatási irányok és eredmények vajon kellő alapot képezhetnek-e az andragógián belül sajátos területként definiálható regionális andragógia kialakulásához.

Bevezetés

A tudományos trendeknek megfelelően a felnőttképzési kutatások is a más tudományterületek egyre bővülő és interdependens hatásrendszerében fejlődnek. A hagyományos kapcsolódási területek – pedagógia, pszichológia, bölcsészet, szociológia, közgazdaságtan, munkatudományok, művészeti diszciplínák, történettudomány, stb. – mellett természetszerűleg jelent meg a szükséglet a tértudományok szemléletének, módszereinek, eredményeinek a beépítésére is a felnőttképzési kutatásokba. A tanulmány a felnőttkori tanulást andragógiai szemléletben értelmezi, és nem szűkíti le a felnőttképzésre. Az andragógiai kutatásban, a felnőttképzés gyakorlatában sok problémát és zavart okoz a közművelődéshez, közkultúrához való viszony, a két terület integrációjának, illetve elkülönítésének a kérdése. Ez nyilvánvalóan következik a felnőtt tanulási formák, szinterek rendkívüli sokszínűségéből. Mind a mai napig aktuális kérdés, hogy az andragógia természeténél fogva diszperz jellegű, vagy egyfajta koherens rendszerként is értelmezhető, vizsgálható és működtethető-e. A formális oktatás, képzés vizsgálatát az andragógia egyértelműen felvállalja, a nem formális képzés és informális tanulás tekintetében már kevésbé egyértelmű a kép. A felnőttképzési kutatás

a nem formális és informális tanuláshoz a közkulturális intézményekhez, szervezetekhez, kulturális-közösségi aktivitásokhoz kötődő területeit széles körben átengedi a kultúra- és művelődéskutatásnak. A területi kutatásokban, a területi irányításban, tervezésben nélkülözhetetlen a nyitott koordináció szemléletének és módszerének az alkalmazása, és az andragógia erőteljesen diverzifikált rendszere is ezt a szemléletet követeli meg. A területi korlátok nem teszik lehetővé mindazon tudomány- és szakmaterületeknek a vizsgálatát, amelyekből építkezhet a regionális andragógia (kulturális, népesség-, településföldrajz, urbanisztika, regionális tudomány, terület- és településfejlesztés, stb.). Kitér viszont az andragógiához legközvetlenebbül kapcsolódó oktatás-, kultúra- és művelődéskutatásnak azoknak a fő irányaira, amelyekben a felnőtt tanulás és/vagy a területi szemlélet megjelenik.

A formálódó regionális andragógia forrásai

A regionális oktatáskutatás fő irányai

Az oktatáskutatás a társadalomföldrajzi területek közül a kulturális és azon belül az oktatásföldrajzzal van a legközvetlenebb kapcsolatban. A kulturális földrajz integrálása a hazai geográfiába, elméletének az egyre differenciáltabb kidolgozása, valamint a földrajzosoknak – Enyedi György, Nemes Nagy József és mások – az oktatás területi összefüggéseit elemző munkái megalapozták az oktatásföldrajz mint tértudományi aldiszciplína magyarországi megjelenését, amely földrajzi megközelítésben vizsgálja az oktatás és a földrajzi környezet kölcsönhatásait. Fókuszában az iskolai végzettség, a szakember-ellátottság és -szükséglet, az oktatási infrastruktúra, az oktatáshoz való hozzáférés, az oktatás eredményessége állnak. A földrajz- és az oktatáskutatás gyakorlati céljai a területfejlesztés, az oktatásfejlesztés és a humán erőforrás-fejlesztés metszéspontjában találkoznak (Császár, 2002).

A területi megközelítésű oktatáskutatás szorosan kapcsolódik a szociálgeográfiához, amely a lokalitás jellemzésében az oktatást-képzést és a közművelődést, illetve az ezzel kapcsolatos társadalmi aktivitást fontos alapfunkcióként, sőt létfunkcióként értelmezi, néha egyenesen a kultúrtájat meghatározó erőnek tekinti. Mivel az oktatás/képzés intézményhálózata (telephely szerkezete) és a társadalmi/gazdasági szerkezet tértagozódása nem felel meg egymásnak, ez önmagában is egyenlőtlenségeket szül. Az iskolai végzettség, a szakmaválasztás, a

szakmai karrier alakulásában meghatározó tényező a szülők iskolai végzettsége, művelődési szokásai, műveltsége. A szülők magatartása azonban területileg is befolyásolt a helyi/területi munkaerő piac, gazdasági szerkezet, területi koncentráció, elérhetőség, településnagyság, urbanizáltsági szint által (Berényi, 1997). Mindezekből következik, hogy a szociálgeográfiai vizsgálatokat ki lehet terjeszteni a felnőttkori tanulás vizsgálatára is.

A térségi szempontú vizsgálatok az 1970-es évektől váltak az oktatáskutatás karakteres részévé Magyarországon. Ezen kutatások jellemző motivációi az oktatásszervezés, -tervezés új (regionális) modelljeinek elemzése, az oktatásfejlesztésbe a területi megközelítés beemelése voltak. A társadalomföldrajz szemlélete, terminológiája, módszerei, eredményei beépültek az oktatáskutatásba. Vizsgálták az iskolázatlanság, iskolázottság, képzettség, művelődés területi különbségeit, az iskolarendszer területi modelljeit, a területi egyenlőtlenségek okait. Olyan ma is aktuális problémákra világítottak rá, mint a településrészi/települési/térségi adatbázis nem megfelelőisége, valamint a településföldrajzi tipológiák, az ezeket megalapozó mutatók, a közigazgatási térszerkezet mennyire adekvátak az oktatáskutatás számára. Vizsgálták az iskolarendszer különböző szintjeinek térbeli szerkezetét és az iskolai vonzáskörzeteket, az iskolakörzetesítés hatásait, a tanyasi és falusi iskolák, a középvárosi felsőoktatási intézmények perspektíváit. Kísérletet tettek egyfajta kulturális alapú területi tipológia kidolgozására (Kozma, 1987). A társadalom horizontális, regionális egyenlőtlenségeinek csökkentését egyfajta szociálökológiai szemlélettel, a környezeti (oktatási) feltételek változtatásával kívánták elérni, és az iskolázottság mutatóinak a társadalmi-gazdasági mutatókkal való komplex elemzési igényét fogalmazták meg (Forray, 1993). Az intézményes kultúraátadás kínálata, a foglalkoztatottság, a területi mobilitás, a demográfiai magatartás, a szakképzési és szakmaszerkezet, az elérhetőség, a munkalehetőség, a helyi társadalom és politika mutatóinak a bevonása ma is alapelemei az oktatás területi kutatásának. Az ökológiai szemlélet ellenére – a felnőttképzési rendszer kialakulatlansága miatt is – a vizsgálatokban az andragógiai megközelítés jellemzően nem jelent meg. A rendszerváltozás, majd az Európai Unióhoz való csatlakozás új politikai, gazdasági, társadalmi, területi dimenzióba helyezte az oktatáskutatást is. A kutatási témák, megközelítések, preferenciák egyrészt a korábbi szempontokat differenciáltabban vizsgálták a megváltozott térben, másrészt új kutatási szempontok és módszerek jelentek meg. Hangsúlyosabbá vált az oktatás területi jellemzőinek, a (térségi) humán erőforrás-

fejlesztés és a (területi) versenyképesség közötti összefüggéseknek a vizsgálata (*Balázs, 2005*). Felerősödtek a Kárpát-medencei, határon átnyúló regionális kutatások. Kozma Tamásék a 90-es években a harmadfokú képzések területi elterjedtségének vizsgálata kapcsán azt a hipotézist fogalmazták meg, hogy a jövőben a negyedfokú képzés (a felnőttoktatás) expanziója lesz az oktatás expanziójának a fő terepe (*Kozma, 2000*). A kistélepülési iskolák vizsgálata a rendszerváltozás után új aktualitást nyert. Vizsgálták az iskolának, mint a migrációt befolyásoló, a helyi társadalmat alakító, közösségszervező, az élethosszig tartó tanulást elősegítő tényezőnek a szerepét (*Imre, 2004*). A területi megközelítés a települések nagyságának, gazdagságának és az oktatási egyenlőtlenségeknek az összefüggései az ingázás, területi szegregáció, a minőségi oktatáshoz való hozzáférés, etnikai szegregáció, a tanulói teljesítmények és sok egyéb szempont mentén jelennek meg az oktatáskutatásban (*Keller, Mártonfi, 2006*). Az EU támogatási politikája erősítette az oktatásirányítás decentralizációját, térségspecifikus tervezést és egyfajta szektorális és ágazatközi együttműködési kényszert eredményezett. Az oktatás kutatásában a közoktatási és felsőoktatási rendszer vizsgálatát ma már egyértelműen az élethosszig tartó tanulás szemléletében végzik. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben 2010-ben folyó kutatások – mint a felnőtt kompetenciák vizsgálatában való részvétel (OECD PIAAC), a felnőttek önálló tanulásának, a munka melletti tanulás motivációinak kutatása – is alátámasztják az oktatáson belül a felnőttoktatás (és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés) egyre karakteresebb megjelenését.

A területi megközelítés a kultúra- és művelődéskutatásban

Míg a felnőttoktatást és nagyrészt a felnőttképzést is az oktatási/képzési rendszerben értelmezik, az andragógia integráns része a kulturális szférának is, a kapcsolat a két rendszer között kölcsönös és sokdimenziós. A legutóbbi időkig az andragógia- (és a pedagógia-) elmélet kevés figyelmet fordított a szervezett oktatáson túli és kívüli közösségi és önnevelési, művelődési folyamatokra. A művelődés- és kultúraelmélet vizsgálta, és vizsgálja ma is – elsősorban nem neveléseméleti vonatkozásban – a kulturális szféra művelődési aspektusait, az oktatáson és képzésen kívüli és túli nevelés, művelődés kérdéseit (*Lada, 2006*). A kulturális szektor elsősorban a felnőttek nem formális és informális tanulásának a terepe, a kulturális intézmények közkulturális, a felnőttek közművelődési tevékenységét támogató szerepük révén kapcsolódnak az andragógiához.

A kultúrakutatás főbb területei a 90-es években a kulturális fogyasztás, a kul-

turális igények alakulása, a hagyományos kulturális aktivitások, olvasási és tévévezési szokások, internethasználat, alkotó csoportokban való részvétel, a kulturális kínálat – intézmények, szolgáltatások – jellemzőinek és igénybevételének a vizsgálata. Elsősorban esélyegyenlőségi szempontból került a kutatások fókuszába a kulturális intézmények és szolgáltatások, az azokhoz köthető kulturális aktivitások településtípus szerinti összehasonlítása. A vizsgálatok alapján az alacsonyabb jövedelmű háztartásokban élők, illetve az alacsonyabb képzettségűek általában kevésbé aktívak kulturális értelemben, mégis a rendszerváltozás első évtizedében Magyarországon leginkább települési egyenlőtlenségek befolyásolták a kulturális szolgáltatásokhoz való hozzáférés esélyét (Bernát, 2005). Az új évezred első felében készült komplex kutatás Magyarország kulturális állapotáról (a korábbi országos állapotfelmérésekhez hasonlóan) elméleti és fejlesztési szempontból is jelentős információforrást jelent, és fontos következtetéseket fogalmaz meg. A kulturális fogyasztás differenciáltabb vizsgálata során az iskolázottsági szint és az életkor meghatározó jelentőségét emeli ki, és az iskolázottság társadalmi szintű emelését, a kulturális befogadóképesség növelésében az önképzés igényének és feltételeinek a megteremtését hangsúlyozza. Ebben – bár árnyaltabban – de rámutat a lakóhelyi meghatározottságra, a helyi szint jelentőségére és felelősségére (Dudás, Hunyadi, 2005). A különböző kulturális dimenzióknak területileg differenciáltabb vizsgálatát tükrözi a főváros, megyeszékhely, többi város (10000 fő alatt, 10000-100000 közötti), község (2000 alatt, 2000-5000 között, 5000-20000 között) viszonylatában, régiók szerint és a hagyományos Budapest–vidék megközelítésben történő elemzése. A kutatási szempontok között az életkori sajátosságokat is figyelembe vették a tudás, a tapasztalat, az életmód, a tanulási igények változása és különbözősége tekintetében. A kulturális egyenlőtlenségek csökkentésében a lakóhelyi környezeti hátrányok mérséklését és az egyéni adottságok, képességek kibontakozásának a segítségét a kutatók a legfontosabb feladatok között említik. A kulturális és szórakoztatási kínálat bővülése következtében az egyéni tájékozódási, szelekciós, eligazodási készségek szerepe, az egyéni kapcsolati háló sűrűsége és minősége meghatározó esélynövelő tényezővé válását emelik ki. A kulturális befogadás és a tudás birtoklása közötti összefüggést mutatják a kutatás eredményei. Magyarországon, ahol a társadalom fele fogyasztja a kulturális kínálat 90%-át, ahol a felnőtt társadalom 70-80%-a nem képes komplex szövegek megértésére, kiemelt jelentőséget kell tulajdonítani a kulturális kirekesztettség felszámolásában a felnőttképzésnek a kulturális és kapcsolati tőke utólagos pótlása, a tudástőke birtok-

lása és fejlesztése, a munkaerő-piaci integráció szempontjából. A kutatás hangsúlyozza a felnőttkori tanulás közösségfejlesztő, önbizalom- és önbecsülés-növelő, a társadalmi (re)integrációt segítő funkcióját. A felnőtt közösségi tanulásban a civil szervezeteknek, hobbi-köröknek, kluboknak, szakköröknek, segítő közösségeknek ugyanolyan jelentőséget tulajdonítanak, mint a formális intézményeknek (*Hunyadi, 2005*).

A társadalmi esélyek szempontjából a regionális és helyi innovációs jellemzők, az oktatási, kulturális intézményi ellátottság, a településtípus, az önkormányzatok kulturális fogékonysága, a tradíciók, stb. mellett – a nyugati országokhoz képest – Magyarországon meghatározóbb a szerepe az iskolai végzettségnek. Ez egyebek mellett az önművelő, korrekciós, felzárkóztató célú felnőttképzési intézményrendszer kiépítettségi, működési, eredményességi hiányosságaiából fakad. A 90-es évek közepén a gazdasági nyugat-kelet lejtő a kulturális intézmények, a közműveltség állapotára nem volt egyértelműen rávetíthető: az Alföld kulturális mutatói jobbak voltak, mint a gazdaságiak. A 2000-es évek elején differenciáltabb a kép, fokozódtak a területi, települési különbségek. Egyes nagy- és kisvárosok a gazdasági mutatók gyengesége ellenére jobb komplex fejlettségi mutatókkal rendelkeznek. Versenyképességük alapja jó innovációs, kulturális intézményrendszerük, képzett elitjük, kulturális hagyományaik, identitástudatuk, lokálpatriótáik – és általában humán erőforrással való jobb ellátottságuk. Mindezek alátámasztják a kulturális szféra szakembereinek azt a véleményét, hogy a terület- és településfejlesztés nagymértékben kultúrafejlesztés is (*Agárdi, 2005*).

A területi megközelítés beépülését a közkulturális kutatásokba reprezentálja az a 2009-ben lezárult kutatás, amely a 30000 fő alatti településeken térképezte fel az intézményhálózatot. A települések intézményi és funkcionális ellátottsága, az intézmények térbeli együttműködése mentén kívánt képet alkotni az intézményi és funkcionális széttagoltságról, illetve koncentráltaságról, valamint a kutatók szándéka szerint tudományos megalapozását kívánta adni a települési/térségi intézményi és funkcionális integrációs törekvéseknek. A kutatás szerint az egyes térségek, települések jellemzőitől függően (hátrányos helyzet, szuburbanizációs szint, városi rang, településméret, szocio-demográfiai összetétel, stb.) mások lehetnek az ellátottság szintjét magyarázó tényezők (*Talata-Dudás, 2009*). A kulturális alapú városfejlesztés szakmai megalapozását célzó kutatások a 2000-es években a nagyvárosokra (a pólusvárosokra) is kiterjedtek. Kiindulópontjuk értelemszerűen az, hogy a fizikai infrastruktúra-fejlesztés mellett legalább olyan fontos

a szellemi infrastruktúra fejlesztése is. A kutatás fő témakörei – a kulturális, művelődő, kreatív, modernizálódó, demokratizálódó, lakható város – olyan integrált szemléletet tükröznek, amely a kultúrát fejlesztési erőforrásként, képességek halmazaként és együttműködési keretként értelmezi (*Hunyadi, M. Kiss, Dénes, 2006*).

A felnőttképzési területi kutatások fő irányai

Az andragógiai kutatások a XX. század második felétől az oktatáskutatással, a kultúra- és művelődéskutatással sok tekintetben párhuzamosan fejlődtek és differenciálódtak, természetesen a több évszázados „hátrány” következtében némileg követő pozícióban. A XXI. század elején azonban a felnőttképzési kutatások már volumenükben, differenciáltságukban, minőségükben, innovációs szerepüket tekintve partnerei a pedagógiai kutatásoknak. Az oktatás egységes rendszer, melynek alrendszerei – közoktatás, szakképzés, felsőoktatás – között a felnőttoktatás is a rendszerintegráció fontos elemévé vált. A felnőttképzés viszont – funkcióit, klienseit, szervezeteit, oktatóit tekintve – nagymértékben eltér az oktatás többi alrendszerétől, ezért nehezen integrálható az oktatási rendszerbe (*Halász, 2001*). Emellett a tanulási tevékenységek súlypontja volumenében Magyarországon is mind jobban a formális iskolarendszeren kívülre és túlra, a felnőtt életszakaszra helyeződött át; a tanulási formák, szinterek rendkívüli módon differenciálódtak – dominánsan már nem az iskolához, az iskoláskorhoz kapcsolódnak. Tehát mind a felnőttképzés alapvető sajátosságai, mind a tanulás trendjei az andragógia lehatárolható rendszerré válását segítették. Az élethosszig tartó tanulás, a tudásalapú társadalom és gazdaság paradigmája a szervezett, rendszeres, a formális, nonformális és informális tanulás rendszerében a felnőttkori tanulás kutatásának a felértékelődését eredményezte hazánkban is. A változások a felnőttképzési funkciók, intézményrendszer, szinterek, tartalmak, formák bővülésének és fejlődésének rendkívül intenzív impulzusokat adtak. A kutatási területeket erőteljesen befolyásolja, hogy az oktatás-, foglalkoztatás- és gazdaságpolitika a felnőttképzés gazdasági szerepét és szociális funkciói közül a munkaerőpiachoz kapcsolódókat preferálja. A gazdasági szerep tekintetében a versenyképesség növelését megalapozó, a foglalkoztathatóságot növelő, a strukturális munkanélküliséget csökkentő iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőtt szakképzést, a szociális feszültségek enyhítésében pedig a hátrányos helyzetűek, a munkanélküliek munkaerő-piaci reintegrációjában szerepet játszó

képzéseket, intézményeket, képzési területeket és formákat támogatja. Az andragógiai kutatásokat is elsősorban tervezési, szervezési, eredményességi, hatékonysági – tehát gyakorlati – kérdések orientálják a területi szempontú megközelítések irányába, és az elméleti kutatásokban általában csak érintőlegesen és másodlagosan jelenik meg a területi szemléletmód. Az alkalmazott kutatások motivációit segíti az oktatás-, a kulturális, a foglalkoztatáspolitikai intézményi, finanszírozási, tervezési rendszerének a konvergálása az Európai Unió szabályozási, támogatási elveivel és gyakorlatával, az uniós területi struktúra magyarországi kialakításával.

Már a 90-es évektől kísérlet történt a felnőttképzési intézményrendszer komplex vizsgálatára, egyfajta térképszerű helyzetfelmérés készítésére. A kutatást széleskörű együttműködésben kívánták megvalósítani. A Janus Pannonius Tudományegyetem FEEFI, a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, a Magyar Pedagógiai Társaság, az Oktatókutató Intézet, a Magyar Művelődési Intézet és más intézmények bevonása az andragógiai szemléletet tükrözte, a felnőtt tanulás színtereit és formáit szélesen értelmezve. Ennek megfelelően fontos felnőttképzési forrásnak tekintették az 1996-os magyarországi kulturális állapotfelmérés adatait és megállapításait is. A kutatás a megyeszékhelyek és a fővárosi kerületek feltérképezésére terjedt ki (*Bajusz, Hinzen, H. Bodnár, 1998*). Vizsgálták a városnagyság és a kínálati piac összefüggéseit, az iskolázottsági – kulturális – felnőttképzési térkép eltéréseit, a tanuló/lakosság arányokat, a képzőintézmények jogi formáit, a vállalkozásokat és a civileket, az oktatók képzettségét, a képzési formákat és sok egyéb tényezőt (*Koltai, 2003*). Célul tűzték ki az egyéb városok, megyék és kistérségek későbbi felmérését is. Bár azóta a felnőttképzési statisztika is sokat fejlődött, azóta sem sikerült az andragógus szakmának egy teljességre törekvő, legalább az általánosan alkalmazott település- és tértipológiára vonatkoztatott országos szintű felmérést készítenie. Pár évvel később szintén egyfajta országos térkép készült a felnőttképzési rendszer egy szűkebb szegmenséről, már a térinformatika eszközeit használva. Kistérségi szinten vizsgálták a foglalkoztatási adatok és a felnőttképzési ellátottság összefüggéseit, megyei és regionális összefüggésekre is rámutatva. A statisztikai elemzés célja az volt, hogy rámutasson az ellátottság fehér foltjaira, hogy alapjául szolgáljon a felnőttképzési igények feltérképezéséhez (ehhez nyilvánvalóan csupán adalékuul szolgálhatott). Kistérségi szinten elemezték és összevetették a regisztrált felnőttképzési intézmények telephely-eloszlását, az OKJ-s képzéseket, az akkreditált intézményeket, a szakképző iskolák számát

(*Szentiványi T., Szentiványi Z., 2006*). Földrajzi szemléletű lokális és regionális munkák is foglalkoztak a foglalkoztatás, az oktatás és a felnőttképzés összefüggéseivel. A felnőttképzés ezekben az elemzésekben jellemzően mint az oktatási, szakképzési rendszer hiányosságainak a korrekcióját ellátó, a munkanélküliséget csökkentő, a foglalkoztathatóságot elősegítő oktatási, szakképzési szegmens jelenik meg (*Garai, 2007*).

A gazdaságfejlesztés bottom up szemléletének erősödése maga után vonta a felnőttképzés lokális gazdaságfejlesztő szerepének előtérbe kerülését. A helyi társadalomba ágyazott, multifunkcionális foglalkoztatás általános és speciális képzési szükségleteinek a kielégítése, a felnőtt tanuláshoz konkrét térhez és időhöz kötődése, a felnőttképzés helyi rendszerének a kialakítása a jövőbeli kutatási irányok fontos szegmensét jelenthetik (*Tóth, 2007*). A tanuló társadalom ideájának megvalósulási esélyei is motiválták a falusi felnőtt lakosság képzettségi, műveltségi szintjének helyi szintű vizsgálatát, a tanulási részvételi hajlandóságot, motivációt, aktivitást, az értékrendszert, stb. (*Zsumbera, 2001*).

A közoktatáshoz kapcsolódó iskolarendszerű felnőttoktatás regionális elemzésében jellemzően a felnőttoktatás szerepét, funkcióit, formáit, eredményességi, hatékonysági kérdéseit vizsgálják, és a regionális megközelítés (régió, megye, kistérség) egyfajta fejlesztési keretként szolgál. Általában a regionális kutatásoknál általánosan használt statisztikai adatokból, mutatókból indulnak ki – demográfia, foglalkoztatottság, munkanélküliség, iskolázottság, településszerkezet. Egyes kutatásokban a területi szemlélet a felnőttoktató intézmények elérhetőségében, a szakma/foglalkozás/képzettség-szerkezet területi strukturális meg nem felelésének kérdéskörében, a felnőttképző iskolák vonzáskörzetének a vizsgálatában és területi szervezési, koordinációs körben is megjelenik (*Bajusz, 2005*). A felnőttképzési kutatásokban is hangsúlyos irány – a hátrányos helyzet vizsgálata keretében – a területi hátrányok szerepének a vizsgálata. Az iskolarendszeren kívüli munkaerő-piaci felnőttképzési kutatásokban általában vizsgált területi lehatárolások a Regionális Képző Központok területi hatálya, a megyei munkaügyi szervezet és kirendeltségeinek a körzetei. Egy a 2000-es évek első felében végzett országos kutatás a lakóhely (hátrányos helyzetű település, depressziós térség) szerint vizsgálta az elfogadott, ajánlott képzések számát, a térség munkaerő-keresletét és a képzésben való részvételt, a képzés eredményességének a jellemzőit (*Halmos, 2005*).

A felnőttképzési intézményrendszer kutatási szempontból is elhanyagoltabb szegmense a nonprofit szféra. Az állami felnőttképzés az állam által preferált célok

elérése érdekében és célcsoportok számára meghatározott tartalmú képzéseket, képzési szolgáltatásokat nyújtó intézményeket működtet. A forprofit képzők kereslet/kínálat alapon alakítják képzési szerkezetüket, választanak telephelyet, működési körzetet. A nonprofit – és különösen az alulról szerveződő civil – szervezetek teszik valóban diverzifikálttá a rendszert. Ez az alapvetően nem vállalkozói szemléletű, a legkülönbözőbb csoportértékeket és -igényeket megjelenítő, sokszor nem kellően nyilvántartott, adminisztrált szektor tudományos igénnyel nehezen kutatható. Ennek látszólag mond csak ellent a nonprofit szakirodalom és kutatások nagy száma. A szektoron belül a felnőttképzési nonprofitok általános kérdéseinek kutatása – és így a területi vizsgálatuk – csak szórványosan fedezhető fel, általában a szektor elemzésének „mellékleteként”. Mindazonáltal a felnőttképzési civil/nonprofit szervezetekről is készült kutatás Magyarországon, egyfajta összegző céllal (*S. Arapovics, 2007*). Ez a kutatás a korlátai ellenére a szervezetek árnyalt, széleskörű elemzését adta. A vizsgált szervezeti kör kiválasztásában a területi szempontokat is figyelembe vették (főváros, város, település). Régiók szerint elemezték a regisztrált felnőttképző szervezetek, azon belül a nonprofitok számát, arányát. Bár csak felszínesen, de összehasonlították az adatokat a régiók gazdasági fejlettségével, és felhasználták a KSH adatok alapján a tanulási részvétel regionális mutatóit.

Mivel a felnőttképzés mára elkülönült jogi, szabályozási, irányítási, szakmai, intézményi keretekkel is rendelkezik, ennek az összetett, több ágazatra kiterjedő szektornak hatékony, eredményes és „igazságos” működése sokdimenziós tervezést követel meg. A felnőttképzésre az oktatási ágazatokhoz képest fokozottan érvényes, hogy jól országosan is csak regionális (térégi) alapon tervezhető. A decentralizált intézményrendszer kialakítása, a megfelelő finanszírozás és képzési kínálat tervezése alapos területi helyzetelemzést igényel. A felnőttképzési tervezés már ezen a szinten komoly nehézségekbe ütközik. A tervezésnél általában az akkreditált felnőttképző intézmények és a szakképző iskolák vizsgálatára helyezik a hangsúlyt. Az intézmények száma és összevetése a foglalkoztatottak és a munkanélküliek számával, telephelyeik területi jellemzői, a képzési struktúra és a foglalkoztatási struktúra területi megfelelése, a munkaerő-piaci folyamatok trendje a legjellemzőbb mutatók, amelyeket a felnőttképzési irodalom a tervezés kiinduló tényezőiként jelöl meg (*Szép, Vámosi, 2007*). Kifejezetten területi megközelítésű munkákkal is találkozunk a felnőttképzés tervezési kérdései kapcsán. A Nemzeti Felnőttképzési Intézet nyitott koordináció szellemében végzett kutatása hátrányos helyzetű kistérségekre koncentrálna vizsgálta a térségi és az

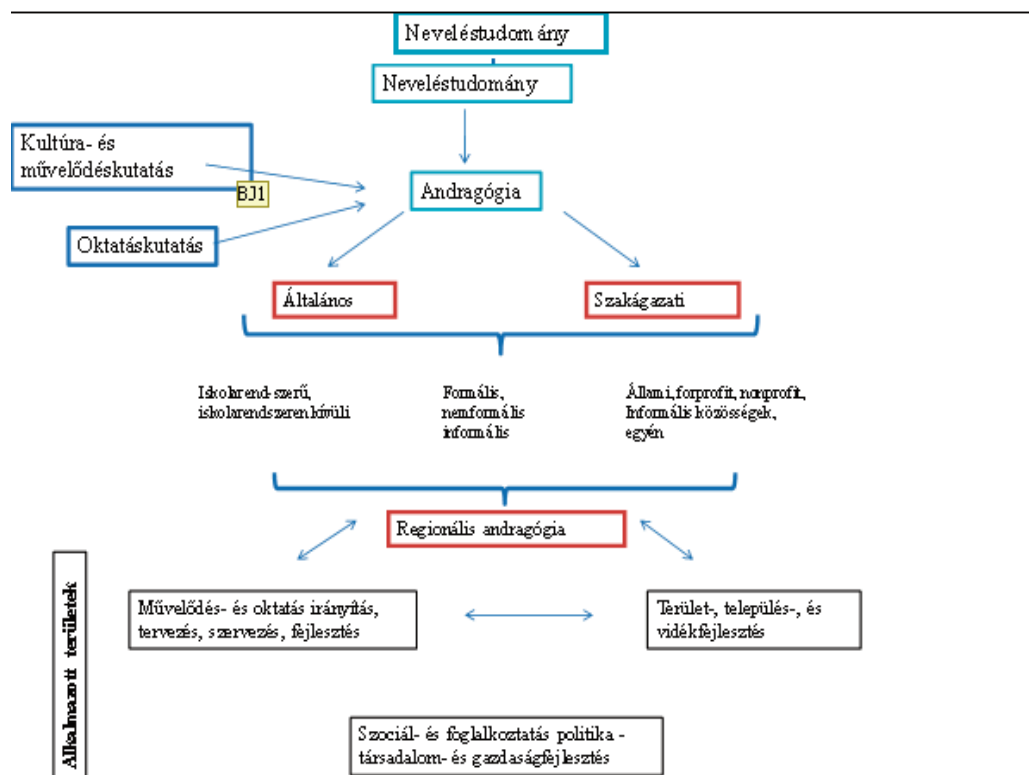
oktatási/képzési tervek kapcsolatát, harmonizálását. Elemezték, hogy ezekben milyen módon és mértékben szerepel a felnőttképzés, hogy a regionális és ágazati tervek hogyan befolyásolják felnőttképzési kínálat, a részvétel, a képzés utáni elhelyezkedés alakulását. Rámutattak a tervezés hiányosságaira, azokra a tényezőkre, amelyek a tervek megvalósulását akadályozzák. A külső tervezők szerepének túlsúlya, a belső emberi erőforrás, a kapcsolati és társadalmi tőke elégtelensége, az intézményi ellátottság hiánya, a tudásközpontok elérhetőségének akadályai, a lakosság passzivitása, kiábrándultsága, tanuláshoz való negatív hozzáállása, az állami felnőttképző intézmények túlsúlya a vállalalkozási és nonprofit képzőkkel szemben olyan tényezők, amelyek a hátrányos térségeket egy tartósan lefelé mozgó spirálba kényszerítik. Ezekre a régiós, kistérségi tervek, amelyekben a felnőttképzés legfeljebb általánosság szintjén szerepel, nem adnak megoldást. A tervezésben új szempontok alapján, új kérdésekre új válaszokat kellene érvényesíteni, a tudásfelhasználás mellett a tudástermelés lehetőségeit kellene megkeresni (*Benke, 2005*).

A felnőttképzés és a regionális fejlesztés kapcsolódását reprezentálja a tanuló régió, tanuló város koncepciójának a nemzetközi tapasztalatokra épülő kutatása a hazai andragógiában. A tanuló régió koncepció gazdaságfejlesztő, versenyképességet növelő gyökerektől mára egy rendkívül összetett, kollektív, dinamikus tanulási folyamatot jelenít meg. A tanuló régió tulajdonképpen olyan térben lehatárolt szerveződési keret, amely megfelelő környezetet nyújt a folyamatos tanulás számára a térség gazdasági, társadalmi fejlődése érdekében. Az infrastruktúra helyett/mellett az „info-struktúra” fejlesztését célozza meg, magában foglalja a problémamegoldó tanulást, az interperszonális kompetenciák fejlesztését, az érdekképviselést, és általában egy új tanulási kultúra kialakulását eredményezi. A szervezeti és a szervezetek közötti, hálózati tanulást, innovációs rendszerek kialakulását feltételezi települési és térségi szinteken, ahol a szereplők tanulása elsősorban a térségi szerepükhöz kötődik. Ebben az együttműködési hálózatban egyaránt részt vesznek a térség oktatási (kiemelten az egyetemek), kulturális intézményei, a K+F intézmények, a vállalkozások, a kamarák, a munkaügyi szervezet, a civilek, az önkormányzatok, tehát egyszerre jeleníti meg a politikai–gazdasági–társadalmi hálózatosodást (*Németh, 2006*). A tanuló régió elméletének magyarországi adaptációja és gyakorlati megvalósítása az andragógiai területi kutatások kiemelten fontos irányát jelenthetik a jövőben.

A regionális andragógia pozícionálása az andragógiában

Az elméleti andragógiai irodalomban ma is az andragógia tudományelméleti kérdéseivel, fontosságának, jelentőségének igazolását alátámasztó kutatásokkal, publikációkkal találkozunk leggyakrabban. Ezek didaktikai kérdések, a felnőtt tanítás és tanulás sajátosságai, folyamata, szereplői, a résztvevői aktivitás és az ezeket befolyásoló tényezők vizsgálatát helyezik a fókuszba. Emellett sok elméleti munka említi a területi tényezők figyelembevételének jelentőségét a felnőttképzés fejlesztésében, és találkozunk valóban andragógiai (és nem a szűken értelmezett felnőttképzési) szemléletű kutatásokkal is. Az alkalmazott kutatásokban is jelen vannak a kifejezetten területi alapú megközelítések, általában regionális elemzések esetében. A tanulmányban vázolt oktatási, művelődési és andragógiai trendek és kutatások, ha nem is igazolják, de megerősítik a regionális andragógia létjogosultságának hipotézisét, és felhívják a figyelmet tudományos igényű kidolgozásának lehetőségére és szükségességére. Az előzőek alapján kísérletet teszünk egy kapcsolati séma felvázolására, a regionális andragógia andragógián belüli elhelyezésére. Az 1. ábra egy rendkívül leegyszerűsített kapcsolatrendszerben jeleníti meg a regionális andragógia pozícionálását.

1. ábra A regionális andragógia helye és kapcsolat rendszere az andragógiában



A regionális andragógia elméleti kidolgozása komplex szemléletet és megközelítést igényel. A tudományos megalapozottságú regionális andragógia feltétele, hogy kiépüljön az andragógiában az általános, ágazati megközelítések átfogó területi vizsgálati cél- és szempontrendszere, módszertana. Feltételezi az andragógiai szemléletmód hangsúlyosabb beépítését a felnőttképzési kutatásokba. A kulturális szférához kötődő szervezett felnőtt tanulási formák, szinterek, lehetőségek vizsgálata a művelődéskutatás egy jelentős szegmensét karakteresebben teszi az andragógiai kutatások tárgyává. Az oktatáskutatással meglévő hagyományos kapcsolódás mellett a kultúra- és művelődéskutatás eredményeit, módszereit felhasználva, a felnőtt népesség differenciált vizsgálatát andragógiai megközelítésben kell alkalmazni.

Az andragógia általános kutatási területei – a felnőtt tanuló jellemzői, a felnőtt tanulás sajátosságai, formái, a motivációk, a felnőttek tanítása, módszerei, stb. – is vizsgálhatók a területi-környezeti tényezők, hatások összefüggésében. Az andragógia ágazati szemléletű kutatása, a szakágazati andragógiák rendszere napjainkban is formálódik (pl. szociál- andragógia) és könnyen belátható, hogy a szakági andragógiák, illetve az ágazati felnőttképzés vizsgálható területi alapon is. A felnőttképzés talán legfontosabb társadalmi funkciói az egyenlőtlenségeket csökkentő szociális és a gazdaságfejlesztő, foglalkoztatási dimenziók. Mindkét terület fejlesztése, tervezése, működtetése eredményesen, hatékonyan és igazságosan csak a területi sajátosságok kontextusában történhet.

A regionális andragógia vizsgálódási köre rendkívül sokrétű, amelynek kiemelt területei lehetnek:

- a használt és alkalmazott területi adatok, indikátorok, mutatók meghatározása,
- a területi vizsgálatok módszertana,
- területi/települési adatgyűjtés, adatbázis, statisztika,
- az intézményrendszer,
- a képzések,
- képzési formák, ágazatok területi vizsgálata,
- felnőttképzés-gazdaságtani területi elemzések,
- területi tervezés,
- területi szabályozás rendszere,
- területi szükséglet- és igényfelmérés,
- komplex regionális és helyi kutatások, felmérések – tanuló régiók és települések,
- összehasonlító területi felnőttképzési kutatások.

A regionális andragógia tehát ebben a megközelítésben nem az andragógia egy szakágazataként értelmezendő, hanem egy olyan új – az általános és ágazati megközelítésekkel mellérendelt viszonyban lévő –, az egész rendszerre alkalmazható szemléletként, amelyhez sajátos célrendszer, módszertan kapcsolható. A regionális andragógia – egy lehetséges kiinduló javaslat szerint – a felnőtt tanulás általános tényezőit, tartalmi kérdéseit, formáit, intézményrendszerét, ágazatait, színtereit, szintjeit, irányítási, tervezési, szervezési és működési rendszerét a területi sajátosságokkal és folyamatokkal összefüggésben vizsgálja. Foglalkozik a területi jellemzőknek az andragógiát befolyásoló tényezőivel és a felnőttképzésnek az erőforrások hatékony területi allokációjában, a területi egyenlőtlenségek csökkentésében betöltött szerepével. Erősíti az andragógia pozícióját a tudományos közvéleményben, a politikában és a társadalomban, hozzájárul a kormányzati, ágazati döntések meghozatalához. A tudomány- és szakmaközi együttműködések fontossága a természet- és társadalomkutatásokban is egyre erőteljesebbé válik, ami a határterületek felértékelődését vonja maga után. A regionális andragógia ilyen határterületnek is tekinthető, amely magától értetődően és elsősorban a tér- és településkutatáshoz kapcsolódik, ezek szemléletére, eredményeire, módszereire kell építenie. A regionális andragógia egyfajta tudományos, szakmai „híd” szerepet is betölthetne. Alkalmazott kutatási kapcsolatai legközvetlenebbül az oktatás-, művelődés-, kultúrafejlesztés, -tervezés, -irányítás és a terület-, település- és vidékfejlesztés összefüggésében ragadhatók meg, és tudományos megalapozottságú muníciót szolgáltatna elsősorban az emberi erőforrás-, a foglalkoztatás-, gazdaság- és szociálpolitikai döntéshozatal számára.

IRODALOM

- Agárdi Péter (2005): *A magyar kultúra és média a XXI. század elején*. PTE FEEK, Pécs.
- Bajusz Klára (2005): *Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón*. PTE FEEK, Pécs.
- Bajusz K., Hinzen, H., Horváthné Bodnár M. (1998): Magyarország városainak felnőttoktatási atlasza. *Kultúra és Közösség* 4. sz. 61-81.
- Balázs Éva (2005): *Közoktatás és regionális fejlődés*. [online] Országos Közoktatási Intézet. Budapest. <URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatastarsadalmi/kozoktatás-regionális>> 2010. április 2.
- Benke Magdolna (2005): *A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben*. NFI, Budapest.

- Berényi István (1997): *A szociálgeográfia értelmezése*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Császár Zsuzsa (2002): Az oktatás területi különbségei – az oktatásföldrajz szerepe a területi kutatásokban. In: Kovarszki-László-Tóth (szerk.): *Múlt, jelen, jövő – a településügy térben és időben*. PTE TTK Földrajzi Intézet, Pécs. 210-220
- Bernát Anikó (2005): *Kultúra: közelmúlt és jövő. Fejlesztéspolitikai Helyzetértékelő Tanulmányok*. TÁRKI Rt, Budapest.
- Dudás K., Hunyadi Zs. (2005): *A hagyományos és a modern tömegkultúra helye és szerepe a kulturális fogyasztásban. Találkozások a kultúrával 6*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Forray R. Katalin (1993): Az iskolázás regionális különbségei és a fejlődés lehetőségei. In: Enyedi Gy. (szerk.): *Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 257-275.
- Garai Péter (2007): Sajátosságok és ellentmondások a Dél-dunántúli régió munkaerőpiacán és felnőttképzésében. *Földrajzi Értesítő* LVI. évf. 3-4. füzet. 221-235.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halmos Csaba (2005): *A felnőttképzésben résztvevők elhelyezkedése, különös tekintettel a hátrányos helyzetű rétegekre és régiókra*. NFI, Budapest.
- Hunyadi Zsuzsa (2005): *Kulturális és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok. Találkozások a kultúrával 7*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
- Hunyadi Zs., Marelyin Kiss J., Dénes A. (2006): *Kulturális alapú városfejlesztés (Vezetői összefoglaló)*. [online] Jelenkutató Intézet, Budapest. <URL: <http://jelenkutato.hu/intezet/index.php> > 2010. április.10.
- Imre Anna (2004): A kistelepülési iskolák szerepe a települések népességmegtartó erejében. [online] Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/kistelepulesi-iskolak> > 2010. április 20.
- Keller J., Mártonfi Gy. (2006): Az oktatási egyenlőtlenségek típusai és a speciális igények. In: Halász G.- Lannert J. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*, OKI, Budapest. 377-389.
- Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. PTE TTK FEEFI, Pécs.
- Kozma Tamás (1987): *Iskola és település: Regionális oktatásügyi kutatások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Kozma Tamás (2000): Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben. [online] Kutatás közben 227. *Educatio Füzetek*. Oktatókutató Intézet, Budapest. <URL: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben/kutatas-kozben-2>> 2010. március 10.
- Lada László (2006): Andragógia, a felnőttkori tanulás-tanítás tudománya. In: Koltai D., Lada L. (szerk.): *Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről*, NFI, Budapest. 17-25.
- Németh Balázs (2006): A tanuló régió, mint a regionális fejlesztés eszköze. *Tudásmenedzsment* 7. évf. 1. sz. 3-15.
- S. Arapovics Mária (2007): *Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon*. Ráció Kiadó, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
- Szentiványi T., Szentiványi Z., Nagy J., Entz D. (2006): *A kistérségek egyes foglalkoztatási és képzési jellemzőinek térinformatikai megjelenítése*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- Szép Zs., Vámosi T. (2007): *Felnőttképzés és szakképzés, makro-folyamatok, tervezés*. PTE FEEK, Pécs.
- Talata-Dudás Katalin (2009): Kulturális intézmények a 30000 fő alatti településeken. *SZÍN* 14. évf. 4. sz. 4-85.
- Tóth József (2007): A felnőttképzés szerepe a helyi gazdaságfejlesztésben. *Tudásmenedzsment* 8. évf. 2. sz. 16-21.
- Zsumbera Árpád (2001): Tanuló társadalom falvakban? In: Basel P. – Eszik Z. (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása*. IIZ/DVV – Oktatókutató Intézet, Budapest. 119-127.

CZÖVEK ZOLTÁN

Az egyetemi könyvtárosképzés megindulása Magyarországon¹

Az eredetileg az egyetemi könyvtárosképzés megindulásának 60. évfordulójára készült tanulmány a képzés előzményeit tárgyalva áttekintést ad a hazai könyvtárosképzés 1949 előtti formáiról, és felsorolja ugyanennek az időszaknak az egyetemeken könyvtártudományi témákban is előadó tanárait. Vázolja a háború utáni időszak kultúr- és könyvtárpolitikai tendenciáit és történéseit; bemutatja Varjas Bélának a könyvtárosképzést taglaló tervezetét és a képzés megindulásának körülményeit; továbbá betekintést ad az első évek – 1949-1956 – viszonylatában a képzés intézményi kereteire, tárgyi feltételeire és időtartamára vonatkozó ismeretekbe.

A hazai felsőfokú könyvtárosképzés 1949-ben indult meg. Az esemény 50. évfordulója alkalmával lezajlott konferenciának,² a hozzá kapcsolódó publikációknak³ és az ELTE Könyvtártudományi Tanszéke története 2001-ben megjelent, „*rövidre fogott*” feldolgozásának⁴ köszönhetően ezzel a ténnyel a könyvtárosok fiatalabb generációi is megismerkedhettek. Azonban a képzés megindulása pontosabb körülményeinek és a képzés első éveire vonatkozó adatoknak a részletes feldolgozása még várat magára. A vállalkozó kedvű érdeklődő a téma ismert és kevésbé ismert forrásainak az áttanulmányozása után nemcsak számos információval gazdagodik, de több megválaszolatlan kérdéssel is szembesül. Az alábbi összeállítás három nagyobb egységben tesz kísérletet a vonatkozó ismereteknek az áttekintésére: (1) hazai könyvtárosképzés és egyetemi könyvtártudományi stúdiók 1949 előtt; (2) a felsőfokú képzés megindulásának kultúr- és könyvtárpolitikai körülményei; (3) ízelítő a képzés első éveire vonatkozó, fellelhető információkból.

1.) Könyvtártudomány a hazai egyetemeken és a magyarországi könyvtárosképzés a 20. század első felében

„Könyvtárakra van nekünk szükségünk; használható, a mindennapi életnek való művekkel töltött könyvtárakra; a könyvtárnokok tömeges kiképzését hagyjuk akkorára, amikor lesz minek az élére állítani őket. Gyémántos gombokat ne akarjunk

varrni a foltos ócska szűrre, s ne fogadjunk felügyelőt ahhoz a házhoz, amelynek még alapjait sem raktuk le."⁵

„A könyvtörténész nálunk nem számíthat egyetemi katedrára és tudományos működése az előlépésnél alig vétetik figyelembe. Minden tudomány szaknak van tanszéke egyetemeken, csak a könyvtörténetnek nincs. E tanszékekre pedig nem annyira a tudós könyvtörténésznek volna szüksége, mint inkább a tudományos könyvtáraknak, amelyek minden könyvtártudományi ismeret nélküli tisztviselőket kénytelenek alkalmazni."⁶

A könyvtárosok egyetemi képzése megszervezésének szükségességére a 19. század végétől kezdődően több hazai művelődés- és könyvtárpolitikus is felhívta a figyelmet.⁷ Nézeteik, írásaik egy része a *Magyar Könyvszemlében* jelent meg – akárcsak a fenti két, optimistának egyáltalán nem nevezhető idézet. A két kiragadott szövegrész megjelenése között több mint 40 esztendő telt el – mégis, a szerző még 1944-ben⁸ is a könyvtári alkalmazottak szaktudásának hiányára hívja fel a figyelmet. Ugyan írásában pár sorral lentebb maga tesz említést két, „*kezdő könyvtári tisztviselők számára*” megrendezett – jelen munkában később bővebben is bemutatásra kerülő – tanfolyamról, „*de hathónapi kurzus mégsem ad alkalmat oly elmélyedésre, mint négyévi egyetemi tanulás.*”⁹

A névtelen szerzők pesszimizmusa mellett az idézett írásokból az is kiderül, hogy a könyvtártani, könyvtörténeti stúdiumok a korszakban már helyet kaptak a hazai egyetemeken. Az első idézet forrásában a szerző Gyalui Farkasnak, a könyvtártudomány első hazai egyetemi magántanárának¹⁰ egyik munkájáról mond éles, csípős ítéletet: „*célja tulajdonképpen nem más, mint igazolása annak, miért kellett a kolozsvári tudományegyetemen a könyvtári ismeretek számára magántanári állást szervezni.*”¹¹ A második írásból pedig – egyebek mellett – megtudhatjuk, hogy ekkorra a könyvtártudomány körébe tartozó területek több oktatóval is képviseltetik magukat a felsőoktatásban: „*az egyetemeken vannak ugyan a könyvtörténetnek magántanárai, ... de a könyvtörténet nem vizsgatárgy s a hallgatóság ... csak annyira foglalkozik a mellékes kollégiumokkal, amennyire a kötelező tantárgyak megtanulása mellett marad némi ideje. Ez pedig a legtöbb hallgatónál igen kevés.*”¹²

A könyvtártudomány egyetemi magántanárai

A Gyalui Farkas magántanári kinevezésével megindult folyamat – a könyvtártani, könyv-, könyvtár- és sajtótörténeti, bibliográfiai ismereteknek a hazai egyetemi oktatásban történő megjelenése – a könyvtártudományi kutatások kevésbé feldol-

gozott területei közé tartozik.¹³ Pedig figyelemre méltó azok listája, akik 1949-ig ilyen jellegű képesítést szereztek:

1901	– Gyalui Farkas	– Könyvtártudomány
1914	– Gulyás Pál	– Könyvtártan ¹⁴
1930	– Nyireő István	– Könyvtártudomány ¹⁵
1932	– Fitz József	– Könyvismeret és könyvtártan ¹⁶
1933	– Máté Károly	– Sajtótörténet ¹⁷
1939	– Trócsányi Zoltán	– A magyar könyv története ¹⁸
1941	– Kozocsa Sándor	– A bibliográfia elmélete és története ¹⁹
1946	– Dezsényi Béla	– A magyar időszaki sajtó története ²⁰

Az említett személyek az ország különböző egyetemlein szereztek meg magántanári kinevezésüket: előadott tárgyaiknak összegző számbavétele, annak vizsgálata, hogy kurzusaik milyen hatással voltak – hatással voltak-e – a későbbi időszak könyvtárosainak, könyvtár-politikusainak nézeteire, még feldolgozásra vár.

Az oktatott tárgyak kapcsolódó jellege miatt itt érdemes szót ejteni a Pázmány Péter Tudományegyetemen 1945 őszén létrehozott Sajtótudományi Intézettről. A Thienemann (Tass) Tivadar egyetemi tanár igazgatta intézetben „számos kitűnő előadás hangzott el a könyvtudomány, könyvtörténet, könyvkiadás, nyomdászat, sajtótudomány, sajtótörténet, színháztörténet, dramaturgia, színikritika, rádió, stb. köréből.” A megindított képzésben a hazai szakemberek mellett – akik között Trócsányi Zoltánt is megtaláljuk – ekkor még külföldi vendégelőadók is oktattak.²¹

Hazai könyvtárosképző tanfolyamok 1937 előtt

A fent említett szakembereknek 1949-et megelőzően egyetemi keretek között nem volt lehetőségük könyvtárosok képzésére, de különböző szakmai tanfolyamok előadóiként oktattak. Ezek részben nagyobb – budapesti – könyvtáraink saját „házi” tanfolyamai, részben a könyvtárügy állami felügyeletét ellátó szervek, illetve könyvtáros szakmai szervezetek által rendezett képzések voltak.

1898-1913 között a Múzeumok és Könyvtárak Országos Tanácsa, ill. Főfelügyelősége hét szaktanfolyamot rendezett, melyekre vidéki könyvtárosokat is meghívott. A tanfolyamok résztvevői többek között írás- és nyomdásztörténeti,

katalogizálási, könyvtárépítészeti, bibliográfia-elméleti tárgyakat hallgattak.²²

1916 elején a Fővárosi Könyvtár szervezett tisztviselői részére továbbképző tanfolyamot: az elhangzott 11 előadás a könyvtár fejlődésével, az osztályozás, a katalogizálás, a bibliográfia-szerkesztés és az olvasószolgálat kérdéseivel foglalkozott.²³

A Tanácsköztársaság időszakában tervbe vették a könyvtárügyet irányító – így a könyvtárosképzés megszervezéséért is felelős – új szervek létrehozása mellett egy könyvtárosiskola létrehozását is. 1919-ben két hónapos könyvtárosi tanfolyamot létesítettek, amit a „*tudományos szakkönyvtárosképzéssel egyetemben az egyetemi oktatás egy tagozata gyanánt*” 3 féléves időtartamú önálló szakká akartak fejleszteni.²⁴

Az 1922. évi XIX. törvénycikk kifejezetten előírta a könyvtárosok szakképzésének az intézményes megoldását: „... a vallás- és közoktatásügyi miniszter ... gyakorlati tanfolyamokat szervezhet és szakvizsgákat rendszeresíthet. A ... tudományos tisztviselők kötelesek a tanfolyamot látogatni, és a záróvizsgát letenni. Aki e kötelességének ... nem felel meg, a szolgálatból elbocsátandó.”²⁵

1928-ban Hóman Bálint, a Nemzeti Múzeum igazgatója megbízta Gulyás Pált, hogy állítson össze vizsgatervezetet a tudományos könyvtárakban dolgozó könyvtárosok részére. Ennek az összeállításnak az anyagát figyelme véve ugyanabban az évben az Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ szervezett tanfolyamot. A programban az előadásokon kívül könyvtárak, nyomdák látogatásai is szerepeltek – de a résztvevők bizonyítványt nem kaptak.²⁶

A Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesülete könyvtárosképző tanfolyamai

Az 1935 júniusában megalakult Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesülete első feladatai közé sorolta a könyvtárosok képzésének megvalósítását. A tervezett tanfolyam tan- és vizsgarendjét az egyesület elnöke, Fitz József dolgozta ki, akinek „*körlevelére a budapesti közkönyvtárak igazgatói kimondták azt az elvet, hogy a jövőben az új munkaerők felvételénél megkívánják az Egyesület által rendezendő tanfolyamok vizsgabizonyítványát.*”²⁷

Az egyesület gondozásában két tanfolyamot szerveztek 100, illetve 105 elméleti és 125, budapesti könyvtárakban – Széchényi, Fővárosi, Egyetemi, Technológiai Intézeti – megtartott gyakorlati órával. Az első tanfolyam – vizsgáival egyetemben – 1937. február 1. és május 14. között, a második 1937. december 1. és 1938. május 9. között zajlott le. A második tanfolyam lebonyolítása során va-

lamelyest módosítottak a tananyag 15 tárgyának óraszámán illetve tematikáján, de a területük kitűnő szakértői által előadott ismeretek „*elsősorban az akkori nagy, főként társadalomtudományi jellegű és nagyobb közművelődési (városi) könyvtárak szükségleteit vették figyelembe.*”²⁸ Az oktatók és tantárgyaik:

Fitz József: *könyvtárigazgatás, könyvtártörténet, ősnymtatvány-meghatározás*; Dávid Antal: *gyakorlati könyvtártan*; M. Buday Júlia: *a könyvtárak együttműködése*; Goriupp Alisz: *katalogizálás*; Asztalos Miklós: *bibliográfiák*; Witzmann Gyula: *decimális osztályozás*; Gulyás Pál: *könyvtári szakrendszerek*; Gergely Rezső, ill. Lányi Ottó: *könyvkereskedelem*; Máté Károly: *könyv- és hírlapkiadás*; Kner Imre, ill. Kelényi B. Ottó: *nyomdászat, nyomdásztörténet*; Leskó Béla, ill. Gronovszky Iván: *könyvkötés*; Halász Gábor: *újkori kéziratok meghatározása*; Gábel Asztrik, ill. Bartoniek Emma: *középkori kéziratok meghatározása*; Trócsányi Zoltán: *régi magyar nyomtatványok meghatározása*.

A két tanfolyamnak 82+29 hallgatója volt, akik közül 70+21 személy nyert el képesítő bizonyítványt. Azonban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium állásfoglalása szerint a tanfolyamot „magántestület”, hivatalos kezdeményezés nélkül rendezte. „*Ilyenformán a kiadott bizonyítvány nem lett államérvényes, a kurzus elvégzése nem számított előnynek.*”²⁹

Ezt követően az egyesület nem tartott tanfolyamot, sőt 1943-1945 között a tevékenysége „*gyakorlatilag szünetel.*” Közgyűlése csak 1946. december 21-én ülészik újra. Ekkor az új tisztikarban már az egykori tanfolyami hallgatók is helyet kapnak.³⁰

Az egyesület tanfolyamát 1938-ban elvégző Varjas Béla – aki korábban a Széchényi Könyvtárban dolgozott ÁDOB-gyakornokként (Állástalan Diplomások Országos Bizottsága), majd Trócsányi Zoltán nyilvános rendes egyetemi tanárrá történt kinevezése után a Magyar Könyvszemle szerkesztői feladatára is megbízást kapott³¹ – ekkor már az OSZK tudományos főmunkatársa, néhány évvel később pedig főigazgató-helyettese. Az 1946-os egyesületi közgyűlés egyik előadójaként a magyar könyvtárak háború utáni helyzetéről számolt be. A Magyar Könyvszemle nyomtatásban meg nem jelent, 1947. évfolyamának összevont számában³² pedig megtalálható egy írása, mely – szövegkörnyezete alapján, valószínűleg a Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesülete (intézőbizottsága) számára – a könyvtárosképzés intézményrendszerének a háború után megváltozott viszonyok között megvalósítható/megvalósítandó új koncepcióját vázolja fel.³³

2.) Az egyetemi könyvtárosképzés megindulásának könyvtár- és kultúrpolitikai körülményei

A második világháborút követő időszak mind politikailag, mind könyvtárügyileg jelentős változásokat eredményezett. Az 1945 után szovjet érdekszférába került ország irányítóinak az újjáépítésre, újjá- és átszervezésekre vonatkozó intézkedései folyamatosan a könyvtárpolitika területén is megjelentek. Az új államhatalom elsőrendű művelődéspolitikai céljai közé iktatta a könyvtárügyet, így hamarosan szükségessé vált az alapkérdések tisztázása.

Az új kormányzatnak a könyvtárosok képzését érintő első intézkedése 1945 decemberében az Országos Könyvtári Központ és a Könyvtárak Országos Tanácsa megszervezésére vonatkozó rendelete. Ez utóbbi intézmény célja, a könyvtárügy egységes irányításának biztosítása mellett, többek között könyvtárosképző tanfolyamok rendezése – lett volna. Létrehozására azonban nem került sor.³⁴

1947 márciusában egy újabb minisztertanácsi rendelet jelent meg a könyvtárügy csúcs-szerveinek létrehozása érdekében: az Országos Könyvtári Központra vonatkozó ismételt intézkedés mellett Országos Könyvtárügyi Tanács szervezése szerepelt benne. Ez utóbbi azonban ekkor sem jött létre.³⁵

A könyvtárügy központi szerveinek létrehozását célzó felemás eredményű intézkedések ellenére az illetékes minisztériumban hosszú távú programon, a könyvtárügy egészének rekonstrukciós tervén dolgoztak. Ennek eredménye az 1947. évi könyvtári törvénytervezet. Ezeket a munkálatokat a közoktatásügyi minisztériumban először az elnöki osztály vezetőjeként, majd államtitkári minőségben Kovács Máté irányította.³⁶ A törvénytervezet V. fejezete a könyvtárosok szakképzettségével foglalkozott. Ez alapján a könyvtáros iskolák, tanfolyamok szervezése a fentebb említett Könyvtárak Országos Tanácsának a kötelessége. Az iskolák és tanfolyamok szervezetét és tananyagát a tervezet a vallás- és közoktatásügyi miniszter hatáskörébe helyezte, míg a könyvtárosok differenciálását kétfajta vizsgálattal – egy általános és egy tudományos könyvtári vizsgálattal – kívánta megvalósítani.

A hazai könyvtárosképzés Varjas Béla tervezetében

Varjas Béla koncepciója léptékeiben és tartalmában is jóval kidolgozottabb az 1947-es törvénytervezet vonatkozó fejezeténél. Ugyan a Könyvszemle 1947-es évfolyamába került, de valószínűleg korábban íródott. Erre utal a szerző egyik mondata: „Reméljük, az állam az iskolareform mellett legsürgősebb feladatai közé

iktatja a vidéki közművelődési és népkönyvtárak tervszerű szervezését és rendszeres fejlesztését. Ez jövő könyvtárpolitikánk egyik legégetőbb megoldásra váró feladata.”³⁷ 1947 januárjában a Magyar Kommunista Párt irányításával létrejött a Népkönyvtárakat szervező Országos Bizottság, amely 1000 népkönyvtár létrehozását tűzte ki céljául. Ugyanezen év januárjában a közoktatásügyi minisztérium rendeletet hozott a vándorkönyvtárak létesítésének és a népkönyvtárak támogatásának szabályozásáról: még ha az első falusi népkönyvtárat 1949-ben avatták is fel Mezőszentgyörgyön (ápr. 24.), a tervszerű létrehozásukra vonatkozó információk 1947-ben már közismertek lehettek.³⁸

A fenti idézet ismeretében teljesen magától értetődő a tervezetben Varjas által pár sorral lentebb megfogalmazott „sarkalatos tanulság”: „könyvtárosképzésünknek soha többé nem szabad megfélemlenie arról, hogy a tudományos képzés mellett fokozott mértékben ki kell terjeszkednie a közművelődési és népkönyvtári könyvtárosképzésre. Ha az egyiket kormányhatósági rendelkezéssel állandósítani kívánjuk, ugyanezt meg kell követelnünk a másik esetében is. S mikor ezt kimondjuk, nem tanfolyamokra gondolunk, hanem rendszeres intézeti képzésre.”³⁹

Varjas tervezetében átmeneti és hosszú távú intézkedéseket is felvázolt.⁴⁰ A könyvtárosképzés kérdésének végleges rendezéséig „1947 őszén, de legkésőbb 1947/48 telén” megindítandó szaktanfolyamok létrehozását javasolta, melyek megszervezését – „már csak a múltban e téren kifejtett tevékenységénél fogva is” – a Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesülete végezné. A tanfolyamokkal kapcsolatban rögzíti: (1) tananyaguk „a múlttól eltérően ne egyoldalúan tudományos képzést nyújtson, hanem fokozott mértékben legyen tekintettel a közművelődési könyvtárak, népkönyvtárak (üzemi, pártkönyvtárak, könyvkereskedőképzés, stb.) sajátos igényeire is.” Ennek megfelelően kétféle vizsga kidolgozása szükséges: egy a tudományos képesítésű jelöltek („könyvtáros szakvizsga”), egy másik pedig a segédszemélyzet, illetve a közművelődési, stb. könyvtárak kezelői személyzete számára („könyvtárkezelői vizsga”). Az előzőnek egyetemi-főiskolai végzettség, az utóbbinak érettségivel egyenértékű képzettség lenne az előfeltétele. A (4) meghatározott létszámmal indítandó tanfolyamok (3) időtartama legalább három hónap lenne: ezalatt a résztvevők délelőttönként könyvtári gyakorlatukat végzik, és délutánonként kb. napi három órában hallgatják az előadásokat, melyek (2) „óraszám legalább 140-150-re volna felelő.” A vidéki könyvtári alkalmazottak képzéséhez (5) „vándortanfolyamok” indítását javasolja, továbbá az önképzés lehetőségének biztosítása érdekében elengedhetetlennek látja egy (6) megfelelő kézikönyv, illetve tankönyv szerkesztését.

Hosszú távon, a könyvtárosképzés végleges megoldására a budapesti bölcsészettudományi karon szervezett *Könyvtártudományi Intézet* felállítását javasolja. Ez az intézet – „*megfelelő magántanári és előadói segédlettel*” – a korábban említett kategóriákba sorolható könyvtárosok mindegyikét képezné. A tudományos könyvtárosok képzését „*ráfejelő*” módon képzei: „*a jelölt csak az egyetemi diploma elnyerése után szerezheti meg a könyvtárosi képesítést, egy, kettő vagy három év múlva.*” Ehhez kötött tanmenetet javasol, három részből álló – írásbeli házi dolgozatokkal, zárhelyi írásbeli és szóbeli – vizsgákkal. A vizsgákon a hallgatóknak szakmai tárgyakon túl két idegen nyelv ismeretéből és – a nem nyelvi szakosoknak – magyar (esetleg világ-)irodalmi tájékozottságukról is számot kellene adniuk. A diplomával nem rendelkező személyek képzését két esztendőben állapítaná meg. „*Tanulmányi és vizsgarendjük abban különböznék az egyetemi és főiskolai diplomásokétól, hogy a könyvtárban tudományos részből lényegesen kevesebbet ölelne fel, és képzésükben inkább a gyakorlati adminisztratív ismereteket és kisebb könyvtárak (esetleg speciális irányban pl. gyermekkönyvtárak) vezetésében való jártasság elsajátítása volna a főcél.*” Írásbeli és szóbeli részből álló könyvtárkezelői vizsgájuk mellett számukra is kívánatos egy vagy két idegen nyelv ismerete.

A könyvtári szolgálatot csak mellékfoglalkozásként ellátók – iskolai, ifjúsági, nép-, kisebb-nagyobb egyesületi és közkönyvtárak vezetői – számára a szakmai ismeretek megszerzését az Intézetben kívül véli megvalósíthatónak. Erre vonatkozóan javasolja az új nevelőképző főiskolák tantervébe és vizsgakövetelményei közé a „*könyvtárkezelői alapismeretek*” beiktatását. Az így megszerezhető képesítés a könyvtárkezelőkével volna egyenértékű.

A könyvtárosképzés szerkezetének bemutatása mellett a képzés lehetséges jogi szabályozásának alapelemeit is vázolja: (1) jogszabály rögzítse, hogy közkönyvtárakban csak könyvtári szakképesítéssel bíró személy alkalmazható; (2) az 1937. január 1. után könyvtári munkakörben dolgozók számára a szakképzés megszerzése – utólagosan – kötelező. (3) „*A könyvtári szakképesítés megszerzésére a budapesti tudományegyetem bölcsészettudományi kara mellett Könyvtártudományi Intézetet kell szervezni, az említett karon pedig könyvtártudományi tanszék állítandó fel. A szakképesítés igazolására az intézetben szerzett könyvtáros szakvizsga és könyvtárkezelői vizsgabizonyítvány szolgál.*” (4) Az Intézet létrehozásáig könyvtári szakképesítés a KÖLE szaktanfolyamain vagy (5) a – már – könyvtártani ismereteket is oktató nevelőképző főiskolákon szerezhető meg. (6) Az állomány nagyságának függvényében rendelet kötelezhetné a könyvtárak fenn-

tartóit megfelelő számú főfoglalkozású szakképzett könyvtáros vagy könyvtárkezelő alkalmazására.

Varjas Béla tervezetét a Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesületének hathatós támogatásával gondolta megvalósítani. Azonban az egyesület tevékenysége 1947 után lassan megszűnik: az 1948 januárjában megrendezett évi rendes közgyűlést követően ugyanezen év nyarán már az egyesület esetleges újjáalakításáról kezdődnek megbeszélések. Végül 1950 januárjában az egyesület vezetése a belügyminisztériumtól kéri a működés ideiglenes szüneteltetésének engedélyezését, mivel az alapszabályszerű tevékenység nem biztosítható.⁴¹

A tervezet azonban nem maradt hatás nélkül: a könyvtárosok intézményesített képzésének bevezetése a hazai kultúr- és oktatáspolitikai hathatós támogatásával rövidesen megtörtént.

Az 1948. évi egyetemi reform előkészítése és könyvtáros vonatkozásai

Az 1945. utáni művelődéspolitikai változások egyik eleme a felsőoktatás demokratizálása volt. Ez olyan intézkedéseket foglalt magában, mint az egyetemek megnyitása a szélesebb néprétegek előtt, a tanári karok összetételének megváltoztatása, vagy a nők egyetemi tanulmányaira vonatkozó korlátozásoknak a megszüntetése. A változások későbbi irányát és nagyságrendjét a politikai hatalom megszerzésének folyamatában a művelődéspolitikai területén is szisztematikusan építkező kommunisták célkitűzései és befolyása alakította a legjelentősebben.

A Magyar Kommunista Párt, illetve a Magyar Dolgozók Pártja Kállay Gyula vezette Értelmiségi Osztálya 1948 júniusában kidolgozta a felsőoktatási reform alapelveit. Az elkészített tervezetet – amely már ekkor, felsőoktatási intézményenként megjelölte a szükséges személyi változtatásokat is – az MDP Köznevelési és Tudományos Bizottsága 1948. június 22-i ülésén tárgyalta meg és fogadta el. Javaslatukra a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium négy reform-előkészítő bizottságot (bölcész, jogász, orvosi és műegyetemi) hozott létre, amelyek tagjai meghívott professzorok és más szakemberek voltak. Mivel a reformot már az 1848/49. tanévben – legalább az 1. évfolyamon – életbe akarták léptetni, a vonatkozó tervek viszonylag rövid idő alatt elkészültek: augusztus végén, szeptember elején zajlottak az első megbeszélések, és az elkészült reformterveket már az ősz folyamán részleteiben is megvitatta az MDP Tudományos és Köznevelési Bizottsága. Ezt követően került sor a megfelelő rendeletek kibocsátására.⁴²

A bölcészkar reform tervezett intézkedései között olvasható, hogy „*egységes tanulmányi rendet kell bevezetni, a tanfegyelmet meg kell szilárdítani, az oktatók*

és hallgatók munkamorálját emelni. Ehhez szükséges, hogy a »szabad bölcsészek« idejétmúlt csoportja átalakuljon, a tanárképzést korszerűvé tegyék... Ezért társadalmi funkciókra képesítő okleveleket kell bevezetni...⁴³ Ezek között az új, megszerzhető képesítések között találjuk a könyvtárosi oklevelet is.

A folyamat a hazai könyvtárügyre is jelentős befolyással volt: 1948 nyarán az OSZK „vezető gárdájának” egy csoportja a VKM elvi hozzájárulásával hozzákezdett az egyetemi könyvtárosképzés előkészítéséhez.⁴⁴ A képzés szakminisztériumi kezdeményezésre történő megszervezésének tényét támasztja alá egy, az OSZK irattárában fellelhető levélváltás is.

A Magyar Nemzeti Múzeum Tanácsa, illetve Tolnai Gábor „*miniszteri osztályfőnök*” – aki egyébként ekkoriban még a nemzeti könyvtár főigazgatója is – 1948 júliusában ugyanazon okokból felkérésekkel, illetve utasítással kereste meg Varjas Bélát, a Széchényi Könyvtár főigazgató-helyettesét. A Tanács a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal „*egyetértőleg*” szakértőbizottságokat kívánt alakítani a vidéki múzeumok államosításával kapcsolatos kérdések és a „*múzeumi, könyvtárnoki és levéltárnoki képzés kérdéseinek*” feldolgozására. Tolnai július 21-én keltezett levelében az említett bizottságok névsorának felterjesztésére a július 28-i határidőt szabta meg, jelezve hogy a képzési kérdéseket „*teljes részletességgel kimerítő tervvel*” elkészítésének határideje szeptember elseje. Az irattárban 1948. július 28-i keltezéssel megtalálható a Magyar Nemzeti Múzeum Tanácsának leveleire reagáló válasz Goriupp Alisz „*igazgató, a főigazgató h.*” aláírásával: „*677/1948. sz. átiratára tisztelettel közlöm, hogy Dr. Varjas Béla h. főigazgató a Tanács jelölése folytán részt vesz a szakbizottságokban. [...]*”

*A könyvtárosképzésre vonatkozó javaslat készen lévén további bizottsági tag kijelölésére nincs szükség.*⁴⁵

A válasz meglepőnek tűnhet, azonban az OSZK részéről a szóban forgó bizottságba delegált tag az a Varjas Béla, akinek a hazai könyvtárosképzés egészére vonatkozó tervezete, beleértve az egyetemi képzés létrehozása feltételeinek vázolását is, ekkorra már elkészült.

Ezt követően – úgy tűnik – a könyvtárosképzés ügye „révbe ért”. 1948. október 2-án Ortutay Gyula közoktatásügyi miniszter Téglás községben a századik állami általános iskolai tanulóotthon felavatása után, az egyetemi oktatás reformjának kérdéseiről nyilatkozva szolt a bölcsészkar reformjáról is: egyebek mellett közölve, hogy a szabad bölcsészet helyére a külön *levéltárosi, könyvtárosi, tanári* stb. képesítés lép.⁴⁶ A minisztérium folyóirata, a Köznevelés az október 15-i számában a minisztérium munkatársainak az egyetemi reform elvi alapjait és az egyes

karok szervezetében és tanulmányi rendjében tervezett változtatásokat bemutató ismertetését közli. Ebben az írásban már nyomtatásban is olvasható, hogy a tervek alapján az elkövetkezőkben a bölcsészkaron – többek között – *tanári, könyvtárosi, levéltárosi, muzeológusi* oklevelek megszerzésére nyílik lehetőség.⁴⁷

A VKM előkészítő munkáját követően 1949. január 7-én került a minisztertanács elé az egyetemi bölcsészet- és természettudományi képzés újjászervezésének tervezete,⁴⁸ majd a Magyar Közlöny Rendeleték Tára január 12-i számában megjelent A magyar köztársaság kormányának 1400 (1510)-(8)-260/1949. Korm. számú rendelete az egyetemi bölcsészettudományi és természettudományi képzés újjászervezése tárgyában, melynek 2. §-a (1) bekezdése szerint „*A hazai tudományegyetemek bölcsészettudományi karain folytatott tanulmányok alapján középiskolai tanári, könyvtárosi és muzeológusi képesítést ... lehet elnyerni.*”⁴⁹ A kormányrendelethez kapcsolódó vallás- és közoktatásügyi miniszteri 1400 (1510)-600/1949. V.K.M. számú rendelet⁵⁰ a bölcsészet- és természettudományi karok tanulmányi és vizsgarendjét szabályozza. Ennek a rendeletnek a függeléke tartalmazza az említett karok hallgató számára kötelező előadások, kollokviumok és gyakorlatok jegyzékét. Itt olvashatók a könyvtárosi szakra vonatkozó általános rendelkezések:

*„A könyvtárosi szak első két éve azonos a két szaktárgyas tanárjelöltével, azonban a jelölt tanári szaktárgyai mellett a kötelezően előírt könyvtárosi előadások is köteles hallgatni. Kívánatos, hogy a két szaktárgy a magyar nyelv és irodalom és történelem, vagy magyar nyelv és irodalom és latin nyelv és irodalom legyen. Alapvizsgát a két tanári szaktárgyból kell tenni. A könyvtártani tárgyú kollokviumokból az alapvizsga előtt minden félévben kötelező a kollokvium. Az alapvizsga letétele után a jelölt választhat, vajjon[sic!] két szaktárgyas tanárjelölt, vagy könyvtáros akar-e lenni. Ennek a választásnak legalább a harmadik év megkezdéséig meg kell történnie. A könyvtáros szakon a továbbiakban egyik szaktárgyának a tanárjelöltek számára előírt anyagát hallgatja, azonban a kötelező pedagógiai és lélektani előadások nélkül, továbbá az előírt könyvtárosi kollégiumokat és gyakorlatokat veszi fel. Az V. évben a könyvtáros szakon vagy társadalomtudományi könyvtárosi, vagy természettudományi, vagy közművelődési könyvtárosi szakirányban képezi magát tovább. Ókori keleti nyelvek, keleti nyelvek, török nyelvek a könyvtáros szak egyik szaktárgyául engedélyezhetők. Könyvtárosi szakot csak a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán lehet felvenni.”*⁵¹

A meginduló képzés struktúrájának kialakítása az 1947-es koncepció összeállításának, Varjas Bélának a nevéhez köthető – azonban az, hogy a könyvtáros képzés egyetemi keretek között történő megjelenésében Varjasnak mekkora szerepe volt, nem dokumentált. Mindenesetre az egyetemi reform kidolgozása során a tervezett intézkedések alakulását több aktív – vagy egykori – könyvtáros is befolyásolhatta. Az 1948 augusztusában a bölcsészettudományi kari reformbizottságba meghívottak között találjuk pl. Mátrai Lászlót, az Egyetemi Könyvtár igazgatóját vagy Telegdy Zsigmond egyetemi magántanárt, fővárosi főkönyvtárnokot, akit 1949 januárjától az Országos Könyvtári Központ elnökévé neveztek ki.⁵² A reformok körül bábáskodó Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban is szakmabeliek kísérelték figyelemmel, illetve felügyelték a munkálatokat: a minisztérium felsőoktatási és tudományos ügyekkel foglalkozó VI. főosztályának vezetője ekkor Tolnai Gábor egyetemi magántanár, aki 1946-1947 között az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatója volt. A fent említett személyek mindegyike – ideértve a közoktatásügyi minisztérium egyik államtitkárát, Bóka Lászlót is – az ekkoriban még működő Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesületének tagja, sőt: Mátr az 1946-ban megválasztott új tisztikar egyik alelnöke, Telegdy pedig könyvtáros titkára.⁵³ Vagyis a Varjas tervezetével megszólított egyesület, ha szervezetként nem is, megfelelő pozícióba került tagjai révén elősegíthette a hazai egyetemi könyvtárosképzés megindulását.

3.) Az egyetemi könyvtárosképzés első évei

A képzés az 1948/49. tanév második félévében, 1949 elején indult.⁵⁴ Ezt a dátumot több forrás is megerősíti, de a kezdő évek oktatásának intézményi keretei napjainkig nem tisztázottak.⁵⁵ A probléma tisztázásához kiindulásul szolgálhat néhány szakirodalmi említés és a rendelkezésre álló levéltári források szisztematikus feldolgozása.

Intézményi keretek

Fülöp Géza egykori tanárára, kollégájára – Haraszthy Gyulára – emlékezve röviden és egyértelműen foglalta össze a képzés megindulásának körülményeit: „Az egyetemi könyvtárosképzés megindítása Varjas Béla nevéhez fűződik ... Az ő irányításával indult meg az oktatás, amelyet mint az OSZK főigazgatója szervezett; tanszék ekkor még nem volt, egyetemi tanszemélyzet sem, Varjas mellett a buda-

pesti nagykönyvtárak, elsősorban a nemzeti könyvtár ... vezető munkatársai tartották az előadásokat, vezették a szemináriumokat és gyakorlatokat."⁵⁶

Tanszék valóban nem volt: a fellelhető adatok alapján, Varjas az 1947-es tervezetében leírtaknak megfelelően elsősorban Könyvtártudományi Intézet felállításában gondolkodott – ehhez látott hozzá. 1949 februárjában Kardos László, a VKM illetékes osztályának vezetője levelet írt a budapesti nagy könyvtárak vezetőihez, melyben arra kéri a címzetteket, hogy a gyűjtemények főlépcsőjeiből „könyvtörténeti, könyvtártechnikai, bibliográfiai, biográfiai munkákkal, valamint szótárakkal és lexikonokkal” támogassák a bölcsészreform által elrendelt Könyvtártudományi Intézet megszervezését.⁵⁷

A budapesti egyetem bölcsészettudományi karának az 1949-1953 közötti időszakból fellelhető tanrendjeiben a könyvtári szakosok számára meghirdetett órák egy részének színhelyeként a Könyvtártani Intézet van feltüntetve.⁵⁸

A Könyvtárügyi Szemle 1951. évi második évfolyamának január-márciusra datált első számában pedig megjelenik egy írás, melyben „*az Eötvös Lóránt[sic!] Tudományegyetem bölcsészkarának két könyvtárszakos hallgatója pontosan jelöli ki az Egyetemi Könyvtártudományi Intézet és a könyvtári szak oktató, nevelő és tudományos feladatait felső oktatásunk rendszerében.*”⁵⁹ Ebből az írásból, pontosabban a szerzők egyik javaslatából egyértelművé válik, hogy egészen a publikáció megjelenéséig még biztosan a Varjas-féle koncepciónak megfelelően működött – és nevezetett – az intézmény. „*A könyvtáros szak fontossága és egyre növekvő méretei szükségessé teszik egy könyvtártudományi tanszék felállítását, melynek professzora az intézet felelős vezetője lenne, aki annak sokrétű tanulmányi és tudományos munkáját gondos ... vezetéssel irányítaná.*”⁶⁰

Vagyis az 1949-es szakindítás nem tanszékalapítást jelentett – azonban tény, hogy a működését elkezdő Könyvtártudományi Intézet csak felsőfokú könyvtárosokat képzett: így magától értetődően tekinthető a későbbi Könyvtártudományi Tanszék jogelődjének.

Az oktatás tárgyi feltételei

Az említett – látszólag igencsak elfeledett – írásban a közelmúltban publikált visszaemlékezésekben közöltekénél részletesebb információk találhatóak a képzés első két évére vonatkozóan: az intézet csak 1949 nyarán jutott egy szobához a Puskin u. 3. alatti épületben. Ezzel „gazdálkodhatott” 1950 végéig, amikor két új helyiséggel gyarapodott. Ekkorra már önálló költségvetést is kapott, és berendezését

is kiegészíthette.

Könyvtárállományának legnagyobb része – ide értve az oktatáshoz szükséges példatárakat is – az Országos Széchényi Könyvtárból származott. De gyarapodott az állomány az Országos Könyvtári Központ, az Egyetemi Könyvtár és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár segítségével is.⁶¹

1953-ban megkezdődött a hallgatók számára sokszorosított egyetemi jegyzetek megjelentetése, az év őszén pedig átköltözött az – ekkor már félállású vezető irányította – tanszék a Piarista közli/Pesti Barnabás úti bölcsészkar épület harmadik emeletére. Itt is három – egy tanszékvezetői, egy szemináriumi és egy oktatói és könyvtári célra szolgáló – szoba állt rendelkezésre.⁶²

A képzés időtartama, képesítések

A szokatlan keresztféléves szakindítást követően viszonylag sokáig tartott, míg a képzés időtartama, struktúrája megszilárdult. Az első két tanévben a kezdő évfolyamok képzése öt éves – melyből a könyvtárosképzés csak három év – és kétszakos.⁶³ Az 1950/51. tanévben beiskoláztak ugyancsak két szakon, de négy évre iratkozhattak be – ekkortól már a könyvtáros tanulmányok időtartama is négy év. A következő három tanévben a képzés egyszakossá és ötévéssé vált – a négy év egyetemi tanulmányt egy év könyvtári gyakorlat követte. Az 1954/55. és 1955/56. tanévben a hallgatók ismét négy évre és két szakra iratkozhattak be – a könyvtár mellé magyar vagy történelem tanári szakot lehetett felvenni. Ekkortól a gyakorlatokat a tanév közben és a nyári szünetben kellett elvégezni. Míg a korábbi években kezdők csak könyvtáros oklevelet, ezek a hallgatók már kettős képesítést: tanárit és könyvtárost szerezhettek.

JEGYZETEK

¹A tanulmány a Kovács Máté Alapítvány 2009. évi pályázatán jutalmazott pályamunka kiegészített változata.

²50 éves a könyvtárosképzés az ELTÉ-n. Budapest, 1999. október 20. Meghívó és részletes program: [online] <URL: <http://goo.gl/QTEZh>> [2011. febr. 15.]

³A konferencia előadásainak nyomtatásban megjelent változatai elhangzásuk sorrendjében: Sebestyén György (1999), Sebestyén György (2000); Hangodi Ágnes (2000) - Babiczky Béla előadásának rögzített, szerkesztett és kiegészített változata; Kókay György (2000); Szabó Sándor (2000); Barátné Hajdu Ágnes (2000); Horváth Tibor (1999).

⁴Sebestyén György (2001).

⁵Név nélkül (1903) p. 180.

⁶Név nélkül (1944) p. 74.

⁷Kovács Máté (1969) közülük a következőket emelte ki: György Aladár, Esztegár László, Szabó Ervin, Gyalui Farkas, Gulyás Pál, Holub József, Asztalos Miklós, Fitz József. (p. 113.)

⁸A folyóirat 1944. évi első számának még Trócsányi Zoltán volt a szerkesztője – talán az említett írás is tőle származik. A következő összevont – 2-4. – számot már Varjas Béla szerkesztette, ez a füzet csak 1945 decemberében jelent meg. A Könyvszemle megjelenésére vonatkozóan: NÉMETH MÁRIA (1979) p. 148.

⁹ Név nélkül (1944) p. 75.

¹⁰A magántanári képzésről szóló korabeli híradás: Név nélkül (1901). Gyalui Farkas életére, tevékenységére vonatkozóan: Pogányné Rózsa Gabriella (2004).

¹¹Név nélkül (1903) p. 180. A folyóirat tartalomjegyzéke egy *-gal jelöli az ismertetés készítőjét. A kiadvány szerkesztője ekkoriban Kollányi Ferenc.

¹²Név nélkül (1944).

¹³Kovács Máté a korábban már hivatkozott áttekintésében – KOVÁCS Máté (1969) p. 25. – csak Gyalui, Gulyás Pál, Máté Károly és Nyireő István nevét említi. Vértesy Miklós Gyalui, Gulyás, Nyireő, Máté, és Fitz József kinevezéséről emlékezik meg. (Csapodi Csaba, Tóth András, Vértesy Miklós (1987) p. 323. és 414.) Sebestyén György munkájában pedig csak Gyalui ill. Trócsányi Zoltán neve bukkan fel: „... *sajnálatos tény, hogy 1918-ban megszűnt Gyalui Farkas egyetemi könyvtárosképző tevékenysége, és eléggé nem hiányolható módon, 1949-ig nem is került sor ennek folytatására Magyarországon.*” és „*A Horthy-korszakban sajnos, nem volt egyetemi könyvtárosképzés. A kérdés azonban ennél ... bonyolultabb, mert a szándék ... megvolt a korabeli kultúrpolitika részéről ... 1939-ben kinevezték Trócsányi Zoltán a könyvtár-tudomány egyetemi magántanárának, ám mielőtt elkezdhetette ez irányú működését megbízták az orosz nyelv és irodalom oktatásával.*” (Sebestyén György (2001) p. 11. és 33.)

¹⁴„*Képesítést nyert 1914. június 5-én. Ny. rk. tanári címmel kitüntetve 1922. szeptember 15-én.*” Forrás: A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja (1943) p. 77. Ld. még: Név nélkül (1914).

¹⁵Magántanári képzését a debreceni egyetemen szerezte: MTI [„*Könyvnyomatok*” *Hírek : Napi tudósítások (1920-1944)*] 1930. július 30. 6. kiadás. [online]

- <URL: <http://goo.gl/yhtnr>> [2011. febr. 15.]. A Magyar Életrajzi Lexikonban magántanári habilitációja éveként 1934 van feltüntetve.
- ¹⁶Képesítését a pécsi tudományegyetemen szerezte meg: *MTI [„Könyomatos” Hírek : Napi tudósítások (1920-1944)]* 1932. december 16. 5. kiadás. [online] <URL: <http://goo.gl/ms03B>> [2011. febr. 15.].
- ¹⁷Képesítését ő is a pécsi egyetemen szerezte: *MTI [„Könyomatos” Hírek : Napi tudósítások (1920-1944)]* 1933. május 5. 6. kiadás. [online] <URL: <http://goo.gl/8C8fd>> [2011. febr. 15.]. Utóbb a Pázmány Péter Tudományegyetemen is megszerezte ugyanezen tárgyból a magántanári kinevezést: „*Képesítést nyert 1941. január 15-én.*” Forrás: A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja (1943) p. 86. és *MTI [„Könyomatos” Hírek : Napi tudósítások (1920-1944)]* 1941. január 17. 36. kiadás. [online] <URL: <http://goo.gl/kGmpg>> [2011. febr. 15.]. Kovács Máté (1969) p. 25. az 1936-os évet közli.
- ¹⁸„*Képesítést nyert 1939. július 8-án, rk. tanári címmel kitüntetve 1941. október 8-án.*” Forrás: A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja (1943) p. 80. és *MTI [„Könyomatos” Hírek : Napi tudósítások (1920-1944)]* 1939. július 14. 23. kiadás. [online] <URL: <http://goo.gl/UPxAv>> [2011. febr. 15.].
- ¹⁹Képesítését a debreceni egyetemen szerezte: *MTI [„Könyomatos” Hírek : Napi tudósítások (1920-1944)]* 1941. július 17. 24. kiadás. [online] <URL: <http://goo.gl/kil14>> [2011. febr. 15.]. Utóbb a Pázmány Péter Tudományegyetemen is megszerezte a magántanári kinevezést: „*Képesítést nyert 1943. évi április hó 15-én.*” Forrás: A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja (1943) p. 87. Pajkossy György (1991) p. 483. szerint 1942-ben lett a budapesti egyetem magántanára, Pogány György (2005) p. 47. alapján az 1942-es tanévtől adott elő ugyanitt.
- ²⁰A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja (1948) p. 61. Az 1946-os évszám a *Magyar Életrajzi Lexikon*ból.
- ²¹SZ. P. (1945) p. 147.
- ²²Kovács Máté (1969) p. 24. A kapcsolódó végjegyzetben (p. 117.) a Magyar Könyvszemle tanfolyamra vonatkozó írásainak adatai. Ld. még: Csapodi Csaba, Tóth András, Vértesy Miklós (1987) p. 322.
- ²³Csapodi Csaba, Tóth András, Vértesy Miklós (1987) p. 322-323.
- ²⁴Kovács Máté (1969) p. 11. (vonatkozó irodalom a végjegyzetben: p. 112.), ill. Kovács Máté (1970) p. 292. és a kapcsolódó forrásközlések: p. 316-327. Ld.

- még: Csapodi Csaba, Tóth András, Vértesy Miklós (1987) p. 344-345.
- ²⁵Kovács Máté (1970) p. 537.
- ²⁶Csapodi Csaba, Tóth András, Vértesy Miklós (1987) p. 412.
- ²⁷Asztalos Miklós (1937) p. 44.
- ²⁸Az idézet forrása: Kovács Máté (1969) p. 24. A két tanfolyamra vonatkozó adatok forrása: Asztalos Miklós (1937) és Asztalos Miklós (1938).
- ²⁹Csapodi Csaba, Tóth András, Vértesy Miklós (1987) p. 413.
- ³⁰Kovács Dezső (1985) p. 12-14.
- ³¹Név nélkül (1944b)
- ³²Németh Mária (1979) p. 148. és Monok István (2001).
- ³³Futala Tibor (1980) p. 137. szerint Varjas az egyesület ülésén tesz javaslatot a folyamatos hazai könyvtárosképzés meghonosítására. Azonban az MKE idézett kronológiájában (ld. 30. jegyzet) csak a levéltári szakosztály intézőbizottsági ülésére vonatkozóan olvasható információ.
- ³⁴11.170/1945./XII.8./M.E.sz.r. – Takács József (1951) p. 110-113.
- ³⁵3.730/1947./III.23./M.E.sz.r. – Takács József (1951) p. 113-117.
- ³⁶Sebestyén Géza (1968).
- ³⁷Varjas Béla (1947) p. 6. A Könyvszemle 1946. évi összevont száma 1947 decemberében jelent meg. Ld.: Németh Mária (1979) p. 148.
- ³⁸Az adatok forrása: Bereczky László (1970) p. 7-8. Az említett rendelet: 9.900/1947./I.13./V.K.M.sz.r.
- ³⁹Kiemelés az eredetiben.
- ⁴⁰A következő négy bekezdés alapja: Varjas Béla (1947) p. 7-13.
- ⁴¹Kovács Dezső (1985) p. 14.
- ⁴²Az eseményekre vonatkozóan ld. Ladányi Andor (1970) p. 175-176.
- ⁴³Szántó György (1948) p. 492. A szerző néhány bekezdéssel fentebb így jellemzi a felszámolandó szabad bölcsészetet: „*Nemcsak a tanszékek voltak szervezetlenek, anarchisztikus volt a hallgatóság munkaerkölcse is. Így termelődhetett ki a bölcsészeti karon, egyedülállóan az egész egyetemi oktatásban a »szabad bölcsész« furcsa típusa, azé aki semmilyen meghatározott tanulmányt nem folytat, kénye-kedve szerint látogatja az órákat és minden erőfeszítés nélkül, minden komolyabb tanulmány nélkül szerezheti meg nem sokat érő oklevélét.*” (Uo. p. 491.)
- ⁴⁴„*A jubileumi esztendő [1948] ... nagy feladatai kétségtelenül kedvezően befolyásolták szakembereink politikai, de szakmai fejlődését is ... ezeknek a hatá-*

soknak is köszönhető, hogy a Könyvtár vezető gárdájának egy lelkes csoportja, ugyancsak ez esztendő nyarán, miután felügyeleti hatóságainktól az elvi hozzájárulást elnyerte, hozzákezdett az egyetemi könyvtárosképzés előkészítő munkálataihoz.” Forrás: V. Waldapfel Eszter (1957) p. 14.

⁴⁵OSZK Irattár 348/1948. szám alatt. Az idézetet megelőző bekezdés kiemelt szófordulatainak forrása a kapcsolódó levélváltás további 4 db irata. Megtalálhatók ugyanott, a hivatkozással összetűzve.

⁴⁶Név nélkül (1948).

⁴⁷Szántó György (1948) p. 492.

⁴⁸G. Vass István (2004) p. 289.

⁴⁹A rendelet közölve: *Köznevelés*. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendeletei és közleményei, 1949. 3. sz. (febr. 1.) p. 9-10. és A bölcsészeti és természettudományi karok reformja (1949) p. 5-7. (A címlap hátoldala alapján: *Melléklet a „Köznevelés” 1949. évi 3. számához.*)

⁵⁰Közölve: *Köznevelés*. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendeletei és közleményei, 1949. 3. sz. (febr. 1.) p. 10-12. és A bölcsészeti és természettudományi karok reformja (1949) p. 8-57.

⁵¹A bölcsészeti és természettudományi karok reformja (1949) p. 41.

⁵²A bölcsészettudományi kari reformbizottságba 1948. augusztus 25-re 40 személyt hívtak meg. Ld. Magyar Országos Levéltár, VKM Felsőoktatási és Tudományos Főosztály iratai. XIX-I-1-h 202.471. A Telegdy kinevezésére vonatkozó hivatalos közlemény: *Köznevelés*. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium rendeletei és közleményei, 1949. 5. sz. (márc. 1.) p. 31.

⁵³A VKM vezető tisztségviselőire vonatkozóan: Név nélkül (1948b). A KÖLE 1946-ban megválasztott új tisztikara: Kovács Dezső (1985) p. 13-14. A kép teljessége érdekében talán azt a tényt is érdemes megemlíteni, hogy Mátrai kivételével – aki már az egyesület megalakulásakor a tisztikar (számvizsgáló bizottság) tagja – Varjas, Telegdy, Tolnai és Bóka is elvégezte az egyesület 1937-1938-as tanfolyamait. Ld. Asztalos Miklós (1937) p. 48. és Asztalos Miklós (1938) p. 77.

⁵⁴Fülöp Géza (1990) p. 14. A már idézett kronológiákban - Bereczky László (1970) p. 9. és Futala Tibor (1980) p. 137. – található dátum (május 12.) forrásait még azonosítani kell.

⁵⁵Sebestyén György (2001) p. 11. szerint: „... egyes vélemények szerint 1949-ben „csak” az egyetemi könyvtárosképzés indult meg Budapesten és csak 1951-

ben, Haraszthy Gyulának, az első tanszékvezetőnek a kinevezésével kezdődött meg az ELTE Könyvtártudományi Tanszékének története. De vannak olyan nézetek is, amelyek szerint a tanszékalapítás 1949-ben volt. A magam részéről mind a két vélemény képviselőinek igyekszem igazat adni...” Kovács Máté (1969) p. 29. és Futala Tibor (1980) p. 137. szerint a 260/1949. sz. kormány- és a 600/1949. sz. közoktatásügyi minisztériumi rendelet írta elő a könyvtártudományi tanszék létrehozását. Azonban a rendeletek szövege – ideértve a kapcsolódó függelékeket is – ilyen utasítást nem tartalmaz; mindössze annyit, hogy a könyvtáros szakot csak a budapesti egyetemen lehet felvenni. (Ld. a 2. fejezet végén idézett hosszabb szöveget.)

⁵⁶Fülöp Géza (1990) p. 14. – a kiemelés tőlem.

⁵⁷Ld. MOL, VKM Felsőoktatási és Tudományos Főosztály iratai. XIX-I-1-h 213.321. és 214.358. és OSZK Irattár 104/1949.

⁵⁸Pl. A Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának 1949/50. II. félévi tanrendje (1949) Egyet. Ny., Budapest 15-16. oldalain vagy a Kovács Máté kéziratos hagyatékában fellelhető gépiratokban (OSZK Fond 210/75).

⁵⁹Bauer József, Tárkányi Gyula (1951) p. 1.

⁶⁰Uo. p. 5-6.

⁶¹Uo. p. 3-4.

⁶²Hangodi Ágnes (2000) p. 48.

⁶³Ld. fentebb a 2.) fejezet végén olvasható hosszabb idézetet ill. Sinkovics István (1970) p. 593.

IRODALOM

Asztalos Miklós (1937): Beszámoló a Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesülete által rendezett első könyvtárosképző tanfolyamról. *A Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesületének évkönyve*, 1. 1935-1937. 43-48.

Asztalos Miklós (1938): Beszámoló a Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesülete által rendezett második könyvtárosképző tanfolyamról. *A Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesületének évkönyve*, 2. 1937-1938. 73-78

Barátné Hajdu Ágnes (2000): A Fülöp Géza emlékkönyv bemutatása. *Könyvtári Figyelő*, 2000. 1-2. sz. 35-37.

Bauer József, Tárkányi Gyula (1951): Az egyetemi könyvtárosképzés. Az Eötvös Lóránd[sic!] Tud. Egyet. Könyvtártudományi Intézete. *Könyvtárügyi Szemle*, 1951. 1. sz. 1-10.

Bereczky László (1970): A felszabadulás utáni magyar könyvtárügy kronológiája

- 1945-1969. *Könyvtári Figyelő*, 1970. 1. sz. 5-36.
- A bölcsészeti és természettudományi karok reformja (1949): *A bölcsészeti és természettudományi karok reformja*. VKM, Budapest.
- Csapodi Csaba, Tóth András, Vértesy Miklós (1987): *Magyar könyvtártörténet*. Gondolat, Budapest.
- Futala Tibor (1980): Kronológia a hazai könyvtárosképzés és továbbképzés változásainak figyelemmel kíséréséhez. *Könyvtári Figyelő*, 1980. 2. sz. 137-147.
- Fülöp Géza (1990): Haraszthy Gyula a tanító és példaadó. *Könyvtári Figyelő*, 1990. 1-2. sz. 13-15.
- Hangodi Ágnes (2000): Könyvtárügyünk változásai az egyetemi és főiskolai könyvtárosképzés kialakulásának éveiben. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 2000. 3. sz. 43-48.
- Horváth Tibor (1999): A könyvtár- és információtudomány tartalmi értelmezhetőségének problémái. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 1999. 11. sz. 10-15.
- Kókay György (2000): Ahogyan az első könyvtár szakos hallgatók látták. *Könyvtári Figyelő*, 2000. 1-2. sz. 25-29.
- Kovács Dezső (1985): *A Magyar Könyvtárosok Egyesülete ötven évének kronológiája 1935-1985*. [MKE], Budapest.
- Kovács Máté (1969): Az egyetemi könyvtárosképzés két évtizedes fejlődése és főbb kérdései. *Könyvtártudományi Tanulmányok*, 1969. 10-130.
- Kovács Máté (1970): *A könyv és könyvtár a magyar társadalom életében. 1849-től 1945-ig*. Gondolat, Budapest.
- Ladányi Andor (1970): A felsőoktatás szocialista átszervezésének kezdete: az 1948. évi egyetemi reform. *Magyar Pedagógia*, 1970. 170-184.
- Monok István (2001): A Magyar Könyvszemle meg nem jelenhetett évfolyama 1947-ből. *Magyar Könyvszemle*, 2001. 4. sz. 489-494.
- Németh Mária (1979): Az Országos Széchényi Könyvtár tudományos tevékenysége 1945-1974. *Az Országos Széchényi Könyvtár évkönyve*, 1979. 143-220.
- Név nélkül (1901): A könyvtári tudományok a kolozsvári m. kir. Ferencz-József tudomány-egyetemen. *Magyar Könyvszemle*, 1901. 4. sz. 417.
- Név nélkül (1903): Gyalui Farkas. A könyvtári tudományok célja és feladata Magyarországon. Kolozsvár. 1903. 8-r. 25 oldal. [Könyvismertetés]. *Magyar Könyvszemle*, 1903. 2. sz. 180-181.
- Név nélkül (1914): A könyvtártudomány a budapesti kir. Magyar tudományegyetemen. *Magyar Könyvszemle*, 1914. 1-4. sz. 286.

- Név nélkül (1944): Könyvtörténet és karrier. *Magyar Könyvszemle*, 1944. 1. sz. 74-75.
- Név nélkül (1944b): Trócsányi Zoltán könyvtárigazgató. *Magyar Könyvszemle*, 1944. 2-4. sz. 196.
- Név nélkül (1948): A miniszter két hete. *Köznevelés*, 1948. 20. sz. 511.
- Név nélkül (1948b): A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium új ügybeosztása. *Köznevelés*, 1948. 8. sz. (ápr. 15.) 175-176.
- Pajkossy György (1991): Kozocsa Sándor (1904-1911). *Irodalomtörténeti Közlemények*, 1991. 4. sz. 483-484.
- A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja (1943): *A Budapesti Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja fennállásának 308. tanévében az MCMXLII-MCMXLIII. tanévre*. Királyi M. Egyet. Ny., Budapest.
- A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja (1948): *A Pázmány Péter Tudományegyetem almanachja fennállásának 312. tanévéről az 1946-47. tanévre*. Egyet. Ny., Budapest.
- Pogány György: „Könyvek között éltem”. Kozocsa Sándor emlékezete. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 2005. 3. sz. 45-51.
- Pogányné Rózsa Gabriella (2004): Habent fata sua libelli et bibliothecarii. Gyalui Farkas életútja és könyvtártani munkássága. *Könyvtári Figyelő*, 2004. 4. sz. 763-793.
- Sebestyén Géza (1968): Az 1947. évi könyvtári törvénytervezet. *Könyvtártudományi Tanulmányok*, 1968. 581-612.
- Sebestyén György (1999): A könyvtártudományi-informatikai tanszék jelentősége a képzésben. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, 1999. 11. sz. 4-9.
- Sebestyén György (2000): Az ELTE BTK könyvtártudományi tanszékének szerepe és jelentősége a hazai és a nemzetközi könyvtárügyben. *Könyvtári Figyelő*, 2000. 1-2. sz. 17-24.
- Sebestyén György (2001): *Az egyetemi könyvtárosképzés ötven éve*. Az ELTE Könyvtártudományi Tanszékének rövid története. ELTE Eötvös K., Budapest.
- Sinkovics István (1970): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1945-1970*. [ELTE], Budapest.
- SZ. P. (1945): A Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Sajtótudományi Intézete. *Magyar Könyvszemle*, 1945. 1-4. sz. 147-149.
- Szabó Sándor (2000): Képek a közelmúltból. Gondolatok az ELTE Könyvtártudományi – Informatikai Tanszék hetvenes és nyolcvanas évekbeli történetéről.

- hez. *Könyvtári Figyelő*, 2000. 1-2. sz. 31-34.
- Szántó György (1948): Az egyetemi reform. *Köznevelés*, 1948. 20. sz. 490-496.
- Takács József (1951): *Könyvtáriügyi jogszabályok gyűjteménye*. OKK, [Budapest].
- Varjas Béla (1947): Könyvtárosképzés. *Magyar Könyvszemle*, 1947. 1-4. sz. 3-13.
- G. Vass István (2004): *Minisztertanácsi jegyzőkönyvek napirendi jegyzékei : 1947. június 1. – 1950. február 25.* Magyar Országos Levéltár, Budapest.
- V. Waldapfel Eszter (1957): Az Országos Széchényi Könyvtár a felszabadulás óta [1947/1957]. *Az Országos Széchényi Könyvtár évkönyve*, 1957. 7-75.

DEUTSCH KRISZTINA**A lépcsős képzés szintjei, céljai, feladatai a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Karán**

A Bologna Nyilatkozat az európai hallgatói mobilitás érdekében célul tűzte ki a felsőoktatásban az egységes kétciklusú képzési rendszer bevezetését, melyet a Berliini Nyilatkozat háromciklusúvá bővített, a doktori iskolák rendszerbe iktatásával. Magyarországon a 2005. évi CXXXIX. törvény teremtette meg a jogi kereteit a felsőoktatás szerkezeti és tartalmi átalakításának. Az új, háromlépcsős képzési struktúra bevezetése az alapszakok indításával 2006-ban az egészségtudomány képzési ágban is megtörtént. Írásunkban bemutatjuk, hogy a PTE Egészségtudományi Karán ennek a szerkezeti és tartalmi átalakulásnak milyen motiváló és gátló tényezői voltak és vannak ma is. Vizsgáljuk továbbá, hogy ugyanitt az egyes képzési szintek – különös tekintettel a gyakorlatban már 3 éve folyó alapképzésre – mennyire képesek betölteni a nyilatkozatokban deklarált célokat és feladatokat.

1. A háromlépcsős képzési struktúra bevezetésének tapasztalatai a PTE Egészségtudományi Karán (ETK)*1.1. Az egészségtudomány körébe tartozó képzések múltja és jelene*

Az egészségtudomány teljes vertikumának bemutatása a múlt vonatkozásában e pillanatban a beszámoló kereteit és céljait is meghaladja. Ugyanakkor a múlt és a jelen összefüggéseinek legalább a vázlatos feltárása azért szükséges, mert az egészségtudomány „fiatal kora” és összetett rendszerének megértése ezt szükségessé teszi. Tehát csak nagy vonalakban, a lényeges elemek kiemelésével, és változatlanul csak az ápolás és betegellátás, valamint az egészségügyi gondozás és prevenció területeire koncentrálni tesszük ezt.

Az ápoló, valamint a dietetikus, a gyógytornász, a közegészségügyi-járványügyi felügyelő, a mentőtiszt és a védőnői hivatásra való felkészítés a '60-as, '70-es években középszintű szakosító jellegű képzések keretében történt. Ugyanezekben a szakmákban indultak az első főiskolai szintű, még hároméves képzések Budapesten az Orvos Továbbképző Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karának keretében (Betlehem, 2008; Balogh, 2009). Az 1993/94-es tanév volt a kezdete a négyéves főiskolai képzéseknek. Természetesen időközben a képzések számával

párhuzamosan az egészségügyi főiskolai képzőhelyek száma is bővült. Budapest mellett Szegeden, Pécsen, Miskolcon és Nyíregyházán is indultak a diplomát és az egészségügyi szakképzettséget együttesen adó főiskolai képzések. Az igazán nagy léptékű és gyors ütemű változások azonban az egészségügyi felsőoktatásnak a nem orvosképzési területén az elmúlt 18 évben mentek végbe. Az ápolásnak az érettségit megkövetelő szintre történő emelésével párhuzamosan történt a főiskolai képzések szakjainak a bővülése és modernizációja (*Ujváriné, 2008; Betlehem, 2009*).

Mérföldkőnek számít az egészségtudománynak az orvostudománytól elkülönülő, önálló tudományként az MTA által történő hazai elfogadása is (Kormányrendelet, 169/2000). Az már az ezredforduló vívmánya, hogy 2000-től Magyarországon is – a világ fejlettebb részeitől időben jelentősen elmaradva – az egészségtudomány keretében a szakemberek saját szakmájukban egyetemi szintű végzettséget és szakképzettséget szerezhettek (egyetemi ápolóképzés – 2000, egyetemi védőnőképzés – 2004). „Alighogy valóra vált az egészségtudományi kétszintű képzések (főiskolai alapképzés és egyetemi kiegészítő alapképzés) rendszere a hazai egészségtudományi képzésben, máris az Egységes Európai felsőoktatási Térség kívánalmainak megfelelően kellett a rendszert átalakítani. Az új programok kidolgozására és létesítésére viszonylag rövid idő állt rendelkezésre (néhány hónap), így az egészségtudományi főiskolai és egyetemi képzést folytató hazai felsőoktatási intézmények az idő kényszerébe kerültek, azért, hogy a jövőben is biztosítani tudják a felsőfokú végzettségű egészségtudományi szakemberképzést” (*Betlehem, 2003; Betlehem 2005: 29; Buda, 2006; Kadocsa, 2002a, 2002b, 2002c*). Az *1. táblázat* mutatja, hogy az előkészítést követően a főiskolai alapszakokat 4 alapképzési program váltja fel a feltüntetett szakirányokkal, mint választható szakmai lehetőségekkel.

1. táblázat: Az orvos- és egészségtudományi képzési terület egészségtudományi képzési ág bachelor alapszakjai és szakirányai

Képzési ág	Alapszak	Szakirány
	Ápolás és betegellátás	- ápoló - dietetikus - gyógytornász - mentőtiszt - szülésznő
	Egészségügyi gondozás és prevenció	- népegészségügyi ellenőr - védőnő
	Egészségügyi szervezés	- egészségügyi ügyvitelszervező - egészségbiztosítás - egészség-turizmus szervező
	Orvosi laboratóriumi és képalkotó diagnosztikai analitikus	- orvosdiagnosztikai laboratóriumi analitikus - diagnosztikai képalkotó - orvosi kutatólaboratóriumi analitikus - optometrista

Forrás: Jogszabály: 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Az új képzési program első 30 kreditje még olyan közös ismereteket takar, melyekkel e képzési ágban a hallgató szabadon mozoghat. A következő 60 kredit az adott képzési program alapozó ismereteit takarja, és csak ezt követően kerül sor a szakirányválasztásra. A hosszú, de szükséges gyakorlati idő miatt a közvetlen betegellátással kapcsolatos szakmák elsajátításához így 240 kreditet, a csak közvetve kapcsolódó szakmák esetén pedig 210 kreditet kell a hallgatóknak a sikeres befejezéshez teljesíteni.

A mesterképzés szintű egészségtudományi képzéseknek a Bolognai folyamaton kívül más, szakmai előhívó tényezői is voltak. Az egészségügy minden szereplőjének kihívást jelentettek a fejlett társadalmak új népbetegségei, az egészségügy szerkezetátalakítási igényei, a minőségszemlélet előretörése, a hazai morbiditási és mortalitási adatok, a születéskor várható élettartam elmaradása a fejlett országokhoz képest (Betlehem, 2008).

Az egészségtudományok népegészségügyi hasznát, valamint az autonóm tu-

dásbázis megteremtésének szerepét felismerve került sor az első Egészségtudományi Doktori Iskola megalapítására a PTE Egészségtudományi Karán, a 2005/2006-os tanévben.

1.2. A PTE ETK helye és szerepe a hazai egészségügyi felsőoktatásban

Az 1989-es alapítást követően 1990-ben indult az első tanév a Pécsi Orvostudományi Egyetem Egészségügyi Főiskolai Karaként Péccsett, valamint a pécsi képzéshez tartozó kaposvári, szombathelyi és zalaegerszegi kihelyezett tagozaton, 123 hallgatóval. Az induláskor a dietetikus, a gyógytornász, a védőnő és az általános szociális munkás képzés jelentette a képzési kínálatot. A kar képzései iránti igény látványosan az 1992/93-s tanévben változott meg jelentősen, amikor több mint kétszeres volt a túljelentkezés. 1996-ban került sor a POTE karaként az Egészségügyi Főiskolai Kar MAB általi akkreditációjára. Ezt követően a Janus Pannonius Tudományegyetem és a POTE presztízsharcai közepette történt meg a fejlesztési integrációs terv kidolgozása, majd 2000-ben a Pécsi Tudományegyetembe való integrálódás. 1999-ben a pécsi székhelyű képzések száma is bővült nappali és levelező tagozatos képzésekkel egyaránt. Ekkor az EFK a PTE már talán legdinamikusabban fejlődő karának számított. A 2001/2002-es tanévtől a 2005/2006-os tanévig összesen 3553 nappali és 3434 levelező tagozatos hallgató nyert felvételt a karra. Ugyanebben az időszakban a kiadott diplomák száma 3151 volt. Az EFK képzési kínálata jelentősen kiszélesedett. 2005-ben a következő képzések voltak: diplomás ápoló nappali képzés, okleveles ápoló (egyetemi) nappali és levelező, egészségtan tanár nappali és levelező, diagnosztikai képalkotó nappali és levelező, dietetikus nappali, egészségügyi szervező levelező, gyógytornász nappali, mentőtiszt nappali, védőnő nappali, okleveles védőnő nappali és levelező, egészségfejlesztő mentálhigiénikus szakirányú továbbképzés.

Mindezek ellenére mégsem mondhatjuk, hogy a mennyiségi növekedés a minőségi fejlesztés rovására történt, hiszen már folyt az intenzív minőségi műhelymunka, amelynek a következtében akkreditálásra került hazánkban először az egyetemi szintű ápoló-, majd védőnőképzés (Buda, 2006). Ugyanakkor e két képzés esetében már a felsőoktatás 2006-ban induló reformját jóval megelőzve létrejött a szintek tekintetében a lineáris kétciklusú képzési rendszer, amely az Európai Kreditátviteli Rendszer segítségével az EU tagországok között elviekben átjárható is (mivel minden egészségügyi képzési programot ennek szellemében módosítottak). Azt gondoljuk, hogy a legnagyobb mértékű előrelépés az egészségtudományban mégis az Egészségtudományi Doktori Iskola létrehozása volt, amely szintén

a karunk innovációs tevékenységét jelzi. A 2005/2006-os tanévben kezdte meg a működését, amely ma is egyedülálló e tudományterületen hazánkban.

1.3. Az alapképzés és a felsőfokú szakképzések bevezetésének tapasztalatai a PTE ETK-n

Megállapításainkhoz felhasználjuk a dr. Betlehem József általános dékánhelyetessel készített interjú, a tantervelemzések, valamint az oktatóvédőnöi feedback-kérdőívek elemzésének szempontjait. Bár az első lépcső valójában az alapszak, mégis a korábban már felsorolt indokok, valamint a képzések időrendje miatt az ETK felsőfokú szakképzéseinek áttekintésével kezdjük a tapasztalatok megosztását. Az áttekinthetőség kedvéért az *1. ábrán* szemléltetjük az EFT elvárásait a hazai ápolóképzés szintjeinek és arányainak vonatkozásában.

1.ábra: A képzési szintek az Európai Felsőoktatási Térség elvárásai alapján a hazai egészségügyi képzési ágban az ápolóképzés szempontjából 2005-től



Forrás: Betlehem J. - Boncz I. - Kriszbacher I. - Illei Gy. - Tahin T. - Bódis J. : Az ápolóképzés változása hazánkban az Európai Felsőoktatási Térségben, 2008

Az egészségügy nem orvosi részét érintő közép- és felsőfokú képzések áttekintésekor célszerű a jelenlegi jogi háttérből kiindulni. Ezek alapján látható, hogy mind a középfokú és felsőfokú szakképzések, mind a felsőfokú végzettséget és szak-képzettséget eredményező egészségtudományi fokozatok (főiskola, egyetem) területe az elmúlt időszakban több alkalommal is újraszabályozásra került hazánkban (Koppenhágai folyamat, Bologna-folyamat). Ez azonban nem teremtette meg annak a lehetőségét, hogy a felsőoktatás elismerhessen korábbi, nem felsőfokon szerzett ismeretet és gyakorlatot. Ez továbbra is azt eredményezi, hogy a néhány (3) felsőfokú szakképzési szak kivételével a középfokon megszerzett szakmai ismeretek (OKJ 54 és alatta) nem jelentenek beszámítási alapot a felsőoktatásba, ami a szakképzés és a felsőoktatás rendszerének az összehangolását jelenthethné. A fent említett képzési szintek között a párbeszéd és egyeztetés hiánya nem követi az európai országok többségének gyakorlatát sem.

Az ápolóképzésben a jogi helyzet azt eredményezi, hogy az OKJ 54 szintű, érettségire épülő hároméves nappali tagozatos ápolóképzés kiüresedett. Ennek ellenére, hogy ez a képzés tartalmában szinte minden tekintetben megfelel az OKJ 55 szintű képzések tartalmi követelményeinek, sőt bizonyos tekintetben azon túl is lép (képzési idő), mégsem jelent kellő vonzerőt a szakmát választani kívánók számára. Az ápolóképzés – ebben az OKJ 54 formában – nem része a Bologna-folyamathoz illeszkedő képzéseknek. Az érettségivel rendelkező fiataloknak ilyen módon nem kínál karrierlehetőséget, továbbá az élethosszig tartó tanulás lehetőségét sem képes nyújtani vertikálisan. Az OKJ 54 képesítésű ápoló – felvételi vizsga után – gyakorlatilag 7 évnyi tanulás után szerezheti meg a BSc végzettséget és a szakképzettséget. A helyzetet rontja az is, hogy a nappali képzésben végzetek közül kevesen helyezkednek el az egészségügyben, főleg a fekvőbeteg-ellátásban, mert a pályának egyre kisebb a megtartó ereje ezen a szinten is.

A post secondary szintet a felsőoktatáshoz kapcsolódóan felsőfokú szakképzésnek (korábban akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés) OKJ 55-nek hívják, azonban a post secondary képzés lehet középfokú is, ami ugyancsak érettségit és legalább 18 éves kort követel meg belépési szintként, pl.: OKJ 54 ápoló (*Timárné-Tóth*, 2008). Ez a típusú képzés Európa egyes országaiban és – az egészségtudományt kivéve – hazánkban is elég elterjedt képzési forma, amelyben a megalapozott gyakorlati tudás mellett a 60–120 kredités képzésekben több elméleti ismeretet is kapnak a hallgatók, mint a rövidebb idejű szakképzésekben. A gyakorlati tudás azonnal hasznosítható, különösen a front desk manager jellegű szakmák esetében, ami gyors munkaerő-piaci alkalmazkodást tesz lehetővé a ver-

senyszférában. További haszna, hogy ha a végzettség birtokosa tovább kíván tanulni szakirányban, akkor maximálisan 60 kreditet beszámíthat a megelőző tanulmányokból. Ez a képzési típus tulajdonképpen egy jó adaptálódást jelent a globalizálódó és nagyobb szakértelmet igénylő munkaerőpiac számára.

Az egészségtudományi felsőoktatásban a korábbi AIFSZ, illetve most már FSZ képzések nem honosodtak meg, jóllehet az oktatási tárca a 90-es évek közepétől rendkívüli módon igyekezett előmozdítani ezt – a középfokú szakképzés és a főiskolai szint közötti – képzést. Viszonylag nagy források álltak rendelkezésre a munkaügyi, illetve az oktatási tárcánál ezekre, amit évente a be nem töltött felvételi keretszámok is mutatnak. Az egészségügyi kormányzat azonban csak nagyon szűk körben kívánt élni e jelentős lehetőséggel. Hosszas huzavona után négy felsőfokú szakképzés jött létre: a képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens, az orvosdiagnosztikai laboratóriumi technológus, a szülésznő és a csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó szakok (OM rendelet, 1/2006). Az egészségtudományi FSZ képzések kezdetben az országban kevés helyen indultak el, viszonylag kis létszámmal. A közel 100.000 főt számláló egészségügyi, nem orvos munkaerőpiacon a képzettségi összetétel rendkívül vegyes; döntő többségben az OKJ 54 szinten végzett ápolók vannak. A többi dolgozó viszonylag kis számban rendelkezik felsőfokú végzettséggel és elenyésző számban felsőfokú szakképzettséggel.

A karunkon a képi diagnosztikai és intervencióss asszisztens képzésben két évfolyamot indítottak a Zalaegerszegi és Pécsi Képzési Központban. Az ott végzetek gyakorlatilag azonnal tovább is mentek az időközben megalakuló diagnosztikai képző főiskolai alapszakra kreditbeszámítással. Az orvosdiagnosztikai laboratóriumi technológus szakon nappali és levelező munkarendben már többen végeztek az elmúlt évek alatt, akik közül számosan rögtön folytatták is a tanulmányaikat az orvosdiagnosztikai laboratóriumi analitikus főiskolai alapszakon a Kaposvári Képzési Központban. Az utóbbi években már nem minden felvételi időszakban sikerült feltölteni ezt az FSZ szakot sem. A legnagyobb népszerűségnek a szülésznő FSZ képzés örvendett mind az országban, mind a karunkon. Évente nappali és levelező munkarendben is sikerült ezt a képzést a Szombathelyi Képzési Központban indítani. A képzés 2009-től megszűnt, mivel az Ápolás és betegellátás szakon önálló szakirányként jelent meg, és ezért az egészségügyi tárca nem tartotta szerencsésnek az FSZ folytatását.

Összességében elmondható, hogy az egészségtudományban létező kevés FSZ képzés nem találta meg a munkaerő-piaci helyét, ami egyrészt a rendkívül merev

feudális egészségügyi hierarchiának, másrészt az egészségügyi tárca szűklátókörűségének, harmadrészt a szakmák önérvényesítő és kompetenciamegosztó tendenciája hiányának köszönhető.

A PTE ETK az alapszakok és szakirányok vonatkozásában rendelkezik egy kuriózzummal: az országban csak itt található meg az összes (mind a négy) választható alapszak és szakirány egy képzési helyen. Ez a karon belüli átjárhatóságot az alapszakok vonatkozásában mindenképp megkönnyítheti, és széles merítési bázist jelenthet a szakirányok esetén. A gyakorlatban azonban ez csak részben van így. Az átjárhatósággal kapcsolatban komoly problémát jelentenek az azonos vagy hasonló megnevezésű, de tartalmukban mégis eltérő tantárgyi programok és tananyag-tematikák. Ezeknek az összehangolása az összevethető és konvertálható tudás szempontjából egyaránt fontos. Hazánkban a Felsőoktatási törvény értelmében 75%-os tananyagegyezés esetén van mód a tantárgyakon keresztül megszerzett kreditek elfogadtatására. Ennek megfelelően megkezdődött a pedagógia, az egészségnevelés és az egészségfejlesztés körébe tartozó tantárgyak tartalmainak frissítése, fejlesztése és egységesítése karunkon.

A szakirány, és ezáltal a szakmaválasztás, a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséhez képest valóban későbbre tolódik, de ismét a hosszú gyakorlati idő és a szakmára való felkészítés terjedelmes ideje miatt viszonylag korán, legkésőbb a 3. szemeszter végén megtörténik a következő metódus alapján. A hallgatók az első félév után előorientációs eljárásban vehetnek részt, ahol jelölni tudják a kívánt területet, majd a második félév végén on-line szakirány-választási eljárásban vesznek részt. Az egyes szakirányok közötti sorrend kialakítása a tanulmányi eredmények matematikai algoritmus alapján történő számításával alakul, melynek a végeredményét határozatlanban közlik a hallgatóval. Minden hallgató folytathatja a tanulmányait, de nem biztos, hogy az általa leginkább kívánt szakirányon. A kari tanács határozza meg a szakirányokra felvehető maximális hallgatói létszámokat, figyelembe véve a kar oktatási és infrastrukturális kapacitásait.

1.4. Az egészségügy munkaerő-piaci helye, a munkaerő-piaci igények követése

A munkaerő-igények meghatározása és tervezése elengedhetetlen része a humánerőforráshoz kapcsolódó probléma kezelésének. Ismereteink szerint jelenleg nem áll rendelkezésre olyan országos, a munkaerőigény prognosztizálásáról szóló tanulmány, amely figyelembe veszi az átalakuló egészségügy közép- és felsőfokú végzettségű szakemberigényét, figyelemmel az ágazatnak a nemzetgazdaságban és a társadalomban betöltött szerepére, valamint a szakmai minőség szavatolására.

Úgy tűnik, hogy napjainkban a szakmai prioritásokat (az ellátás standardjainak való megfelelést) az utolsó szempontok közé sorolják, vagy inkább sok helyütt gazdasági érdekekre való hivatkozással szem előtt sem tartják. Holott az igények meghatározásával párhuzamosan célszerű lenne figyelembe venni az ellátás szakmailag megfelelő megvalósításához szükséges képzettségi összetételt (skill-mix) és a prosperikus létszámgigényeket. Pazarló az a rendszer, amely túlkínálatot termel olyan szakemberekből, akik egyre kevésbé képesek a köz- és a magánszférában elhelyezkedni (pl. gyógytornász, dietetikus, stb.), és hosszú képzési idejű felsőfokú végzettséggel rendelkeznek (főiskola, egyetem). Az egészségügyi ellátás biztosításban továbbra is bőven maradtak állami feladatok, melyeknek az ellátását a közszférában működő egészségügyi intézményeknek kell megvalósítaniuk. Ez az ellátási rész soha nem lesz meg állami irányítás és finanszírozás nélkül, amiben az ápolásnak egyre nagyobb szerepe lesz más egészségügyi szakmák mellett. Ez a közjószág tehát teljes egészében nem helyezhető át a versenyszférába, ezért tudatos munkaerő-tervezést és képzési koncepciót igényel (*Betlehem*, 2008).

Karunk gondot fordít arra, hogy a nálunk végzett hallgatók munkaerő-piaci bevalóságáról visszajelzéseket kapjon. A végzett hallgatóink munkavégzésével kapcsolatos információkhoz egyrésztől a kar partnerintézményeinek (oktatókórházak, szociális és gyermekjóléti intézmények, közoktatási intézmények, hivatalok) írásos és szóbeli tájékoztatásai alapján jutunk, másrésztől igyekszünk a hallgatóinkat a Pécsi Diplomások Köréhez hasonló módon egy „öregdiák mozgalom” formájában is viszontlátni.

A karnak kiterjedt külső kapcsolati rendszere van, melyet igyekszik felhasználni a kari stratégia formálásában. A vizsgált időszakban a kar számos erőfeszítést tett annak érdekében, hogy formális és informális úton hatékony lobbitevékenységet fejtsen ki céljainak az elérésében és a küldetésnyilatkozatában megfogalmazott elveinek az érvényesítésében. Az elmúlt időszakban a kar fejlesztette az internet alapú tájékoztatási rendszerét, aminek az elsődleges alapja a kari honlap megújítása volt. Rendezvényeihez kapcsolódóan új kiadványokat jelentetett meg, és direkt marketingtevékenységet folytatott a felvételizők körében.

A kar oktatói és kutatói közül egyre többen különböző hazai és nemzetközi tudományos szervezetek tagjai, gyakran vezető tisztségviselői. A kialakuló szakmai műhelyek növekvő súllyal és mértékben vesznek részt hazai és nemzetközi kooperációkban.

A szakmai intézmények és az alapképzést folytató Egészségtudományi Kar Egészségügyi gondozás és prevenció védőnő szakirányának együttműködéséről

és a szakmai igények közvetlen képzésfejlesztő hatásáról számolunk be a következő sorokban két konkrét párbeszédteremtő módszer bemutatásával.

A szakmai párbeszédhez a következő módszereket alkalmaztuk:

- Oktató védőnői feedback-kérdőívek elemzése,
- Oktató védőnők körében végzett félig strukturált interjúk.

A feedback-kérdőívek kérdései a védőnőhallgatók szakmai kompetenciákra való elméleti felkészítésére, valamint az oktatott ismeretanyagok gyakorlatban történő alkalmazására, hasznosítására vonatkoznak. Ezeket az oktató védőnők a területi nagygyakorlatot követően töltik ki a következő szempontrendszer szerint:

- Nő-, várandós-, csecsemő-, kisded-, kisgyermekgondozással kapcsolatos elméleti felkészültség és gyakorlati teljesítmény.
- Óvodai/iskolai munkával, egészségfejlesztéssel kapcsolatos elméleti és módszertani felkészültség és gyakorlati teljesítmény.
- A hallgató szűrővizsgálatokkal, önálló munkavégzéssel kapcsolatos teljesítménye, kommunikációja.
- A gyakorlat során felmerülő hiányosságok, valamint az oktatás javítását célzó javaslatok, véleményük a képzésről.

A félig strukturált interjúra lehetőséget kínál a minden tavasszal megrendezésre kerülő Oktató Védőnői Konferencia, amely tapasztalatcsere és továbbképzési alkalom is egyben, és a jegyzőkönyvek adatainak az elemzése teljessé teszi a fejlesztendő készségek, képességek és ismeretek körét. Az ezzel a két módszerrel nyert visszajelzések is szerepet játszanak a curriculum- és tananyagfejlesztésben.

1.5. Az alapszakok képzési struktúrája

Az elmélet és a gyakorlat aránya a BSc-ben 50-50%. Az EU-identitással, a számítástechnikával, nyelvvel, illetve a kommunikációval kapcsolatos tantárgyak a képzési curriculumokban megtalálhatók, de nem feltétlenül modulárisan. EU-ismeretek vannak minden szakon, általában a menedzsment részeként vagy önálló tantárgyként. A 2006-ban indult BSc-képzéseink mindegyikében 2-4 kreditértékű kötelező EU-tanulmányok szerepelnek mind a nappali, mind a levelező oktatásunkban. A speciális szakmai ismeretek a minimumként előírt 30 kreditnél jóval nagyobb arányúak a képzésben. Például az Egészségügyi gondozás és prevenció alapszak védőnő és népegészségügyi ellenőr szakirányán 150 kredit értékű a dif-

ferenciált szakmai anyag.

Az uniós tantárgy és modulmegfeleltetésre való törekvés részben már fellelhető, de egyelőre inkább oktatófüggően és a teljesség igénye nélkül. Indokként szolgálhat, hogy a képzés kellő előkészítésére nem volt elegendő idő ebben a képzési ágban a már felsorolt okok miatt, és hogy jelenleg ennek az igénynek a kiértékelése jelentős többletterhet ró az amúgy is leterhelt oktatókra, elsősorban a tanársegédekre. Például a 2005 évi 36 EC direktíva alkalmazása megjelenik az ápoló és a szülésznő curriculumokban (*EK irányelv, 2005/36*).

1.6. A mesterképzések problematikája a PTE ETK-n

Az egészségügyi mesterképzések jelenleg a következők:

- egészségügyi szociális munka,
- népegészségügyi mesterképzési szak,
- táplálkozástudományi mesterképzési szak,
- komplex rehabilitáció mesterképzési szak,
- ápolás mesterképzési szak,
- klinikai laboratóriumi kutató mesterképzési szak,
- egészségügyi menedzser mesterképzési szak.

A két egyetemi kiegészítő alapképzést hazánkban a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar az ápolóképzésben alapította (2000), majd az Okleveles védőnőt két évvel később. Ezek a képzések a továbbélésüket tekintve viszontagságos úton mentek keresztül. Hosszas politikai csatározásokat követően 2008-ban sikerült az ápolás mesterképzési szakot újralétesíteni, azonban a védőnő mesterképzés megszűnt. A fenti mesterképzések közül a PTE ETK az egészségügyi szociális munkás képzést folytatja a BTK-val közösen, valamint 2009-ben indult az Ápolás MSc képzés, majd 2010-ben a Népegészségügyi mesterképzés. A Táplálkozástudományi és Komplex rehabilitációs MSc létesítésének kari előkészületei jelenleg folynak. Az MSc-képzésben 60–40% az elmélet és gyakorlat képzési aránya.

1.7. A Doktori Iskola tapasztalatai a PTE ETK-n

A MAB 2005 őszen véglegesen jóváhagyta a PTE ETK Egészségtudományi Doktori Iskola létesítését. Az 5 évvel ezelőtti akkreditációja óta az iskola az eredeti célkitűzések szerint, személyi összetételében és programjában/témájában jelentős változtatás nélkül folytatta munkáját.

Évente kétszer hirdet felvételt egyéni felkészülők részére (január és augusz-

tus). A felvételhez szükséges az egyetemi oklevél, középfokú nyelvvizsga, publikációk és egy kutatási terv, amelyek alapján a Doktori Tanács dönt a felvételtől. A fokozat megszerzéséhez szükséges idő egyéni és nappali képzésben felkészülőknél is 3 év.

Az Iskola külső korlátai egybeesnek az egészségtudományi-örvostudományi kutatások általános korlátaival, elsősorban a kutatás-finanszírozás nehézségeivel. A Doktori Iskolában folyó képzésben, a PhD fokozat megszerzése iránti érdeklődésben mindmáig fontos külső korlátozó tényező az, hogy az egyébként tehetséges, és már egyetemi hallgatói éveik alatt komoly tudományos teljesítményt is nyújtó potenciális PhD hallgatók karrier-perspektívája bizonytalan.

Az Iskola erősségét mindenekelőtt az mutatja, hogy a vázolt nehézségek ellenére az akkreditációja óta huszonötven szereztek PhD fokozatot és nevezettek a kutatási eredményeiket csaknem kizárólag rangos nemzetközi (IF-os) folyóiratokban publikálták. Az Iskola vonzereje elsősorban a dél-dunántúli régió, de számos hallgató van az ország más területeiről is. Az Iskola gyengeségét az jelenti, hogy a jelentős számú egyéni felkészülő képzéséhez, költségigényes kutatómunkájához finansziális támogatást nem tud nyújtani.

A Doktori Iskola működésének jelentős belső korlátai nincsenek. Az Iskola jövőbeni lehetőségei nagymértékben függenek a külső korlátok és gyengeségek között említett gondok megoldásától.

A Doktori Iskolába beiratkozott hallgatók összes létszáma az alapításától számítva 188 fő, jelenleg 11 fő nappali rendszerű PhD hallgatóval. A Kar munkatársai közül 28 fő kezdte meg PhD tanulmányát az Egészségtudományi Doktori Iskolában, más doktori iskolákban 12 fő, szolgálva azt a célt, hogy az oktatás mellett egyre magasabb színvonalú tudományos munka jelenjen meg a karon.

A Doktori Iskola személyi háttere: a törzstagok a kar oktatásában részt vevő 5 egyetemi tanár, akik közül 3 fő MTA doktora fokozattal rendelkezik, 1 fő az MTA tagja; 2 fő egyetemi docens. A meghívott előadók tudományos minősítéssel rendelkező oktatók, kutatók, akik között 4 fő akadémikus, 6 fő az MTA doktora, 8 fő habilitált oktató. A doktori iskola 5 meghirdetett programja, melyeken belül számos kutatási téma szerepel:

- Kardiovaszkularis egészségtudomány;
- Mozgásszervi egészségtudomány;
- Reprodukciós egészségtudomány;
- Onkológiai egészségtudomány;
- Egészségtudomány határterületei.

A doktori iskola népszerűségét mutatja a hallgatói létszám és a területi lefedettség is, hiszen az ország minden pontjáról nem csupán egészségtudományi szakemberek vesznek részt benne.

2. Következtetések és összegző gondolatok

A PTE ETK az alapszakok vonatkozásában jó helyzetben van, mivel sokoldalú oktatógárdája, infrastrukturális feltételei és a gyakorlati helyek széles spektruma lehetővé teszi számára minden alapszak és szakirány indítását. Ugyanakkor a teljes átjárhatóság kari szinten kreditakkumulációval főként a modulok tekintetében nem, de a tantárgyakhoz kötődő kreditátvitellel is csak részben megoldott. Legsürgősebb feladatot e téren országosan és helyileg is az általános és szakmai modulok harmonizációja és az uniós gyakorlatnak való megfeleltetése jelentené. Ugyanakkor pozitív tény, hogy ez az erőfeszítés az ETK-n már több tantárgycsoport esetében megkezdődött.

A hallgatóink előtt elviekben nyitva az út a külföldi egészség tudományi felsőoktatás intézményeibe, de a gyakorlat, azaz a többnyire 100%-os tananyag tartalom-egyezés elvárása az átjárhatóságot mégsem biztosítja. Ez a probléma egyébként a hazai azonos profilú intézmények esetében is fennáll, pedig a törvény által deklarált elvárás a 75%-ban megegyező tananyag tartalom lenne. A felsőfokú szakképzések az egészség tudományi palettán nem találták meg megfelelő helyüket, részben a merev kompetenciahatárokból vagy a görcsös kompetenciaféltésből adódóan. Ráadásul hazánkban él még az a régi beidegződés, hogy „ha már tanul az ember, akkor legalább diplomája legyen”.

Az ETK-n is hiányos az EU-ismeretek modul, bár az EU-ismeretek című tantárgy mindkét képzési szinten megtalálható. A munkaerő-piaci elvárások érvényesülése, a szakma és a képzés közötti együttműködés a PTE ETK-n mintaszerűen alakul, mint azt az ápoló és védő szakirány példái is jól érzékeltették. A gyakorlati államvizsgák is a kompetenciák prezentálásának, az elsajátított készségek bemutatásának, az élő szituációban való problémamegoldásnak az irányába mozdultak el, ezzel is erősítve a praktikus és alkalmazható tudás létjogosultságának bolognai elveit. Három mesterképzés elindult, s nem látni még pontosan, hogy megtalálják-e a megfelelő arányokat az alapképzés és a mesterképzés ismereteinek és kompetenciáinak a vonatkozásában. Ugyanakkor pozitívum lehet a jövőre nézve az a tapasztalathalmaz, amit a már lineáris kétciklusú képzési rendszerben az ETK az elmúlt nyolc évben felhalmozott. Negatívumként

említhető, hogy alapszakon elvárt hallgatói kutatási kompetenciák inkább a meszterképzés követelményeinek felelnek meg. Itt tehát érezhető némi diszkrepancia a két szint vonatkozásában a nevezett karon. Az Egészségtudományi Kar doktori képzésének létrehozása, annak elvárásai és professzionális kurzusai minden bizonnyal hozzásegítik az egészségtudomány friss doktoranduszait a kitűzött tudományos céljaiknak az elérésében, és e tudományterület hazai kvalifikációjában.

IRODALOM

- Balogh Zoltán–Betlehem József–Papp Katalin–Tulkán Ibolya–Kovácsné Tóth Ágnes (2009): Az elmúlt két évtized ápolóképzése a hazai felsőoktatásban. *Nővér*, 2009/1. szám. 3–12.
- Betlehem József - Kukla Anikó - Deutsch Krisztina - Marton-Simora József - Nagy Gábor (2009): The changing face of European healthcare education: The Hungarian experience. *Nurse Education Today*. 2009. 2. szám. 240-245.
- Betlehem József (2005): Átalakuló egészségtudományi felsőoktatás. *Nővér*. 2005. 4. szám. 27-31.
- Betlehem József - Boncz Imre - Kriszbacher Ildikó - Illei György - Tahin Tamás - Bódis József (2008): Az ápolóképzés változása hazánkban az Európai Felsőoktatási Térségben. *Informatika és Menedzsment az Egészségügyben*. 2008. 1. szám. 27-32.
- Betlehem József - Sütő-Németh Tímea - Goján Roberta (2003): Nemzetköziesedés az ápolóképzésben. *Magyar Felsőoktatás*. 2003. 9-10. szám. 18-21.
- Buda József (2006): Tizenöt éves a Pécsi Tudományegyetem Egészségügyi Főiskolai Kara. PTE ETK, Pécs.
- Kadocsa László (2002a): Trendek a felsőoktatásban I. *Magyar Felsőoktatás*. 2002. 7. szám. 26-29.
- Kadocsa László (2002b): Trendek a felsőoktatásban II. *Magyar Felsőoktatás*. 2002. 8. szám. 25-30.
- Kadocsa László (2002c): Trendek a felsőoktatásban III. *Magyar Felsőoktatás*. 2002. 9. szám. 26-30.
- Tímárné Szabó Márta - Tóth Zoltánné (2008): Az ápoló szakképesítés központi programja. Egészségügyi Szakképző és Továbbképző Intézet, Pécs.
- Újváriné Siket Adrienn - Betlehem József (2008) Hungarian Nurse Education. *Nurse Education Today*. 2008. 7. szám. 880.
- 169/2000. (IX. 29.) Korm.rendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudom-

anyagok, valamint művészeti ágak felsorolásáról.

1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékről és az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről.

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.

Az Európai Parlament és a Tanács 2005/36/EK IRÁNYELVE (2005. szeptember 7.) a szakmai képesítések elismeréséről.

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN**Az ügyviteli szakmai képzés és a „lifelong learning”**

A 21. században a „lifelong learning” paradigmának megfelelően az egyén kompetenciafejlesztése áll a szakmatanulás középpontjában. Célja alapvetően a cselekvési készségek és az együttműködési készségek fejlesztésére irányul. A szakképzési rendszer fejlesztésének eredményei az egymással szorosabb és jobban kihasználható kapcsolatban levő szakképesítések, közöttük az átjárhatóság biztosítása, a korábban megszerzett tudás beszámíthatóságának megteremtése, a mai munkaerőpiac igényeinek megfelelő szakmakínálat megalkotása. A modulrendszer az elágazások, ráépülő szakképesítések szoros kapcsolatával hatékonyabb képzési pályák létrejöttét teszi lehetővé. Az ügyviteli szakmacsoport felsőfokú szakképzéseit választók már két év után piacképes szakmát kapnak, ugyanakkor BA képzésben is részt vehetnek, ahol a korábban megszerzett kreditek egy része beszámítható.

Bevezetés

A 21. században a tudás vált az elsődleges versenytényezővé, a szakmai hozzáértés került a termelési feltételek közül az első helyre. Az életen át tartó tanulás európai koncepciójának a középpontjában a tudás és a tanulás fogalmát tágran értelmezve az egyén kompetenciafejlesztése áll. A „lifelong learning” paradigma újbóli felbukkanása és általánossá válása az 1970-es évekre tehető, ezt követően egy rövidebb időre visszaszorult, majd a kilencvenes években visszatért a napjainkig is tartó terminológiai változásokkal. Ezeket a minősítéseket magyarázza, hogy „Az új Európa is olyan értékek megteremtését tűzi ki maga elé, amelyek a középkori egyetem esetében még természetes módon léteztek, majd az idők folyamán eltűnédeztek” [1].

Az Európai Bizottság 2000-es memoranduma szerint az élethosszig tanulás elvének kell érvényesülni nemcsak az oktatás és képzés területén, hanem a tanulási helyzetek összességében. Minden Európában élőknek egyenlő eséllyel kell rendelkeznie ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon a társadalmi igényekhez és gazdasági változásokhoz, és hogy aktívan részt vehessen Európa jövőjének formálásában [2]. 2002-ben a Bizottság kidolgozta a minőségi követelményeket, és az oktatási-képzési intézmények számára öt pontba foglalta azokat:

- (1) a készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése,
- (2) az oktatási ráfordítások bővítése,
- (3) a társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeinek a megteremtése,
- (4) az élethosszig tartó tanulás stratégiáinak, a tanulásirányítás és az akkreditáció feltételeinek a kidolgozása,
- (5) az adatszolgáltatás és az összehasonlíthatóság követelménye [3].

Az életen át tartó tanulás fogalma, stratégiája

A fogalomkör a fejlett társadalmakban jelent meg: a tanulás az életút végéig tart, és az emberi lét szerves részévé válik. Tehát nem csupán a 6–18 évesek kötelessége és a 18–25 évesek lehetősége, hanem általános társadalmi tevékenység, amely szorosan kapcsolódik a társadalmi, gazdasági, politikai méltányossághoz, a nemek egyenlőségéhez, a tanulás egyetemleges jogához, a környezettel harmóniában éléshez, az emberi jogok tiszteletéhez, a kulturális sokféleség elfogadásához, a békéhez és az emberek aktív részvételéhez az életüket érintő kérdések tekintetében. Szinterei között egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg az iskolán kívüli helyszínek: a helyi közösség, a munkahely, az otthon. A nem formális körülmények között megszerzett tájékozottság, munkatapasztalat, szervezési rutin, számítógép-felhasználói jártasság, nyelvtudás, stb. nagy jelentőséggel bír az elhelyezkedésnél, az informatika lehetőségeket kínál az egyéni informális tanulásra [4].

Az egész életen át tartó tanulás egy új tanulási kultúra kialakítását, a kompetencia alapú oktatás elterjesztését helyezi a középpontba. Felöleli a korai szocializációtól és az iskoláskor előtti neveléstől a munkavállalás szempontjából aktív életkor utánig az egyén teljes életciklusát. Mindenki számára hozzáférést biztosít a tanulóhoz, és a tanulás iskolán kívüli formáit is felöleli. Tehát tanulásnak tekinti az iskolarendszerű formális kereteken belüli tanuláson túl, a hétköznapi élet bármely más színterén – például médián keresztül, a munkahelyen vagy a családban – történő személyiségformáló tapasztalatszerzést is [5]. Az egész életen át tartó tanulás stratégiája a következő szempontok figyelembevételével valósítható meg:

- (a) kulcsfeladatnak kell tekinteni az általános iskola befejezését, illetve az első szakképesítés megszerzését, hosszabb távon a középiskolai végzettség általánossá tételét; mindezt intézményi és állampolgári ösztönzéssel, a jelenleginél szervezettebben szükséges segíteni; különösen kiemelt feladatként szükséges segíteni a munkavállalásra képes, de hátrányos hely-

zetű fiatalok és idősebb felnőttek munkaerő-piaci képzését; ennek realizálásához sokféle, komplex – kiemelt finanszírozású – program szükséges;

- (b) jövőbeli és hosszabb távon érvényesülő feladat a munkavállalók helyi folyamatos képzésének, illetve tanulásuk munkaadók által történő támogatásának a fejlesztése;
- (c) fokozott támogatás szükséges a megfelelő tanulási képességgel rendelkező felnőttek szakmai továbbképzési vagy szakmaváltási célú tanulásához is;
- (d) a felnőttek szervezett tanulását az iskolai és az iskolarendszeren kívüli pályaorientációs és pályaválasztási szolgáltatás rendszerének az összekapcsolásával, a szolgáltatások szélesítésével is szükséges segíteni [6].

A magyar szakképzés

A rendszerváltást megelőzően a szakképzési rendszer a gazdaság számára a végzést követően azonnal alkalmazható munkaerőt termelt, a képzési folyamatba beépült a munkahelyi begyakorlás is. A kiszámítható viszonyok között működő gazdaság előre jelezte igényeit a szakmák, tevékenységek vonatkozásában. Napjainkban a rendkívül gyorsan változó körülmények következtében a gazdaság nem tudja artikulálni az igényeit, így a gazdaság szereplői egyre ritkábban kapnak kész munkaerőt. A tudásalapú társadalom kiteljesedésével az értéktermelés döntően tudástermelés, amelyben a tudás csak részben szakmai tudás. A verseny felértékelte azokat a kompetencia- és személyiségfejlesztő tevékenységeket, amelyek már az új gazdasági kívánalmaknak jobban megfelelő képzési szemléletet tükrözik. Az átállás, az 1990-es évek szakképzési átalakítási folyamatai többnyire csak átmeneti eredményre vezettek. A szakmai tartalmak megújítása, az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) módosítása, a gyakorlati képzés megújítása önmagában nem segített a szakképzés problémáján. Csak az egész rendszert érintő korszerűsítési folyamat jelenthet hosszú távra megoldást. A magyar szakképzés legnagyobb problémája az, hogy a szakképzési intézményrendszer és a munkaerőpiac változásai egymástól szinte teljesen függetlenül zajlanak. A szakképzési reformok keretében kialakított új, tartalmában-formájában radikálisan megváltozott, 2006. április elsejétől hatályos OKJ évtizedekre határozza meg a szakképzés irányát, szerkezetét, tartalmát. Az új szakképzési szerkezet kulcsfogalma a modularizáció és a kompetencia alapú képzés [7].

Az Országos Képzési Jegyzék

Az új Országos Képzési Jegyzék megalkotásának és a szakképzési rendszer fejlesztésének számos oka volt. Az eredeti OKJ 1993-ban született, és – noha folyamatosan, minden évben módosult – nem bírta követni a gazdaság, a munkaerőpiac fejlődését, átalakulását. A jegyzékben szerepeltek elavultnak mondható szakképesítések, de voltak olyan – modern, napjainkban a munkaerőpiacon hangsúlyos – szakmák is, amelyek hiányoztak belőle. Mindez nagyon megnehezítette az élet-hosszig tartó tanulás céljainak megvalósulását, azt, hogy a tanulni vágyók lépést tudjanak tartani a munkaerőpiac változó igényeivel. Az új Országos Képzési Jegyzék fő célkitűzései ennek megfelelően az következők lettek:

- (a) jobban felépített, átláthatóbb szakmastruktúra, egymással szorosabb és jobban kihasználható kapcsolatban levő szakképesítések;
- (b) a szakképesítések közötti áthárthatóság javítása, a korábban megszerzett tudás beszámíthatóságának megteremtése;
- (c) a mai munkaerőpiac igényeinek megfelelő szakmakínálat megalkotása.

Jelenleg is tart az új rendszer szerinti képzések dokumentumainak folyamatos kidolgozása, ezért szükség volt egy olyan átmeneti időszakra, amikor a régi és az új képzési jegyzék még többé-kevésbé egymás mellett élt. Elvileg lehetséges volt, hogy egyes szakmák oktatása még 2008 szeptemberében is indulhatott a korábbi OKJ-nak megfelelően. Az iskolarendszeren kívüli képzéseknél viszont a legtöbb esetben már kötelező volt az új jegyzék alapján szervezni a tanfolyamokat. A két jegyzék szerinti szakképesítések viszonyára jellemző, hogy a munkaerőpiacon elvileg semmilyen hátrányt nem jelent, ha valaki még a korábbi alapján megszerzett szakképesítéssel rendelkezik. Az átjárás megoldása napjainkban is zajlik, szabályozása nagy kihívást jelent a szakemberek számára, hiszen a feladat jóval több, mint a régi és az új szakképesítések egyszerű párosítása. A megfeleltetés során a munkaerő-piaci változásokat, a munkával eltöltött időt, a korábbi szakképesítés idejét is figyelembe kell venni.

A szakképesítések modularizációja

A követelménymodul a szakképesítési követelmények olyan egysége, amely a szakképesítésnek megfelelő foglalkozás, munkakör tevékenységeinek részeként határozható meg. Az új OKJ-ban szereplő szakképesítések véges számú, egymás-

tól jól megkülönböztethető követelménymodulból állnak. Ha egy munkavállaló rendelkezik egy adott szakképesítéssel, de azzal nem tud elhelyezkedni, csak egy más típusúval, akkor a modulrendszer lehetőséget ad arra, hogy csak a különbséget kell elsajátítania. A modul ott jelenik meg, ahol az egyes foglalkozásokban, munkakörökben van közös tartalom. Két foglalkozás akkor tekinthető közösnek, ha bennük közös cselekvés, közös tartalom található, tehát van közöttük átfedés. A fejlesztés következő szintje a tananyagmodul, ami a folyamatot írja le, és amelynek eredményeképpen meg lehet szerezni a szakmai és vizsgakövetelményekben meghatározott kompetenciákat, azaz teljesíthetők a követelménymodul előírásai [8].

A kompetenciák rendszere

Az 1/2006. OM rendelettel [9] 2006. április 1-jén hatályba lépett Országos Képzési Jegyzék legfőbb jellemzője, hogy a korábbi 812 szakképesítéssel szemben 416 szakképesítést tartalmaz. Ezekhez 436 rész-szakképesítés, 307 elágazó és 107 ráépülő szakképesítés tartozik, melyek teljesen új elemei a jegyzéknek. A jegyzék átjárható, átlátható, mivel a szakképesítések jelentős része magában foglalja a ráépülés, elágazás lehetőségét. Rugalmas abban a tekintetben, hogy az országos modulterképben definiált követelménymodulokból újabb szakképesítést lehet alkotni, amennyiben azt a munkavállalói oldal igényli.

A tulajdonságkompetenciákat a foglalkozási kompetenciák Európában általánosan elfogadott rendszere szerint tagolták, azaz a szakmai, módszer-, társas és személyi kompetenciák rendszerében. Tehát egy-egy szakképesítés esetében nemcsak a szakképesítéssel betöltött munkakör feladati (feladatprofil), de az azok elvégzéséhez kiemelt fontosságú kompetenciák is meghatározásra kerültek (tulajdonságprofil). A kettő együtt adja meg egy szakképesítés kompetenciaprofilját. Ennek az innovációnak abban is szerepe van, hogy tisztázza az egyes kompetenciák értelmezési kereteit. A cél az volt, hogy meghatározzák azokat a módszer-, társas és személyes kompetenciákat, amelyek kiemelten szükségesek az adott szakma feladatainak ellátásához. Nyilvánvaló, hogy szinte valamennyi felsorolt kompetencia kisebb-nagyobb mértékben szükséges lehet bármelyik szakember számára. Ezért feltételezhető, hogy a szakképzésig eljutók addigi tanulmányaik és élettapasztalataik alapján már rendelkeznek a kompetenciák egy olyan „átlagos” szintjével, amelyre szakmájától függetlenül minden embernek szüksége van a munka világában való boldoguláshoz. A fejlesztés során a cél tehát kizárólag a szakma-

specifikus kompetenciák kiválogatása volt. Szakmaspecifikusnak az a kompetencia tekinthető, amelyik elengedhetetlen a (szakma) munka fő feladatának ellátásához, és fejlettsége nagymértékben befolyásolja a szakember teljesítményét, eredményességét.

Az ügyvitel szakmacsoport szakképesítései [10]

A nem modulrendszerű ügyviteli szakképzésben a szakképesítések laza kapcsolatban álltak, nem volt jellemző a szakmák egymásra épülése, így az új szakma tanulásakor nem volt lehetőség a korábban megszerzett ismeretek beszámítására, így nem jöhettek létre hatékony és modern képzési pályák.

A modulrendszerben rész-szakképesítés is szerezhető, amely a megszerzett ismeretek beszámításával lehetőséget nyújt a folytatásra. Az elágazások, ráépülő szakképesítések sokkal szorosabb kapcsolatban állnak egymással (1. táblázat). Bizonyos – egymással közelebbi vagy távolabbi rokonságban álló – szakmáknak vannak közös követelménymoduljaik, amelyek mindkét szakképesítés esetében szükségesek. Ezen felül természetesen minden szakma esetében található egyedi, csak az adott képesítésre jellemző modulok. A modularitás legfontosabb előnye az, hogy új szakképesítés megszerzése esetén a vizsgán felmentést kaphatunk azok alól a közös követelménymodulok alól, amelyeket korábban már elvégeztünk. Ez az átfedés 50–60%-os is lehet, s így a korábbinál sokkal hatékonyabb, gazdaságosabb, praktikusabb képzési pályák jöhetnek létre.

<p>33 346 01 1000 00 00 Irodai asszisztens</p>	<p><i>Részszzakképesítések, ráépülések és moduljaik</i></p>
<p><i>Követelménymodulok</i> 1611-06 A munkahelyi kapcsolat-tartás 1612-06 Elektronikus szövegfeldolgozás 1613-06 Elektronikus információkezelés 1614-06 Hivatali gazdálkodás és üzleti protokoll 1617-06 Gépírás és iratkészítés 1618-06 Dokumentumkészítés és –kezelés az irodában</p>	<p>33 346 01 0100 31 01 Gépíró 1611-05, 1612-06, 1617-06, 1618-06 33 346 01 0100 31 02 Gépíró, szövegszerkesztő 1611-06, 1612-06, 1613-06, 1614-06, 1617-06, 1618-06 33 346 01 0001 52 01 Beszédleíró- gyorsíró 1515-06 Hivatali kommunikáció 1616-06 Beszédlejegyzés gyorsírással 33 346 01 0001 52 02 Jegyzőkönyvvezető 1515-06 Hivatali kommunikáció 2545-06 Adatjegyzés és jegyzőkönyv-vezetés</p>
<p>54 346 01 0000 00 00 Ügyviteli titkár</p>	<p><i>Elágazásai és egyedi követelménymoduljai</i></p>
<p><i>Elágazásainak közös követelménymoduljai</i> 1617-06 Gépírás és iratkészítés 1618-06 Dokumentumkészítés és –kezelés az irodában 1609-06 Titkári ügyintézés 1620-06 Rendezvényszervezés és a PR a hivatali gyakorlatban</p>	<p>54 346 01 0010 54 01 Idegen nyelvi titkár 1621-06 Titkári ügyintézés idegen nyelve 54 346 01 0010 54 02 Iskolatitkár 1622-06 Iskolatitkári ügyintézés, szervezés 54 346 01 0010 54 03 Ügyintéző titkár 1623-06 Személyi titkári és irodai ügyintézés</p>

1. táblázat: Elágazások, ráépülések

<p style="text-align: center;">55 346 02 0000 00 00 Ügyviteli szakügyintéző</p>	<p style="text-align: center;"><i>Elágazásai és egyedi követelménymoduljai</i></p>
<p><i>Elágazásainak közös követelménymodulja</i> 2559-06 Irat- és dokumentumkezelés, - készítés</p>	<p>55 346 02 0010 55 01 Gazdasági idegen nyelvű levelező (menedzser) 2560-06 Ügyintézés két idegen nyelven 2561-06 Idegen nyelvű rendezvényszervezés 2562-06 A nemzetközi kereskedelmi ügylet és a kultúraközi kommunikáció 55 346 02 0010 55 02 Titkárságvezető 2563-06 Titkársági rendezvény- és projektszervezés 2564-06 A titkársági vezetési-szervezési feladatok ellátása az ügyvitel területén 2565-06 Idegen nyelvű titkársági kommunikáció 2566-06 Titkársági ügyvitelszervezés</p>

Forrás: Saját szerkesztés

Az 1998/99. tanévtől került bevezetésre az akkreditált iskolai rendszerű *felsőfokú szakképzés*, majd az Országos Képzési Jegyzékről szóló 27/2001. (VII. 27.) OM rendelet alapján felsőfokú szakképzésnek nevezett szakmai képzés – a felsőoktatás és a szakképzés határán elhelyezkedő képzési forma. A képzésben a felsőoktatási intézmények, a szakképző iskolák és a gazdaság együttműködésével rövid, gyakorlatorientált programok kerülnek megvalósításra. Eredeti célja a gazdaság és a felsőoktatás kapcsolatának az erősítése, a felsőoktatás diverzifikációja volt. A hallgatók államilag elismert szakképzettséget szereznek, amely nem része a felsőoktatás keretében szerorzhető végzettségnek. Olyan alternatívát kínál a jelentkezőknek, amellyel egyrészt hallgatói juttatásokban részesülhetnek, másrészt azon túl, hogy szakképesítést szerorzhetnek (amely alkalmassá tesz a munkaerőpiaci elhelyezkedésre), további, a szakképzéséhez illeszkedő szakon folytathatják tanulmányaikat alapképzésben, majd később akár mesterképzésben. A felsőfokú

szakképzés négy féléve alatt elsősorban az oktatott szakma gyakorlati ismereteivel találkozhatnak a jelentkezők, ezzel felkészítve a hallgatókat az azonnali elhelyezkedésre. Tehát már két év alatt piacképes tudást és szakmát biztosít, a legtöbb esetben állami finanszírozással. Emellett a hallgató nem veszíti el a finanszírozott diplomához való jogot, hiszen a felsőfokú szakképzést követően erre továbbra is jogosult. További előnye, hogy a képzés során megszerzett kreditek egy része a későbbi tanulmányok során beszámítható, ami újabb ösztönzést nyújt a felsőfokú szakképzésben részt vevő hallgatóknak, hogy a későbbiekben alapképzéses formában folytassák tanulmányaikat.

Az Ügyviteli szakügyintéző felsőfokú szakképzés – Titkárságvezető elágazás

Az Ügyviteli szakügyintéző felsőfokú szakképzés a Szociális és Munkaügyi Minisztérium felelőssége alá tartozik, amelynek a Titkárságvezető az egyik elágazása. A gazdasági, vállalkozói, állami és alapítványi, civil és egyházi szervezetek, illetve intézmények működtetésének feltétele egy koordináló és összetett feladatokat ellátó és szervező titkárság vagy iroda, amely egyben a szűkebb és tágabb társadalmi beágyazódást is biztosítja. E szervezetek alapvető tevékenységet biztosító munkaügyi, adózási, jogi és ügyviteli adminisztráción, illetve adatszolgáltatási kötelezettségen túl még szervezési, vezetési és kommunikációs (idegen nyelven is), projektmenedzselés, információs rendszerekbe való kapcsolódás, a modern informatikai és kommunikációs eszközök használata is ma már mindennapi tevékenysége közé tartozik. A titkárságvezető csak megfelelő kompetenciákkal tudja ellátni összetett feladatait. A szakképzés képzési célja olyan elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkező, vezetői feladatok ellátására alkalmas szakemberek kibocsátása, akik titkárságvezetői munkakörben önállóan képesek ellátni munkájukat, felhasználva gépírási, számítógépes, nyelvművelési, jogi, gazdasági, vezetési, marketing, gazdasági statisztikai és matematikai, automatizált iroda szervezése, vezetése, informatikája, projektmenedzselése, valamint idegen nyelvi szakmai kommunikációs ismereteit. A tanult ismeretek alapján alkalmassá válnak egy titkárság működtetésére, egy nemzetközi vállalat képviselői irodájának vezetésére, nagyvállalaton belüli teamek és projektek vezetői feladatainak ellátására.

A Titkárságvezető elágazás kidolgozását minden – a képzést indítani szándékozó intézmény – maga végezte el, így az Oktatási Hivatalhoz beterjesztendő anyagban a Kaposvári Egyetem új, moduláris szakképzését a szak felelőseként a

régi OKJ szerinti képzésben meglevő óra- és kreditterv átdolgozásával készítettem el. A tanegységhez tartozó összes tananyagelem kidolgozásában meg kellett határozni annak jellegét, fel kellett tüntetni elméleti, elméletigényes gyakorlati és gyakorlati óraszámát, valamint hozzárendelni a feladatkompetenciákat, szakmai ismeretalkalmazásokat, szakmai készségeket, a módszer-, személyes és társas kompetenciákat és a tevékenységformákat. A 14. tanegységbe a Titkári ismeretek tartozik, ennek két tananyagelemével – Titkári ismeretek I. 1., Titkári ismeretek I. 2. – szemléltetem a fentiekben leírtakat. A cél az volt, hogy meghatározásra kerüljenek azok a módszer-, társas és személyes kompetenciák, amelyek kiemelten szükségesek az adott tanegységelem feladatainak ellátásához. Nyilvánvaló, hogy szinte valamennyi felsorolt kompetencia kisebb-nagyobb mértékben szükséges lehet bármelyik szakember számára. Ezért feltételezhető, hogy a szakképzésig eljutók addigi tanulmányaik és élettapasztalataik alapján már rendelkeznek a kompetenciák egy olyan „átlagos” szintjével, amelyre – szakmájától függetlenül – minden embernek szüksége van a munka világában való boldoguláshoz (2. táblázat).

2. táblázat: A tanegységhez tartozó óraszámok

14. TANEGYSÉG Tanegységhez tartozó összes tananyagelem óraszama					
megnevezése	jellege	elméleti	elmélet- igényes gyakorlati	gyakorlati	összes
Titkári ismeretek	szakmai képzés	15	–	15	120
	szakmai képzés	15	–	15	
	szakmai képzés	15	–	15	
	szakmai képzés	–	–	30	

Forrás: Saját szerkesztés

1. tananyagelem

A tananyagelem megnevezése: **Titkári ismeretek I. 1.**

Hozzárendelt feladatkompetenciák:

- Iratkezelés az iratkezelési szabályzat szerint
- Az iratkezelés felügyelete
- Anyag- és dokumentumkezelés irányítása
- Bélyegzőkezelés
- Irodaszervezési feladatok szervezése, irányítása
- Adatbázisok kezelése, ellenőrzése
- Archiválási politika kidolgozása, végrehajtásának ellenőrzése

Hozzárendelt szakmai ismeretalkalmazások:

- Az iratkezelés folyamata
- Az iktatási módok
- Az iratkezelési szabályzat
- Az irattári terv
- Az iratok selejtezése
- A dokumentumok rendszerezése, archiválása, továbbítása, védelme

Hozzárendelt szakmai készségek:

- Információforrások kezelése
- Komplex eszközhasználati képességek, készségek
- Olvasott köznyelvi szöveg megértése
- Köznyelvi szöveg fogalmazása írásban
- Olvasott szakmai szöveg megértése
- Szakmai nyelvi íráskészség, fogalmazás írásban
- Szakmai nyelvű beszédkésztség

Hozzárendelt módszerkompetenciák:

- Figyelem-összpontosítás
- Ismeretek helyén való alkalmazása
- Gyakorlatias feladatértelmezés
- Rendszerben való gondolkodás
- Áttekintő képesség

Hozzárendelt személyes kompetenciák:

- Figyelem-összpontosítás
- Ismeretek helyén való alkalmazása
- Eredményorientáltság
- Rendszerben való gondolkodás
- Problémakezelés, -feltárás

Hozzárendelt társas kompetenciák:

- Kezdeményezőkézség
- Irányítási készség
- Kommunikációs rugalmasság
- Motiváló készség
- Tolerancia

Tevékenységformák:

- Hallott szöveg feladattal vezetett feldolgozása
- Ismeretalkalmazási gyakorló tevékenységek, feladatok

A képzési helyszín jellege:

- Tanterem
- Számítógépterem

Képzési idő:

15 óra elmélet, 15 óra gyakorlat

A tananyagelem tartalmának rövid meghatározása:

- Ügyviteli feladatok
- A beérkező levelek bontása, érkeztetése, iktatása, válogatása a megfelelő vezetőnek történő benyújtás érdekében, egy adott szervezet irattározási szabályzatának megfelelően
- A számítógépes iratkezelés elvei
- Iratok selejtezésének, archiválásának gyakorlati ismeretei
- Bélyegzők nyilvántartása, kezelése
- Ügyfélértékelési feladatok
- Irodai készletekkel gazdálkodás
- Irodaszerigény felmérése, megtervezése egy adott időszakra

- Szigorú számadású nyomtatványok nyilvántartásának ismerete, betartása a számviteli törvény előírásainak megfelelően
- Szervezési feladatok: időgazdálkodás

2. tananyagelem

A tananyagelem megnevezése: **Titkári ismeretek I. 2.**

Hozzárendelt feladatkompetenciák:

- Telefonhívások fogadása és továbbítása
- Telefon, fax kezelése
- Ügyfélszolgálati feladatok ellátása
- Vezetője időbeosztásának figyelemmel kísérése, programjainak egyeztetése, koordinálása
- Partnerlisták, VIP-listák kezelése
- Szűrőfeladatok ellátása rangsorolással külső, belső ügyfelek, telefonok, nyomtatott és elektronikus levelek, üzenetek tekintetében

Hozzárendelt szakmai ismeretalkalmazások:

- A nem szöveg típusú dokumentumok szerkesztése
- Az adatszolgáltatás fázisai
- Az információáramlás módjai
- A minőségirányítás elemei

Hozzárendelt szakmai készségek:

- ECDL 3. m. Szövegszerkesztés
- ECDL 4. m. Táblázatkezelés
- ECDL 5. m. Adatbázis-kezelés
- Köznyelvi szöveg fogalmazása írásban
- Köznyelvi szöveg hallás utáni megértése
- Köznyelvi beszédképesség
- Olvasott szakmai szöveg megértése
- Szakmai nyelvi írásképesség, fogalmazás írásban
- Szakmai nyelvű hallott szöveg megértése
- Szakmai nyelvű beszédképesség
- Gépírás

Hozzárendelt módszerkompetenciák:

- Figyelem-összpontosítás
- Gyakorlatias feladatértelmezés
- Ismeretek helyén való alkalmazása
- Módszeres munkavégzés
- Áttekintő képesség
- Logikus gondolkodás

Hozzárendelt személyes kompetenciák:

- Precizitás
- Megbízhatóság
- Felelősségtudat
- Pontosság
- Önállóság
- Szervezőképesség

Hozzárendelt társas kompetenciák:

- Nyelvhelyesség
- Közérthetőség
- Határozottság
- Tömör fogalmazás készsége
- Kommunikációs rugalmasság
- Meggyőző készség

Tevékenységformák:

- Hallott szöveg feladattal vezetett feldolgozása
- Ismeretalkalmazási gyakorló tevékenységek, feladatok

A képzési helyszín jellege:

- Tanterem
- Egyetemi gyakorló helyszín

Képzési idő:

15 óra elmélet, 15 óra gyakorlat

A tananyagelem tartalmának rövid meghatározása:

- Ügyviteli feladatok
- Bejövő telefonhívások fogadása, az udvariassági szabályok betartásával magyarul és egy idegen nyelven. Felkészülés a telefonálásra, a beszélgetés megtervezése, lebonyolítása
- Üzenettovábbítás tömören, lényegre törően
- Ügyfél-tájékoztatási feladatok ellátása
- Szervezési feladatok
- Programkövetés, időpont-egyeztetés, cím- és telefonjegyzék készítése, határidő-nyilvántartás vezetése
- A stresszhelyzet kezelése
- Egyszerűbb rendezvények teljes körű, a protokoll előírásainak megfelelő szervezése (értekezlet, ülés, gyűlés, beszámoló, bemutatók, stb.)
- Hostessi, vendéglátói feladatok a partnerek, vendégek, munkatársak tárgyalásain
- Szervezési, lebonyolítási feladatok a vendégek, partnerek reprezentációs megajándékozásokor a protokoll szabályai szerint
- A titkársági munka optimális megszervezése.

Életen át tartó tanulás – a Titkárságvezető felsőfokú szakképzés elvégzése után

Gazdasági idegen nyelvű levelező (menedzser) szakképesítés

A szakképzés rendszerében az Ügyviteli szakügyintéző képzés másik elágazásának, a Gazdasági idegen nyelvű levelező (menedzser) szakképzettségnek a megszerzésére nyílik lehetőség. A közös modul (Írat- és dokumentumkezelés, -készítés) a hallgatók már nem tanulják újra; a szakképzés három új moduljából kell felkészülniük és vizsgáznuk: Ügyintézés két idegen nyelven, Idegen nyelvű rendezvényszervezés, A nemzetközi külkereskedelmi ügylet és a Kultúraközi kommunikáció. Ez utóbbi alapvetően eltérő modulnak számít, bár hasonlóságot is találunk. A vizsgarészben a tanult szövegszerkesztő programmal két idegen nyelvű üzleti levél elkészítése a feladat (a Titkárságvezető képzés vizsgarészében egy levél készítése), tehát a tanulmányok alatt a felkészítés is hasonló követelmények alapján zajlik. A Kaposvári Egyetem Titkárságvezető képzésében is két idegen nyelvet tanulnak a hallgatók.

Beszédleíró-gyorsíró szakképesítés, Jegyzőkönyvvezető szakképesítés

Mivel a képzésünkben szerepel a gyorsírás elsajátítása, így még mindig a szakképzés rendszerében maradva szerezhetik meg a Beszédleíró-gyorsíró és a Jegyzőkönyvvezető szakképzettséget.

Ugyanakkor az OKJ átalakításakor az elképzelés mondhatnánk éppen ennek az ellenkezője volt, hiszen a tervezés folyamatában úgy vélték, ezeknek a szakképesítéseknek a megszerzését is lehetővé teszik a szakmunkásvégzettséggel rendelkezők számára. Néhány év alatt szerették volna elérni, hogy „amennyiben a tanuló rendelkezik az érettségire épülő szakképesítéshez szükséges bemeneti kompetenciákkal, akkor megszerezheti a magasabb szintű szakképzettséget is érettségi bizonyítvány nélkül. Ezzel biztosítani kívánták a szakmai úton való továbbtanulásnak a lehetőségét. Például, ha valaki megszerzi a 33 szintkódú irodai asszisztens szakképesítést – amelynek két rész-szakképesítése van: gépíró; gépíró, szövegszerkesztő –, akkor a szükséges kompetenciák elsajátításával (akár a munkahegyén, akár formális tanulás során), beiratkozhat a jegyzőkönyvvezető, beszédleíró-gyorsíró szakképesítés megszerzésére úgy is, hogy nem rendelkezik érettségi bizonyítvánnyal” [11].

BA képzés

- Magyar – ügyvitel szakirány
- Üzleti szakoktató – ügyvitel szakirány

MA képzés

- Magyar és Üzleti szakoktató ügyvitel szakirányáról – Ügyviteltanár
- Magyar ügyvitel szakirányáról – Irodalomtudomány és Nyelvtudomány területekhez tartozó szakok
- Magyar ügyvitel szakirányáról – Magyaratanár
- Üzleti szakoktató ügyvitel szakirányáról – Közgazdásztanár

Az ügyvitel területéhez tartozó felsőoktatási képzési rendszer kidolgozása még hosszan tartó folyamat. Az Üzleti szakoktató BA – ügyvitel szakirányát még egy felsőoktatási intézmény sem dolgozta ki, ezt láthatjuk a képzési és kimeneti követelményekben is [12]. Az Ügyviteltanár MA szak akkreditálását nem támogatta a MAB. Ugyancsak nem történt még kísérlet sem az Üzleti szakoktató szak ügyvitel szakirányáról a Közgazdásztanár szakra való jelentkezés követelményeinek kidolgozására. Ezek ismeretében is azt kell mondanunk, hogy mivel az új szakmai és vizsgakövetelmények kidolgozása még ma is tart, folyamatosan arra is figyelni

kell, hogy a modulokban szereplő követelmények is változhatnak, változnak a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően. Tehát nem elég egy szakma, szak „modultérképét” elkészíteni, hanem azt folyamatosan karban is kell tartani.

Problémák, megoldásuk módjai

A felsőfokú szakképzés a képzési piramis alapját képezi, fő funkciója egyrészt a középiskolából kiáramló tömeg szűrése, szelektálása a Bachelor lépcső számára, másrészt munkaerőképzés a munka világa számára.

Paradigmaváltást jelentett az FSZ-képzés elindítása, amely nem a felsőoktatás előszobáját jelenti, hanem gyakorlatorientált, a továbbtanulni nem szándékozó fiatalok számára nyújt olyan szakképesítés-szerzési lehetőséget, amely a felsőoktatásba is beszámítható. Alternatívát nyújt(hat) a felsőoktatásból kiesők számára is, hiszen el lehet vele helyezkedni. Ha az elhelyezkedés nem lehetséges, akkor nem jelent mást, mint a felsőoktatási képzés meghosszabbítását. Feladatként jelentkezett már a fellépésekor, és feladata ma is, hogy biztosítani kellene a középiskolai végzettségre vagy érettségire épülő képzések beszámítását a felsőfokú szakképzésbe.

Szükséges a képzések sztenderdizálása: az államilag elismert végzettséghez egységes színvonalú kimenet kapcsolódjon az ország mindegyik felsőoktatási intézményében és szakközépiskolájában. A szakképzési programokat minden felsőoktatási intézmény maga dolgozza ki. Szükséges a tartalmuk egyeztetése, de az intézmények autonómak, bármifajta egységesítés komoly nehézségekbe ütközik [13].

A Titkárságvezető szakképzés esetében ahány felsőoktatási intézmény, annyi képzési struktúra, annyi a szakképzést gondozó tanszék. A képzés struktúráját a legtöbb esetben a rendelkezésre álló vagy könnyen bevonható kollégák szakképesítése, kompetenciája határozza meg, sok helyen a településen található közgazdasági szakközépiskola tanárai oktatják az úgynevezett „szaktárgyakat” (gépirás, levelezési ismeretek, jegyzőkönyv-vezetési ismeretek, gazdasági tárgyak), míg az elméleti tárgyak a magyar szakhoz kapcsolódó oktatók privilégiumai. Néhány kivételesen szerencsés egybeesés következtében oktatnak e képzésben olyanok, akik mind a magyar, mind az ügyvitel területén kompetensek. Nem biztosított a horizontális mobilitás. Az akkreditált képzések egy része kizárja a felsőfokú szakképzés hallgatóinak mobilitását, mert a képzésekbe olyan tantárgyak kerültek be, amelyeket különbözőzeti vizsgával lehet csak abszolválni, tehát

az intézményváltás tanulási többletterheket jelent a hallgatók számára. Az akkreditált Magyar BA ügyvitel szakirányai között – egy-két kivételtől eltekintve – zömében olyanok vannak, amelyekről szintén nincs lehetőség másik felsőoktatási intézménybe átiratkozni további terhelés nélkül. A vertikális mobilitás a Magyar BA-ról az Ügyviteltanár MA-ra ugyancsak nem biztosított. Egyrészt ez a szak még nincs akkreditálva, másrészt az, hogy csak második tanárszakként lehet végezni, jelzi, hogy a minimálisra igyekeznek szorítani az ezt a pályát választani szándékozók számát. A megoldás módja nem lehet más, mint az egyeztetés, és még utólag is lehet korrigálni. Nem lehet elsőrendű szempont csak az, hogy a saját intézményünknek minél nagyobb létszámú hallgatója legyen, hanem összehangoltan kell megteremteni annak a lehetőségét, hogy a hallgatók automatikusan folytathassák tanulmányaikat mindegyik szinten, bármelyik felsőoktatási intézményben.

JEGYZETEK

- [1] Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Bologna-folyamat, modernizáció. Akadémiai Kiadó, Budapest, 31.
- [2] Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. (A Bizottság munkatársai által készített munkaanyag). Brüsszel, 2000. 3. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200506/memorandum_tanulas.pdf (Letöltve: 2008. 12. 04.)
- [3] Harangi László: Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2004-06-vt-Harangi-Elethosszig> (Letöltve: 2008. 11. 19.)
- [4] Magyar Virtuális Enciklopédia. 2003. MTA <http://www.enc.hu/1enciklopedia/fogalmi/ped/elethosszig.htm> (Letöltve: 2008. 11. 19.)
- [5] <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1027> (Letöltve: 2008. 11. 19.)
- [6] Zachár László: Az egész életen át tartó tanulás kulcspontjai az emberi erőforrás fejlesztésében. <http://www.ofakht.hu/old/muh/p/nyomtat/p217.html> (Letöltve: 2008. 11. 19.)
- [7] Farkas Éva: Megújulás útján a szakképzés. In Tudásmenedzsment VII. évfolyam 2. szám <http://www.feed.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php?ulink=1323> (Letöltve: 2008. 11. 14.)
- [8] A szakmai és vizsgakövetelményeket és tanterveket készítő szakértők számára 2005. november 7-én a Nemzeti Szakképzési Intézetben tartott továbbképzésen elhangzottak alapján.
- [9] 1/2006. (II. 17.) OM rendelet az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel

- és törlés eljárási rendjéről. <http://www.magyarorszag.hu/kereses/jogszabalykereso/pf/SearchLaw/searchLaw> (Letöltve: 2008. 12. 16.) www.nive.hu (Letöltve: 2008. 12. 14.)
- [10] www.nive.hu (Letöltve: 2008. 12. 14.)
- [11] Tóthné Schléger Mária: A megújult OKJ és a modul rendszerű képzés bevezetése az iskolai rendszerű szakképzésbe. Módszertani kiadvány. Nemzeti Szakképzési Intézet, 2006. 8.
- [12] Alapképzési és hitéleti szakok jegyzéke. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200911/alapkepzesi_szakok_kkk_091124.pdf (Letöltve: 2009. 11. 27.)
- [13] Tájékoztató a felsőfokú szakképzésről. www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID (Letöltve: 2010. 01. 17.)

IRODALOM

- 1/2006. (II. 17.) OM-rendelet az Országos Képzési Jegyzékbe történő felvétel és törlés eljárási rendjéről
- Alapképzési és hitéleti szakok jegyzéke, http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatas/alapkepzesi_szakok_kkk_101117.pdf
- Barakonyi Károly (2004): Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamatt, modernizáció, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Farkas Éva: Megújulás útján a szakképzés. In *Tudásmenedzsment* (VII. évf.) 2. sz.
- Hajdicsné Varga Katalin (2007): Ügyviteli szakügyintéző - Titkárságvezető, Kaposvári Egyetem
- Harangi László: Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban, <http://oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2004-06-vt-Harangi-Elethosszig>
- Magyar Virtuális Enciklopédia (2003), MTA, <http://www.enc.hu/enciklopedia/fo-galmi/ped/elethosszig.htm>
- Zachár László: Az egész életen át tartó tanulás kulcsfontjai az emberi erőforrás fejlesztésében, <http://www.ofakht.hu/old/muh/p/nyomtat/p217.html>

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DÓRA LÁSZLÓ

Motivációkutatás és foglalkoztatási körkép idegenvezető-jelöltek körében

Az idegenvezető szakképesítés az egyik legkeresettebb tanfolyam hazánkban. A résztvevők életkora és végzettsége nagyon változatos. A kutatás hipotézise szerint ennek oka az, hogy a munkakörülmények érdekesnek és izgalmasnak tűnnek. A másik ok, amiért sok hallgató iratkozik be, az, hogy a jelenlegi gazdasági körülmények között fontos, hogy a szabadidejük egy részét saját erőforrásból, számukra érdekes képzésre fordítsák. A jelenlegi gyakorlat alapján a képzési követelmények nincsenek összhangban a versenyorientált oktatási piaccal, és nem is gyakorlatközpontúak. A szakmai vizsga eredményei is azt támasztják alá, hogy az általános kompetenciákat nem lehet megfelelően fejleszteni a felnőttképzésben, és a felsőfokú képesítéssel nem rendelkezők hátrányban maradnak továbbra is.

Szakképzés versus tananyag

Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák, és azok felnőttképzésben való oktatása az ezredfordulótól egyre tömegesebbé vált. Vannak ezek között olyan képesítések, amelyek a hétköznapi életben fontosak és elfogadottak, mint például a titkári/titkárnöi munkakör. Néhány szakképesítés azonban kiemelt fontossággal bírhat az ország életében, mivel a szakma képviselői meghatározzák a velük kapcsolatba kerülők véleményét, élményét Magyarország vonatkozásában. Az idegenvezető-képzés is ezek közé sorolható, mert komoly „felelősséggel” jár: nagyon sok esetben az ő felkészültségükön, talpraesettségükön, viselkedésükön keresztül ítélik meg az adott országot a nemzetközi turisták, úgy is mondható, hogy komoly PR- és imázsalakító szereppel bírnak. Személyiségük nyitott, kedves, érdeklődő kell, hogy legyen, fontos, hogy könnyen teremtsenek kapcsolatot, ismerjék a(z ad hoc) csoportkohéziót, de ugyanakkor személyes figyelmet is fordítaniuk kell a rájuk bízott turistákra. Azt sem árt tudni, hogyan lehet az empatikus készségtényezőik használatával irányítani (nevelni) a turistát, „mennyit bírnak”, nemcsak fizikailag, hanem kognitívan befogadni, feldolgozni, továbbá ismerniük kell a kellemes légkörű vendéglátó intézményeket, stb. Sajnálatos módon éppen

ezeokról a témakörökről általában nem hallanak az oktatás során a leendő idegenvezetők.

A két éve bevezetett modulrendszerű szakképzés nem segítette az oktatás hatékonyságán, inkább még rontott is rajta. A szillabus-tantervhez (Báthory, 2000) hasonló követelmények leírása ugyan lehetővé tenné az egységes tananyag kidolgozását, de mindenképpen szükséges figyelembe venni azok szakmaspecifikus alkalmazását, így viszont a modulrendszer nem értelmezhető. Teljesen egyértelmű és belátható, hogy egy rendezvényszervező a megrendelővel másképpen fog „kommunikálni”, mint egy leendő idegenvezető a külföldi turistával. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapjáról bárki által szabadon letölthető „Szakmai és vizsgakövetelmények” csak egy-egy szóval utalnak az elsajátítandó anyag tartalmára; tulajdonságprofil címszóval szakmai kompetenciákat határoznak meg, fontossági sorrendet felállítva. Ezekből, valamint a szakmai (záró)vizsga kérdéssorából kiindulva lehet csak a tananyagot megtervezni. A kifejezetten készség és kompetencia alapú modulokhoz – ilyen a „Kommunikációs tevékenység gyakorlása” című – azonban az oktató tanároknak kell meghatározniuk a vizsga kérdéssorát is. Ha mindehhez hozzávesszük még a sajnálatosan gyakori realitásokat (legolcsóbban, leggyorsabban, legkönnyebben „papírhoz” jutni), egy olyan versenyhelyzetet látunk, ahol a minőség már csak másodlagos szempont lehet. A képzésben részt vevők részéről viszont elfogadható elvárás, hogy azonnal alkalmazható tudásszerkezetet kapjanak kézhez.

Érdemes egy pillantást vetni ezen túlmenően a képzésben részt vevőkre, mert a „tömegtermelés” hatásaképpen, ha figyelembe vesszük a képzések volumenét, Magyarországnak talán már nem szükséges több idegenvezető a jelen pillanatban. A verseny maga szelektálja ki az alkalmas jelölteket, csupán a felmutatható tudásuk, képességeik alapján. Természetesen – elméletileg – a magasabban képzett tanfolyami résztvevőknek, akik rendelkeznek diplomával, nagyobb gyakorlatuk lehet a turistáknak szóló ismeretanyagok megfelelő összeállításában, hatékony közlésében. Ez nemcsak az elméleti tudásukra alapozva jelenthető ki, hanem a diplomáig vezető út felsőoktatásban alkalmazott feladataira is. Az önálló témafeldolgozások, referátumok tartása hozzájárul a felnőttképzésben is előírt kompetenciák fejlődéséhez, de ezeket önmagában a szakképzés során szinte lehetetlen fejleszteni.

Kétségtelen, hogy a profitorientált cégek szemszögéből megélhetési forrást jelent a résztvevők nagy száma, azonban érdemes lenne (más tanfolyamokhoz hasonlóan) mérni a jelentkezők előzetes tudását, hogy a tömeges termelés ne érték-

telenítse el a kiadott bizonyítványt.

A hallgatók nagy száma – motivációtól függetlenül – azt jelzi, hogy a képzésre mindenképpen szükség, és igény van. Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák elkerülhetetlen redukálását követően érdemes a különféle tanfolyamokon való részvétel okát is megismerni, és visszacsatolásként használni a képzések követelményeinek meghatározásakor. Tekintetbe véve, hogy a modulrendszer alkalmazása elméletben könnyítés a szakképzés területén, alapként használható, de további fejlesztései is elkerülhetetlenek. Ehhez azonban nem elégséges a szakmai szempontok figyelembevétele, és érdemes lenne a valós igényeket szem előtt tartani, ezért fontos, hogy a képzésben részt vevők motivációs bázisát megismerjük és használhatóvá tegyük.

A kérdőív

Kérdésként merült fel a kutatás előtt, a minden szempontból heterogén összetételű csoportokat látva, hogy a beiratkozottak jelentős létszáma milyen okból választja ezt a képzést, valamint közülük effektíve hány fő szeretne valóban idegenvezetőként dolgozni. Ezek alapján a becsült eredménynek nagy a várt szórása: feltételezhetően a válaszadók fele szeretne valóban a tanult munkakörben dolgozni, míg a másik 50% csupán a felnőttképzés más funkciói miatt iratkozik be. A hipotézis szerint a leendő idegenvezetőket csak az érdeklődés (*Borsi, 2006*) és a várható munka „közismert” körülményei (külföldre való utazás és világlátás, stb.) motiválják (ez derül ki az előzetes felvételi beszélgetésekből), továbbá hasznosnak találják, ha a szabadidejük egy részét (heti kétszer 4 órát) továbbképzésre fordítják a jelen gazdasági viszonyok között. Természetesen sokkal több kiegészítő ismeretet kell megtanulniuk a tanfolyam során a hallgatóknak, de a választás elsődleges iránya mindenképpen a belső motiváció. (A későbbiekben azután további érdekes, munkaerő-piaci és foglalkoztatási ismereteket is sikerült leszűrni, kiegészítve személyes beszélgetésekkel a kérdőíves megkérdezés után.)

A nem reprezentatív felmérés egy profitorientált, jogi formáját tekintve kft-ként működő felnőttképzési intézménynél készült. A megkérdezettek a 2009-es és 2010-es évben iratkoztak be egy 9 hónapos, 54-es OKJ számú idegenvezető képzésre. Az interneten való érdeklődést tekintve az egyik legkeresettebb tanfolyam az idegenvezetői, nehézsége ellenére: a szakmai vizsgára bocsátáshoz legalább egy középfokú „C” típusú, államilag elismert nyelvvizsga szükséges, és az adott nyelven több vizsgarészt is teljesíteni kell. A jelentkezés feltétele érettségi

vizsga.

A megkérdezett tanfolyami hallgatóknak egy kérdőívet (Melléklet) kellett kitölteniük. Ez a már korábban megismert – de meg nem kérdezett – csoportokról való információk alapján készült, felnőttképzési funkciók szerint tagolva. Öt összetartozó blokkból állt, amelyek mindegyikéből több választ is meg lehetett jelezni, majd egy nyitott kérdés szerepelt a kérdőív végén, utána a munkahely, végzettség, munkakör, életkor, nyelvismeret megjelölését kértem.

A kérdőívet 59 fő – a teljes két tanfolyami létszám – töltötte ki, 83%-uk nő (49 fő). Nagyjából a résztvevők 1/3 része (18 fő) közvetlen érettségi után jött az önköltséges tanfolyamra. Közülük 6 főnek volt hallgatói jogviszonya felsőoktatási intézménnyel, 2 fő ott is költségtérítéses képzésre járt, és hárman tanultak szintén idegenforgalmat (vagy ehhez a tárgykörhöz kapcsolódó ismereteket, pl. vendéglátást). A válaszadóknak csupán töredéke (15%, 9 fő) dolgozott a tanfolyam időpontjában is turisztikai területen, közülük 3 fő idegenvezetőként (vagyis szakmai végzettség hiányában, a jogszabályok értelmében utaskísérőként, külföldi országokban). Közülük két fő utazási irodában volt alkalmazott, a többiek „kiegészítő” munkakörökben dolgoztak.

Az 59 főből csupán kettőnek nem volt nyelvvizsgálója a tanfolyam megkezdésekor, igaz, ők a fentiek alapján a záróvizsgán sem vehettek részt. A legnépszerűbb idegen nyelv az angol: 25 résztvevőnek angol, 15-nek német középfokú nyelvvizsgálója volt. (A többi megoszlást az 1. sz. táblázat tartalmazza.) A legtöbbjük egy középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezett (43 fő, ami 75% az összes nyelvvizsgálás számához mérve).

1. táblázat: A több nyelvvizsgával rendelkező hallgatók nyelvtudása

Vizsga /fő	1. nyelv	szint	2. nyelv	szint	3. nyelv	szint
1 fő	olasz	közép	–	–	–	–
1 fő	orosz	anyanyelv	–	–	–	–
1 fő	román	anyanyelv	–	–	–	–
1 fő	német	felső	angol	közép	görög	alap
1 fő	francia	felső	angol	felső	–	–
1 fő	orosz	közép	angol	közép	–	–
1 fő	angol	közép	olasz	közép	–	–
6 fő	angol	közép	német	alap	–	–
3 fő	német	közép	angol	alap	–	–
1 fő	angol	közép	német	közép	–	–
2 fő	német	közép	angol	közép	–	–

Forrás: Saját szerkesztés

A 18 felsőoktatási hallgatót és kilenc idegenforgalom területén dolgozót le-számítva, egy fő 64 éves nyugdíjas (!) vett részt a képzésben, és 31 főnek volt munkaviszonya. Ebből a 31 főből a rendelkezésre álló adatok alapján 28 alkalmazott volt (3 egyéb kategória megjelölés mellett). A munkahelye senkit sem támogatott a tanfolyam elvégzésében, sem anyagi értelemben, sem pedig más – időkedvezmény – formában (itt azonban megjegyzendő, hogy a kurzusok idő-pontja 17 órakor kezdődött). A munkahelyek ugyanakkor senkit sem köteleztek a

tanfolyam elvégzésére, tehát mindenki önszántából vágott bele a tanulásba. A hallgatók tehát a stabilizációs funkció szükségességét mindenképpen érzik a jelen körülmények között, még ha a fogalmat ebben a formában nem is ismerik. (A státusz megtartásra is érdemes lett volna rákérdezni, ez sajnos, az előzetes csoportokat véve alapul, kimaradt. Az összesítést és személyes beszélgetéseket végiggondolva azonban nem valószínű, hogy sok pozitív válasz érkezett volna.)

Az 59 kérdőívből az a megállapítás vonható le, hogy 2010-ben 40 fő gondolta úgy: „biztosabb, ha van több szakmám”. A tanfolyamot elvégzők közül 53%-nak semmilyen kapcsolata nem volt eddig a turizmussal.

A következő kérdés volt a legérdekesebb a kérdőív feldolgozás során: a válaszadók közül 46 fő (78%) nyilatkozott úgy, hogy idegenvezetőként szeretne dolgozni, vagyis habituális motiváció irányítja. Ebből a 46 főből azonban csak 10 jelölte meg azt a választ is, hogy munka/állás reményében végzi el a tanfolyamot (erre számít a bizonyítvánnyal a kezében), és ezek között volt kivétel nélkül az összes idegenforgalmi alkalmazott. Lehet, hogy nekik ez lesz az egzisztenciális előrelépés, az akkori munkájukhoz viszonyítva.

Azok közül, akik a jövőben idegenvezetőként szeretnének elhelyezkedni, 6 személy emelte ki, hogy „jobb elhelyezkedést, munkát remél” a tanfolyam után. Azok közül, akik viszont nem ezen a területen helyezkednének el (13 fő), hét „hobbiból” (szeretek tanulni, vagy érdekes) tanult, hat pedig „szeret más szakmákba betekinteni”, így a tanulás mint rekreáció vagy személyes szükségletet kielégítő tudásvágy a csoport 22%-nál jelentkezik önmagában. Tekintetbe véve a tanfolyam 100.000 Ft feletti díját, valamint az egyéb szabadidő-eltöltési lehetőségeket, ez figyelemre méltó arány.

Az összes válaszadó közül 27 fő „még szeretne tanulni” (ebbe kivétel nélkül beletartoznak a felsőoktatásban részt vevők), viszont rajtuk kívül senki nem jelölte azt a lehetőséget, hogy „még nincs szakmám”. (A tanfolyam-résztevők átlag életkora kerekítve 27 év.)

A személyiségfejlesztő funkciót nézve mindössze 6 fő nem értett egyet azzal az állítással, hogy érdeklő az idegenvezetői szakma, ők vagy kihagyták a kérdést (4 fő), vagy egy-egy válasszal azt jelölték meg, hogy aktualizálni szeretnék a tudásukat, illetve a tudásukat szeretnék csak bővíteni. Ezen a ponton tehát nem egyértelmű a válaszuk a tanfolyamon való részvétel „miért”-jére.

A 18 főiskolai vagy egyetemi hallgatót nem számolva 20 fő rendelkezett diplomával, a többi 21 főből 11-nek volt megállapíthatóan valamilyen szakképzettsége. A 31 (biztos) végzettséggel rendelkező közül a tanulási hajlandóság is igen

erős: közülük került ki 22, aki még „szeretne tanulni”, de jelenlegi életüket nem biztos, hogy megváltoztatnák, vagyis az a 13 is ide tartozik, aki nem feltétlenül szeretne idegenvezetőként dolgozni. Viszont ebből a 31 főből 25 gondolja azt, hogy biztosabb, ha van több szakmája (emlékeztetőül: összesen 40-en jelölték meg ezt a válaszlehetőséget), továbbá a diplomával rendelkezők mindegyike olyan személy, akinek eddig semmilyen köze nem volt az idegenforgalomhoz.

Ezek alapján ők talán komolyabban mernek vállalkozni szükség esetén olyan munkaterületre, amelyben még nem próbálták ki magukat, és a magas fokú nyelvismeretük szintén hozzájárulhat a magabiztosságukhoz. Ez komolyabb önismertetet feltételez, és képességeik, készségeik kihasználást is kamatoztathatóvá tenné, annak ismeretében, hogy a megszerzett nyelvi kompetenciáikat mennyire (nem) használják munkájuk során. A 20 fő diplomásnak kivétel nélkül erősebb vagy „több” nyelvismerete volt, mint a csupán egy középfokúval rendelkezőknek.

Arra a nyitott kérdésre, hogy jelöljön meg egyéb okot, amiért erre a tanfolyamra jár, érdemi válaszok nem születtek, egyedül egy fő írta a következő (egyéb-ként manapság jellemző) választ: „mert szükség van a papírra”.

Személyes „beszélgetések” keretében sikerült több tény is megismerni a több nyelvvizsgával rendelkezőkről – az anyanyelvi szinten beszélők nem tartoznak ebbe a kategóriába. Mindegyiküknek az egyik nyelvismerete vagy angol, vagy német, kivétel nélkül (12 fő), és e nyelvek valamelyikét kezdték el előbb tanulni, ha a második nyelvvizsgájuk nem német és/vagy angol. Kivéve azt az egy főt, akinek két középszintű – orosz és angol – bizonyítványa volt. A francia, valamint angol felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező egyik tanuló francia anyanyelvű területen született és nőtt fel. Egy felsőfokú német nyelvvizsgával rendelkező hölgy némettanár, egyik szülője görög, így sikerült a harmadik alapfokú nyelvvizsgája ebből a hazánkban viszonylag ritkán beszélt nyelvből.

A 20 fő diplomás közül minden harmadik (6 fő) dolgozik csak a képezéséhez tartozó területen, és közülük is csupán kettő használja munka közben aktívan a megszerzett nyelvtudását. A XXI. század műveltsége már megköveteli egy nyelv társalgási szintű ismeretét, de – sajnos – figyelemfelkeltő az előbbi információ.

Tapasztalatok

Összegezve tehát elmondható, hogy az idegenvezetői szakmát tanuló felnőttek nagy százaléka egy nyelvet beszél jól, nincs teljes elhivatottsága az idegenvezetés mellett, és feltehetően majd a szakmában eltöltött idő hozza meg számukra a meg-

felelő tapasztalatot és képességeket, ha az idegenforgalomban fognak elhelyezkedni.

A szakmai vizsgán elért eredményeken tisztán lemérhető, hogy kinek van nagyobb vizsgatapasztalata, ki rendelkezik a tanulás magasabb rendű képességével (mint például a lényegkiemelés, összetett és logikus feleletfelépítés, tömörített információadási képesség, stb.).

A szakmai vizsga OKJ bizonyítványba kerülő végső jegye (az egyes modulok százalékan alapulva) a diplomával rendelkezők körében szignifikánsan jobb, mint az összes többi tanuló átlaga. A végső eredmény matematikai összegét elosztva a hallgatók létszámával (diplomások által elért osztályzatok összege / diplomával rendelkező hallgatók száma, valamint ugyanez az átlag a másik csoportra vonatkoztatva), a felsőoktatási végzettségűek esetében 4,4-es osztályzati átlagot jelent, a másik csoport 3,3-as eredményével szemben. Ez azért is jelentős, mert a való életben az idegenvezető által kalauzolt csoport és a külső körülmények (időjárás, stb.) határozzák meg (=határolják be) az idegenvezetés tartalmát és idejét. Előfordul olyan váratlan esemény is (például közlekedési dugó), amikor az idegenvezetőnek szóval kell tartania közönségét, úgy, hogy érthetően vázoljon fel összefüggéseket egy ismeretlen kultúráról.

A vizsgák tapasztalatait összegezve és összehasonlítva egyértelműen kitűnik, hogy a szakmai és vizsgakövetelményekben meghatározott, és szakmai jelzővel illetett készségek és kompetenciák a felnőttképzésben ma nem értelmezhetők. A már említett kommunikációs modulból idézve: a „tisztá artikuláció”, vagy „olvasott szakmai szöveg megértése”, és ezeknek gyakorlása a jelen körülmények között kivitelezhetetlen.

A személyes, társas és módszerkompetenciák olyan meghatározásokat tartalmaznak, amelyek fejlesztése nem tartozhat a felnőttképzés tárgyköréhez, csak egészen speciális kurzusok keretében. Az „érzelmi stabilitás”, „irányítási készség”, vagy az „emlékezőképesség” fejlesztésére általában az oktató tanárok sincsenek felkészülve. A szándék természetesen érthető, ezért lehetne megoldás egy másik piaci környezetben az előzetes tudásmérés. A kompetenciák esetében azonban még hiányoznak a megfelelően mérhető és validálható tesztek.

A nyelvtudást tekintve könnyen belátható, hogy a procedurális tudás elengedhetetlenül szükséges, és a nyelv elméleti tudása a gyakorlatban való alkalmazás nélkül nem elégséges a hazánkba érkező külföldi turistákkal végzett munka során. Az egyszer megszerzett nyelvtudásra nem elegendő alapozni, mert sokan nem használják az elsajátított ismereteiket. Bár a hallgatók legtöbbször rendelkezik már

a képzés megkezdésekor az előírt nyelvismerettel, hasznos lenne a szakmai és vizsgakövetelményekben a képzés összóraszámához mérten meghatározott 30% gyakorlatot jelentősen megemelni. (Meg kell jegyezni azonban, hogy a jelenlegi rendszer nem tudja ellenőrizni a meghatározott elmélet-gyakorlat arány betartását.) Ez jelezné, hogy a szakképzésben megváltozna a nagymértékű háttértudáshoz való merev ragaszkodás, előtérbe kerülne a gyakorlati-praktikus tudás és a hallgatók előzetes tudására, vagy a már megszerzett kulcskompetenciákra való hagyatkozás. Az iskolán kívüli terhelés figyelembevételével, egyéni feladatokon keresztül lehetőség lenne a hallgatók kompetenciáinak mentorálás jellegű fejlesztésére is. A kompetencia- és készségfejlesztés nem lehet elmélet tárgya.

A kérdőív kapcsán néhány részletre kiterjedő rövid elemzés diszfunkciót állított előtérbe, de mindenképpen érdemes lenne egy komolyabb, a tanfolyamszervezés sorrendjéhez igazodó áttekintést is tenni, a leggyakorlatibb szemszögből és a képzők gyakorlati tapasztalatai alapján.

IRODALOM

- Bajusz Klára (2005): A magyar felnőttképzési rendszer változásai 1989 után. In: Bajusz Klára: Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón. PTE FEEK, Pécs. 17-62.
- Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlat. 3. kiadás. OKKER Oktatási kiadó, Budapest.
- Benedek András (2010): A szakképzés és a felnőttképzés fejlesztése: tények és tendenciák. NSZFI, Budapest.
- Borsi Árpád (2006): Irány az idegenforgalom. Segédlet pályakezdő fiataloknak. Somhegyi K., Velence.
- Szénay Márta (2005): Az idegennyelv-ismeret: jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról. NFI, Budapest.
- Zachár László (1999): A munkaerő-piaci képzések elméleti és gyakorlati kérdései. JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Int., Pécs.
- Zrinszky László (2000): A felnőttképzés tudománya. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.

Melléklet: A hallgatók által kitöltött kérdőív

Kérdőív

Az idegenvezető szakképzésben részt vevő hallgatók számára

(A kérdőívre nevet nem kell írni!)

Kérem, minden egyes kérdés blokknál jelölje meg azt az állítást, vagy akár többet is, ami Önre igaz! Ha nincs ilyen, hagyja jelöletlenül az adott blokkot.

- idegenvezetőként szeretnék dolgozni
- munka / állás reményében végzem el a tanfolyamot
- jobb elhelyezkedést / munkát remélek a tanfolyamtól

- a munkahelyem tette lehetővé a tanfolyam elvégzését, és támogatnak valamilyen formában
- a munkahelyem tette lehetővé a tanfolyam elvégzését
- a munkahelyem kötelezett a tanfolyam elvégzésére
- biztosabb, ha van több szakmám

- még tanulni szeretnék
- még nincs szakmám

- a tudásomat szeretném bővíteni
- a tudásomat szeretném aktualizálni
- érdekel az idegenvezetői munka / szakma

- szeretek tanulni (kikapcsolódásnak jó)
- szeretek más szakmákba is betekinteni

Egyéb ok amiért a képzésre járok:

Az Ön munkahelye:

Végzettsége:

Munkaköre:

Életkora:

Nyelvismerete (nyelv, szint):

GASPARICSNÉ KOVÁCS ERZSÉBET**Olvasóvá nevelés**

A tanulmány az olvasóvá nevelés gyakorlati lehetőségeivel foglalkozik. A szerző az elmúlt esztendőben felmérés segítségével általános iskolások olvasási szokásait vizsgálta. A vizsgálat tapasztalatait figyelembe véve általános iskolai tanítók és tanárok körében is kutatást végzett, amellyel az olvasás megszerettetésében, a tanulók olvasóvá nevelésében alkalmazott eredményes módszereket, eljárásokat kívánta feltárni. Jelen tanulmány ezeknek a tapasztalatoknak az összegzése.

A közelmúltban váltak ismertté a PISA 2009 vizsgálat eredményei, amelyek szerint a 9 évvel ezelőttihez képest szignifikánsan javult a 15 éves magyar diákok szövegértési teljesítménye. Az elemzések a háttéradatokat figyelembe véve többek között a szociális tényezők, az iskolai oktatás, valamint a tanulási stratégiák szerepét vizsgálják, de mindezek mellett az olvasás iránti elkötelezettség jelentőségét is megfogalmazzák. A PISA 2009 Összefoglaló jelentés az elmúlt tíz év tapasztalatait összegezve ez utóbbival kapcsolatban a következőket állapítja meg: „... hazánkban nem csökkent a kedvtelésből olvasó diákok aránya, többen olvasnak szépirodalmat és főleg újságot, valamint általában véve is szélesedett azoknak a szövegeknek a köre, amelyeket a diákok saját örömeikre olvasnak” (PISA, 2009: 73).

Ugyanebben az időszakban az iskolás korosztály körében idehaza is több felmérés készült az olvasási szokásokkal kapcsolatban, amelyek sok szempontból árnyalják a PISA- vizsgálat eredményeit. Fülöpné Erdő Mária 2000-ben végzett kutatásában a médiának a szabadidős tevékenységekre gyakorolt egyre növekvő hatását mérte fel (Fülöpné, 2002). Egyértelmű összefüggést állapított meg a szülők iskolázottsága, olvasottsága, médiahasználatbeli tudatossága és gyermekeik olvasáshoz való viszonyulása között. Eszerint a család értékrendje a gyermekek olvasmányválasztását, valamint az olvasás iránti motivációját nagymértékben határozza meg. Pintér Szilvia 2003-ban (Pintér, 2005), Ábrahám Mónika 2005-ben (Ábrahám, 2006) a média mellett az egyre elterjedtebbé váló számítógép-, illetve internethasználat és az olvasási szokások összefüggéseit kutatta felmérésében. Az utóbbi vizsgálat a negatív következmények (a szépirodalom olvasására fordított idő csökkenésének) feltárása mellett azt is megerősítette, hogy a gyermek közvetlen környezete (család, iskola, könyvtár) mennyire fontos sze-

repet játszik a szabadidős tevékenységek megválasztásában, s hogy az e téren meglévő hátrányok hogyan hatnak az olvasáshoz való viszonyulásra.

A 2008/2009. tanévben magam is végeztem olvasásvizsgálatot a váci Karolina Katolikus Általános Iskola, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola gyakorlóiskolájának tanulói körében. Vizsgálatomban elsősorban irodalmi szövegek olvasására kérdeztem rá. A korábbi kutatások szempontjait alapul véve az össze- hasonlítás szándékával mértem a 10–14 éves gyermekek olvasási szokásait. A vizsgálatban összesen 158 tanuló vett részt. A kérdőív 15 kérdéscsoportot tartalmazott, a kérdések feleletválasztással, pontozással és szövegesen megválaszolhatóak voltak. A felmérés néhány tanulságaként a következőket említhetem:

1. A gyermekek otthoni környezete – a szülők iskolai végzettsége, a családban való olvasás, az olvasmányélmények megosztása – erősen motiválja az olvasást.
2. A szabadidő eltöltésében a barátokkal való együttlét dominál, meglehetősen nagy a televíziózásra, számítógép-használatra fordított idő aránya, az olvasás pedig általában a 3-4. helyen áll. Ugyanakkor öröndetes, hogy a tanulók többsége rendszeresen, naponta olvas.
3. Olvasmányaik javarészt szépirodalmi művek, kiválasztásukban nagy szerepe van az iskolának. A megjelölt könyvek között sok a „kötelező olvasmány”, ugyanakkor a tanulók – főleg a 7-8. osztályosok – egyéni érdeklődésük, a társak vagy a könyvtárosok ajánlata alapján is szívesen választanak.
4. Ahogyan azt több olvasásvizsgálat is kimutatta, a lányok olvasási kedve a nagyobb. Ők az iskolai szépirodalom mellett előszeretettel olvasnak lányregényeket, míg a fiúk a kalandos, izgalmas, történelmi vagy természet-tudományos műveket kedvelik. Ugyanakkor mindkét nem vonzódik a fantasy iránt.
5. Ugyancsak jellemző a gyermek- és ifjúsági folyóiratok olvasása. Megfigyelhető, hogy a tanulók szívesen választanak koruknál idősebbeknek szóló kiadványokat, beleértve a bulvársajtót is.
6. A gyerekek többsége igényli, hogy olvasmányélményeit megoszthassa környezetével, ugyanakkor általában nehezen fogalmazzák meg az olvasottakkal kapcsolatos gondolataikat. A szépirodalmi művektől elsősorban az izgalmasságot, a kalandosságot várják el. A főszereplőkkel való azonosulásban a pozitív tulajdonságok – hősiesség, bátorság, testi erő – vagy a rendkívüli képességek játszanak meghatározó szerepet.

7. Az olvasáshoz való viszonyulás megfogalmazásában a gyerekek nagy része a szórakoztató időtöltést jelölte meg, ugyanakkor a válaszok egy része a külső környezet – a tanárok, a szülők – hatását mutatja: „Szeretek olvasni, mert bővíti a szókincset, / fejleszti a helyesírást, a képzeletet, / tanulni lehet belőle, információkat nyújt, / hasznos időtöltés, hasznosabb, mint a számítógépezés.” Tanulságosak az olvasást elutasító indokok is: „Nem szeretek olvasni, mert unalmas, / túl hosszú, / mert kevés időm van, / ha rám erőltetik, / ha túl tanulságos, / mert nem tudok olvasni!”

A vizsgálat eredményei alapvetően megegyeznek a hasonló felmérések tapasztalataival. Megállapítható, hogy a gyermekek olvasási kedvének felébresztésében, a könyvek iránti szeretet megtartásában, az értékes művek kiválasztásában, az olvasottak értelmezésében a családnak, a kortárs csoportoknak és az iskolának egyaránt fontos szerepe van. Az alapfokú oktatásnak kell biztosítania az olvasás jelrendszerének megtanítását, eszköz szintű használatá fejlesztését, az értelmező, a kritikai és a kreatív olvasás megalapozását, az irodalmi szövegek saját nézőpontú értelmezésére való felkészítést, az olvasottakra való reflektálás lehetőségét, a művek érzelmi, esztétikai, erkölcsi értékeinek befogadására való fogékonyság megteremtését, az irodalmi műveltség megalapozását, különböző szövegfajták tartalmi, szerkezeti, nyelvi, stiláris sajátosságainak megismertetését, s mindezzel az olvasásnak mint önálló ismeretszerzési módnak a tudatosítását (*Kerettanterv 2008*). A felsorolt fejlesztési célok jól mutatják az anyanyelvi nevelés összetett voltát. Az olvasás- és irodalomtanításnak a szó legtágabb értelmében kell olvasóvá nevelnie a tanulókat. A kérdés már csak az, hogy mivel és hogyan.

Az általános iskola bevezető és kezdő szakaszában a magyar nyelv és irodalom tantárgy „szöveganyaga” túlnyomórészt irodalmi alkotás. A népköltészet és a szépirodalom kispikái és lírai műfajai, klasszikus és kortárs gyermekirodalmi művek. Az egyes tankönyvcsaládok arányai különbözhetnek, de jellemzően mind-egyikben megtalálhatók a magyar irodalmi kánon darabjai, Petőfi Sándor, Arany János, Mórá Ferenc, Benedek Elek, Móricz Zsigmond alkotásai. A világirodalom vagy napjaink irodalmának megjelenítése változatosabb képet mutat, a Grimm-testvérek vagy Andersen meséi általában jelen vannak az olvasókönyvekben, Lázár Ervin, Tarbay Ede, Ágh István, Janikovszky Éva, Csukás István, Szalai Borbála vagy mások művei azonban már korántsem szerepelnek minden tankönyvben. Az irodalmi művek mellett az utóbbi években egyre több nem irodalmi szöveg is megjelent a tankönyvekben: a mindennapi kommunikációhoz kapcsolódó, illetve ismeretterjesztő szövegfajták.

Az alapozó és fejlesztő szakaszban az irodalmi műveltség megalapozásaként tovább bővül a megismertetendő műfajok és szerzők köre. Többek között a János vitéz, a Toldi, az Egri csillagok, A kőszívű ember fiai, az Ábel a rengetegben mint „kötelező olvasmányok” hivatottak irodalmi hagyományaink örökítésére. Az irodalom tantárgy és az irodalomkönyvek elsősorban irodalmi szövegek megismertetésére szolgálnak, a tananyagban ugyanakkor egyre nagyobb hangsúlyt kap az irodalmi témák, motívumok, kifejezőeszközök tudatosítása, és érvényesülni kezd bizonyos kronológiai szemlélet is. A szépirodalom műfajai mellett megjelenik az irodalmi esszé, illetve egyes tankönyvekben helyet kapnak egyéb publicisztikai szövegek is. A nem irodalmi szövegfajták megismertetése, értelmezése jellemzően a nyelvtan tantárgyhoz és a nyelvtan-, kommunikáció-, fogalmazáskönyvekhez kapcsolódik.

Az anyanyelvi nevelés, ezen belül az olvasás-, illetve az irodalomtanítás tananyagával kapcsolatban sok kritika fogalmazódik meg mind a szövegértés-fejlesztés, mind pedig az olvasóvá nevelés szempontjából. Az előbbivel kapcsolatban elsősorban a szövegműfajok bővítésének szükségszerűségét hangsúlyozzák (*Steklács, 2009: 48*), az irodalmi szövegekkel kapcsolatban pedig leggyakrabban a korosztály érdeklődéséhez közelebb álló kortárs műveket hiányolják (*Fűzfa, 2001: 87; Steklács, 2009: 25; Tölgyessy, 2009: 97*).

Az olvasóvá nevelésnek az olvasnivaló mellett legalább olyan fontos eleme az alkalmazott módszer. Az olvasáspedagógiai elemzések (*Balázsi–Balkányi, 2008; Bárdossy–Dudás–Pethőné–Priskinné, 2002; Steklács, 2009*) többek között éppen a PISA-felmérések nyomán arra hívják fel a figyelmet, hogy az olvasás fogalmát némileg újraértelmezve újfajta olvasási stratégiák tudatosítására van szükség. Meg kell tanítani a diákokat arra, hogy az adott szöveg olvasásához és értelmezéséhez olvasási céljuknak megfelelő módot válasszanak. A hagyományos lineáris módszer mellett, amely elsősorban összefüggő, szépirodalmi szövegek élményszerző olvasására szolgál, a tájékozdó, információszerző, ellenőrző célú olvasás megfelelő stratégiáit – áttekintés, átfutás – is meg kell ismertetni velük. Ez utóbbinak különösen azért van nagy jelentősége, mert az internetolvasás ilyesfajta módszert kíván. Ugyanakkor bármely szövegfajta esetében hasznosak lehetnek azok a metakognitív stratégiák, amelyek mozgósítják az előzetes tudást, tudatosítják az olvasás célját, és ennek megfelelően akár menet közben is rugalmasan korrigálják az olvasottakhoz való viszonyulást, segítik a belső képek alkotását, az összefüggések felismerését és azok továbbgondolását, kérdések

megfogalmazását, lehetséges alternatívák felállítását, végső soron az olvasottak „hasznosítását” (Tóth, 2009; Steklács, 2009; Zsigmond, 2008).

Az olvasáspedagógia fenti elméleti alapvetéseinek egy része a módszertanban régóta ismert és alkalmazott gyakorlatként van jelen. Más részük – például a J. A. Richards reader’s response elméletén alapuló folyamatolvasás vagy a már említett metakognitív stratégiák – még nem használatosak széles körben. Ugyanakkor több módszertani gyűjtemény segíti a pedagógusokat ezek megismerésében (Tóth, 2009; N. Császi, 2009). Pedagógus-továbbképzések alkalmával szerzett tapasztalataim szerint a tanítók és a magyartanárok nyitottak minden olyan megoldásra, amellyel az iskolás korosztály olvasási motivációja, mind pedig korszerű értelemben vett szövegértése jobbra tehető. Jól tükrözi ezt az a felmérés, amelyet az elmúlt évben végeztem a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet szervezésében tartott pedagógus-továbbképzéseim során. A tanítók és az általános iskolai magyartanárok számára összeállított kérdőív a következő kérdéseket tartalmazta:

1. Tapasztalatai szerint tanítványainak kb. hány százaléka olvas rendszeresen vagy időnként s a kötelező olvasmányokon/házi feladatokon kívül is?
2. Milyen könyveket olvasnak szívesen a gyerekek? (műfaj, téma, szerző, cím)
3. Van-e módjuk a tanulóknak olvasmányélményeik megosztására? Ha igen, ez hogyan történik?
4. Milyen könyveket/olvasnivalót szokott ajánlani a gyerekeknek?
5. Hogyan tudja felkelteni a tanulók érdeklődését az olvasnivaló iránt?
6. Milyen kötelező/ajánlott olvasmányokat szokott választani tanítványainak?
7. Hogyan dolgozzák fel a kötelező/ajánlott olvasmányt?
8. Osztályában milyen a tanulók olvasásának, szövegértésének színvonala?
9. Milyen javaslatai, jól bevált módszerei vannak az olvasás fejlesztésére, illetve az olvasás megszerettetésére?

A kitöltött kérdőívek, valamint a szóbeli kiegészítések alapján az alábbi tanulságok fogalmazhatók meg:

1. Az ország különböző részein dolgozó pedagógusok egészen széles skálán – 20 és 90% között – jelölték meg a rendszeresen olvasó tanítványaik arányát.
2. A tanulók olvasni tudása, szövegértési színvonala hasonlóképpen nagy eltéréseket mutat. Több tanítványaik 30%-át jelölték meg gyengén olvasó-

- ként, ugyanakkor 92%-os osztályátlagról is beszámoltak.
3. A gyermekek által kedvelt könyvek között a tanítók, tanárok a hasonló olvasásfelmérésekhez képest nagyobb számban tüntettek fel tudományos-fantasztikus műveket, illetve jelöltek meg divatos sorozatokat, regényeket. Örvendetes módon a listákban több vers is szerepelt. Látható volt, hogy az iskolai „klasszikusok” többségben vannak, ugyanakkor az egyéni választásra utalnak például a Spongya Bob, Scooby Doo, Harry Potter, Hanna Montana-sorozat vagy a Varázskör-sorozat könyvei.
 4. Nagyon tanulságos a pedagógusok ajánlásait tartalmazó lista. Ebben is többségben vannak a klasszikusok – Fekete István, Felix Salten, Lázár Ervin, Erich Kastner, Benedek Elek –, a kortárs szépirodalom vagy ismeretterjesztő irodalom – Csukás István, Varró Dániel, néhány magazin – alig van jelen.
 5. Hasonlóképpen a jól bevált kötelező olvasmányokat tartalmazzák a 6. kérdésre adott válaszok is. Talán csak Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika, valamint E. H. Porter: Az élet játéka című regényei jelentenek kivételt.
 6. Az olvasás motiválására vonatkozó válaszok nagyon pozitívak. A pedagógusok többsége rendszeresen alkalmat teremt a gyerekek számára olvasmányélményeik megosztására. Ez leggyakrabban az olvasás-, illetve magyarórán, nemegyszer az óra elejébe vagy végébe beépítve könyvismertetés, könyvajánlás formájában történik. Néhány esetben mindez az osztályfőnöki óra, máshol a reggeli, tanítás előtti beszélgetés vagy a tanítás után szabadidő keretében zajlik. A tanulói ajánlás mellett nagyon gyakori a tanító/tanár általi ismertetés, részletfelolvasás, kapcsolódó zene, filmrészlet bemutatása.
 7. Az alkalmazott módszereket illetően többféle gyakorlat figyelhető meg. A kötelező olvasmányok esetében a folyamatolvasási technika, azaz a részenkénti közös előrehaladás éppúgy előfordul, mint az egyéni olvasást követő globális feldolgozás. Jellemző az olvasáshoz előzetes szempontok adása, olvasónapló vezetése. Ami különösen örvendetes, az a drámapedagógiai módszerek alkalmazása az irodalmi szövegek elemzésében.
 8. A kérdőív utolsó kérdésére adott válaszok azt mutatják, hogy a tanítók/tanárok fontosnak tartják tanítványaik olvasóvá nevelését, és ezért sokat is tesznek. A 6. pontban felsorolt módszereken kívül a következő gyakorlatokat nevezték meg:

- Ajánlott olvasmányok listájának összeállítása, amelyből a gyerekek szabadon választhatnak – akár külön lista a fiúknak, és külön a lányoknak.
- Közös beiratkozás a település könyvtárába, rendszeres könyvtárlátogatás, közös kölcsönzés, könyvtári órák tartása.
- Osztálykönyvtár létrehozása, folyamatos bővítése, olvasási lehetőség az órák közötti szünetekben.
- Osztályon belüli könyvcseré.
- Olvasókígyó elhelyezése az osztályterem falán az olvasott könyvek adataival.
- Olvasókör, amelyben a gyerekek rendszeresen bemutatják az éppen olvasott műveket.
- A tanulók rendszeres beszámolója érdekes újságcikkekről tévébemondói szerepben.
- Kincses füzet vezetése az olvasott művekről.
- Projekt módszer rendszeres alkalmazása új költő, író megismertetésére – csoportos és egyéni gyűjtőmunka.
- Könyvtári és internetes kutatómunka.

Az olvasmányok feldolgozását, az olvasottak megértését segítő eljárások:

- A versek ritmizálása, éneklése, memorizálása, zenehallgatás.
- Délutáni foglalkozásokon receptolvasás, a hozzávalók összegyűjtése, a teendők sorba rendezése.
- Minél több érzékszerv bekapcsolása a történet feldolgozásába.
- Zene, projektoros vetítés, szerepjáték alkalmazása az olvasottak elmélyítésére.
- Humoros történetek, folytatásos mesék olvasása, alkotása a korábbi sémák alapján.
- A hangos és a néma olvasást fejlesztő gyakorlatok rendszeres végeztetése.

Bár a felmérés nem reprezentatív értékű, úgy gondolom, hogy a pedagógusok visszajelzései biztatóak, hiszen a család–iskola–külső környezet hármában a tanárok megfelelő szakmai felkészültsége és attitűdje az olvasás iránti igény felkelésében, a korszerű értelemben vett olvasni tudásban is meghatározó. Az olvasóvá nevelés a családban kezdődik, de az iskola segíthet abban, hogy ez a tevékenység életünk szerves, örömteli, gazdagító részévé váljon.

IRODALOM

- Ábrahám Mónika (2006): 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásainak vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 2006/1.
- Balázsi Ildikó–Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle* 2008/04.
- Bárdossy Ildikó–Dudás Margit–Pethőné Nagy Csilla–Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése – az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Fülöpné Erdő Mária (2002): *Médiahasználat és olvasóvá nevelés.* Corvinus Kiadó
- Fűzfa Balázs (2001): A magyartanár-képzés összeomlásáról. *Fordulópont* 2001/4. (14.). 87-89.
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára. 2008 <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/oktatasi-kulturalis>
- N. Császi Ildikó: Szövegértést fejlesztő gyakorlatok az anyanyelvi kommunikáció kulcskompetencia fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia* 2009/3.
- Pintér Szilvia (2005): Veszprémi tapasztalatok a gyerekek olvasási szokásairól 2003-ban. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 2005/1.
- Steklács János (2009.): *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak.* Budapest, Okker
- Tóth Beatrix (2009): Szövegértést fejlesztő gyakorlatok alsó tagozatosok számára. *Anyanyelv-pedagógia* 2009/04.
- Tóth László (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai.* Debrecen, Pedellus Tankönyvkiadó
- Tölgyessy Zsuzsanna (2009): Élményközpontú irodalomtanítás az alsó tagozaton. *Fordulópont* 2009/2. 97–103.
- Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése.* Kolozsvár, Ábel Kiadó

GÉCZINÉ LASKAI JUDIT

A tankönyv lehetséges funkciói a gyakorlathangsúlyos tantárgyakban és a tanulási folyamatokban

Életszerű helyzetek bemutatására vállalkozik (többek között) a hon- és népismeret „gyakorlathangsúlyos” tantárgy, mely tárgy tankönyveinek elemzése során azt következtetést vontam le, hogy a tananyag elsajátításában a tankönyvek kizárólagos használata nem áll a cselekedtetés, a gyakorlat, az alkotóképesség fejlesztésének szolgálatában.

Szükség van a tankönyvek megújítására, hogy azok több segítséget, ösztönzést adjanak – alkalmazó tanárnak és tanulónak is – a tanulásorientált oktatásra, a tanultak gyakorlati alkalmazására, a gyakorlat (hagyományozódás) közben szerzett tapasztalatok, tudások tanulásként való felfogására.

Azoknak a változásoknak, -melyek a tanulásról, tanításról az eltelt évszázad komplex tudományos eredményei alapján hangsúlyossá válnak az iskolákban- lényegük, hogy a tanulásközpontú gyakorlat mindinkább a tanulóközpontú gyakorlatra állt át. E két utóbbi alapfelfogás a tanítás, egyben a tanítási folyamatokat reflektáló didaktikai tudományok történetén végigvonult, számtalan irányzatot és variánst szülve és permanens, mai napig is tartó vitákat gerjesztett.[1] A modern, posztmodern didaktika képviselői a kutatások eredményeinek tükrében változatlanul fontosnak tartják, hogy a korábbi évtizedek, évszázadok un. normatív didaktikáját inkább az empirikus irányzat váltsa fel.[2] (Lásd **1.ábra**: Didaktikai alapfelfogások[3])

Didaktikai alapfelfogások		
	normatív felfogás	empirikus felfogás
alapja:	a nevelési célmeghatározások (értékek)	a gyakorlati tapasztalatok
jellemzői:	elméletközpontúság, a gyakorlatba nehezen vihető át, hosszabb időszakokra érvényes stabilitás tanításközpontúság	pszichológiai alapok vitára szánt kísérleti módszerek szűkebb területeken érvényesül tanulásközpontúság

A pedagógiai fejlesztések három területét emelném ki, amelyek a változtatás részei;

- (1) A tanulást és a tanulót a központba állító tervezés, fejlesztés és értékelés. A korábbi normatív felfogáshoz képest a hangsúly a szervezésen, támogatáson, a változatos tanítási módszereken van.
- (2) A közös gondolkodás, a gondolkodtatást segítő tanári tevékenység. A konstruktivista felfogás szerint a tanulás alapja az értelmező rendszer, a már birtokolt, vagyis az előzetes tudás, amely a tanulás során egyre részletesebbé, kidolgozottabbá, végül tudásrendszeré válik. A tanulás tehát egy értelmezési folyamat eredménye, melynek során a tanuló a különböző tudáselemeket nem asszimilálja (mint a magolva tanulásnál), hanem meglévő tudásrendszeréhez viszonyítja.[4]
- (3) Az alkotóképesség fejlesztésének alapja a gyerekek eredendő kreativitása.

Heidi Hayes Jacobs, amerikai tantervi szakember szerint ez a három kiemelt fejlesztendő terület, melyek között szoros összefüggés van.[5]

A tanulás- és tanuló-centrikus folyamatok hatékonysága a kreativitástól és innovációtól, a kritikus gondolkodástól és problémamegoldástól, a tanulói kommunikációtól és az együttműködéstől függ.[6]

De melyek azok a területek, ahol a tanulók a rajzolás, a zene, a mozgás és tánc segítségével egyidejűleg tanulnak, gondolkodnak, alkotnak, teret adva az önkibontakozás, önkifejezés fontosságának?

A technika, ének-zene, rajz, hon- és népismeret, tánc- és dráma tantárgyakban, a „*gyakorlathangsúlyos*”[7] tantárgyak óráin megjelenik a NAT-ba rendezett esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség.[8]

Tanulmányomban a hon- és népismeret tanítása során használatos tankönyvek elemzésén keresztül arra keresem a választ, hogy a tankönyveknek[9] milyen minőségű a szerepük, ill. azokban mely tankönyvi funkciók valósulnak meg? A hon- és népismeret tantárgy komplex módon tartalmazza az esztétikai megismerés- és elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezésének lehetőségét, a tradicionális művészetek nyelvein [...] ideértve különösen az irodalmat, a zenét, a táncot, a drámát, a bábjátékot, a vizuális művészeteket, a tárgyak, épületek, terek kultúráját, a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót és a mozgóképet.

Napjainkban a tankönyv a legfontosabb taneszköz, de az oktatásban betöltött vezető szerepe (a nyomtatott-, audiovizuális- és interaktív eszközök, szoftverek meg-

jelenésével és elterjedésével) csökkent. A tananyag–orientált tanításról fokozatosan áthelyeződik a hangsúly a tanulóorientált oktatásra, amely módosítja a tankönyv pozícióját is.

Ez a szemléletváltás tükröződik napjainkban a tankönyvekről vallott felfogásunkban is; a tankönyvek pedagógiai korszerűsítésének legfontosabb és legösszetettebb aktuális feladata a tanulóközpontú oktatás igényeihez való alkalmazkodás lett.

A koncepció szempontjai egyben a tankönyvelméleti kutató munka alapelvei is;

- (1) A tudományosság elve.
- (2) A gyakorlatorientáltság, azaz az oktatás középpontjában a mindennapi valóság kell, hogy szerepeljen.
- (3) Az interdiszciplináris kompetencia, melynek alapja a korábbi két feltétel, azaz a konkrét szaktudományok (történelem, földrajz, kémia, matematika stb.) mellett a neveléstudományi, szakdidaktikai és pedagógiai gyakorlati ismeretek is szükségesek.
- (4) Multidimenzionális metodológiai kompetencia, amely a hagyományos (történeti-deszkriptív) módszerek mellett társadalomtudományi kutatási módszereket (kvantitatív, kvalitatív elemzés) is alkalmaz.[10]

A tanulóközpontú oktatási szemléletet, a tankönyvi funkciók mibenlétét, három tankönyv-értékeléssorban kerestem.

A tankönyvre jellemző speciális strukturális elemeket központba állító ún. statikus értékelés a tankönyvet egy meghatározott funkciójú speciális szövegfajtként definiálja.

Kritériumai alapvetően a tankönyvek formai és tartalmi összetevőire koncentrálnak, alapvetése, hogy azok megfelelnek-e a követelményeknek. (Lásd. **2. ábra**: Statikus értékelés[11])

A tankönyv strukturális komponensei						
Szövegek			Szövegen kívüli komponensek			
alapszöveg:	kiegészítő szöveg:	magyarázó szöveg:	apparátus az elsajátítás megszervezéséhez:	illusztrációk:	tájékoztató eszközök:	tanulói munkák
műfajilag megfelel a tanári előadás-módnak	olvasmányok, források, összefoglalások	szaktárgyakra utaló bevezetés, lábjegyzetek, magyarázatok	kérdések, feladatok	képek, grafikonok, térképek, vázlatok és pl. a munkafüzetek üres helyei	tartalomjegyzék, mutatók, glosszárriumok címsorok, jelzőszimbólumok	

Egy másik értékelési mód, az ún. dinamikus szemléletet, mely során a tankönyvi funkciókból vezetik le a minőség kritériumait. Lényege, hogy az egyes tankönyvi szempontok megvalósulásában szerepet játszó funkciók kijelölése után a strukturális elemeket és minőségi jellemzőket sorakoztatja fel. [12] (Lásd **3. ábra**: Dinamikus értékelés)

Funkciók	A minőség összetevői és kritériumai
Motiválás (stimulálás)	Illusztráltság, Érdekesség, Problémák bemutatása, Gondolkodásra ösztönző egyéb megoldások
Ismeretátadás (reprezentáció, transzformáció, információ)	Érthetőség Életszerűség Tudományos pontosság
Rendszerezés	Strukturáltság
Koordinálás (kapcsolatok szervezése)	A többi tankönyvekkel való összehangoltság
Differenciálás (racionalizálás)	Szintezett anyag
Tanulásmódszertan (vezérlés, folyamatirányítás)	A tanórai és az otthoni tanulás folyamatát orientáló eszközök
Tanulási stratégiák tanítása	Az ismeretek alkalmazását gyakoroltató, ill. összefoglaló kérdések és feladatok
Önértékelés (ellenőrzés) segítése	Az ismeretek alkalmazását gyakoroltató, ill. összefoglaló kérdések és feladatok
Értékekre nevelés (személyiségfejlesztés)	Érzelmi hatást keltő eszközök

A tankönyv funkcióiról készült fenti két táblázat alapvetően inkább arra a kérdésre válaszoltak, hogy milyen feladatokat tölt be a tankönyv a tanításban.

A tanításközpontú felfogást felváltó tanulásközpontú megközelítés központjában inkább az az elv áll, hogy a tankönyv az intellektuális elgondolások közvetítő közege.[13]

M. Chambliss és R. C. Calfee a tankönyveknek kulcsszerepet szán abban, hogy a pedagógusok más módszerekkel, kezdetektől a lényeges összefüggésekre koncentrálnak, melyekre többször is visszatérnek, így a korábbiaknál hatékonyabban tudják a tanulók értelmét, gondolkodásmódját fejleszteni. A szerzők szerint egy tankönyv hatékony eszközzé csak abban az esetben tud válni, ha következetesen érvényesülnek a tartalom kialakítására, a leckék szövegezésére vagy az illusztrációkra vonatkozó tervezési alapelvek.

A tankönyvíróknak következetesen, ugyanazon tervezési szabályoknak megfelelően kell elkészíteniük a tankönyvsorozat egészét, a sorozat egyes tankönyveit, a tankönyvek egyes témaköreit és leckéit is. A legfőbb tervezési alapelvek az érthetőség, a lényegyet megragadó tananyagtervezés, a tanulóközpontú oktatás, melyeket folyamatukban kell megvalósítani.

Az alábbi táblázat e tankönyvtervezési alapelveket, azok tulajdonságait, alkotórészeit és a kapcsolódás eszközeit szemlélteti. (Lásd **4. ábra**: A tanulóközpontú oktatás alapelvei)

	Tulajdonságok	Alkotóelemek	Kapcsolódási eszközök
Érthetőség	ismerős, érdekes tartalom, koherens struktúra	szavak, mondatok, bekezdések, szövegek	funkcionális eszközök, retorikai sémák
Tervszerűség	szakértői szemüveg, modellek, alapelvek	ismeretek, képességek, attitűdök	szekvencia, leírás
Tanulásiirányítás	tanulóközpontúság, érdeklődő közönség, konstruktívizmus, ráközelítés	kapcsolódás, szerveződés, reflektálás, kiterjesztés	rugalmasság
Folyamat	érthetőség irányadó tervszerűség tanulóközpontú irányítás	szavak, mondatok, bekezdések, szövegek ismeretek, képességek, attitűdök kapcsolódás, szerveződés, reflektálás, kiterjesztés	retorikai sémák, funkcionális eszközök szekvencia, leírás rugalmasság

A tankönyvi szövegek egyidejűleg háromféle szempontból is gondot jelenthetnek a tanulónak; ismeretlen és nem túl érdekes tartalom, amelyet ráadásul olyan strukturális sémák alkalmazásával mutat be a szerző, amelyeket a tanulók nem ismernek.

Tehát az érthetőség érdekében minden új ismeretanyagot úgy kell megjeleníteni, hogy az minél több kapcsolódási pontot mutasson a tanulók már meglévő tudásával; szókinccsükkel, személyes tapasztalataikkal, korábbi ismereteikkel, magyarázó modelljeikkel. Ezek a közös pontok biztosítanak jó kiinduló alapot az új ismeretek megtanulásához. Fontos, hogy a megtanulandó kompetencia ne csak ismerős, hanem érdekes is legyen a tanuló számára. Az érdeklődés felkeltését a szemléletes előadásmód, a tanulókhoz illő témaválasztás, a tankönyvben található látványos illusztrációk és a gondolkodásra ösztönző feladatok egyaránt jól szolgálhatják. Az érthetőség harmadik feltétele a strukturáltság. A tematika logikus elrendezése e tekintetben ugyanolyan fontos, mint a lecke tartalmának strukturált megfogalmazása.

Tanácsos, hogy a szerző pl. bevezető, sematikus ábra, gondolattérkép, összefoglaló vázlat segítségével meghatározza azokat a rendezőelveket, amelyek szerint az információk bemutatásra kerültek így a fogalmi rendszer, ok-okozati összefüggések, hasonlóságok és különbségek, érvek és ellenérvek. A szövegeket strukturáló logikai sémák tudatosítása azért célszerű, mert a természettudományi és a társadalomtudományi magyarázatok nehezebb olvasási stratégiákat igényelnek, mint amilyenek a tanulókra általában jellemzők.

A szerzőpáros tervezési alapelként azt a követelményt is megfogalmazza, hogy a tankönyv tartalmának az adott műveltség -vagy tudományterület legadapтивabb elméleteinek és fogalmainak elsajátítására kell összpontosítania Chambliss

és Calfee szerint az intézményesített oktatás célja, hogy felkészítse a tanulókat arra, hogy a mindennapi tapasztalattól eltérő, más értelmezési modellek mintájára képesek legyenek látni a világot, azaz a „szakértők szemüvegén” keresztül nézve a jelenségek végtelen sokaságát rendszerként ragadhassák meg, s ezáltal az új információk és jelenségek értelmezését szolgáló adaptív tudáshoz jussanak. A siker elérése érdekében szigorúan meg kell válogatni, hogy mely teóriák, fogalmak és alapelvek kerüljenek be a tankönyvekbe, mert ezek csak akkor lesznek a tanulók hasznára, ha elég idő jut a megértésükre. Az „*ideális tanterv*” –a szerző szerint– nem feladatokkal és témakörökkel kezdődik, hanem koncepcionális fogalmakkal. Kevés dolgot tanítsunk, de azt alaposan! A tankönyvek készítésénél minden adandó alkalmat ki kell használni a kiválasztott teóriák, fogalmak és alapelvek felidézésére és alkalmazására, és gyakori alkalmat kell teremteni a korábban megismert értelmezési keretek használatára, az új információk és jelenségek befogadásához, így a diákok problémáihoz, a tanulók közötti vitákhoz, a tanultakhoz kapcsolódó aktualitásokhoz.

A tankönyvkészítést meghatározó alapelv a „*tanuló-központú oktatás*” is, amely szervesen összekapcsolódik az „*érthetőség*” és a „*lényegyet megragadó tananyagtervezés*” megközelítésekkel. A tanuló-központú oktatás kapcsolatokat teremt a tanuló tudásával, jól érthető és könnyen felidézhető struktúrákba rendezi az új tartalmakat, lehetőséget biztosít a diákoknak az önálló reflektálásra és alkalmat ad a tanultak kiterjesztésére, új kontextusokban való alkalmazására is. Az alapelv iskolai érvényesülése szempontjából lényeges, hogy a tanár mindig rugalmasan alkalmazkodjon a tanulók aktuális tudásához, spontán reakcióihoz, s a tanórán kialakuló egyedi szituációkhoz pl.: a diákok által megfogalmazott problémákhoz; a tanulók közötti vitákhoz; a tanultakhoz kapcsolódó aktualitásokhoz.

A jó tankönyvnek meghatározó szerepe van abban, hogy a tanár a „*tanuló-központú oktatás*” alkalmazása érdekében el merjen szakadni a korábbi sémáktól.

A „*hagyományos tankönyv*” egy adott leckében bemutatta a tananyagot, a leckék végén néhány ellenőrző kérdés szerepelt, a tanuló pedig néhány elolvasás után felmondhatta az anyagot.

A mai tankönyvek belső szerkezete, a tanulásra vonatkozó javaslatai, a bennük található ismeretforrások és feladatok hatékony tanulási stratégiákat és tanulási technikákat kell, hogy közvetítsenek!

A tanulás konstruktív tanulói tevékenységként történő értelmezése új kérdéseket vetett fel a tankönyvekkel kapcsolatban. Miként hat a tankönyv arra, amit a tanuló a világról gondol és abból megért? Miként hat arra, ahogy a diák gon-

dolgozik és ahogy tanul? Hogyan lehet hangsúlyosabbá tenni a tankönyv szerepét a gondolkodás fejlődése és a tanulási stratégiák, tanulási módszerek elsajátítása terén?

A tanulási folyamat eredményességét leginkább az határozza meg, hogy mi játszódik le a tanulóban miközben tanítják és tanul. A folyamat irányítása elsősorban a tanárok kezében van, de a szülők, a kortársak, a mindennapi környezet és a média is hatással lehet a tanulásra. Ahhoz, hogy a tankönyvek pozitív módon befolyásolhassák a tanulást, készítőknek életszerű szituációkat kell maguk elé képzelniük.

Az ilyen életszerű helyzetek bemutatására vállalkozik (többek között) a hon- és népismeret modul/tantárgy.[14]

A „*gyakorlathangsúlyos*” tárgy tananyagának elsajátítására hivatott tankönyvek[15] elemzése során az alábbi következtetéseket vontam le;

- a tankönyvek jól használhatók a tananyag közvetítésére (pl. tájegységek, helyi sajátosságok), fogalmak, szakkifejezések megismerésére, bár a fogalmi rendszer és szövegezés néha nehezen érthető és tanulható,
- közvetítik az értékrendszer-, a szocializáció- és a társadalom normáit, modellértékű népi kultúra-mintákat mutatnak be, megalapozzák a nemzeti önismeretet, egészséges nemzettudatot, harmonikus kapcsolatra törekednek a természettel (pl. évszakok és a gazdasági munkák kapcsolata, ünnepek és a hétköznapok ritmusa, a születés és halál rendje), magatartásmintákat mutatnak, szabálytudatot és közösségtudatot alakítanak ki,
- bár az esztétikai minőségeket elméletben megjelenítik (a szép tankönyv maga is esztétikai forrás), az illusztrációk alkalmazása nem elég tudatos és hatékony,
- segítenek az érzelmi, etikai nevelésben (tárgyak, emlékek megismerése, a múlt tisztelete, a hazához való kötődés erősítése, népi díszítőművészet, népköltészeti alkotások esztétikája, magas művészet és a népi kultúra egymásra hatása),
- összehasonlításokra készítetnek (pl.: a magyar népi kultúra és a nemzetiségek, a szomszéd, valamint a rokon népek közötti kulturális hasonlóságainak, különbségeinek megismerése, más nemzetiségek, népek kultúrájának megismerése),
- alkalmasak általánosítások, összefüggések megfogalmaztatására, ill. a tantárgyi integrációra (pl.: a néphagyományok alakulását befolyásoló az eltérő földrajzi környezet, a történeti fejlődés és a gazdasági tényezők kapcsolata),

- a könyvek nem támogatják eléggé a tanulói aktivitást és az értelmes tanulást; a tevékenységek kipróbálására (pl.: népi játékok, népdalok, néptánc, kézműves tevékenységek, gyűjtőmunka) felhívják a figyelmet, de önmagában ez nem kielégítő az ismeretek elsajátítására, begyakorlására,
- a tankönyvek egy része nincs összhangban az iskolai oktatással szembeni új elvárásokkal és a pedagógiai korszerűsítést célzó tartalmi és módszertani reformokkal, mert nem tükrözik a megváltozott igényeket, elavult tanítási és tanulási stratégiát közvetítenek, a tanulói nézőpont háttérbe szorul,
- élménykínálatuk általában elegendő a zenehallgatásra, filmre, forrásanyagok feldolgozására, (tájházak, múzeumok látogatására, a szülőföld felfedezésére), de a pedagógus gyakorlati közreműködése nélkül csupán kínálat és nem a megismerés élménye marad,
- a pozitív attitűdök és személyiségvonások kialakítása (pl.: népünk kulturális örökségének, hagyományai és nemzeti kultúránk értékei) egyéni és közösségi tevékenységek gyakorlása, harmonikus kapcsolat megteremtése (a természeti és a társadalmi környezettel) javarészt a cselekedtetéssel, beleéléssel, aktív, kreatív részvétellel, ítéletalkotással lehetséges, melyre az írott, ill. képi anyag kevésbé alkalmas,
- a tankönyvek, számos lehetőséget kínálnak különböző feladatok elvégzésére az órákon (pl.: kézművesség: szövés, fafaragás, kerámia készítés), de féltő, hogy az idő és a szakismeret hiánya miatt csorbát szenvednek a munkafolyamatok (amely nem is a tankönyv, hanem a pedagógus hibája!)

Tehát a hon- és népismeret tananyagának (mint ahogy a többi gyakorlat-centrikus tananyag) elsajátításában a tankönyvek kizárólagos használata nem a tanulás- és tanuló-centrikus tervezés, cselekedtetés, a gyakorlat, az alkotóképesség fejlesztésének szolgálatában áll. A „gyakorlathangsúlyos” tankönyveknek továbbra is van jövője, ha az aktuális feladatai megvalósulnak; [16] (Lásd 5. ábra: Tankönyvi funkciók)

A diszciplína szempontjából:	A nevelés szempontjából:
Lényeges tudás közvetítése.	Az érdeklődés és a motiváció fejlesztése.
A részdiszciplínák sajátos egyedi értékeinek	Fejlődés-lélektani megfeleléség.
Diszciplináris megértés.	A megismerés és a gondolkodás készségeinek és képességeinek fejlesztése.
A szakterületen belüli alkalmazás.	A tudás és a környezet kapcsolatának megteremtése.
Alacsony szintű, közeli transzfer.	Új, hétköznapi helyzetekben való alkalmazás képessége.
Alacsony szintű, közeli transzfer.	Jelentés-gazdag, személyes megértés.
	Személyesen megkonstruált tudás.
	Magas szintű, távoli transzfer.
	Átfogó szemléletmód, világkép kialakítása.
	Társadalmilag releváns tudás.

A tankönyvekkel kapcsolatban további két fontos kérdés merül fel; egyrészt, hogy az empirikus irányzat minőségi célkitűzései összhangba hozhatók-e a pedagógiai célokkal, másrészt, hogy a produktum, mint a pedagógiai innováció egyik fő jellemzője és eredője miként kerülhet túlsúlyba? De ez már egy újabb tanulmány témája...

Elképzelésem szerint az elemzett tankönyvek- és az eddigi kutatásaim alapján szükség lenne a „*gyakorlathangsúlyos*” tankönyvek koncepcionális szintű megújítására, hogy azok több segítséget adjanak a tanultak gyakorlati alkalmazására. A „*gyakorlatközpontú*” tankönyv ismérvei a következők:

- feladatai az elméleti ismeretek gyakorlati megvalósítását erősítik, azaz a használható tudásra törekszik,
- az iskolán kívül is konvertálható, praktikus ismereteket nyújt, melyeket minél több életszerű példán keresztül mutat be,
- a kompetencia-fejlesztést helyezi előtérbe,
- az új ismeretek megszerzéséhez, azok rendszerezéséhez, rögzítéséhez és a mindennapokban történő alkalmazásához szükséges képességeket fejleszti,
- a hagyományos, egyszerű technikai eszközök kezelésére és a korszerű technikák alkalmazására tanít,
- ismeretet, tapasztalatot és szemléletet ad,
- az irányított, de egyre önállóbb felfedeztetés, az élményeken alapuló oktatás az ismeretek differenciálódásán alapuló konstrukciós tanulást szorgalmazza,
- épít a tanuló előzetes tudására és tapasztalataira, ill. támaszkodik a tanulók spontán és irányított elképzeléseire, képzeteire és kreativitására,
- a tanuló megfigyeléseire, a természeti és az épített emberi környezetben szerzett élményeire alapoz,
- feltárja a tananyagban rejlő praktikus, gyakorlati jellegű lehetőségeket, amelyek segítik a tanulóknak a szűkebb és tágabb környezetben, a társadalomban és az emberi kapcsolatokban való eligazodását,
- igényli az információhordozók széleskörű használatát,
- alkalmazza a megfigyelés, szemléltetés, vizsgálódás, kutatás, terepséta, drámapedagógia, a didaktikai játék, a vita módszereket és más interaktív tevékenységeket,
- feladatai csak a szükséges mértékben kötődnek a frontális osztálymunkához, inkább az egyéni, önálló és a csoportos munkát, a kooperatív technikákat hangsúlyozza, alkalmas differenciált fejlesztésre és a tehetséggondozásra is,

- hangsúlyozza a saját élményeken alapuló ismeretszerzési módok fontosságát, motiválva a tanulókat a gyűjtőmunkára és az önként vállalt feladatokra,
- feladattípusai változatosak, kellően motiválják a tanulókat, kedvet ébresztenek bennük az önálló ismeretszerzéshez, kutatáshoz és gyűjtéshez,
- a tankönyvek anyaga megfelel az adott korosztály átlagos fejlettségi szintjének és teljesítőkétségének, tanári segítséggel az alapvető ismeretei minden tanuló számára elsajátíthatóvá válnak,
- követi a tudományág újabb eredményeit és módszereit (miközben szelektál a szaktudomány által évszázadokon át felhalmozott időben és térben, nemzetiségileg és társadalmilag bonyolultan rétegezett ismeretek között).

A tankönyveknek tehát érdemes lenne alkalmazkodniuk a tudás új típusú megközelítéséhez; a hangsúlyt a tanulás és tanulót központba állító szervezésre, a változatos és innovatív, támogató tanulási környezet megteremtésére kell helyezni. A tanulás során a tanulói gyakorlati tudásnak, mint rendszernek kell fejlődnie. A tankönyvek csak akkor tudnak igazán hozzájárulni ehhez, ha maguk is többet tartalmaznak a cselekedtetésre, a gondolkodásra, a problémamegoldásra és az alkotóképesség fejlesztésére inspiráló feladatokat.

JEGYZETEK

- [1] Valamely didaktikai rendszer korszerűségét talán azon mérhetjük le, hogy mennyire képes a normatív és a tapasztalati funkció egyensúlyának kialakítására. (A hazai didaktika mai fő vonulatában nem beszélhetünk ilyen egyensúlyról. A korábbi évtizedek normatív didaktikája után napjainkban erőteljesebbnek tűnik az empirikus irányzat, de igazából csak részterületeken, ami elbizonytalanodáshoz vezetett a szakirodalomban is.)
- In.: Dr. Angyal Ferenc: *Didactica minima*, PTE PMMFK, Pedagógia Tanszék, Budapest, 2001.
- [2] Kojanitz László: Tanuló- és tanulóközpontú tankönyvértékelés, In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. március, 67. o.
- [3] Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. 12.o.
- [4] Gaskó Krisztina: A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben In.: *Iskolakultúra* 2009/2010. melléklete 9-10.o.
- [5] Heidi Hayes Jacobs (ed.): *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World*. Alexandria, Virginia. 2010. ASCD. 7-60.o.
- [6] Vass Vilmos: Az attitűdök reneszánsza, In.: <http://vassvili.hu/doksi/Attitu->

- dok%20reneszansza.pdf (2011. 02.02.)
- [7] A szó munkafogalomként azokat a tantárgyakat jelzi, amelyek az iskolai hagyományok szerint fejlesztési feladataikban jellegzetesen több gyakorlati tevékenységet hordoznak. Valamint további terminológiai kutatások tárgya a szinonim „készségtárgy” fogalom is.
- [8] Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség feltételezi a helyi, a nemzeti, az európai és az egyetemes kulturális örökségnek, valamint az egyénnek, közösségeinek a világban elfoglalt helyének a tudatosítását, a főbb művészeti alkotások értő és beleérző ismeretét, a népszerű kortárs kultúra és kifejezőmódok vonatkozásában is. Idetartozik Európa (az európai országok, nemzetek és kisebbségek) kulturális és nyelvi sokféleségének a megőrzésére irányuló igénynek, a közízlés fejlődésének, valamint az esztétikum mindennapokban betöltött szerepének a megértése. Olyan képességek tartoznak ide, mint művészi önkifejezés, műalkotások és előadások elemzése, saját nézőpont összevetése mások véleményével, a kulturális tevékenységben rejlő gazdasági lehetőségek felismerése és kiaknázása. A pozitív attitűdök alapját a művészi kifejezés sokfélesége iránti nyitottság és az esztétikai érzék fejlesztésére való hajlandóság képezi. A nyitottság, az érdeklődés, a fogékonyság fejleszti a kreativitást és az arra való készséget, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén gazdagítsuk önismeretünket, emberi viszonyainkat, eligazodjunk a világban. In.: *Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, Művészetek 202/2007.* (VII. 31.) Korm. Rendelet, Nemzeti alaptanterv/Kulcskompetenciák
- [9] Évszázadok óta a legismertebb, mindmáig a legfontosabb, nyomtatott iskolai taneszköz, amely elsősorban a diákok tanulási tevékenységét hivatott segíteni. In.: *Pedagógiai Lexikon*, szerk.: Báthory Zoltán-Falus Iván, I. kötet, Keraban Kiadó, Bp., 1997. 461.o.
- [10] Jeismann, Karl-Ernst (1979) *Inernationaler Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme, 14.*
In.: Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai, Fischerné D. Ágnes, 2000. *Educatio*, 9. 2000. 3. 92.o.
- [11] Kojanitz László: A tankönyvek minőségének megítélése In.: *Iskolakultúra 2007/6–7.*, 116.o.
- [12] Kojanitz László: A tankönyvek minőségének megítélése In.: *Iskolakultúra 2007/6–7.*, 117.o.
- [13] Chambliss, M.- Calfee, R. C. (1988): *Textbook for Learning.* Blackwell Pub-

lishers, Massachusetts 63-66. o.

- [14] Hon- és népismeret; „...a tanulók ismerjék népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit. ...gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek. Ismerjék meg a városi és a falusi élet hagyományait, jellegzetességeit. Fontos feladat a harmonikus kapcsolat elősegítése a természeti és a társadalmi környezettel, a nemzettudat megalapozása, a nemzeti önismeret, a hazaszeretet elmélyítése és ettől elválaszthatatlan módon a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek, történelmének, hagyományainak megbecsülése. ...a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására, az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységre ösztönzi.” Európai azonosságtudat-egyetemes kultúra „Európa a magyarság tágabb hazája... A tanulók ismerjék meg az egyetemes emberi civilizáció legjellemzőbb, legnagyobb hatású eredményeit. Váljanak nyitottá és megértővé a különböző szokások, életmódok, kultúrák,
- [15] Bánhegyi Ferenc: Hon- és népismeret, Apáczai Kiadó, 2002, 2009.
Makádi Mariann-Taraczközi Attila: *A Föld, amelyen élünk*, Mozaik Stúdió, Szeged, 2002.
Baranyai A.: Néprajz (2000), Népművészet (2002), *Hon és népismeret* (2002), Győri Vizuális Ped. Műhely, Palatia Kiadó
Baksa Brigitta: Élet a házban 5., Élet a faluban 6., *Hon- és népismeret atlasz*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2006.
Balázs Géza: *Hon és népismeret*, A magyar nép kultúrája, Magyar népcsoportok, hazai nemzetiségek, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 2006.
- [16] Edward de Bono: A kreatív elme. 62 gyakorlat a kreativitás növelésére. HVG Könyvek, Budapest. 2009., In.: Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Budapest, Műszaki Kiadó, 13.o.

IRODALOM

- Angyal Ferenc: *Didactica minima*, PTE PMMFK, Pedagógia Tanszék, Budapest, 2001.
Baksa Brigitta: Élet a házban 5., Élet a faluban 6., *Hon- és népismeret atlasz*, NTK., Budapest, 2006.

- Balázs Géza: *Hon és népismeret*, A magyar nép kultúrája, Magyar népcsoportok, hazai nemzetiségek, Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 2006.
- Bánhegyi Ferenc: *Hon- és népismeret*, Apáczai Kiadó, 2002, 2009.
- Baranyai A.: Néprajz (2000), Népművészet (2002), Hon és népismeret (2002), Győri Vizuális Pedagógiai Műhely, Palatia Kiadó
- Báthory Zoltán: *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- Chambliss, M.- Calfee, R. C. (1988): *Textbook for Learning*. Blackwell Publishers, Massachusetts
- Edward de Bono: *A kreatív elme. 62 gyakorlat a kreativitás növelésére*. HVG Könyvek, Budapest. 2009., In.: Csapó Benő (2004): Tudás és iskola. Budapest, Műszaki Kiadó, 13.o.
- Gaskó Krisztina: A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben In.: *Iskolakultúra* 2009/2010. melléklete
- Heidi Hayes Jacobs (ed.): *Curriculum 21. Essential Education for a Changing World*. Alexandria, Virginia. 2010. ASCD.
- Jeismann, Karl-Ernst (1979) *Inernationale Schulbuchforschung. Aufgaben und Probleme*, 14.
In.: Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai, Fischerné D. Ágnes, 2000. *Educatio*, 9. 2000. 3.
- Kojanitz László: Tanuló- és tanulóközpontú tankönyvértékelés, In.: *Új Pedagógiai Szemle*, 2005.
- Kojanitz László: A tankönyvek minőségének megítélése In.: *Iskolakultúra* 2007/6–7.
- Makádi Mariann-Taraczközi Attila: *A Föld, amelyen élünk*, Mozaik Stúdió, Szeged, 2002.
- Pedagógiai Lexikon, szerk.: Báthory Zoltán-Falus Iván, I. kötet, Keraban Kiadó, Bp., 1997.
- Vass Vilmos: *Az attitűdök reneszánsza*, In.: <http://vassvili.hu/doksi/Attitudok%20reneszansza.pdf> (2011. 02.02.)
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. Rendelet, Nemzeti alaptanterv/Kulcskompetenciák, Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség/Művészetek

KISS ZOLTÁN

A testnevelés műveltségterületen hallgatók pályaválasztásának és pályán maradásának jellemzői

A tanulmányban szereplő vizsgálat – amely egy nagyobb kutatásnak a részét képezi – egyik fő célja az volt, hogy megismerjük a testnevelés műveltségi területen tanuló hallgatók pályaválasztási szokásait. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a hallgatók pályaválasztása kizárólag saját elhatározásból, esetleg szülői ráhatással vagy az iskolás évek alatt tanító pedagógusok ösztönzése alapján történt-e. Felmértük még, hogy a hallgatók erőfeszítései mennyire irányulnak kizárólag csak egy diploma megszerzésére, milyen mértékben számítanak majd az anyagiak a főiskola befejezése után, szeretnének-e tanári képesítést szerezni a jövőben, stb.

A felmérés 3-fokú Likert-típusú skálán történt, amelyre azért esett a választásunk, mert ezzel a módszerrel több hallgató válasza kerülhetett feldolgozásra, illetve az azonos kérdésekre adott válaszok alkalmat adnak a későbbiekben az összehasonlításra és a statisztikai elemzésre.

A vizsgálatban összesen hat intézmény (KE-PK, ELTE-TÓK, SZTE-JGYPK, NYME-MNSK, SZIE-ABK és EJF) 159 testnevelés műveltségi területen tanító szakos hallgatója vett részt.

Bevezetés

A pályaválasztás előtt álló fiatalok választását olyan tényezők befolyásolják, mint a nemi és az etnikai hovatartozásuk, a család társadalmi és gazdasági státusza, a szülők iskolázottsági szintje, foglalkozása, attitűdje, a fiatal önmagába vetett hite, és nem utolsósorban az adott fiatal számára fontos, befolyásos személyek elvárásai (Gati I. et al., 2001; Mullis RL. et al., 1998; Nurmi JE. et al., Snell AF. et al., 1994; Bandura A. et al., 2001; Mau W. et al., 1998; idézi Kovácsné, 2007).

A téma hazai kutatói – többek között Csirszka, Rókusfalvy, Völgyesi, Ritoókné – a pályaválasztás egyik legfontosabb rendező elvének a személyiségvetet tekintik. Minden egyes elmélet, amely a pályaválasztás folyamatával foglalkozik, a személyiség más és más oldalait emeli ki, és tekinti meghatározónak (Szilágyi, 2005).

Amennyiben a testnevelés tantárgyat oktató pedagógusok pályaválasztási szokását vesszük górcső alá, akkor azt látjuk, hogy a szocializációs hatásrendszeren

belül léteznek még egy jól elkülöníthető tényező, mégpedig az egyén saját sportági, sportmúltjával kapcsolatban szerzett tapasztalat. Vizsgálatok kimutatták e hatások pályaaorientációs hatását (*Bíróné és Salvára, 2005*).

Szilágyi szerint a pályaválasztáshoz kapcsolódó ismeretek egyik legfontosabb célja az, hogy a felnövő korosztályok sikeresen bekapcsolódhassanak a társadalmi munkamegosztásba oly módon, hogy az egyéni életútjuk is kedvezően kiteljesedhessen, hiszen a munkával és az étellel való elégedettség attól függ, hogy talált-e az egyén képességeinek, érdeklődésének, személyiségének és értékítéletének megfelelő munkát.

A kutatás jellemzői

Cél

A tanulmány alapvető célja, hogy megismerje a pedagógusképzésen belül azoknak a tanító szakos hallgatóknak a pályaválasztási szokásait, akik választott műveltségterületként a testnevelés mellett döntöttek. Továbbá megpróbálja feltárni a képzés ideje alatti szemlélet, tevékenység és erő kifejtés témakörét, a pálya presztízsének szubjektív megítélését és a hivatással kapcsolatos értékítéleteket. Mindezt annak érdekében, hogy ezeken a területeken keresztül is jobban megismerhessük a hallgatóink értékrendszerét.

A szakirodalom és a pedagógusképzés területén készült hasonló elemzések áttekintése alapján vizsgálatunkban a következő kérdésekre keressük a válaszokat:

- Milyen mértékben befolyásolta a szülői vélemény, a korábban tanító pedagógusok pozitív példája, valamint a mozgás és sport szeretete a hallgatókat a pályaválasztásnál?
- Kizárólag a tanítóképzésben gondolkodtak-e a felvételi időszakában?
- Felmerült-e a képzés ideje alatt a pályamódosítás gondolata?
- Végeznek-e kiegészítő tanulmányokat a képzés ideje alatt annak érdekében, hogy minél jobb szakember válhasson belőlük?
- Miként vélekednek a pálya jövőjével kapcsolatban?
- Szívesen tanítanak-e a diplomaszerezést követően?
- Tervezik-e szaktanári képesítés megszerzését a jövőben?
- Milyen jelentősége lesz majd a diplomaszerezést követően az anyagi tényezőknek az elhelyezkedést illetően?

Minta és módszer

Jelen tanulmányunkban csak a testnevelés műveltségi területen hallgatókra fókuszálunk, ezáltal csak egy kis részét mutatjuk be az egész kutatásnak.

A mintát hat intézmény (EJF, ELTE-TÓK, KE-PK, NYME-MNSK, SZIE-ABK, SZTE-JGYPK) összesen 159 testnevelés műveltségterületen tanító szakos hallgatója alkotta az 1. táblázatban látható bontás szerint. A vizsgálatot a 2008/2009 II. és a 2009/2010 I. és II. féléveiben végeztük. A táblázat kitöltetlen egységei többnyire azt mutatják, hogy mikor és hol nem indult adott évfolyamon testnevelés műveltségi terület. A II. évfolyam alulreprezentáltságának oka sem véletlen, hiszen a tanulmányuk megkezdésének évében nemcsak egyes intézményeknél, hanem országos szinten is óriási visszaesés mutatkozott a tanítóképzésre jelentkezők számában.

1. táblázat: A vizsgálatban szereplő hallgatók évfolyam, nem és intézmény szerinti bontásban

	I. évf.		II. évf.		III. évf.		IV. évf.		
	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	
EJF	-	-	4	1	3	3	5	1	17
ELTE-TÓK	15	1	-	-	13	1	5	-	35
KE-PK	9	9	-	-	2	5	9	4	38
NYME-MNSK	10	1	-	-	1	-	7	4	23
SZIE-ABK	-	-	4	1	8	5	-	-	18
SZTE-JGYPK	4	2	5	1	5	2	8	1	28
	38	13	13	3	32	16	34	10	159
	51		16		48		44		

Az adatgyűjtés feleletválasztásos kérdőív segítségével történt, amelynek összeállításánál próbáltunk arra is figyelni, hogy a kérdésekre lehetőleg egyszerűen és gyorsan tudjanak válaszolni a megkérdezettek. A teljes kérdőívben összesen 17 item szerepel, melyekből az alábbiakban tíznek az eredményeit mutatom be. Az itemekre háromfokozatú Likert-skálán válaszolhattak (igen, talán, nem) a vizsgálatban részt vevő hallgatók, és az így kapott eredményeket százalékos értékek mentén dolgoztuk fel.

A könnyebb átláthatóságot figyelembe véve az itemeket tartalmuk szerint csoportosítottam. Ezek a következők: a választást korábban befolyásoló környezet és tényezők; a főiskola ideje alatti szemlélet, tevékenység és erő kifejtés; a pálya presztízse; a saját életpálya jövőbeli tervezése; valamint az egzisztenciális kérdések.

Eredmények

A tanulmányban a fent említett témakörökön belül annak a tíz itemnek az értékelésére koncentráltam, amelyek leginkább jellemzik az alábbi kategóriákat.

A választást korábban befolyásoló környezet és tényezők

A mintát alkotó hallgatók közül (62%) nem vette figyelembe a szülői véleményét a pályaválasztással kapcsolatban. Mindössze 18% jelölte az „igen” és 20% a „talán” válaszlehetőségeket.

A hallgatókat korábban tanított pedagógusok pozitív példája már kedvezőbb eredményt mutat, mivel a „nem”-ek aránya jóval kisebb lett (17%), az „igen”-ek 38%-ot kaptak, viszont a bizonytalanok aránya ebben az esetben jelentősen megnőtt (talán: 45%).

A válaszokból kiderült, hogy a felvételi időszakában a válaszadók 32%-a gondolkodott kizárólag a tanítóképzésben, 58%-uk más területen is próbálkozott, de valamilyen okból kifolyólag erre a pályára került. A „talán” válaszlehetőséget 10%-uk jelölte, amely ebben a konkrét esetben meglehetősen nehezen értelmezhető.

A hallgatók véleménye egyértelműen azt mutatja, hogy a mozgás és a sport szeretete a legdominánsabb tényező azoknak a körében, akik a testnevelés műveltségterületet választják a képzés során (igen: 85%, talán: 7%, nem: 8%).

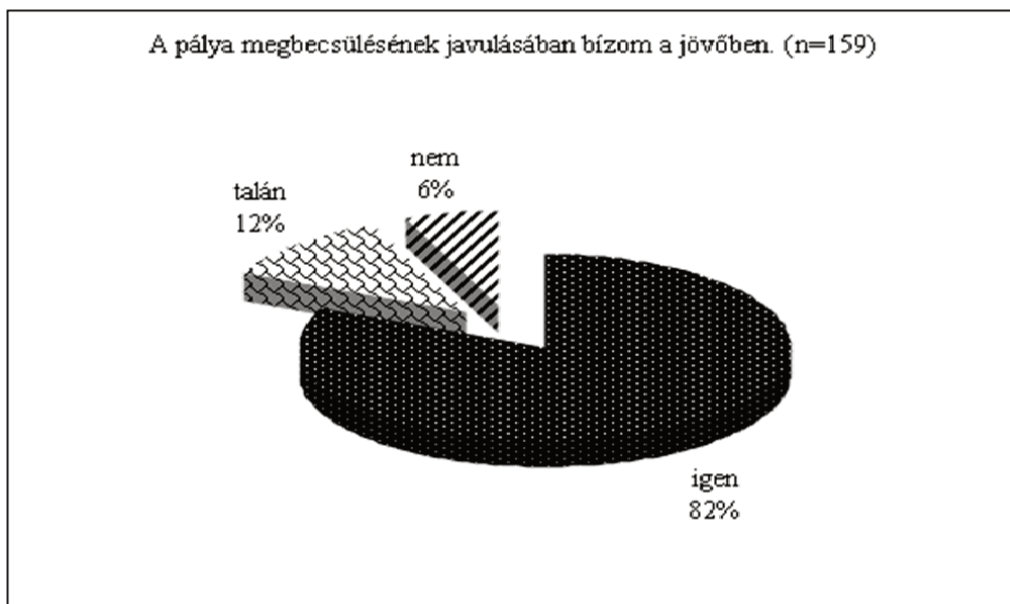
A főiskola ideje alatti szemlélet, tevékenység és erő kifejtés

A hallgatók 54%-a nyilatkozott úgy, hogy nem fordult meg a fejében a főiskolás évek alatt, hogy inkább más területen folytatná a tanulmányait, egyötödük (20%) viszont elgondolkodott egy lehetséges pályamódosításon. A megkérdezettek 26%-a nem tudott konkrét választ adni, ezért a „talán” válaszlehetőség mellett döntött. Meglepő eredményt kaptunk, amikor arról érdeklődtünk, hogy a hallgatók idejük nagy részében – a szaktárgyakon kívül – folytatnak-e valamilyen tanulmányokat annak érdekében, hogy minél jobb szakember válhasson belőlük. A válaszadók

30%-a nyilatkozott úgy, hogy nem, 21%-uk azt felelte, hogy a legtöbb idejüket ilyen célra fordítják, 49%-uk pedig a „talán” válaszlehetőség mellett tette le a voksát.

A pálya presztízse

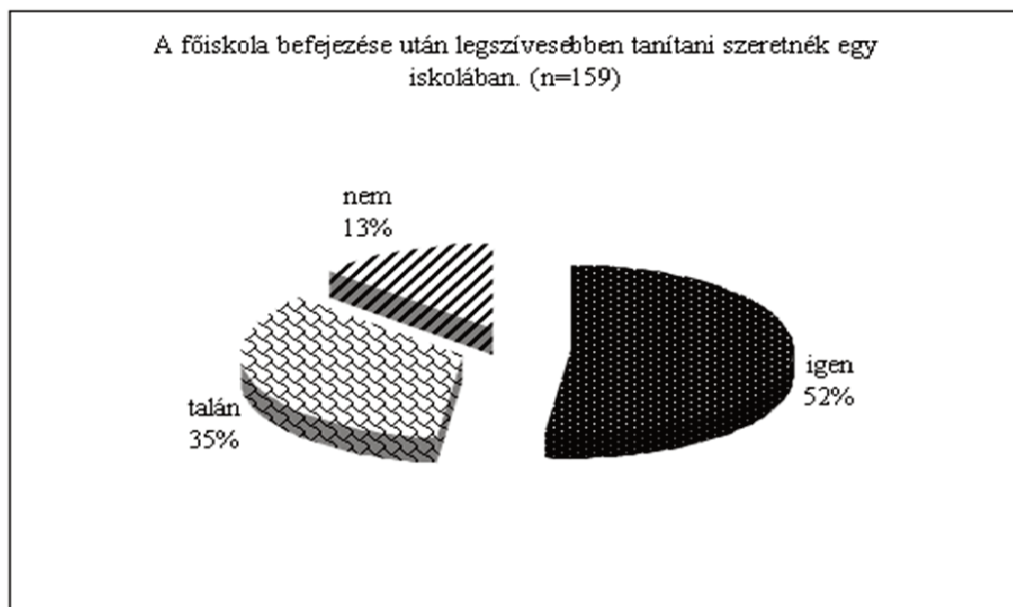
A hallgatók jövőbe vetett hite a pálya presztízisével kapcsolatban kifejezetten jónak mondható, hiszen 82%-uk a pálya megbecsülésének javulásában bízik, 6%-uk nem osztja ezt a véleményt, 12%-uk pedig bizonytalan e kérdéskörben (1. ábra).



1. ábra: A hallgatók véleménye a tanítói pálya presztízisének alakulásáról

Saját életpálya jövőbeli tervezése

A kutatásban részt vevők valamivel több mint a fele (52%) a főiskola befejezése után legszívesebben tanítani szeretne egy iskolában. A válaszadók csak kis hányada (13%) nem élne a helyzettel, 35%-uk pedig még nem tudja, hogy mit kezdene egy ilyen lehetőséggel (2. ábra).



2. ábra: A diplomaszerzést követő tervek a tanítói munkára vonatkozóan

Annak érdekében, hogy felsőbb osztályban is taníthassanak, 43%-uk azt tervezi, hogy szaktanári képesítést szerez majd a jövőben. Mindössze a hallgatók 22%-a válaszolt elutasítón erre vonatkozóan, és valamivel több mint egyharmaduk (35%) még nem döntötte el, hogy a főiskola befejeztével végleg felhagy-e a szervezett keretek között zajló tanulással.

Egzisztenciális kérdések

A diplomaszerzés után a hallgatók kb. egynegyedénél (26%) az anyagi lehetőségek fogják elsősorban meghatározni azt, hogy milyen területen fognak majd elhelyezkedni. Kevesebb mint egyharmaduk (32%) állítja azt, hogy nem befolyásolják majd anyagi tényezők a pályaválasztásnál, 42%-uk pedig egyelőre még döntésképtelennek mutatkozik ezen a téren.

Összegzés

A vizsgálat megpróbálta feltárni és megismerni a testnevelés műveltségterületen tanító szakos hallgatók pályaválasztási szokását, valamint szemléletét, tevékenységét és erő kifejtését a főiskolás évek alatt.

A választást korábbról befolyásoló tényezők között mind a szülőket, mind pedig

az oktató-nevelő pedagógusokat is csak csekély mértékben jelölték a válaszadók, mint a döntésüket meghatározó szereplőket. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a tanárok fontos szerepet töltenek be a pályához szükséges motiváció, tehetségérzés kialakulásában (*Bognár–Istvánfi–Kovács–Antal, 2008*).

A főiskolás évek alatti tevékenység és erőkifejtés kategóriában leginkább az kelt feltűnést, hogy a hallgatók kevesebb mint egyharmada (30%) válaszolta csak azt, hogy idejének nagy részét nem tölti különböző tanulmányok végzésével annak érdekében, hogy minél jobb szakember váljon belőle. Bár a kapott eredmény ebben a formában igen kedvező képet fest, de a tapasztalat nem erre enged következtetni ezen a téren.

A pálya presztízsének jövőbeni megítélésével kapcsolatban a válaszadók döntő többsége rendkívül optimista (82%), ami módfelett öröndetes, annál is inkább, mert például Maár 2002-es felmérésében a pedagógusok a társadalmi rangsor utolsó harmadában helyezkedtek el, méghozzá úgy, hogy minél alacsonyabb fokon tanít egy pedagógus, annál alacsonyabb a megbecsültsége. Ráadásul a pedagógusok a saját foglalkozásukat a legalacsonyabb presztízsűnek értékelték a sorban. A médiumok többsége is e téma kapcsán általában csak arról számol be, hogy a legpesszimistább társadalmak közé tartozunk, és rendkívül borúsán látjuk a jövőt. Mindezek után a vizsgálatban kapott eredmény éppen az ellenkezőjét tárja elénk, hiszen a felnövekvő pedagógus társadalom – még ha tapasztalat híján is – pozitívan gondolkodik a jövőt illetően.

A hallgatók kb. negyede nyilatkozott úgy, hogy oly mértékben meghatározóak lesznek az anyagiak, hogy a diplomaszerzés után a pályaválasztásukat is befolyásolják majd. A bizonytalanok aránya ennél a kérdéskörnél meglehetősen magas volt, hiszen 42%-uk jelölte meg a „talán” válaszlehetőséget. Mivel a frissen végzett tanítók nincsenek könnyű helyzetben a munkaerőpiacon, inkább az a valószínű, hogy egy esetleges tanítói állást többségük nem utasítana el.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók jelentős hányada a diploma megszerzése után szívesen tanítana, sőt akár életpályaként is el tudná képzelni a tanítói hivatást. Ezek alapján talán nem túlzás az a megállapítás, hogy jelenleg komoly elhivatottság és pozitív attitűd jellemzi a hallgatókat, és ez a hozzáállás nagyban segítheti majd az oktató-nevelő munkát az elkövetkezendő időkben.

Vizsgálatunk alapvetően tényfeltáró, helyzetmegállapító jellegű, melynek elemzése segíthet megismerni hallgatóink pályaválasztási szokásait és indítékait. Az eddigi eredmények ösztönzőleg hatnak abba az irányba, hogy a válaszokat tovább vizsgáljuk a jövőben nemek szerinti és évfolyamonkénti összehasonlításban is.

IRODALOM

- Biróné Nagy Edit – Salvára, Marina I. (2005): *Újszerű nemzetközi interakciós vizsgálatok oktatáseméleti háttere a testnevelő tanári reprezentáció értelmezéséhez*. Kalokagathia 2005. 1-2. szám. 37-47.
- Bognár József – Istvánfi Csaba – Kovács T. László – Antal Zsanett (2008): *Testnevelő tanárok presztízse: pályaválasztástól a pályaelhagyásig a nemek mentén*. Kalokagathia 2008. 1. szám. 48-59.
- Kovácsné Tóth Ágnes (2007): *Pályaválasztási motiváció értékrendi alapjai diplomás ápoló és tanárképző főiskolai hallgatók körében*. Doktori értekezés. Semmelweis Egyetem Patológiai Tudományok Doktori Iskola, Budapest. [online] <URL: http://phd.sote.hu/mwp/phd_live/vedes/export/kovacsnetothagnes.d.pdf> [2010. 10. 07.]
- Maár Tiborné (2008): Presztízsvizsgálat. *Acta Pedagogica* 2008. 3. szám. 2-7.
- Szilágyi Klára (2005): A fiatalok és felnőttek pályorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei [online]. *Felnőttképzési Kutatási Füzetek*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet Kiadó, Budapest. [<https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/12szilagyi.pdf>] [2010. 12. 08.]

KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA

A kirekesztés alakváltozatai

A tanulmány visszaemlékezések segítségével bemutatja, hogy az 1930-as évek végén Olaszországban és Magyarországon milyen kirekesztés érte az iskola világában a zsidó diákokat. A fasiszta Olaszországban 1938 szeptemberében született döntés arról, hogy zsidók nem léphetik át többé állami iskolák küszöbét. Magyarországon 1939 májusában törvényerőre emelkedett az 1939:IV.tc., az ún. második zsidótörvény. A törvény végrehajtása teremtett lehetőséget arra, hogy zsidó és keresztény diákok közé a szó legszorosabb értelmében falakat emeljenek.

Az iskola világa nemcsak „befogad”, ki is rekeszthet. Az oktatási szférában tapasztalható kirekesztésre hoz szomorú példát az alábbi idézet: „*Nehéz volt megértenem fiatal emberként, hogy kivettek abból az iskolából, ahová addig szívesen jártam*” (Momigliano, 1946: 40). E sorokat az 1930-as évek végén egy olaszországi diák vetette papírra, akit zsidósága miatt ért sérelem. A fasiszta Olaszországban ugyanis 1938 szeptemberében döntés született arról, hogy zsidók nem léphetik át többé állami iskolák küszöbét, a zsidók által létesített és fenntartott elemi- és középiskolákban ugyanakkor lehetővé tették számukra a tanulást (Terracina, 2009; Bottai, 1989). A zsidó iskolák létrehozása a közösség méltóságteljes ellenállását jelentette a fasiszmus üldöző törvényeivel szemben.

Az olasz példa Európában akkortájt nem számított egyedülinek. Egy magyarországi zsidó fiatal a múlt század harmincas éveinek végén hasonló kirekesztést élt át, amikor az iskolában különválasztották keresztény társaitól. Mint írja: „*apám, akinek jó kontaktusai voltak, protekcióval hozott be a Madách Gimnázium B-osztályába*” (W.A., 1998). A zsidó diákok iskolai szegregációjára Magyarországon az 1939 májusában törvényerőre emelkedett 1939:IV.tc. (az ún. második zsidótörvény) teremtett lehetőséget (K. Farkas, 2010). Ennek végrehajtása során zsidó és keresztény diákok közé a szó legszorosabb értelmében falak magasodtak, mint ez a budapesti Madách Imre Gimnáziumban is történt.

Az idézeteket összeköti, hogy az érintettek számára különös, szomorú tapasztalat volt mindez, a diszkrimináció árnyékában mégis életre szóló kapcsolatok szövődtek, többen itt váltak „igazán zsidókká”. A tanulmány egykori zsidó diákok visszaemlékezésein keresztül megpróbálja megragadni, miként élték meg zsidó diákok az iskola világában őket ért megkülönböztetést.

Az olaszországi izraelita hitközségeket derült égből villámcsapásként érte az 1938. szeptember 5-i rasszista rendelkezés. Traumatikus élmény volt, és súlyos társadalmi, szakmai és pszichológiai következményekkel járt (*Mazzatosta*, 1978). A zsidó hitközségek magukra maradtak a diszkrimináció okozta nehézségekben (*Grasselli*, 2006).

„Zsidó részlegek”, árja tanítókkal: a fasiszta elképzelések ezt vázolták a zsidó gyermekek számára (*Isnenghi*, 1979). A községi és a városi iskolákban, amennyiben tíznél több zsidó kisgyermek van, zsidó osztályok létesítésében gondolkodtak. Néhány római iskolában ez így is történt (pl. a Pestalozziban, a Di Donatóban, az I. Umbertóban). A zsidó diákok délután jártak iskolába, amikor a tantermek már üresek voltak. A tanterv és az órák menete, anyaga megegyezett a nem zsidó diákokéval.

Az 1938. szeptember 23-i és november 15-i dekrétumok azonban lehetővé tették zsidó elemi és középiskolák létesítését. Ennek létrehozása a közösségtől nagy ügyességet kívánt, egyben kötelezettséget is rótt, de éltető fénysugár volt a zsidóellenes intézkedések légkörében. A zsidó iskolák nemcsak garantálták a diákoknak, hogy folytathatják a tanulmányaikat, de biztonságot és reményt is adtak a családjaiknak. Felélesztették a zsidósághoz tartozást azokban, akik érezték, aki pedig úgy érezte, elveszett, erőt meríthetett.

A tanárokat és a diákokat nagyon feldúlta az 1938. őszi dekrétum. Luciano Tas akkortájt gimnáziumi diák volt: „nehéz volt megértenem fiatal emberként, hogy kivettek abból az iskolából, ahová addig szívesen jártam” (*Momigliano*, 1946: 40). Ebe Seidenberg emlékeiben is kitörölhetetlenül benne él a hihetetlennek tűnő, sokkoló hír hatása: „a testvérem a téren talált rám, a piros betűs felirat előtt: »A zsidó fajú tanárokat és diákokat kizárják az Olasz Királyság minden iskolájából.« Hányszor és hányszor olvashattam el ezeket a szavakat? Mióta állhattam ott? Nem tudom” (i.m. 79). „A szokásos időpontban, dél körül – meséli Memo Bemporad – megjelenik a nagyhangú újságos rikkancs. Olyan dolgokat kiabált, amelyeket ő talán nem is értett, az én füleimnek azonban olyan volt, mintha a pokol hangjait hallanám. A címek sejtették, mi lehet az újság belsejében” (*Bemporad*, 1984: 54). Cesare Cases úgy emlékezik, hogy egy évvel korábban „az iskolában semmit nem lehetett érzékelni abból, hogy mi van készülöben és nem visszatérni oda – ti. az iskolába – egyszerűen valami abszurd volt” (*Coen*, 1988: 32). Mirjam Mafai, bár vegyes házasságból származott, nem járhatott iskolába. „1938-ban – emlékezik – nem tudtuk már folytatni a tanulást az állami iskolákban. Apám nem volt zsidó, de nem volt megkeresztelve, anyám egy litván

zsidó nő volt, így aztán zsidónak tekintettek minket” (i.m. 42).

Memo Bemporad beszél arról, hogy a szülők lelkét félelem kerítette hatalmába. *„Hogyan magyarázzam el a gyerekeimnek, hogy többé nem mehetnek iskolába? – kérdezte tőlem valaki, akinek nagyobb gyerekei voltak, mint nekem... Majd így folytatta: Már próbáltam, de a kérdéseikre és az érveikre mit válaszoljak?”* (Bemporad, 1984: 54). Enzo Levi a következőket írja a visszaemlékezésében: *„eszembe jut a gyerekeim könnyes arca és elkeseredése az iskolából történő kizárás miatt... Valahányszor, amikor az árja gyerekek kiabálását hallottam, akik a közeli iskolából hazafelé tartottak, arra gondoltam, hogy nem mostanában lesz, amikor mi is hazatérhetünk az iskolából, és a gyerekeinket, szegényünkre, nem tartják méltónak arra, hogy a többiekkel együtt tanuljanak az állami iskolában”* (Coen, 1984: 32; Cavaleri, 2006).

Rómában, Milánóban, Torinóban, Triesztben, Livornóban, Anconában, Ferrarában, stb. zsidó iskolák tárták szélesre kapuikat, nagy erőfeszítést kívánva a közösségtől, de a tét is nagy volt, ezért hát nem kíméltek pénzt és energiát.

„A zsidó iskola kitűnő tapasztalat volt, részben, mert csodálatos tanáraink voltak – meséli Giacomo Limentari –, megértőek voltak velünk, tudták, hogy mindnyájan sokk hatása alatt állunk, ezért nemcsak az ismeretátadásra figyeltek, nemcsak az oktatás tartalmi oldalára, hanem a humánusra is. És ez a »nem tananyag-központúság« felszabadítólag hatott ránk, így a tanulás igazi élményforrássá vált” (Caracciolo, 1986: 149–150).

Az iskolák mindegyikében magas színvonalú oktatás folyt: részben, mert a legjobb oktatásból kizárt zsidó tanárokat tudták foglalkoztatni, részben, mert maguk a diákok is kihívásnak érezték, szemben az állami iskolákkal, ahonnan kizárták őket. Végül az iskola légköre miatt is, amit átjárt a felelősség és az önállóság. *„Nagyon szép volt a zsidó iskola – meséli Lina Corinaldi. – A zsidó gimnáziumot a Zsidó Hitközség közelében létesítették azokkal a tanárokkal, akiket az utcára küldtek az állami iskolákból és egytől-egyig kitűnő tanárok voltak. Nagyon szép emlékem ez, csodálatos”* (i.m. 151). Többen úgy emlékeznek, mintha életük egy új szakaszába lépett volna a zsidó iskolák létesítése, megszervezése után. *„Amikor életbe léptek a faji törvények és az állami iskolákból kizárták a zsidókat – írja Aldo Terracina – amikor elkezdtem járni a zsidó iskolába, pontosan attól a pillanattól kezdve egy új élet kezdődött el számomra”* (Coen, 1988: 104). Donatella Pavoncello írja: *„Amikor első ízben léptem be a zsidó iskolába, nagy megkönnyebbülést éreztem”* (i.m. 104.). Livornóban például Prof. Menaschi vezetése alatt hoztak létre iskolát. A diákok maguk között csak „iskolácskának” be-

cézték. *„Ott sikerült tartalommal megtölteni az ürességet, amit éreztünk, és a szomorúságot örömmre cserélni. Mindnyájan barátok voltunk, nagyon vidámak és, szinte lehetetlen, de reményekkel teli”* (uo.). *„Ha a zsidó iskolára gondolok – írja a velencei Paolo Sereni – úgy vélem, ez az egyik legnagyobb feladat volt azokban az években a közösségünk számára”* (Fortis, 1982: 135).

„Nagy hasznom volt a zsidó iskolából. A tanáraink középiskolákból vagy az egyetemről jöttek, így szakmai kiválóságoktól volt szerencsénk tanulni, mint pl. Eugenio Levitől, a görög és latin nyelv tanárától, vagy Paolo d’Anconától, a híres művészettörténésztől. Rengeteget tanultunk tőlük” – írta Cesare Cases (Coen, 1988: 105). A római zsidó iskolában tanított például Mario Monferini professzor, aki nem csupán nagy tudásáról volt híres, de arról is, hogy kiváló pedagógus volt, a diákságot teljesen elbűvölte.

A zsidó iskolákban folyó munka minőségét és eredményességét jelezték az érettségi vizsgán elért eredmények. Kevés volt a bukás, sokan végeztek kiváló eredménnyel. Külön teremben, magántanulóként lehetett csak vizsgázniuk. Az apartheid a vizsgákon keserű valóság volt akkor is, ha sok tanár próbálta enyhíteni. De nem mindenki. *„Négyen voltunk zsidó diákok – meséli a livornói Nicola Piperno. – Nyolc órákor találkoztunk a livornói Guerazzi Gimnázium előtt, ahol magántanulók egész tömege gyülekezett. Az iskola igazgatója névsorolvasást tartott, és amikor négyünkhöz ért (Albeniacar, Belforte, Piperno, Sonnino), hangosan azt mondta: Maguk erre az oldalra. És minket az épület előtti kis park egyik szegletében hagyott. A többieket aztán behívta az épületbe, mi csak néztük, de nem értettük, mi történik”* (i.m. 107).

A zsidó iskolák sok zsidó fiatalt közelebb vittek a judaizmushoz. *„Egészen addig a pillanatig – meséli Elisa Della Pergola – nem éreztem magamat különösebben zsidónak, mert mindig katolikusok vettek körül. Aztán nekünk, zsidóknak létrehoztak külön iskolákat, megismertük és megszerettük egymást, egyre szorosabb barátok lettünk, egység jött létre közöttünk... úgy éreztem, mintha új személyazonosságot kaptam volna”* (Caracciolo, 1986: 206–207). *„Először éreztem azt, hogy egy csoporthoz tartozom. Zsidóságom akkor kezdődött”* – mondja Aldo Terracina (Coen, 1988: 108). *„Öntudatos part-time zsidóból átlagos zsidóvá lettem, de állandóvá”* – írja Guido Lopez. *„Már nem szégyelltük többé, hogy zsidók vagyunk”* – írja Fabio Della Seta (Della Seta, 1969: 41).

Az olaszországi eset, a kirekesztésre adott válaszok zsidó és nem zsidó részről, sok hasonlóságot mutatnak a magyarországgal. 1939-ben az említett ún. második zsidótörvény megalkotói kiemelt figyelmet szenteltek annak, hogy a „zsidó

befolyást” a szellemi életben is jelentősen leszorítsák. Ezt szolgálta az egyetemek és a főiskolák első évfolyamaira visszahozott numerus clausus is: ide zsidó hallgatók csak 6% erejéig nyerhettek felvételt. Megfontolandó szempont volt az is, hogy a felsőoktatási intézmények ne ontsák magukból a művelt zsidó értelmiséget, akik aztán a törvény számtalan korlátozó előírása miatt diplomájukkal úgysem tudnak majd elhelyezkedni.

A középiskolai felvételeknél nem lehetett felekezeti szempontok szerint diszkriminálni, mert a zsidótörvény nem rendelkezett a zárt szám középiskolai érvényesítéséről. A Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium azonban mást gondolt. A törvény végrehajtása kapcsán érvényesíteni akarta a numerus clausust középiskolai szinten is. Ezt már 1939-ben bizalmas utasítás keretében közölték a tanterületi főigazgatókkal. Az utasítás – amely nem állt összhangban az érvényes középiskolai szabályozással, a II. zsidótörvény szelleméből viszont mondhatni „következett”, és a továbbtanulni szándékozók egyfajta előzetes rostáját jelentette – úgy szólt, hogy a középiskolák első osztályaiban a törvényesen engedélyezett létszámnak, 40 főnek 6%-a, tehát maximum 2–3 fő kerülhet ki a második zsidótörvény értelmében zsidónak minősített tanulók közül. A középiskolák felsőbb osztályaira az intézkedést nem terjesztették ki, mivel ez felmenő rendszerben néhány év alatt anélkül is érvényesülhetett. Kivételt tettek a miskolci királyi katolikus intézménnyel, ahol 12%-ot engedélyeztek, továbbá három budapesti gimnáziummal: az V. kerületi Berzsényi Dániel, a VI. kerületi Kölcsey Ferenc, továbbá a VII. kerületi Madách Imre Gimnáziummal, ahol az 1939/1940-es tanévtől párhuzamos osztályok létrehozásában gondolkodtak; az A osztályokban kizárólag keresztény, a B osztályokban pedig zsidó tanulókkal. Ez azt jelentette, hogy az iskolai tanulóközösséget a faji megkülönböztetés jegyében kettéválasztották. Ebben az európai mintáknak is lehetett hatásuk.

Az egyetemekre fölvelt zsidó diákok aránya jóval a 6% alatt maradt a második zsidótörvény elfogadása utáni tanévben. Esetünkben a törvény speciális „túlteljesítéséről” van szó. Arról ugyanis, hogy a középiskolák szintjén is érvényesíteni kellene a felsőoktatásban nyíltan alkalmazott numerus clausust, nemcsak maga a törvény, hanem végrehajtási utasítás vagy más, magasabb szintű jogszabály sem szólt. Kidolgozói így önhatalmúlag új területet vontak a zsidótörvény hatálya alá, ami tisztviselők egész hadának és az érintett iskolák vezetőségének tevékeny szerepét feltételezte.

A Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium V./I. ügyosztálya szerint „*az 1939:IV.tc. szelleméből az következik, hogy a zsidó tanulók az ország zsidó lakos-*

ságának a keresztény lakossághoz viszonyított százalékos arányszámának mértékéig vehetők csak fel” (MOL, VKM, K 592-1940-3-54654). Az „országos célkitűzés” az volt, hogy „az egyetemeken a zsidók arányszáma a népességi 6%-ra lévén korlátozva a gimnáziumi arányszámnak ehhez kell igazodnia” (uo.). Elismerték, hogy „vannak olyan ténykörülmények, amelyek a gimnáziumokban a 6% túlháladását is megengedhetővé tennék, így az a tapasztalat, hogy az érettségítettek bizonyos hányada nem megy főiskolára, továbbá az, hogy az érettségizők között kisebb a zsidók arányszáma, mint az egész tanulószágban, mert többen mennek el gyakorlati pályára” (uo.). A zárt szám alkalmazásával azonban elkerülhetőnek vélték „a zsidó értelmiségi utánpótlás” további termelését.

Levélváltások témáját jelentette, hogy az A és a B osztályok létrehozásával valóban elérhető-e a zsidók számarányának fokozatos csökkentése. Akárcsak az, hogy milyen hatással lesz az elkülönítés a keresztény tanulóifjúságra és az ott tanító tanárookra. Nincs adat, hogy bárki is írásban kifogásolta volna ezt a megoldást. A többség számára az, hogy mindenféle pedagógiai elv mellőzésével szó szerint kettészelték több iskolai tanulóközösséget, a zsidókat – a rendelet kidolgozóinak kifejezését kölcsönvéve – „ghettóba zárva”, a jelek szerint nem okozott problémát.

A budapesti Madách Imre Gimnázium hajdani B osztályos diákjai nagylelkűen rendelkezésemre bocsátották visszaemlékezéseiket ebből az időszakból. Ők az 1940/1941-es tanévben induló „zsidó osztályban” kezdték a tanulást. A „Madách” hagyományosan vegyes összetételű iskola volt (Muraközi, 1981: 109). Ebből a szempontból még elgondolkodtatóbb az a passzivitás és közöny, ami a „zsidó osztályok” bevezetését követte, ráadásul mindkét oldalról.

Kezdetben az iskolavezetőségnek nem voltak erkölcsi aggályai a párhuzamos osztályok bevezetése miatt. 1940 decemberében azonban, alig pár hónappal a második „szeparált” oktatási év megkezdése után az iskola igazgatója, R. P. már olyan kéréssel fordult a tankerületi főigazgatóhoz, aki kérését a VKM említett ügyosztályához továbbította, hogy szüntessék meg a „zsidó osztályokat”. Kérését azzal indokolta, hogy a zsidó tanulók részére fenntartott B osztályok rendszere a gimnáziumot mint gyakorló jellegű iskolát hátrányos helyzetbe hozza. „A pályájuk előtt álló tanárjelöltek ugyanis – írta az igazgató beadványában – a keresztény és zsidó osztályok összehasonlítása alapján olyan megfigyeléseket tesznek, amelyek őket könnyen helytelen ítéletekre vezetnek. Ilyenek mindenekelőtt a két-két, a keresztény és zsidó osztály között mutatkozó magaviseleti és előmeneteli különbségek, továbbá bizonyos versengések, sőt súrlódások is” (MOL, VKM K 592-

1940-3-54654). Azt sem tartotta kívánatosnak, hogy „*a gyakorló tanárjelöltek teljesen zsidó tanulókból álló osztályban készüljenek élethivatásukra*” (uo.). Ezen túl elveszik a helyet „a szegényebb sorsú keresztény szülők gyermekei” előtt, akik így más, távolabbi iskolába kénytelenek őket vinni. R. P. véleménye azért is megdöbbentő, mert az egykori diákok szinte egyöntetűen úgy emlékeznek, hogy részéről nem tapasztaltak antiszemita megkülönböztető magatartást.

Vitéz F. J. tankerületi főigazgató úgy vélte: „*ha tehát a középiskolai zsidó tanulók számát ... vissza akarjuk szorítani az országos arányszámra, akkor a zsidó párhuzamos osztályokat mindenütt meg kell szüntetni, és az egyes osztályokba csakis az országos arányszámnak megfelelő zsidó tanuló felvételét kell engedélyezni*” (uo.). Bár nagyon kevés idő telt el a párhuzamos osztályok bevezetése óta, maga az ötletadó V./I. ügyosztálya is hasonlóképpen okoskodott. 1940 decemberében már ők is úgy ítélték meg, hogy külön zsidó osztályok helyett helyesebb lenne minden gimnáziumban az országos arányszám százalékának megfelelő zsidó tanuló felvételének engedélyezése (uo.). Az A és B osztályok azonban továbbra is fennmaradtak.

Az iskolába kerülésről W. A. úgy emlékezett, hogy „*apám, akinek jó kontaktusai voltak, protekcióval hozott be a Madách Gimnázium B osztályába*” (W.A., 1998). A „szeparált” osztályba ugyanis nem volt könnyű bekerülni. A szülőknek sok esetben némi segítséget kellett igénybe venniük, ám mindenképpen ki akarták harcolni, hogy gyermekük gimnáziumba kerülhessen. Ezt annak ellenére tették, hogy az érvényben lévő zsidótörvény számos korlátozó előírása előrevetítette annak az árnyékát, hogy a továbbtanulás nehéz, ha nem éppen lehetetlen lesz. A megszerezhető műveltség zsidó körökben általában preferált értéke ösztönözte a beiratkozást. M. G. I.-t például apja polgári iskolába akarta adni, de – mint írja – „*anyám kiharcolta a gimnáziumot, mert tanult embert akart nevelni a fiából. [...] Gondolom, »segítséget vettem igénybe«, hogy bejuthassak a Madách Gimnázium [...] zsidó osztályába. »Összeköttetés« a szó, amire gondoltam*” (M.G.I., 1999). R. R. csak arra emlékezett, hogy édesapja „*ismert egy ezredest, aki elintézte az ügyet*” (R.R., d.n.). R. G. édesapja révén lett a „Madách” tanulója, aki a gimnázium óraadó tanára volt, és mindemellett időben értesült a párhuzamos osztályok rendszeréről (R.G., 1999). A jól értesültség mindenképpen előnyt jelentett: G. I.-t apja azért íratta gyermekét ebbe az iskolába, mert Dr. Sch. I.-tól – akivel egy háznál laktak, és aki a gimnáziumban izraelita vallásoktatást tartott – információkat kapott a zsidó osztályok létrehozásáról (G. I., 1998).

A tanévkezdés T. Gy. emlékeiben így maradt meg: „*kb. augusztus 20-án*

Anyám elküldött, hogy nézzem meg, hogy felvettek-e vagy sem. Egész úton reszkettem, de amikor megláttam a nevemet, nagyon boldog lettem” (T. Gy., 1998). A tanév kezdete előtt pár héttel hozták nyilvánosságra a felvettek névsorát. A diákok szerencsésnek érezték magukat, hogy bekerültek a „Madáchba”. A hajdani diákokat a kirekesztő légkör nemcsak átölelte, de össze is forrasztotta. M. G. I. egyenesen úgy fogalmaz, hogy „egész életemben más barátaim is voltak, vannak. De az az azonnali bizalom, összetartozás másokkal soha nincs meg, mint a régi »osztállyal«” (M.G.I., 1999).

Az egyes zsidótörvények eltérő „zsidófogalommal” dolgoztak, de mindinkább olyanokat is zsidónak minősítettek, akik valójában már elszakadtak az izraelita vallástól, korabeli szóhasználatlaltal „kikeresztelkedtek”. Az 1940/1941-es iskolaévben a Madách Gimnázium B osztályába felvett 40 diák közül négyen voltak katolikusok és ketten protestánsok. A többiek „részben enyhén vallásos, részben alig vallásos zsidók. Valláshű egy se lehetett, mert szombaton is volt tanítás, de a pesti, akkor neológoknak nevezett hitközség akceptálta a sabbath megszegését, csak a péntek esti bejövetelét ünnepelte” (T. P., 1999). Ennek ellenére a diákoknak kötelező ifjúsági istentiszteleteken kellett részt venniük a Rumbach Sebestyén utcai templomban. (T. P. visszaemlékezése szerint „templomnak” és nem „zsinagógának” nevezték.) A „nem zsidó vallású, (de zsidónak tekintendő) osztálytársaink és a többiek között semmiféle súrlódás nem volt, alig vettünk tudomást e tény valamiféle jelentőségéről” (uo.).

Az osztályteremben a tábla felett kereszt függött. A diákok a tanítás kezdetén és végén felállva imádkoztak. T. P. máig emlékszik a minisztérium által megfogalmazott szövegre, ami vallás-neutrális volt. „A Miatyánkot nem mondtuk el – olvasható visszaemlékezésében – pedig az, zsidó ima révén, nem sértette volna a zsidó vallást – elvben, de a gyakorlatban a zsidók tartózkodtak tőle, mert a keresztény egyházak zsidóellenes hecceire asszociáltak a szép szavaktól” (uo.).

Az A és B osztályok között alig volt kapcsolat. A történeteket az A osztályos tanulók – egy hajdani A osztályos diák visszaemlékezése szerint – „riadtan bár, de teljes passzivitással szemlélték” (Muraközi, 1981: 109). Ugyancsak ő emlékezett vissza úgy, hogy a keresztények némán nézték, talán nem is értették, mi történik. A zsidó gyerekek – emlékei szerint – zárkóztak lettek, joggal, hiszen nem tudhatták, „kiben mi rejtezik”.

G. I. tudomása szerint „semmilyen barátság nem fejlődött ki az osztályok tanulói között” (G. I., 1998). Egymás kirándulásaira sem jártak, még az iskolai futballbajnokság is elszigetelten zajlott, ott sem keverték össze a diákokat. H. I.

szerint az A és B osztályok mintha nem ugyanannak a valóságnak a részesei lettek volna (H. I., 1999). Még osztálytermeik is más-más folyosón voltak.

Az ún. leventeoktatás is – ahol a diákokat pl. fegyverhasználatra is tanították – elzárva maradt a zsidó diákok előtt. Helyette az ún. „kisegítő előképzős” oktatásra kellett járniuk, ahol voltaképpen a katonai munkaszolgálatra készítették fel őket, lelki és fizikai értelemben egyaránt. Voltak elméleti órák és terepgyakorlatok, amelyeket a mai budapesti Népstadion területén, az akkori ún. levente gyakorlótéren tartottak. Ezeken a szorgalmi idő után tartott, de a tanmenetbe beiktatott órákon ők is megtanulták, milyen rendfokozatok vannak, kik a Honvédség főparancsnokai, de a fegyverhasználat helyett az erődítési munkákban kellett jártasságot szerezniük. A diákok a levente-oktatásról valamennyien fájdalmas emlékeket őriznek. A külföldön élő W. A. úgy fogalmaz, hogy „erről csak rossz emlékeim vannak” (W. A., 1998). Ami itt levente-oktatás keretében folyt, az szerinte csak egy szóval jellemezhető: „*absolutely antisemitic*” (i.m.). A kiképzés keretében ugyanis a zsidó tanulóknak számtalan olyan „próbát” kellett kiállniuk, amelyeknek semmi gyakorlati hasznuk vagy értelmük nem volt, viszont felesleges és szükségtelen megaláztatásnak tették ki a diákokat. G. I. is ilyen emlékeket őrzött meg erről: „*A Kisegítő Előképzős oktatás csak arra volt jó, hogy megalázzanak bennünket, a sárga karszalag viselése, az utcákon felvonulás, a »repülő« parancs, ahol a legtöbb löszéklet volt az úton (erre a parancsra mindenkinek hasra kellett vágódnia), voltak a legjobb példák*” (G. I., 1998). Más alkalmakkor azon a területen, ahol a leventeoktatás zajlott, az embernagyságúra nőtt szúrós ricinusbokrokat kellett kapálniuk, vagy kesztyű nélkül irtaniuk, ami „szörnyen tüskés volt és a ... zsidógyerekeknek ez elég szenvedés volt” (T. Gy., 1998).

A tanárok részéről nem volt általános a zsidóellenes attitűd. Volt olyan is, aki ha így érzett is – mint feltételezhetően az iskola igazgatója –, azt a diákokkal nem érezte. A diákok szerint a tanárok általában szerettek a B osztályokban tanítani. Voltak, akik egyértelműen és – mondhatni – szinte leplezetlenül szolidárisak voltak velük, éreztették az együttérzésüket, közös kirándulásokat szerveztek a diákokkal. S. G. tanár például 1944 áprilisában, az utolsó magyarórán segítséget ajánlott fel mindenkinek. H. I. a magyar nyelvet tanító A. és a földrajzot oktató H. tanárok részéről is érzett szolidaritást és részvétet (H. I., 1999). Ám akadtak, akik elbuktak az emberi humánus vizsgáján. Különösen Cs. G. és H. Gy. tornatanárokról és leventeoktatókról őriznek rossz emlékeket a hajdani tanulók, mint akik nyíltan zsidóztak, zsidóellenesek voltak. Beszédes, miként emlékszik vissza T. Gy. egykori tornatanárára és leventeoktatójára, Cs. G.-re: „csak az volt a sze-

rencse, hogy nem volt neki géppisztolya” (T. Gy., 1998). P. I.-ra, a német nyelv tanárára is mint antiszemita emlékeznek a diákok. W. A. szerint ő „*alig bírt minket tanítani*” (W.A., 1998).

Az elkülönítésnek a német megszállás véget vetett, egyben utat nyitott az újabb borzalmaknak. A „sárga csillagos rendelet” kihirdetésének napja a B osztályosok számára az utolsó tanítási nap volt. A háború után az oktatás más keretek között indult újra. A tanárok majdnem mind a régiiek voltak, nagy létszámú, a zsidó és a keresztény hallgatók „összeolvasztásával” létrehozott osztályok alakultak. Az eredeti B osztályok létszáma azonban megcsappant. Meghaltak a deportálásban, külföldre költöztek, esetleg életkörülményeik nem tették lehetővé, hogy továbbtanuljanak.

Elgondolkodtató és megdöbbentő a passzivitás, a közöny, amely a zsidók elkülönítését kísérte, mindkét vizsgált ország esetében (Piuissi, 1997; Tognarini, 2002). A visszaemlékezők nem beszéltek lázadásról vagy tiltakozásról a diszkrimináció kapcsán, egyik oldalon sem. Sokaknak egészen különös hozadékot is jelentett a zsidó iskola: az iskola világának kirekesztő légköre a zsidókat közelebb hozta egymáshoz, és megerősítette a közösséghez tartozás érzését. A „tanulás” szerepe ebben a helyzetben másodlagos volt.

IRODALOM

- Bemproad, Memo (1984): *Le macine*. Carucci, Roma.
- Bottai, Giuseppe (1989): *Diario 1935-1944*. Edizione BUR Supersaggi, Milano.
- Caracciolo, Nicola (1986): *Gli ebrei e l' Italia durante la guerra (1940-1945)*. Bonacci, Roma.
- Cavaleri, Paolo (2006): *Eravamo tutti Balilla. Dalle scuole del Duce al Lager*. Mursia, Milano.
- Coen, Fausto (1988): *Italiani ed ebrei: come eravamo*. Casa Editrice Marietti, Genova.
- Della Seta, Fabio (1969): *L' incendio del Tevere*. Celebes, Roma.
- Fortis, Umberto (1982): *Venezia ebraica*. Carucci, Roma.
- Grasselli, Antonia (2006): *Stranieri in patria: gli ebrei bolognesi dalle leggi antiebraiche all' 8 settembre del 1943*. Edizioni Pendragon, Bologna.
- Isnenghi, Mario (1979): *L' educazione dell' italiano. Il fascismo e l' organizzazione della cultura*. Capelli Editore, Bologna.
- K. Farkas Claudia (2010): *Jogok nélkül. A zsidó lét Magyarországon, 1920-1944*. Napvilág Kiadó, Budapest.

- Magyar Országos Levéltár (röv.: MOL) Vallási és Közoktatásügyi Minisztérium iratai (röv.: VKM). K 592-1940-3-54654. (Az iratcsomóba tartozó egyes iratok nem kaptak külön jelzetet.)
- Mazzatosta, Teresa Maria (1978): *Il regime fascista tra educazione e propaganda 1935-1943*. Nuova Universale Capelli Editore, Bologna.
- Momigliano, Eucardio (1946): *Storia tragica e grottesca del razzismo fascista*. Mondadori, Milano.
- Muraközi Gyula (szerk.) (1981): *Százéves a Madách Imre Gimnázium*. Athenaeum, Bp.
- Piussi, Anna Maria (1997): *E li insegnerai ai tuoi figli: educazione ebraica in Italia dalle leggi razziali ad oggi*. Editrice La Giuntina, Firenze.
- Terracina, Pietro (2010): *Le leggi razziali e la deportazione degli ebrei italiani 1943/1945*. <http://www.progettomemoria.altervista.org/terraccina.htm> [2010.11.04.]
- Tognarini, Ivano (2002): *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: Balilla e Piccole Italiane, soldati e massaie*. Edizione Polistampa, Firenze.
- Visszaemlékezések:
- G. I. *visszaemlékezése*. 1998.12.07.
- H. I. *visszaemlékezése*. 1999.03.01
- M. G. I. *visszaemlékezése*. 1999.06.08.
- R. G. *visszaemlékezése*. 1999.04.28.
- R. R. *visszaemlékezése*. Dátum nélkül.
- T. Gy. *visszaemlékezése*. 1998.10.09.
- T. P. *visszaemlékezése*. 1999 nyara
- W. A. *visszaemlékezése*. 1998.11.08.

PÁLFI MELINDA

Gyermek, család és nevelés megjelenítése Kömlei János Szükségben segítő könyv című munkájában

Tanulmányomban a Szükségben segítő könyv című, 1790-ben megjelent műben vizsgálom a gyermekekről és a családról kialakított képet. Korabeli nevelési és életmóddal kapcsolatos tanácsadókkal is egybevettem az olvasottakat, így egy tágabb értelmezési keretben vizsgáltam a történeteket és a szentenciákat. Annak ellenére, hogy Kömlei János könyve nem kifejezetten pedagógiai munka, sok gyermekneveléssel kapcsolatos információ és tanítás megtalálható a szövegekben. A történetek összhangban a nevelési tanácsadókkal a gyermekek nevelésének fontosságát hangsúlyozzák. A gyermek értéként jelenik meg; a szülő felelőssége, hogy a megfelelő nevelétsről gondoskodik, ennek elmulasztása a gyermek romlásához vezet. Locke szenzualista tanai tükrében a gyermek nevelése, a számára nyújtott tapasztalatok határozzák meg életét.

1. Bevezetés

A felvilágosodás korában megjelent változatos sajtótermékek vizsgálata új és sokszínű információval járul hozzá a korszak megismeréséhez (Fehér, 2005; 2006). A művek által képet alkothatunk az életmódról, így a családi életéről és gyermek családban betöltött szerepéről is.

A nevelés évszázadában pedagógiai munkák sokasága született, azonban a célcsoport még szűken értelmezhető. Számos pedagógiai gondolkodó nem szánt az alsóbb tömegeknek nevelést. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002: 96) Ezért is nagy jelentőségűek a felvilágosodás korabeli felvilágosító könyvek, melyek szervezetek – hiányában is – megvalósították a közművelődési törekvések célkitűzését. Széles néprétegekhez juttatták el a számukra szükséges tudást, mely az iskolában tanultakat kiegészíti, hiányuk esetén akár helyettesíti is, így megteremti az önművelődés alapjait.

Tanulmányomban felvilágosodás korabeli magyar nyelvű felvilágosító és nevelési tanácsadó könyvek gyermek- és családképét vizsgálom. A mindennapi élet problémáinak leírása közben számos alkalom nyílik a gyermek családban betöltött szerepének tanulmányozására. A kutatás egy konkrét könyvet helyez a középpontba. A Kömlei János által német eredetiből lefordított Szükségben segítő könyv

szövegei kerülnek vizsgálat alá. A kortárs népszerűsítő nevelési könyvek párhuzamos vizsgálata (Pálfi 2009, 2010) segíti a Szükségben segítő könyv tendenciáit és tanításait tágabb kontextusban értelmezni. (Falusi, 1805; Farkas, 1806; Hufeland, 1802; Kömlei, 1790; Perlaki, 1791)

A nők tudáshoz való hozzáférése és általános megítélése szorosan összefügg a gyermekekről alkotott kép történelmi változásával. A társadalmi és mentalitásbeli változások a nőkérdésben is újdonságokat hoztak; megindult egy fejlődési folyamat, mely módosította a nőkről és a családról alkotott felfogást. Ebből a szempontból is vizsgálom a külföldet megjárt tudósaink által írt vagy fordított könyveket, hiszen ők már találkozhattak a nyugati közgondolkodásban bekövetkező változásokkal, melyek alapot jelenthettek a hazai megvalósításhoz is. (Pukánszky, 2006: 73)

2. A felvilágosítás mint program

Társadalmi és tudati változások mentek végbe, azonban a hagyományos mentalitás és hitvilág együtt élt a felvilágosult eszmékkel, akármennyire is küzdöttek elene. Megjelent a tudás presztízse, melynek révén csökkent az emberek kiszolgáltatottsága, hiszen megjelent a remény és a lehetőség arra, hogy önmaguk alakítsák életüket: „*S ugyanakkor növekszik a reménység abban, hogy az embernek rációval, tudással felfegyverezve érdemes élnie, erőfeszítéseket tennie, mert jobb világot teremthet magának és kitörhet a gyötrelmek, a kiszolgáltatottság és a korai halál könyörtelenül ismétlődő ciklusából. Innen a nagy szerep, amely a tudományoknak jutott, elsősorban a természettudományoknak, az új fizikának és orvostudománynak, de rövidesen a bontakozó, felzárkózó társadalomtudományoknak is*” (Kosáry, 2003: 61).

Jelentős központi intézkedések mentek végbe, az állami politika fontos kérdésévé vált a népességről való gondoskodás, melynek szerves része volt a felvilágosító programok szervezése. A jakobinus mozgalom elfojtása után is támogatást élvezve jelenhettek meg a mezőgazdasági és az egészségügyi felvilágosító könyvek. A nép felvilágosításának programja fontos helyen szerepelt, hiszen a felvilágosult abszolutista állammodell egyik sarkalatos pontja és alappillére a jó munkabírású, egészséges polgár volt, aki ilyen módon mindenben segítőtársává válhatott az uralkodónak. Az egészségügy volt az a terület, ahol az uralkodói elgondolások szerencsésen találkoztak az egyéni boldogulásukért és a jobb életkörülményeikért küzdő polgárok szándékával. (Kapronczay, 2000)

A felvilágosodás korában a képzési rendszer által elsajátítható tudás nem juthatott el a nép minden rétegéhez. Főként a nyelveket beszélő értelmiség állt abban a pozícióban, hogy megszerezze a legújabb ismereteket, és ennek következtében változtasson életmódján. A felvilágosodás hatására az értelmiség célkitűzésévé vált az alsóbb néprétegek bevonása a tudásba. „*A parasztság zöme lényegében véve kimaradt az új eszmék, a növekvő könyvanyag, a bővülő ismeretek mind szélesebb áradásából, ha a közeg megváltozása nem is hagyhatta érintetlenül. S ha kevés kivétellel ez állt Franciaországra és a német államokra, még inkább így volt ez Kelet-Közép-Európában s így Magyarországon is.*” (Kosáry, 2003: 62) Tehát célként jelent meg a kultúrjavak minél szélesebb rétegekhez való eljuttatása.

A korabeli germanizálásra törekvő iskoláztatási rendszer nem tudott megfelelni a kor kívánalmainak. A legtöbb falusi iskola rossz állapotban, képzetlen tanítóval várta a gyermekeket, akik közül 1770-ben a 6 és 9 évesek korosztályából csak minden negyedik járt iskolába; (Kósa, 2000: 182) általában a mezei munkák szabták meg az iskola látogatását. Tehát a lakosság gondolkodásmódjának megváltoztatásához más intézkedésekre is szükség volt.

Benda Kálmán a 18. század magyar nyelvű kiadványait öt csoportra osztotta: vallásos irodalom, jog és politika; történelem, földrajz és állatismereti irodalom; ún. hasznos könyvek: természettudományi, orvosi, mezőgazdasági és műszaki könyvek; szépirodalom. A szerző rávilágít, hogy amíg a század elején a vallási művek voltak a legnépszerűbbek, a század végére a népszerűségi arány csökkent, ellenben a többi téma iránti kereslet sokszorosára növekedett. A hasznos könyvek olvasottsága 2%-ról, 10%-ra emelkedett. (Benda, 1976: 55) A század folyamán fokozatosan csökkent az analfabétizmus, így egyre nagyobb rétegekhez juthatott el az életszínvonalat emelő felvilágosító tudásanyag.

3. A kutatás módszertana

Kutatásom célja szövegek kvalitatív tartalomelemzésén keresztül információk, attitűdök, értéktulajdonítások feltárása a korszak gyermekekhez való viszonyában. (Szabolcs, 2001) A feldolgozásához elengedhetetlen a forráskritika, a megírás indokának, körülményeinek és céljának figyelembe vétele. (Kéri, 2001) Rudolf Becker, az eredeti író és így Kömlei János sem a magyar parasztság valós körülményeit ábrázolta. Egy vágyott képet mutattak be Új-Falu történeteiben keresztül, hogy ezáltal a háztartásokba eljutó könyv és szemlélete lassan kifejtsse hatását, kultúrát és emberséget hozva a parasztok világába. Így nem a korabeli

viszonyok tükrözését kell keresnünk a könyvben, hanem a haladó gondolatok széles rétegekhez anyanyelven való eljuttatásának szándékát kell értékelnünk.

4. Az elsődleges forrás: A Szükségben segítő könyv

Kömlei János református lelkész fordításában jelent meg a Szükségben segítő könyv 1790-ben. Új-Falu történetei sokrétűek: az élet minden területét lefedő történetek mutatják be, hogy a szerző szerint milyen egy ideális falu. Bemutatja a benne lakók egymás közti viszonyait és szerepeit. Egyben azt is, hogy melyek azok a problémák, amelyek befolyásolták az életkörülményeket. Annak ellenére, hogy a felvilágosító könyvek általában olcsó, illusztráció nélküli kiadványok voltak, a könyvben sok történethez tartozik kép egy tanulságokat tartalmazó vers kíséretében. A könyv elemzésekor figyelembe kell vennünk, hogy annak ellenére, hogy a szerző a magyar parasztságnak szánta művét, a könyv a német eredeti fordítása. Ezt úgy hidalta át a szerző, hogy magyarosítani próbálta az elhangzottakat: „Az embereknek Német neveiket is Magyar nevekre változtattam; és hogy ez a könyv mentül Magyar Olvasóknak kezeikben: a' Ki adó fogta, 's a ruhát is Magyarat adatott, a' Német öltözet helyett...” (Kömlei, 1790: VI –VII) Az átalakítások ellenére sem a magyar paraszti valóságot tükrözik a szövegek és a képek. A szöveget egy művelt ember utópisztikus elképzelésének foghatjuk fel, melynek révén hatni próbált a kor emberére. A külföldi eszmék hatására ilyennek képzelte el az ideális falusi gazdaságot, családot és nevelést. A könyv célja, hogy formálja az embereket a leírt történetekkel: „Nem tsak jó gazdákat 's jó hazafijakat, hanem valóságos jó Keresztényeket is kíván ez a' könyv a' maga Olvasóiból formálni; 's a' mi kiváltképpen való, nem valami szoros régulákban, hanem gyönyörű historiákban adja elő minden tanítást.” (i.m. XI)

Kömlei az életre szeretné felkészíteni az olvasót, ezért mindenféle problémát zúdított rá Új-Falu lakóira és a történetek szereplőire. Tehát nem tananyagközpontú műről van szó, hanem ötlet- és szentenciagyűjteményként foghatjuk fel, hasonlóan Rousseau Emiljéhez. A filantrópisták azon törekvése mutatkozik meg a műben, hogy a hétköznapi életben, a praktikus ismeretek terén segítsék az emberek. A tudást nem az iskola adja számukra, hanem a tapasztalat, jelen esetben egy felvilágosító könyv formájában. (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005: 105)

5. Elemzési szempontok

5.1. A nevelő célzat

A művek mindegyike hangsúlyozza, hogy a nevelés és a művelődés alapvető fontosságú. (Pálfi, 2010) Csak a művelt felnőtt tudja megfelelően felnevelni gyermekét: „Az okos és pallérozott Földmivelő mindent jól megfontol; munkáján mind több több jobbitásokat térszen; újjabb segedelem kútfejekre talál; Jövedelmét szaporítja; Földes Urának több hasznót hajt; Gyermekait okosabban neveli; egygy szóvel, minden dolgaiban okosabb, böltsebb lépéseket térszen.” (Falusi, 1805: 233–234) Sőt nemcsak fontosságát, a nevelés nehéz voltát is hangsúlyozzák: „Hanem az is igaz, hogy nem olly igen könnyű, ezen keresztény kötelességnek illendő 's rendes tellyesítése, a' mint talán némellyek azt gondolják; és sokkal több értelem 's okosság kívántatik, tsak egy, két gyermeknek okos felneveléséhez, mint sem közönségessen sokan vélekednek.” (Perlaki, 1791: 6)

A neveléssel kapcsolatos kérdésekben Locke szenzualista nézetének hatása mutatkozik meg, tehát nem a rousseau-i gondolat jelenik meg a gyermek eredendően jó voltáról. A gyermek formálása kötelezettsége a szülőknek; annak elmulasztása beláthatatlan következményekkel jár. „Tudjátok, hogy a' meg miveletlen gyapjuból, 's kenderből egy darab ruha sem leszsz; hogy a' marhák, sőt a' gyermekek is, tellyes életekben ostobák 's makatsok maradnak, ha meg nem tanítatnak: hogy a' serény 's jó rendtartású gazda, mihelyt egyszer mindent jól meg gondolva kezd tselekedni: minded jobb jobb lábura állíthatja gazdasását...” (Kömlel, 1970: 57)

A tudás és a gyermek iskolába járatása egyértelműen értékke válik a szerzők számára: „'S minthogy valósággal úgy is van 'e dolog; mind addig kell a' gyermekeket oskolába jártatni, valamíg elégséges tudományra nem jutnak. Senki se féljen azon, hogy talán sokat tanul gyermeke, a' mint, kivált a köz népnél igen közönséges ez a' szó: minek tanuljon többet; hiszen nem lészen Pap belőle.” (Perlaki, 1791: 31) „Szégyenlem; de kéntelen vagyok Nemzetünk gyalázatára meg vallani, hogy nem tsak a' Köznép, hanem sok előbb kelő rangú Emberek szájából is halhatni ezt a' Beszédet: Minek tanulnék, van nékem miből élélni, nem leszek én Pap...” (Falusi, 1805: 231) A Szükségben segítő könyvben a gyermekek nevelője egy széles látókörű, művelt ember, akinek nagy szerepe van a felnőttek nevelésében is. Az otthon falain kívüli nevelés is fontossá válik. A haldokló Kapitány a falu iskolájáról is megemlékezik végrendeletében: „Az ide való Oskolának jobb karba helyezése végett, hagyok ötezer forintból álló summát...” (Kömlel, 1790: 37)

Kömlei ideálképe szerint a nő és a gyermek is részesedhet valamely módon a közösség számára szükséges tudásból. „*Sőt némelyek olyan formát is mondtak, hogy ők ezt a könyvet haza szeretnék magokkal vinni, mert ők el hiszik, hogy abban olyan is van, melyet ők haszonnal olvashatnának estve feleségek előtt. ... a' nagyobb Oskolába járó gyermekek ismét le írhatják, és osztán minden gazda, a' ki olvasni tud, kaphat magának ilyen írást.*” (Kömlei, 1790: 32–33) A közösségi élethez a közösségi tudás elsajátítása is hozzátartozik: „*A' téli hosszú estvéken pedig, többen is öszve gyűltek, mind aszszonyok, mind ifjak, valamellyik olyan gazdánál, a' ki jól tudott olvasni, 's olvastak belőle, és beszélgettek felőle; sokan olly okosok is vóltak, hogy a' mi a' könyvben vólt, meg fogadták, és nagy hasznát vették.*” (i.m. 68)

5.2. A gyermek kiszolgáltatott helyzetének bemutatása

A nevelés szükségessége azonban kiszolgáltatottá teszi a gyermeket a felnőtteknek. Ha a gyermek nem kapja meg a megfelelő nevelést, nem szerzi meg a társadalmi beilleszkedéshez szükséges közösségi tudást, kiszolgáltatottá válik: „*... a' gyermekinek az ország' kúltsa kezekben lévén, mindég széllyel jártak; hanem két gyermeke a' tömlöczben raboskodott, mivel őket az ő aksztó fára való apjok semmi jóra nem tanította, hanem tsak vesztiben hagyta.*” (Kömlei, 1790: 168) „*... melly nagyon vétkeznek azok a' szülék, a' kik a' magok gyermekét roszszúl nevelik fel? Mivel ők is utoljára végső szükségre jutottak; még pedig tsupán azért, mert attyok semmi jóra sem tanította őket, annak idejében.*” (i.m. 236)

Kömlei történeteiben retorikai eszköz, hogy a gyermeki elesettség vagy a gyermek veszélyeztetettségének bemutatásával kíván hatni az olvasóra a jobb meggyőzés érdekében: „*Ez az ember jól bírta vólt magát; de végre annyira jutott, hogy a' gyermekei házanként jártak koldúlni, 's alig akadt meg valami rongy a' nyakokba; a' mely szörnyü szegénységnek pedig, semmi egyéb oka nem vólt, a' rettenetes pályinka italnál.*” (Kömlei, 1790: 164) A gondatlan asszonyi háztartás-vezetés és a tudatlanság veszélyes az egész család egészségére, így a gyerekek is veszélybe kerülnek: „*... egy gyermeke még fél esztendő korában megfűlt, mert az anyjának olly gaz szokása vólt, hogy mihelyt az éhség vagy más baja miatt, sírni kezdett a' kis gyermeke: mindjárt kenyeret rágott meg, és azt tejjel vagy mézzel öszve elegyítvén, valami rongyba kötötte, 's a' gyermek' szájába dugta...*” (i.m. 183)

5.3. Nevelés határok közt és nemek szerint differenciáltan

A felvilágosító könyvek egybehangzó véleménye szerint a leánygyermek nevelésére a gyermeknevelésben betöltött szerepük miatt van szükség (Pálfi, 2009). Így a közösség érdekévé válik a leányok megfelelő ismeretekkel való ellátása: „*Kimondhatatlan nagy kár; hogy kivált a' köznép és áll renden lévők, olly igen keveset gondolnak leány gyermekjeiknek fel nevelésekkel! ... Lehetetlen, hogy olyan emberek, a' kik gyermeksegektől fogva a' héjában-valóságot, tsetsebtséket, és a restéget megszokták, idővel szerencsések, és a' közönséges társaságnak jó 's hasznos tagjai lehetsenek.*” (Perlaki, 1791: 57–58) A nők csak a gyermekkori megfelelő nevelés révén válnak képessé társadalmi szerepük ellátására, a gyermek nevelésére: „... mivel a' Leányok Gyermek szülésre, és nevelésre vagynak rendeltetve, tehát szükségesképpen kell nékiek a' Gyermekkel való bánáshoz érteni, hogy a' jó tanult, és okos Leány nevet megérdemelhessék.” (Falusi, 1805: 257) „Az olly Asszonyok, akiknek semmi képzetek sincs ezen tudományról, babonás előítéletektől igazgattatnak és gyermekeibe sem verhetnek józan értelmet.” (Farkas, 1806: 19–20)

Általában a fiúk és a lányok külön nevelési elvek és módszerek szerint való oktatása jelenik meg. A fiú természetes joga, hogy tanulmányokat folytat, a leány jövője a házasság, így a leányok és a fiúk nevelését elkülönítve és más-más tananyag alapján képzelték el. „... a' ki a' leányokat, a' fiuktól külön választva tanítsa; és ekképpen az a' Leányok' Tanítója, az olvasáson, íráson, éneklésen 's könyörgésen, és a' Valláson kívül, a' mellyeket maga fog tanítani; taníttassa felelőségével, az Oskolába járó Leányokat varrásra, fonásra, retze kötésre, 's egyebekre is, effélékre.” (Kömlei, 1970: 37) Farkas Károly hangsúlyozza a „Szép Nem” nevelésének fontosságát, azonban szintén határok kijelölésében gondolkodik, egyenrangú oktatás nem merül fel. „Nehéz azon határokat kijegyezni a' mellyek között maradnunk kell a' Lyánykák oktatásában. Ha merő hiú tárgyakkal foglaltoskodtatnak, nem lesznek érdemesek barátságunkra: ellenben fellengzős tudományoknak adgyák magokat, felfuvalkodnak, és tudálékosokká lévén, kilépnek azon korlátok közzül, mellyket a' Természet szabott eleikbe.” (Farkas, 1806: 17–18)

A fiú feladata a családban, hogy neveltetése révén olyan dolgokat tapasztaljon meg, amit az apa sohasem tudott elérni. „... a' mit magam nem tudok, úgy mond, hadd tanulja meg azt, leg alább a' fíjam! Annakokáért, először valami derék udvari Tanító által, azután pedig a' fő Oskolában, szorgalmatosan taníttatta ötet.” (Kömlei, 1970: 5) A Szükségben segítő könyvben a tanított fiú egyfajta megváltó-szerepben jelenik meg, neki kell megmenteni a saját faluját, és valóra vál-

tania apja végrendeletét és vágyait. A leánygyermek ezzel szemben apja halálakor sem jelent meg aktív szerepben. A Szükségben segítő könyvben örök passzivitásra ítéltetett, hiszen a Kapitány leánya születésétől fogva nyomorék, így a fiú az igazi örököse az apának szellemi és anyagi értelemben is.

5.4. Szeretet és család

A 18. századról kialakult családkép érdekes és tanulságos árnyalása a felvilágosító könyvek családábrázolása. Kétségkívül hierarchikus családmodellt mutatnak be, de a kölcsönös megbecsülés és szeretet hangoztatása mellett. Egy rendkívül harmonikus kép tárul elénk, annak ellenére, hogy megismerjük az élet nehézségeit, a rengeteg betegséget, amely a kor emberére leselkedett; de a családról, a kapcsolatokról mindig a legnagyobb melegséggel írnak a szerzők. Mindannyian a családi szeretet fontosságát hangsúlyozzák. Hatása lehetne ez a régi paritásos nő-tisztelő irányzatnak vagy az új francia galantériának. Az utóbbira való utalás Farkas Károly művében meg is jelenik: „... észre vehető módon nevelte, a' szép Nem hatalmát, a' köznép éjeli századokra virradó hajnallal született romános szerelem.” (Farkas, 1806: Hazánk' Iffjabb Házasinak) Azonban a források tisztán egyik hatást sem tükröznek, hiszen nem a nők tiszteletére helyezik a hangsúlyt, és nem is a női nem iránti hódolat jelenik meg. Forrásaink valószínűleg egy vágyott képet mutatnak az emberi kapcsolatokról. A külföldet is megjárt, felvilágosult tudós emberek kultúrát és emberséget közvetítő szándéka mutatkozik meg a művekben.

A Szükségben segítő könyvben a 18. század végén elterjedő filantróp gondolkodás tükröződik. „A filantropisták ideálja végső soron az egész emberiség szeretetétől áthatott ember volt.” (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005: 105) A szeretett társként megjelenő nő a parasztság egy részétől teljesen idegen lehetett. Ebben a tendenciában a könyvek példaállító célját láthatjuk. A gyermek nevelése, óvása általában a műveltség mérőfokát is jelentette: „Semmi tekintetben nem lehet az okosságnak 's a' pallérozottságnak a' mi időnkben szembetűnőbb lépéseit jobban észre venni; mint a' gyermekekkel való bánásban...” (Hufeland, 1802: 1)

Ezért a testi fenytés is elfogadhatatlan nevelési eszközként jelenik meg, amely nézet a felvilágosodás korában szintén haladó gondolat volt: „...a gyermeket örökké szidta, verte 's ha szeretetnek okáért hozzá ment, maga elől el rugdosta; azt gondolván bolond fővel, hogy a' gyermeket kemény régulák 's verések között kell felnevelni...” (Kömléi, 1970: 218) A gyermeknek egyéniségéhez alkalmazkodó és gyermeklétét figyelembe vevő nevelésre van szüksége. ... „...és azt fel sem érte észszel, hogy a' gyermekek közt különiséget kell tenni, az ő terme-

szeteknek 's erköltsöknek külömségéhez képest; mivel némelly gyermekeket szép szóval száz annyira lehet vinni, mint veréssel 's káromkodással." (i.m. 218–219)

A szülői szeretet hangsúlyozása a fiúgyermekkel kapcsolatban jelent meg kiemelten, hiszen ahogy az 5.3. fejezetben utaltam rá, csak a fiúgyermek lehet a szellemi és anyagi örökös, s ez nagyban befolyásolja a családban betöltött szerepét az érzelmi hozzáállás terén is: „... minekelőtte a' lélek belőle ki ment volna, épen haza érkezett a' fija szerencsére, a' fő Oskolából, 's ő fogta osztán bé a' szemeit; és búsult is édes Attyának halálán, mint fíjúi kötelessége hozta magával, mert az öreg Úr szívéből szerette vólt ötet, mint egyetlen egy fíját, és ő is viszontag szíve szerént szerette vala édes Attyát.” (Kömlei, 1970: 6)

Az ideális családban a házasság is szerelemből köttetik, a házastársak is szeretetteljes viszonyban élnek, s gyermekeik szeretete is természetes. „... a' Kapitány Úr szíve szerént szerette ötet a' maga jó erkölcséért és kegyességéért...” „... ő ezt a' mostoha annyát jobban szerette: mint némelly gyermekek az ő édes annyokat; 's az iff' Aszszony is viszontag, olyan tiszta szívből szerette vala ötet, mintha édes gyermeke vólt volna.” (Kömlei, 1970: 9)

A szeretet hangsúlyozása a jelzőkben is megfigyelhető: „az én kedves anyám” (Kömlei, 1790: 10) „az én kedves két feleségemnek” (i.m. 36) „az ő kedves gyermekei, azok a' szép Isten' ajándéki mindég egészségesek vóltak.” (i.m. 177) Azonban a korszak kutatójának figyelembe kell vennie, hogy ha ez a szeretetteljes viszony a valóságban is ennyire egyértelmű lett volna a paraszti életben, akkor a szerző nem fektetett volna ekkora hangsúlyt a családi szeretet ilyen mértékű ábrázolására.

5.5. A halál diskurzusban való megjelenése

Az óriási csecsemőhalandóság a kor nagy problémája volt. Így a könyvekben is megjelenik a gyermekhalál fenyegetése. A gyermekek halála általában a felnőttek felelőtlen viselkedése és főként tudatlansága miatt történik meg: „... a' második felesége pedig, még mikor az első gyermekével terhes vólt, hirtelen halállal meghólt, midön egykor, valamely tántzbéli mulattságból haza ment volna.” (Kömlei, 1790: 2) Az asszonyi társ és a gyermek élete mindig értéként, haláluk tragédia-ként jelenik meg a Szükségben segítő könyvben. A terhes feleség halála megviseli a férjet: „A' melly gyászos eset nagyon a' szívére hatott a' Kapitány Úrnak ... hóltig özvegységben élt.” (i.m. 2)

A gyermekek egészségére orvosi eszközökkel és odafigyeléssel is szükséges vigyázni: „Már ma a' himlőt bé oltják, hogy a' gyermekek könnyebben által es-

hessenek rajta...” (Kömlei, 1790: 59) „Több ilyen mérges gyökerek, és répák is vagynak; minekokáért se a’ nagy emberek se a’ gyerekek ne egyenek ebből is...” (i.m. 95) „A’ kis gyermeknek különösen, minden kövér hús, és akármelley igen síros étel felettébb ártalmas.” (i.m. 124)

A korszak egyik nagy félelme, az élve eltemetés a Szükségben segítő könyvben is megjelenik. Elrettentő példaként a terhes Kapitányné élve eltemetését meséli el az egyik történet. A jelenetet kép is illusztrálja a könyvben, amikor megtalálják a sírból kikelt, már valóban meghalt asszonyt, kezében a temetés után született gyermekével. A halál és különösen a gyermek- és asszonyhalál megviseli a történet szereplőit is: *„A’ sír-ásók azon helyen hagyták az egyházfit, a’ hol le rogyott, minthogy ijedtében, egészen el ájúlt volt, ’s magok is kívánszorgottak, mindjárt a’ leg közelebb lévő főtől való fa mellett, mivel a’ lábaik őket sem bírták tovább.” (Kömlei, 1970: 7)*

Ez a félelem annyira él a korszak emberében, hogy női munkaerő kiképzését, tehát intézményes tudásba való bevonását is szorgalmazza. Olyan halottas asszonyok képzését javasolja, akik ellátják a halottak körüli teendőket. *„Minden helységben kell, az Elöljáróktól egy arra rendeltetett Asszszonynak lenni, a’ ki a’ halottat meg mossa, ’s fel öltöztesse, és az asztalossal együtt, a’ koporsóba bé fektesse; a’ mint hogy, sok helységben, vagynak is már ilyen Asszszonok, ’s halottas Asszszonyoknak hívattnak. Ennek pedig, egy okos és tanult Asszszonnak kell lenni, ’s tudni kell néki ahoz is, hogy meg esmerje, ha vallyon igazán meg hólt é valaki, vagy sem? sír-ásóknak szint’ úgy, értelmes embereket kell választani, a’ kik minden eddig meg írt dólgozokhoz jól értsenek.” (Kömlei, 1970: 19–20)*

6. Összegzés

A művekben a gyermek értéként jelenik meg; a szülő felelőssége, hogy a megfelelő neveltetésről gondoskodjon, ennek elmulasztása a gyermek romlásához vezet. Locke szenzualista tanai tükrében a gyermek nevelése, a számára nyújtott tapasztalatok határozzák meg az életét.

A korszak pedagógiai gondolkodói szerint azonban a gyermeknek neme szerint különböző tapasztalatra, tehát nevelésre van szüksége ahhoz, hogy társadalmi szerepét be tudja tölteni. Így nemek szerint differenciált oktatás jelenik meg a művekben. A női tudásszerzés fontos lehetőségeként jelenik meg a gyerekek nevelésében betöltött meghatározó szerepe. Egy tudatlanságból rosszul vezetett háztartás és egy téves nevelési gyakorlat a Szükségben segítő könyv történeteiben akár ha-

lállal is végződhet. Ahogy nagyon sok esetben a korabeli valóságban így is történt. Az óriási csecsemőhaladáság elleni védekezést maga a kormányzat is támogatta. Felismerték, hogy a felvilágosítás az egyik fontos módja a népesség szellemi és testi egészsége megőrzésének segítésére. E célból mutat be Kömlei egy ideális világot, melyben a nevelés felelősség, a gyermek érték, s ennek az értéknek a megőrzése érdekében számos hagyományon, szokáson kell változtatnia a kor emberének.

A Szükségben segítő könyvben tükröződik az a filantróp alap gondolat, amely az egész emberiség szeretetéből indul ki. A könyv olyan tudást nyújt a parasztság számára, amely a hétköznapi boldogulásához volt szükséges. A hétköznapiakat pedig a szeretetnek és boldogságnak kell uralnia: „... a ’férj ’s feleség ... arra igyekezzenek egymást szoktatni; miképpen lehessenek naponként okosabbakká, emberségesebbé, ’s az egymás eránt való mindenkori szeretet és kedvesség által, közönségesen is, az emberhez jobb inulatúikká, ’s emberszeretőbbekké. ... Ha őket az isten gyermekkel meg áldja, kötelesek azokat is, az oktatás és jó példa adások által, éppen olyan jó emberekké tenni, mint a ’mi tsodások önnön maguk.” (Kömlei, 1790: 213)

IRODALOM

- Benda Kálmán (1976): A felvilágosodás és a paraszti műveltség a XVIII. századi Magyarországon. *Valóság* 1976/19. 4. szám. 54–61.
- Falusi Mihály (1805): *Az okos gyermeknevelés példája, a ’köz-nép hasznára, mellyben Röviden előadatik, miképpen kell a ’Gyermekeket születések napjától fogva, mind testi mind erköltsi tulajdonságaikra nézve hasznosann és okosann nevelni.* Pozsony.
- Farkas Károly (1806): *Útmutatás a ’szép Nem ’nevelésére.* Pest.
- Fehér Katalin (2005): *Sajtó és nevelés Magyarországon 1777-1849.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Fehér Katalin (2006): *„Neveljünk polgárokat!” Nyilvánosság és nevelés a reformkorban.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Hufeland, Ch. W. (1802): *Az Anyákhoz való jó tanátsa.* Őri Fábrián László (ford.) Pozsony, 1802.
- Kapronczay Katalin (2000): Orvosi és egészségügyi felvilágosító irodalom a 18. századi Magyarországon. *Lege artis medicinae* 2000/10. 5. szám. 458–462.
- Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

- Kosáry Domokos (2003): *Magyarország Európában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósa László (2000): *Magyar művelődéstörténet*. Osiris, Budapest.
- Kömlel János (1790): *Szükségben segítő könyv*. Pest.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pálfi Melinda (2009): Női tudásformák egy 18. századi férfi diskurzusban. In: Fenyőné Simig Sarolta (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. Interdiszciplináris tanulmányok. Miskolci Egyetem, Miskolc. 127-139.
- Pálfi Melinda (2010): Egészségnevelő könyvek a női közművelődés szolgálatában. In: Albert Gábor (szerk.): *III. Képzés és Gyakorlat konferencia*. Az óvodapedagógiától az andragógiáig. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 286-300.
- Perlaki Dávid (1791): *A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás, mellyet a' Szüléknek és gyermek tanítók' s nevelőknek kedvéért öszve szedegetett*. Komárom.
- Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei*. Gondolat, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

PINTÉR HENRIETT–GÁL FRANCISKA

A pedagógusszakma differenciálódása Magyarországon a kilencvenes évektől napjainkig

A tanulmány három pedagógus-, illetve pedagógus jellegű szakma eltérő és azonos szakmai professzionális elemeit ismerteti. Első részében feltárja az egyes szakmák kialakulásán keresztül a differenciálódásuk okait, közöttük az 1990-es években bekövetkező társadalmi és gazdasági változások következtében kialakult, családokat érintő szociális problémákat, amelyekkel az iskolák és a pedagógusok szembesültek. E hatásokra létrejöhetett a szociálpedagógus- és az iskolában is alkalmazható szociálmunkás-képzés. Az okok között szerepel a sajátos nevelési igényű gyermekek és felnőttek nevelése és oktatása, ami egyrészt a gyógypedagógusok képzésében valósul meg, illetve egy másik szűkebb szakmában, a konduktor-tanító/óvodapedagógus-képzésben. A tanulmány végül összefoglalja a három szakma professzióit és szakértői specifikumait, amelyek közös vonásai elsődlegesen a segítségadási készség és az empátia.

Az 1990-es években a pedagógusok szembesültek olyan problémákkal, amelyek korábban alig voltak jelen, vagy felszín alatt voltak. A változó és bizonytalan gazdasági helyzetben az addig is létminimum alatt élő családok a társadalom periferiájára sodródtak, így ennek következtében olyan problémák elé került a pedagógustársadalom, amelyeket az iskola (mint intézmény) keretein belül már képtelen volt megoldani: pl. hajléktalan szülők gyermekei, éhezés, gyermekbűnözés, mélyszegénység, stb (Maros és Tóth, 2003). Az érzékelhető szociális problémák miatt ezért a gyakorlati szakemberek keresték a saját szakterületük és a segítő szakma közös pontjait és érintkezési felületeit, amelyek összekapcsolhatják ezeket a szakmákat egymással. Az óvodapedagógusok, a gyógypedagógusok, a nevelőtanárok a szociális segítségadásban vélték megtalálni ezt a közös pontot. A több évtizedig létjogosulatlannak vélt szakmai tevékenységet tehát kikényszerítették a szociális és gazdasági változások, így a pedagógusképzésbe új szakterületeket kellett beemlíni (Gedeon, 1996). A segítségnyújtó, támogató jellegű pedagógiának elindult egy más irányból származó differenciálódása a konduktív pedagógia is, amelynek kezdeti lépései a gyógypedagógia és az orvostudomány (a neurológia és az ortopédia) szakmai területeiből indultak el, és kifejezetten a mozgássérültek speciális nevelése érdekében született (Hári és mtsai., 1991). A tanulmány három sajátos

pedagógusszakma, az iskolai szociális munkás, a szociálpedagógus és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakma intézményesülését és professzionálódását hasonlítja össze.

A szociálpedagógus és a szociális munkás szakma kialakulása és intézményesülésük

Az egyetemeken és a főiskolákon az új szakok elindítását elősegítette az a felhalmozott, sokrétű szellemi tudás, szakmai tapasztalat és kompetencia, amely lehetővé tette az új szakterület tudományosságának és gyakorlati hasznosíthatóságának a megalapozását. A közös társadalomtudomány-területek találkozása azonban (a pszichológia, a pedagógia, a szociológia, a teológia, a jog és a gyógypedagógia) többféle értelmezést adott a szociálpedagógiának. Az ilyen jellegű segítő szakmák – a szociálpedagógus és a szociális munkás – tartalmi és gyakorlati megjelenése a képzésben és a tevékenységben különbözőségeket és hasonlóságokat mutat; továbbá országonként változó a tevékenység keletkezésének a háttere a szakmai megnevezés és a szakmai behatárolás szempontjából. A segítő szakma kialakulásának vannak azonos tényezői: az ipari fejlődés hatása és a városi szegénység megjelenése, az iskolakötelezettség bevezetése, szociálpolitikai háttér és szekularizáció, amelyről Bányai (1997) ad ismertetést tanulmányában. A szociálpedagógia tudománytartamainak alakulása elsősorban a szakmai tudásból ered, amely tevékenységbe ágyazottan, komplex rendszerben „kezeli”, segíti a gyermekeket és az ifjúkorúakat a szociális, családi és személyes problémák megoldásában.

Egy szakma identitásának, szubkultúrájának kialakításában fontos állomás, hogy hogyan jelenik meg az oktatási programokban, illetve hogyan jönnek létre, milyen aktivitást mutatnak a szakma egyesületei, amely a szakma innovatív újratermelését vagy „reprodukciónak” szolgálja. Az iskolai szociális munka oktatási programokban való megjelenése kapcsán előljáróban érdemes szólni arról, hogy az iskolai szociális munka végzése nemzetközileg és a hazai gyakorlat szerint is két szakmához, a szociális munkához és a szociálpedagógiához kötődik. A szociális munkás és a szociálpedagógus szakmai kompetenciáinak közös vonásai abban rejlenek, hogy mindkettő fogalomkörébe az elhanyagoltság, illetve a társadalmilag kirekesztett egyének segítésének a gyakorlata, és a szociálisan kialakult, válsághelyzetekben lévők segítése tartozik. A két szak kialakulásának gyökerei viszont eltérők: az angolszász területen és az Egyesült Államokban szociális munkaként (socialwork), Németországban pedig ugyanezt a szakmai területet – szociálpeda-

gógiaként (socialpedagógik) értelmezik (*Pierce*, idézi *Hegyesi és Talyigás*, 2007). A szociális munkának és a szociálpedagógiának tehát sok területen közel azonosnak tűnnek a professziói, így egybeolvadni látszik a két szakma a munkakörére vonatkozó feladatok tekintetében. A hazai és a nemzetközi szakirodalomban található azonban olyan értelmezéseket a két szakma specifikumaira vonatkozóan, amelyek igyekeznek megállapítani a két professzió tartalmi eltéréseit, ám ezek többnyire kevés kutatási tapasztalatra támaszkodnak, így nem is eléggé meggyőzőek. Számos kutató (*Allen-Meares, Washington és Welsh*, idézi *Budai*, 1996). *Smith* (2009) és *Cameron* (2007) a szociálpedagógiát a neveléstudomány ágába sorolja be, amely a gyermek- és ifjúkorúak nevelésére terjed ki. Értelmezésében a szociális munkás szakmától – sok hasonló szakmai érintkezési területe mellett – a pedagógiai jellegében különböztethető meg. Az utóbbi 5-6 évben a szociálpedagógus szakmai professziójába az elméleti szakemberek a holisztikus szemléletmódot is beleértik (*Smith*, 2009). A magyarországi gyakorlat szerint mindkét végzettséggel rendelkező szakembert alkalmaznak iskolai szociális munkásként. Vélhetően vannak területi eltérések, attól függően, hogy az adott térségben milyen típusú képzést folytató intézmény van a közelben. Példaként említhető, hogy Pécsen a 12 főállású iskolai szociális munkásból 6 fő szociális munkás, 4 fő szociálpolitikus, 2 fő szociálpedagógus diplomával rendelkezik (*Máté*, 2008).

A szociálpedagógus szakma intézményesülése az 1970-es évek elejétől elkezdődött. A Bárcsi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán már 1973-tól képeztek olyan pszichopedagógusokat, akiket a gyermekvédelmi munkában kívántak alkalmazni. 1985-től pedig egymás után akkreditálták az általános gyermekvédelemre is képesítő szakokat. Az ELTE posztgraduális képzésben szociálpolitikai szakot indított el, majd ezt követően 1989-ben azután több magyarországi felsőoktatási intézményben is megkezdődött a speciálisan szociális jellegű pedagógusok képzése. Így indult Szekszárdon az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolai Karon általános szociális munkások, 1990-ben pedig Esztergomban, a Vitéz János Tanítóképző Főiskolán szociálpedagógusok képzése (*Bányai*, 2000). A felsőoktatás szociális szakjainak képesítési követelményei 1996-ban jelentek meg, amelyek a szociálpolitikai szak, szociális munkás szak, szociálpedagógus szak képesítési követelményeit tartalmazták (*Bucsi*, 2005).

Jelenleg Magyarországon 11 szociálismunkás-képzést folytató tanszéken és 6 szociálpedagógusokat képző tanszéken van külön „Iskolai szociális munka” című kurzus (esetleg más névvel, de annak megfelelő irányultsággal). A vizsgált 21 tanszékből további 2 szociális munkásokat, illetve 1 szociálpedagógusokat

képző intézmény jelezte, hogy két éven belül ilyen témájú kurzust kíván indítani. A válaszadók közül egyedül a PTE Egészségtudományi Karán, Szombathelyen nem volt, és nem is tervezik bármilyen, az iskolai szociális munkával kapcsolatos tantárgy indítását. Látható, hogy a szociális szakembereket képző tanszékek döntő részében az alapképzés része az iskolai szociális munka, ezzel is elismerve a terület fontosságát (Máté, 2008).

Az iskolai szociális munka magyarországi megjelenésének kezdő lépései az 1930-as évekre tehetőek. Ekkor a szociális jellegű feladatokat az iskolanővérekre bízták, akiknek a feladatköréhez tartozott a családokkal végzett munka terepen és iskolában, illetve az egyéni esetek kezelése (Bányai, 1997). Az iskolanővérek feladatai sokban hasonlítottak a mai szociális munkásokéhoz, de ezek a feladatok általában az iskolai környezethez kapcsolódtak. Az iskolanővérek ugyanis eredendően pedagógus képzettségűek voltak, szervezetileg a tantestülethez tartoztak, feladataik is szorosan az iskola igényeihez kötődtek, pl. az iskolai teljesítményromlással, vagy az iskolából való lemorzsolódás megelőzése érdekében családgondozással, főként a budapesti nyomornegyedek lakóinak körében. A második világháborút követően azonban már a politikai elit azt hangoztatta, hogy a gyermekvédelem mindenekelőtt pedagógia, mivel a gyermek érdekét a nevelési érdek fejezi ki. Az első fontosabb változás az iskolai gyermekvédelem tekintetében 1964-ben történt, amikor Budapesten az óvodákban és az iskolákban a pedagógusok közül gyermekvédelmi felelősöket bíztak meg. Ezzel együtt hosszú kényszerszünet után az 1967-ben létrejött nevelési tanácsadóknak dolgozó családgondozók munkájában jelennek meg az iskolai szociális munkásra emlékeztető elemek. 1975-ben a gyermekvédelmi felelősök szakmai támogatása céljából bevezették a gyermekvédelmi szakfelügyeleti rendszert, amely 1985-ig működött, bár 1991-ig néhány tanács művelődésügyi osztályán megmaradt ez a státusz. A nyolcvanas évek közepén létrejövő családsegítő központok egyre elkötelezettebb szociálismunkás-identitással bíró alkalmazottai sokszor rendszeres kapcsolatot alakítottak ki a helyi iskolákkal, óvodákkal, és sokféle szociális szolgáltatást igyekeztek nyújtani az ott elért gyerekeknek, szülőknek és pedagógusoknak (Fiszter, 1994).

Mint egyfajta korabeli ifjúságsegítést, meg kell említenünk az 1970-es és az 1980-as években működő klubnapközi rendszert, amelynek voltak olyan tartalmi elemei, amelyeket ma iskolai szociális munkának neveznénk. A nyolcvanas évek végén bekövetkezett társadalmi-gazdasági változások, és az ezt kísérő jelentős kríziseket okozó munkanélküliség, a társadalom bizonyos rétegeinek deklasszá-

lódása, illetve elszegényedése, a társadalmi normák és értékrend változása, valamint ezekkel összefüggésben a deviáns viselkedésformák látványos megjelenése, illetve növekedése az iskolákat is súlyos kihívások elé állították. Nyilvánvalóvá vált, hogy a nagy számban és hirtelen jelentkező problémák az iskolákat már az alapfeladatuk ellátásában kezdték akadályozni. Érzékelhető volt, hogy ezek a nehézségek hagyományos pedagógiai eszközökkel már nem kezelhetők (Bányai, 2006). Az 1970-es években létrehozott gyermekvédelmi felelős funkció – amit ekkor kizárólag pedagógusok töltöttek be, heti 1 óra kedvezmény és minimális pótlék fejében – nem tudott megbirkózni ezzel a feladattal: a gyermekvédelmi felelősöknek sem idejük, sem pedig szakértelmük nem volt a legnehezebb esetekkel való érdemi foglalkozáshoz. Az iskolákban megfogalmazódott az igény olyan szakemberek munkájára, akik a gyerekeknek, a szülőknek, illetve az iskola személyzetének nyújtanak személyes szociális szolgáltatásokat (Jankó, 2008).

Hazánkban az iskolai szociális munka egyelőre az alapképzésben jelent meg. Noha az Amerikai Egyesült Államokban 33 állam jogszabályai a szociálismunkás-képzésben szerzett mesterdiplomához kötik az iskolai szociális munka végzését; ez a gyakorlat Magyarországon a közeljövőben várhatóan nem fog elterjedni. A Kodolányi János Főiskola ugyanakkor tervezi elindítani egyéves szakirányú továbbképzését iskolai szociális munka témakörben.

Az iskolai szociális munkásokat tömörítő első szakmai egyesület létrehozására viszonylag későn, 2007 őszén került csak sor, a Kodolányi János Főiskola közreműködésével megrendezett konferencián. Ekkor alakult meg a Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete, amelynek célja összefogni a Magyarországon dolgozó iskolai szociális szakembereket, egyúttal tudományos, szakmai és érdekképviseleti bázist biztosítani az iskolai szociális munkások számára, akik közoktatási intézményekben tevékenykednek (Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete, Alapszabályzat), és mindezzel végső soron javítani az egész ország területén élő gyerekek, fiatalok helyzetén az iskolai szociális munka elterjedése által. Az egyesület a későbbiekben várhatóan egyik motorja lehet azoknak a törekvéseknek, amelyek az iskolai szociális munka jogszabályi háttérét kívánják megteremteni. Az iskolai szociális munka jövőjében – az említett jogszabályi megjelenés mellett, illetve annak részeként – a szociális munka minimális feltételének, protokolljának kidolgozása, a finanszírozási rendszer normalizálása, megszilárdítása lesznek a főbb állomások, amelyek remélhetőleg hozzájárulnak az iskolai szociális munka széles körű elterjedéséhez (Fodor, 2008).

Néhány iskolában a szociális munkás feladatkörét úgy igyekeztek megoldani,

hogy az iskolai gyermekvédelem megerősítésével próbálkoztak (Bányai, 2006). Az adott oktatási intézményben egy – segítő munkára alkalmasnak tűnő és hajlandó – pedagógus fél- vagy egész munkaidejét felszabadították a tanítási kötelezettségek alól, és azzal bízták meg, hogy foglalkozzon a hátrányos helyzetű gyermekekkel, illetve azok családjával. A gyermekvédelmi munkával megbízott pedagógusoknak általában semmilyen segítő szakmai felkészültségük nem volt, rendszerint nem állt rendelkezésükre megfelelő infrastruktúra (interjúszoba, telefon, szupervízió, stb.). A pedagógus kollégák sokszor azonnal rázúdították a gyermekvédelmi felelősre a gyermekeknél tapasztalt negatív változásokat, és a gyermekvédelmi feladatokat ellátó kollégáikkal szemben irreális elvárásokat támasztottak, mint például azonnal avatkozzanak be, és találjanak gyors megoldást a gyermeket és a családját érintő krízisekre. Ha a gyermekvédelmi szakember az iskola alkalmazottja, akkor nehezen tudja képviselni a gyermek és a család érdekeit az iskolával, illetve az igazgatóval szemben. Kevés lehetősége van ugyanis arra, hogy szükség esetén a gyermekvédelmi munkája miatt helyettesítsék őt, ezen kívül még azt is várják tőle, hogy az iskola érdekei szerint végezze munkáját (Maros és Tóth, 2003).

Ennek a súlyos problémának az orvosolására dolgozták ki és alkalmazták az iskolai szociális helyzetek megoldásának kezelésére a belső és külső a modellt. A belső modell az iskolán belül működött, és az iskolai gyermekvédelemre, a külső modell pedig a szociális munkások és a szociáldegagógusok feladatára épült. A belső hálózatban a gyermekvédelmi szakember felfigyelt a gyermeket érintő problémákra, jelezte azokat a szakhatóságok felé, a külső hálózat pedig a családok és a gyermek védelmét igyekezett ellátni, valamint a szociális problémák megoldásában próbált segíteni. Ennek a két modellnek a működtetésével tehát az iskolában tapasztalható szükséglet, illetve az iskola oktatási-nevelési filozófiája illeszkedett úgy egymáshoz, hogy mindkettő megerősíti az iskolai szociális munkás tevékenységét az iskolában (Bányai, 2006).

A külső és a belső a gyermekvédelmi szakma „továbbfejlesztéseként” az 1990-es évek első felében Budapest néhány kerületében a gyermekvédelmi felelősöket függetlenítették az iskoláktól, és a Pedagógiai Szolgáltató Kabinet munkatársaiként foglalkoztatták őket. Feladataikat az önkormányzat művelődési osztályától kapták, szakmai felügyeletüket is ez az osztály látta el. A modellek ugyan feloldották a fent leírt lojalitáskonfliktust, de továbbra is pedagógiai szemlélettel és eszközrendszerrel próbáltak olyan szociális helyzeteket megoldani, amelyek kizárólag ezekkel az eszközökkel csak részben vagy egyáltalán nem ke-

zelhetők. A külső és a belső modell alkalmazásával kapcsolatban megfogalmazódott a kritika: egyrészt továbbra is nem kellőképpen felkészült pedagógusokat alkalmaztak a súlyos krízishelyzetek kezelésére, másrészt – állami közoktatási intézmények esetén – az iskola vezetésének és az iskolai szociális munkásnak is ugyanaz a fenntartója és a munkáltatója. Ez pedig egy iskola-diák konfliktusban, mint például a nehezen kezelhető diák magántanuló státuszba kényszerítése, könnyen vezethet oda, hogy a szociális munkás nem képes szembeszállni az iskolával a gyermek érdekeinek védelméért, hiszen saját munkáltatója az ellenérdekelt fél. Az iskolai szociális munka e két (külső és belső) modellje – annak ellenére, hogy a gyermekvédelmi felelősök alkalmazása még ma is gyakorlat – lényegében zsákutcának bizonyult (*Bányai, 2006*).

Az intézményesítés folyamata az iskolai szociális munkában és a szakma professziója

A belső modellt az 1990-es évek elején létrehozott olyan alternatív iskolák vezették be, amelyek kifejezetten abból a célból jöttek létre, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a tradicionális iskolákban megmaradni és teljesíteni – főleg szociális okokból – nem tudó gyerekeknek nyújtsanak egyéni szükségleteik szerinti oktatási-, képzési lehetőséget. Továbbá az ilyen az iskolákban – mint például a Belvárosi Tanoda, a Burattino, a Gandhi Gimnázium és a Zöld Kakas Líceum – a diákok problémái koncentráltan jelennek meg, így a szociális munka folyamatosan fenn tudott maradni akkor is, amikor a hagyományos iskolákban sok helyen megszűnt vagy jelentősen átalakult ez a szolgáltatás.

A külső iskolai szociális munkát megvalósító iskolák közül talán a legismeretesebb az 1992 nyarán alakult Ferencvárosi Iskolai Szociális Munkás Hálózat, későbbi nevén Ferencvárosi Fehér Holló Gyermekjóléti Szolgálat (*Pik, 1994*). Az ilyen iskolákban a mai napig alkalmaznak iskolai szociális munkásokat, és létezik olyan is, ahol ez már több mint 15 éves hagyományra tekinthet vissza. A külső modell sikerességének az oka vélhetően abban rejlik, hogy ezeknek az iskoláknak az alapelvei közé tartozik a tanítványok iskolán kívüli gondjainak kezelése, valamint a pedagógiai munkában is fontos szerepet játszó segítségadás. Ezekben az iskolákban a szociális munka és az iskola nevelési-oktatási koncepciójának szerves részét képezi, hogy nagymértékben támaszkodnak a szociális szakértelem iskolai szintjén való alkalmazására. Tehát az iskolában tapasztalható szükséglet és az iskola oktatási-nevelési koncepciója úgy illeszkedik egymáshoz, hogy mind-

kettő megerősíti az iskolai szociális munkás tevékenységét az iskolában (Bányai, 2006).

Hazánkban az 1990-es évek elején jöttek létre az első, iskolai szociális munkát felvállaló további szakmai csoportok, például 1991-ben Debrecenben, Budapesten 1992-ben, felismerve egyrészt az iskola igen fontos szerepét a gyermekjóléti, ifjúságvédelmi rendszer területén, másrészt kiaknázva a csoportmunka által nyújtott szakmai támogatást az adott munkaterületen (Fodor, 2008). Számos iskolában jött létre a külső modellhez hasonlóan kívülről bevitt szociális szolgáltatásokat biztosító program közel egy időben; többek között Budapest VII. kerületében 1991 őszén egy iskolában kezdődött el a szociális munka, amelynek háttérintézménye a kerület egyik családsegítő szolgálata volt.

Az iskolai gyermekvédelemben és szociális munkában szerzett tapasztalatok nyomán 1992-ben önkormányzati támogatással létrehoztak egy csapatot iskolai szociális munkásokból. A VIII. kerületben szintén egy családsegítő szolgálat delegált szociális munkást egy ottani iskolába, aki hátrányos helyzetű gyerekekből szervezett csoportokkal foglalkozott, és nyári tábort szervezett számukra. 1993-ban a XI. kerületben az ún. Gyermekvédelmi Csoport kezdett el iskolai szociális szolgáltatásokat nyújtani (Gedeon, 1996). A csoport kezdetben a Pedagógiai Szolgáltató Központhoz tartozott, majd később Gyermekjóléti Szolgálatként folytatta tovább tevékenységét (Mihály, 1991; Bányai, 2006). Ezt a rendszert fontos megkülönböztetnünk a korábban vázolt külső, függetlenített gyermekvédelmi felelősök hálózataitól, amelyek szintén kívülről, de az oktatásügy – az önkormányzat oktatási osztálya volt a felettes szerv – keretében szerveződtek meg.

1992-ben az önkormányzat támogatásával alakult meg a Gyermekjóléti Szolgálat, amelynek koncepcióját Mihály és mtsai (1991) dolgozták ki. A modell kiindulópontja az az elképzelés volt, hogy az iskolából ki kell vinni a gyermekvédelmet, de nem szabad kizárólag hatósági rendszerbe beengedni, hanem e kettő közé egy nem hatósági típusú gyermekvédelmi szakellátást kell biztosítani. A modell sajátossága, hogy kiemelten kezdett el foglalkozni az iskolát körbevevő közösséggel, beleértve a segítői intézményhálózatot is. A szociális munkás nem a gyermekvédelmi felelős feladatát akarta átvállalni, hanem sokkal inkább közvetítői, összekötő, koordináló, „katalizátor” szerepre koncentrált. Munkakörébe pusztán heti rendszerességű iskolai ügyelet tartása tartozott bele, ami miatt a diákokkal való munka háttérbe szorult. Feladata elsősorban csoportfoglalkozások, klubtevékenységek, táboroztatás, játszóház szervezése, illetve korrepetálás, kisebb arányban egyéni esetkezelés volt. Ezenkívül a családokkal végzett szociális munka

keretében anyagi, természetbeni támogatás nyújtására, segélyezésre is lehetőség nyílt.

Feltételezhető, hogy a hagyományos értelemben vett iskolában az iskolai szociális munkától eltérő szolgáltatási struktúra miatt alakult ki, hogy Magyarországon akkoriban szinte teljesen hiányoztak a – ma már oly természetesnek tartott – modern, személyes gondoskodáson alapuló gyermekvédelmi ellátások és ezek intézményei. Főként a gyermekeknek a családból történő kiemelését, illetve a hatósági intézkedést megelőző szolgáltatások nem álltak rendelkezésre: nem voltak átmeneti otthonok, és nem léteztek a hatósági tevékenységtől szétválasztott gyermekjóléti alapszolgáltatások sem. A Ferencvárosi Gyermekjóléti Szolgálat szolgálataival mintha ezt a hiányt próbálta volna meg kitölteni. A program viszonylag ismert; a gyermekjóléti szolgálat kifejezés is ebből a modellből került át az 1997 novemberében hatályba lépő gyermekjóléti törvénybe. A törvényt követően a szolgálat más strukturális keretben működött tovább, a gyermekjóléti feladatok valamelyest háttérbe szorították a kezdetben „zászlóshajónak” számító iskolai szociális munka projektet (Bányai, 2006).

A gyermekvédelmi törvény a többi iskolai szociális munkás hálózat működésében is alapvetően új helyzetet hozott, mivel az általában forráshiánnyal küszködő önkormányzatok többsége a már működő iskolai szociális munkáscsoportokat bízta meg a gyermekjóléti szolgálat feladatainak ellátásával. Ezután szinte azonnal a korrekív gyermekjóléti feladatokra – sokszor kötelezésen alapuló tevékenységeket is beleértve – került több figyelem, a klasszikus iskolai szociális munka tevékenység azóta csak áttételesen fedezhető fel. Ezzel párhuzamosan – legalábbis átmenetileg – az iskolák saját belső segítő kapacitásai megerősödtek, mivel 1996 után minden iskolában félállású gyermekvédelmi felelőst kellett alkalmazni. A gyakorlat azonban azt mutatta, hogy továbbra is speciális szakértelemmel nem rendelkező pedagógusokat bíztak meg ezzel a feladattal (Mihály, 1991; Bányai, 2006).

Az előbbieken a szociálpedagógus és az iskolai szociális munkás szakma kialakulását és intézményesülésének folyamatát tártuk fel. A továbbiakban egy olyan egyedülálló pedagógusszakma intézményesülését és professzióit ismertetjük, amelynek kialakulása az orvostudomány felől kezdődött.

A konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakma kialakulása, professzióinak jellemzői és a szakma intézményesülése

Kezdetben a konduktor szakma tapasztalati megfigyelésekből és a mozgássérültek számára alkalmazható feladatok folyamatos kipróbálásából és beválásának „ellenőrzéséből” indult el. A Népjóléti Minisztérium ajánlására jött létre a 2. világháború után a Gyógypedagógiai Intézetben egy kísérleti mozgásterápiai osztály, amely két orvostanhallgatóval kezdte meg a nevelőmunka kiépítését. Pető András 4 orvostanhallgatóval kezdte el fejlesztő módszerét 14 gyermek számára, akiket az Állami Gyermekmenhely akkori vezetője – Magyarország első neurológusa – , Focher László helyezett át. A gyerekek étkeztetését a gyógypedagógiai nevelőotthon vállalta.

A gyermekek mozgásállapotából kiinduló rendszer kiépítésére Pető András olyan strukturált programot alkotott, amelyekben a feladatsorozatok a fontos törvényszerűségeknek (a mozgás mentális leképeződése, a kognitív funkciók működése, stb.) megfelelő vázlat képeztek. Pár év múlva az addig képezhetetlennek minősített 14 gyermek közül néhányan már iskolában tanulhattak. 1945. szeptember 1-jétől létrehozták az Országos Mozgásterápiai Intézetet, amelynek fenntartója a Népjóléti Minisztérium és az Oktatási Minisztérium volt. Vezetőjéül Pető Andrást nevezték ki. 1963-tól Pető András kezdeményezte, hogy alapítsanak egy intézetet, és indítsanak el egy komplex tartalmú pedagógiai képzést, amely a teljes személyiségfejlesztés alapelvein nyugszik. A konduktor szakma képzése jelenleg az országban egyetlen helyen folyik, a Pető Intézetben.

A hivatásként választó konduktori szakma képviselői olyan eltérő korú gyerekek nevelésével és fejlesztésével foglalkoznak, akik központi idegrendszeri sérülésük következtében mozgássérültekké váltak. A képzés a gyermekek életkori sajátosságainak figyelembevételével két szakirányon folyik: tanítói és óvodapedagógusi szakirányon. Ez az élethivatás az emberi élet egyik nagyon érzékeny területével kapcsolódik össze, ezért különösen fontos, hogy a jelentkezők rendelkezzenek néhány alapvető beállítottsággal: (1) alapvető és elengedhetetlen tulajdonság a sérült emberek, gyermekek iránti elfogadás, az empátia, melynek alapja a mások elfogadása, az együttérzés és a tolerancia; (2) sok esetben nehezíti meg a munkát, hogy nehéz a gyerekeket „megnyitni”: ehhez a szakembereknek fejlett kommunikációs készsége, türelemre, nem utolsósorban felelősségérzetre és a „siker akarására” van szükségük.

A konduktor alapszakos képzés a „hozott” képességek mellett a jelentkező rendelkezésére bocsátja mindazt a tudást, amely a kisgyerekek, illetve a 6–12 évesek fejlődési sajátosságairól átadható. A jelöltek megismerkednek a képességfejlesztés pedagógiai és pszichológiai alapjaival, és az ehhez kapcsolódó módszerekkel, a központi idegrendszeri sérültek fejlesztésének lehetőségeivel, a differenciált oktatás elveivel és az egészséges korcsoportba való visszahelyezés lehetőségeivel.

Az alapszak elvégzése után a konduktorokra váró munka igen összetett. Az eltérő korcsoportú sérült gyerekek számára problémacentrikus feladatsorokat állítanak össze, irányítják a feladatvégzést, majd értékelik és dokumentálják a fejlődést. Egyéni és csoportprogramokat készítenek a gyerekek fejlődési szakaszaihoz igazodva. Irányítják a tanulási folyamatokat, a tanulási alapképesség fejlesztésén fáradoznak. Nagyon kényes feladat, de legalább olyan fontos a kapcsolattartás a sérült gyerekek családjával, ami sok esetben kríziskezeléssel kezdődik. A konduktor feladata felkészíteni a hozzátartozókat, hogyan építsék be mindennapi életükbe gyermekük fejlesztő programját. A család sérültekkel szembeni attitűdjének megváltoztatásában is segítő kezet nyújtanak.

A végzett szakemberek számára elhelyezkedési lehetőséget az oktatási és szociális intézmények adnak. A magyarországi képzést külföldön is messzemenően elismerik, és nagyon szívesen látják a magyar konduktorokat. Az óvodapedagógus szakirányon végzett konduktorok óvodáskorú (tágabban értelmezve 2–8 éves korcsoport), mozgássérült gyerekek, gyerekcsoportok nevelésével, fejlesztésével és gondozásával foglalkoznak. Különböző képességfejlesztő eljárásokkal javítják a gyerekek kognitív és kommunikációs képességeit.

A tanító szakirányon végzett konduktor szakemberek 1–4. osztályos mozgássérült gyerekek, gyerekcsoportok nevelésével, oktatásával foglalkoznak. Szakterületük az iskolai tanulási nehézségeket előidéző okok feltárása, kezelése. A mozgássérült iskolások, a speciális hallás-, beszéd- és írásproblémával küzdő gyerekek kezelésére fejlesztési programokat, alternatív kommunikációs technikákat dolgoznak ki (Hári, Horváth, Kozma és Kőkúti, 1991). Cottam és Sutton (1986) azt állítja erről a valóban unikumnak tekinthető szakmáról, hogy a konduktor–tanító/-óvodapedagógus professziója az összehangolt nevelői tevékenység megszervezésében éri el a legmagasabb szintjét, úgy, mint egy „zenekar vezetője (orchestra conductor), aki a zenekarat”, a csoportját a saját mozgásfejlettségének megfelelően, egyénileg összeállított, de csoportokban végzett feladatsorokon keresztül irányítja és fejleszti. A konduktor-tanító/-óvodapedagógus a különböző

nevelési szinteket a rehabilitációnak megfelelően tervezi meg, amely a korai fejlesztéstől az iskoláskori életszakaszon keresztül a felnőttkorig terjed. A rehabilitáció lefedi az orvostudomány (a neurológia és az ortopédia), a pszichológia és a nevelés, azon belül is a tanítás területeit is, így ezeken a rehabilitációs folyamatokon keresztül valósul meg az a Pető András által képviselt holisztikus szemléletmód, amely a személyiséget egységben, teljes formájában képes látni és formálni. A szerzők tanulmányukban összefoglalják, hogy a konduktor-tanító/-óvodapedagógus nem a beszéd-, a foglalkoztató (occupational) és a mozgásterapeuta kombinációjaként született szakember, hanem e szakemberek mellett dolgozik, egyszerre végezve a nevelői és a fejlesztő munkát a mozgássérült csecsemőkön, óvodásokon, iskolásokon és felnőtteken.

A szakmai tudás és a professziók megjelenése a három szakmában

Az előzőekben bemutattuk a szociálpedagógus, a szociális munkás és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakmák kialakulását, majd feltártuk a három szakma professzióit. Most elemezzük a szakmák szakértői szintjének jellegzetes vonásait. Az elemzésben Jones és Jordan (1995) szakmai tudásra vonatkozó szempontrendszere segített. A professzionalizáció magával hozza a professzionális tudásba vetett bizalom érzését, amely úgy értelmezhető, hogy miközben a modern társadalmak alapvetően függenek a professzióktól, hiszen sem az intézményrendszer, sem a mindennapi élet nem működne ezek nélkül, előfordulnak szakmai hibák, amelyek azt kényszerítik ki a szakértőktől, hogy külsőleg is szabályozzák a professziók privilegizált, autonóm társadalmi pozícióját (*Schön, 1991*).

A szakmai tudásról szóló felfogás szerint mindhárom szakma – a szociális munkás, a szociálpedagógus és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus – magán viseli a technikai-szakértői modell (Jones és Jordan, 1995) jellegzetességeit: (1) megalapozó tudáselemek, amelyben a szakmai gyakorlat gyökerezik, illetve amelyből fejlődik; (2) az alkalmazott tudomány vagy a technikai komponens problémája, amelyből a mindennapi diagnosztikus eljárások kifejlődnek és különböző problémamegoldások következnek be; (3) jellegzetes készségek és viselkedéskomponensek, amelyek a kliensnek a megalapozó és alkalmazott tudás használatával nyújtott szolgáltatás aktuális megvalósulására vonatkoznak. Ez a három elem hierarchikus viszonyban van egymással, amelyben megjelennek olyan, szakmára vonatkozó egzakt tudáselemek, amelyektől a szakma különböző szintjei vizsgálhatókká válnak, és maga a szakma ismételtető technikának tekinthető. A

három szakma képzésében megszerezhető, tanulható közös tudáselemek a pedagógia, a szociológia, a pszichológia és a társadalomismeretek.

1. táblázat: A három szakma professzionális tudáselemei Joness és Jorden (1995) szempontrendszer szerint

	Gyakorlati komponensek	Technikai komponensek	Készségek és viselkedési komponensek
Szociálpedagógus	Pályaorientáció, a továbbtanulás segítése, családvédelem, elsősorban hátrányos helyzetű gyermekek segítése, kapcsolattartás a családdal, mentálhigiéné, érdekképviselő és kapcsolattartás az érdekképviselői szervekkel.	Intézménybe került tanulók elhelyezésének lépései, gyámügyi ügyintézés, képviselő és közvetítés szociális intézményekben, a megbomlott szociális egyensúlyi állapot helyreállításának segítése.	Problémaérzékenység, empátia, együttérzés, toleráns magatartás, együttműködő képesség, jó kommunikáció.
Szociális munkás	Fiatalkorú bűnelkövetőkkel való bánásmód, drogrevenió, hajléktalanok segítése, az emberi viselkedés szociális értelemben vett széles körű ismerete, a társadalmi beilleszkedés segítése.	Drogosok elhelyezésének, ellátásának ügyintézés, hajléktalanok szállásra kísérésének lépései, nyomon követésük.	Empátia, együttérzés, szociális érzékenység, az esetek iránti vonzalom, kitartás, akarat erő.
Konduktor-tanító/óvodapedagógus	A mozgássérültekkel való bánásmód, különböző speciális mozgássorok közvetítésének elsajátítása, a mozgássérültek tanításának gyakorlása, az élethosszig tartó tanulás szemléletmódjának megértése és elsajátítása.	A mozgássérültek anamnézisének felvétele, adatlapok tanulmányozása, életpálya-modell megtervezése.	Nagyfokú problémaérzékenység, fizikai és szellemi teherbírási, jó kommunikáció, tolerancia, kimagasló hivatástudat, holisztikus szemléletmód.

A három szakma közös gyökerei a tartalmukat tekintve a segítségadásból eredeztethetők, amelyben a szociálpedagógus és a szociális munkás szakmai professziója elsősorban a prevencióban teljeseedik ki, a konduktor szakértelme pedig a fogyatékkal élő személyek rehabilitálásában és reorganizációjában, és különösen a fejlesztésükben mutatkozik meg (Hári és mtsai, 1991).

A tevékenység szintereiben azonban jelentős eltérések mutatkoznak, mert amíg a szociálpedagógus és a szociális munkás a gyermek- és ifjúságvédelemben, a gyermekjóléti szolgálatban, a gyámhivatalokban és a családsegítő intézményekben tölti be hivatását, addig a szociális munkás fő szintere az utca és az egészségügyi intézmények; a konduktor szakma teljes egészében a mozgássérültekkel foglalkozik iskolai és egészségügyi intézményekben.

A tanulmány a hagyományos értelemben vett pedagógus és pedagógus jellegű szakmák közül a szociálpedagógus, a szociális munkás és a konduktor-tanító/-óvodapedagógus szakmák kialakulását mutatta be, amelyből kitapinthatók voltak a szakmák alakulásának a közös gyökerei, amelyek elvezettek azokhoz a professziókhoz, amelyek megkülönböztethetővé teszik ezeket a hasonló területeket lefedő szakmákat. Ezek közül a legfontosabb: (1) a szociálpedagógus szakértői szintje a családdal való kapcsolattartás képességében és az ezzel együtt járó jó kommunikációs képességben, illetve a problémaérzékenységben; (2) a szociális munkás az elesettek kezelésének képességében és a helyzetek gyors reagálásának a készségében; és (3) a konduktor-tanító/-óvodapedagógus a mozgássérült személyek nevelésének és tanításának gyakorlatában és a toleranciában lelhető fel.

Az elkülöníthető professziók hozzásegítették ezeknek a szakmáknak az intézményesülését is, ugyanis jónéhány főiskolán és egyetemen képzik ezeket a szakmákat, csupán a konduktor-tanító/-óvodapedagógusokat képzik egyetlen helyen, a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézetben, Budapesten. A szakmák intézményesülése lehetővé tette a szakmai csoportok létrejöttét és szervezetekbe tömörülését is. A tanulmány végül elemezte Jones és Jordan (1995) szempontrendszer szerint a három szakma szakértői vonásait, amelyből megállapítható, hogy közös vonásaikat a segítségadási készségben, az empátiában lehet megtalálni.

IRODALOM

Allen-Meares, P., Washington, R.O. És Welsh, B.L.(1996): Az iskolai szociális munka gyakorlati modelljei. In: Budai István (szerk.): *Tanulmányok a gyermekjólét köréből I.* Óvóképző Főiskola, Hajdúböszörmény. 70-75.

- Bányai Emőke (1997): Gyermekjóléti szociális munka Skóciában. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1997/5. sz. 12–13.
- Bányai Emőke (2000): *Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon*. Háló, 2000/8. 3-5
- Bányai Emőke (2006): A szociális munka szupervíziója történeti megközelítésben. *Esély*, 2006/4. 86—100. www.esely.org/kiadvanyok/2006_4/BANYAI.pdf A letöltés ideje: 2011. 01. 15.
- Bányai Emőke (2006): Az oktatási, nevelési intézmények gyermekvédelmi szolgáltatásainak jellemzői, a szociális szolgáltatások kapcsolódási lehetőségei, fejlesztési hangsúlyai a gyermekszegénység csökkentése érdekében. *Gyerekesély Füzetek, 1.* MTA KTI, Budapest.
- Bucsy Gellértné (2005): *Szociálpedagógus hallgatók egészség-kulturális magatartásának vizsgálata, különös tekintettel a fizikai aktivitásra*. PhD disszertáció tézisei, Semmelweis Egyetem Nevelés- és Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Cottam, P. – Sutton, A. (1986): *Conductive education: a system for overcoming motor disorder*. London: Croom-Helm.
- Cameron, C. (2007). *What is Social Pedagogy?*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Fiszter Erika (1994): *Hetedik féléves terepgyakorlat a ferencvárosi gyermekjóléti szolgálatnál*. Kézirat.
- Fodor Éva (2008): *A Periféria Egyesület iskolai szociális munka programja*. Kézirat, Nyíregyháza.
- Hári Mária–Horváth Júlia–Kozma Ildikó–Köküti Márta (1991): *A konduktív pedagógiai rendszer*. Nemzetközi Pető Intézet, Budapest. 19–55.
- Gedeon Andor (1996): Dilemmák és nehézségek. In: Budai István (szerk.): *Szociális munka az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 98–106.
- Jankó Judit (2008): 100 éves múlt, mai magyar jelen. *Háló*, 2008/3. sz. 5–6.
- Jones, M.–Jordan, B. (1995): Models of professionalism. In: Yelloy, M.–Henkel, M. (szerk.): *Learning and teaching in socialwork. Toward reflective practice*. London–Briston, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers, 15–33.
- Magyarországi Iskolai Szociális Munkások Egyesülete 3sz.hu/.../szocialis-munkasok-magyarorszag-egyesulete
- Maros Katalin – Tóth Olga (2003): Az iskolai gyermekvédelem helyzetének vizsgálata Magyarországon. *Háló*, 2003/6-7. 14-15.
- Mihály Szabolcsné (1991): *A szociális munkás hálózat*. Kézirat, Budapest.

- Máté Zsolt (2008): *Iskolai szociális munka – a pécsi modell*. Kézirat, Pécs.
- Pierce, D. (2007): Tudományos vizsgálat a szakma felfedezése, helye a szociálpolitika rendszerében és tevékenységének szinterei. In: Hegyesi Gábor és Talyigás Katalin (szerk.): *A szociális munka elmélete és gyakorlata. I.* MO-1. Evangéliumi Testvérközös Kiadó, Budapest. 54–89.
- Pataki Éva – Somorjai Ildikó (2007): Szolgáltatásokkal a gyermekszegénység ellen. *Gyerekesély Füzetek*, 1. sz., MTA KTI Gyerekprogram. 47–63. www.gyerekesely.hu/index.php A letöltés ideje: 2011. 01. 15.
- Pik Katalin (1994): A ferencvárosi Gyermekjóléti Szolgálatról. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 1994/5. sz. 8–11.
- Smith, M. K. (2009). *Social Pedagogy*. The Online Encyclopaedia of Informal Education A letöltés ideje: 2011. 01.15.
- Schön, D. A. (1991): *Educating the reflective practitioners*. San Francisco, Oxford, Jossey–Bass Publishers.

STEKLÁCS JÁNOS–SZINGER VERONIKA–SZABÓ ILDIKÓ

Európai országok jó gyakorlatainak összehasonlítása tizenéves olvasási nehézségekkel küzdők tanításában (ADORE-projekt)

2006-ban az Európai Bizottság prioritásként jelölte meg a serdülők műveltségével kapcsolatos kutatások és gyakorlatok nemzetközi hálózatának fejlesztését, annak érdekében, hogy megértsék az olvasási nehézségekkel küzdő serdülőket, és hogy elméleti keretekben jó gyakorlatokat biztosítsanak. Az EU egyik pályázata (SOC-RATES Programme: General activities of observation, analysis and innovation, Action 6.1.2. and 6.2.) multidiszciplináris párbeszédet kezdeményezett olvasáskutatók között, azért, hogy esettanulmányok és javaslatok szülessenek EU vezetők számára. Az egyik legfőbb cél hatásos módszerek kidolgozása olvasási nehézséggel küzdők számára, a másik pedig egy kézikönyv kifejlesztése jó gyakorlatokról olvasáskutatók, oktatók és olyan szakemberek számára, akik a serdülők műveltségével kapcsolatos témákban érdekeltek.

Bevezetés

Különböző típusú szövegek olvasása és megértése alapvető kompetenciát jelent a társadalmi és kulturális életben, valamint a sikeres munkavégzésben. A PISA-felmérések azt mutatták, hogy habár a legtöbb európai tizenéves megfelelő olvasási kompetenciákkal rendelkezik tanulmányainak befejezésekor, körülbelül negyedük a minimális szintet sem érte el. Nemcsak hogy nem sikerült az Európai Bizottságnak csökkentenie ezt a számot az alacsonyan teljesítők magas kockázatú csoportjában az olvasást illetően (mely célt az Oktatási Teljesítményértékelések megfogalmazták), hanem ez a szám 2000 óta folyamatosan nő.

Ez az égető társadalmi probléma arra ösztökölte az Európai Bizottságot, hogy ajánlatokat kérjen egy Socrates programra az alábbi céllal: *„A gyenge olvasási teljesítmény és a gyengén olvasók jelenségének jobb megértése a problémával való hatékonyabb küzdelem érdekében.”*

Ezt a célt szem előtt tartva az ADORE-projekt kutatást végzett a tizenéves, olvasási nehézségekkel küzdők olvasástanítását illetően 11 európai országban, valamint kereste e tanulók fejlesztésének „jó gyakorlatait”. A projekt résztvevői egyetemek és pedagógusképző főiskolák olvasáskutatói voltak az alábbi országokból: Ausztria, Belgium, Észtország, Finnország, Németország, Magyarország,

Olaszország, Norvégia, Lengyelország, Románia és Svájc. A projektet irányította és koordinálta professzor Dr. Christine Garbe, PhD Karl Holle és professzor Dr. Swantje Weinhold a Leuphana Egyetemről, Lüneburgból (Németország).

2007-ben és 2008-ban a projekt résztvevői iskolákat látogattak meg kisebb nemzetközi csoportokban, majd elemezték az órákat abból a szempontból, hogy melyik lehet példa „jó gyakorlatra” a különböző országok eltérő sajátosságainak figyelembevételével. E nemzeti jó gyakorlatok módszereinek összehasonlításából és nemzetközi olvasástani kutatások alapján a projekt résztvevői meg tudtak fogalmazni olyan kikötéseket és alapvető elemeket, amelyek segítik vagy gátolják a jó gyakorlatot. A projekt szakmai felügyeletét Donna Alvermann, amerikai olvasáskutató látta el. Magyarországról Steklács János, Szabó Ildikó és Szinger Veronika, a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Karának oktatói vettek részt a munkában.

Az Adore-projekt téma és kutatási tervezete

Az elmúlt évtizedek nagy nemzetközi kutatásai azt a benyomást tették, hogy az oktatási reformok mindenekelőtt és -fölött a tanulók teljesítményszintjének növelését célozzák, és mindaz, ami számít, azok teljesítmények, melyek sztenderdizált, széles körű értékelésekben mérhetőek. Sok reform jelenleg is az oktatási „sztenderdeket” és a „kompetenciákat” a tanítás mérhető „kimeneteként” határozzák meg anélkül, hogy kielégítő segítséget nyújtanának a tanároknak, iskolaigazgatóknak és oktatási hivatalnokoknak arról, hogy mit tekintsenek elvárt „bemenetnek”.

Az ADORE-projektet kimondottan ez a bemenet érdekelte. Azt kérdeztük: melyek annak a jó gyakorlatnak az elemei, amelyek segítik az olvasásban gyengén teljesítőket. A projekt főként az állami középiskolák (beleértve szakiskolákat is), általános iskolák felső tagozatának oktatási gyakorlatára összpontosított. Tehát nem foglalja magában az olvasásfejlesztést minden évfolyamon. A kutatás középpontja az az elképzelés, hogy a tizenéves, olvasási nehézségekkel küzdők (ASR) jól irányított, hosszú távú intézkedéseket kívánnak az oktatási intézménytől, és nem lehet a problémát rövid távú olvasási kampányokkal megszüntetni.

A két évig tartó kutatás első fázisaként a résztvevő országok tanulmányt készítettek az oktatási rendszerük jellemzőiről, különös tekintettel az olvasástanításra, olvasási nehézségek kezelésére. A tanulmányoknak másik fontos feladata volt az országban folyó olvasáskutatás jellegzetességeinek, preferált területeinek

ismertetése. Valamennyi tanulmány tartalmazta az adott ország pedagógusképzésének bemutatását. A kutatómunka egy internetes oldalon is követhető volt, ahová felkerültek, felkerülnek az aktuális események, beszámolók a végzett munkáról (www.adore-project.eu).

A második lépésben a résztvevők meghatározták a kétéves projekt menetét, megtervezték a munkafázisokat, meghatározták a munkahipotéziseket. Mindannyian bemutattunk két-két, gyakorlatban működő módszert, eljárást, amelyek szerintünk sikeresek az olvasási nehézségek kezelésére. A már működő hatékony programok felkutatásában természetesen sokat segítettek a kutatók szakmai kapcsolatai, amelyek révén gyakorló pedagógusokat is sikerült bevonni a projektbe. A kutatásnak ezt a szakaszát egy jelentés összegezte, amelyben minden résztvevő ország röviden bemutatta munkamódszerét az általa jónak tartott gyakorlatok kiválasztásához. Ezt követően került sor azoknak a kulcsfontosságú tényezőknek a felsorolására, amelyek fejlesztésével nagy valószínűséggel javulás érhető el. A több mint 40 ilyen szempont alapján készültek el a megfigyelési űrlapok. Ezeket a szempontokat egy négy szintes modellben helyeztük el, aszerint, hogy osztály- vagy iskolai keretben, program/projekt formájában, illetve országosan jellemzők. A megfigyelés alapjául olyan nagyobb kategóriák szolgáltak, mint a fizikai környezet (az osztályterem elrendezése, felszereltsége, könyvek, szemléltető anyagok megjelenése, stb.); személyes dimenziók (pl. a tanulás segítése); szociális dimenziók (kölsönös tisztelet és elfogadás, minőségi tanár-diák, diák-diák interakciók); kognitív dimenziók (különböző tanulásirányítási és tanulásszervezési formák); metakognitív tudatosság, hogy csak néhányat említsünk a szempontok közül. Ezeket az űrlapokat töltöttük ki, amikor a három csoportba osztott résztvevők megnézték és elemezték azokat az órákat, foglalkozásokat, amelyeket a fogadó ország hatékonynak tartott. A tanórák, foglalkozások mellett interjúkat készítettünk intézményvezetőkkel, tanárokkal és magukkal a diákokkal is, akik kiegészítették, árnyalták a hospitálások során kialakult képet. A meglátogatott órák részletes tervezetét, menetét a csoportok előzetesen megkapták angol nyelven. Az oktatás szereplőin kívül alkalmunk volt politikusokkal, a helyi közelet képviselőivel (írókkal, könyvtárosokkal, egy újság főszerkesztőjével) is találkozni, akik közreműködői vagy támogatói voltak egy-egy jó gyakorlatnak, kezdeményezésnek. (Mi Belgiummal, Németországgal és Észtországgal dolgoztunk együtt ebben a szakaszban.)

Magyar példáinkat egy kecskeméti és egy békéscsabai általános iskolában prezentáltuk. A bemutatott magyar gyakorlatok a tantárgyközi integrációnak, a

kooperatív tanulásnak és a kompetencia alapú oktatásnak is jó példái voltak.

Békéscsabán a Jankay Tibor Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolában Kőrösi Tibor 7. osztályos biológiaóráját látogattunk meg. Az óra felkészüléssel kezdődött, a tanulók lecsendesedéséhez, ráhangolódásához, a figyelem, érdeklődéséhez felkeltéséhez egy rövid videófimmet néztek meg a gyerekek. A feladat címadás, a téma meghatározása volt. Ezután áttekintés következett, jóslás, gyors tájékozódás (címek, alcímek, ábrák, beleolvasás, előzetes ismeretek) alapján. Az új anyag feldolgozása, feltárása a következő tanulási stratégiákat alkalmazta: a tankönyv szövegét bekezdésként olvasták a tanulók némán, kulcsszavakat kerestek állításonként, kulcsszavas vázlatot, gondolatterképet készítettek önállóan a bekezdésről, ábra értelmezéséhez információt gyűjtöttek a szövegből, a szöveg fő gondolatát értelmezték (hangos gondolkodás); következtetést vontak le az új információk, a meglévő tudás, valamint a további részek előzetes áttekintése alapján. Egyes szövegrészleteknél előzetes és olvasás közbeni kérdéseket fogalmaztak meg, a kérdéseket átalakították állításokká. A szöveg feldolgozását rövid összefoglalás, elmondás, „átgondolás utólag” követte. Otthoni tanulás során ismételnék a tanulók, egészben, részben, saját maguknak, más személynek elmondják önellenőrzéssel a megtanult anyagot. A gyakorlás a tanuló egyéni választása alapján vázlat készítése papíron vagy elektronikus adathordozón, a munkafüzet feladatainak megoldása, illetve források keresése a témában, erről beszámoló készítése bármilyen formában. Az óra egyes részeinek kezdőbetűi ennek a tanulásmódszertani stratégiának a nevét adják: Fától fáig.

Kecskeméten a Mátyás király Általános Iskola egyik 5. osztályában Gyergyádesz Lászlóné irodalomóráját mutattuk be jó gyakorlatként. Az órán Petőfi Sándor János vitéz című elbeszélő költeményének 1-16. énekéről tanultakat ismételték a tanulók. Az óra elején ráhangolódásként irányított tanári kérdésekre válaszoltak (pl. Mi volt a legkellemesebb/legkellemetlenebb élményed a szöveg olvasása során?; Ki volt a kedvenc szereplő?; Melyik volt a kedvenc jelenet? Melyik tetszett a legkevésbé?). Válaszaikat indokolniuk kellett. A frontális munkát pármunka váltotta fel. A motívumkirály játék során a tanulóknak páronként kellett kérdésekre válaszolniuk; a leggyorsabban hibátlanul válaszoló gyerek lett a győztes. A páros munka után csoportokban dolgoztak a tanulók. A cél a szövegértés fejlesztése volt. A tanulók eszperente mondatokat kaptak, s meg kellett keresniük az ennek megfelelő eredeti mondatot a szövegben, párosítaniuk kellett a helyszínt és a szereplőt is az adott szövegrészlethez. Ezután képeket kaptak a csoportok, amelyeket az eddig olvasott szöveget illusztráltak. Az egyik feladat a képek idő-

rendi sorrendbe állítása és egy mondatos szöveggel való feliratozása volt, a másik annak a képek a megtalálása, amelyik még eddig nem olvasott eseményre utalhat. A kakukktójásként kiválasztott kép segítségével jósoltak a történet folytatását illetően. A szöveghez nemcsak vizuális, hanem audiotorikus információt is kapcsoltak a hangoskönyv játék során. A csoportok egy-egy tagjainak állatok, természeti jelenségek, tárgyak hangjait kellett utánozni az eddig olvasott szövegre utalóan. A csoport többi tagja megkereste azt a szövegrészletet, amelyet a hang felidézett. Memóriafejlesztő játék volt a rímkereső. A tanár két-két sort olvasott fel a műből, a második sor utolsó szavát elhagyva. A tanulóknak ki kellett egészíteni a hiányos sort, és meg kellett válaszolniuk egy tanári kérdést a sorral kapcsolatban. A második körben ugyanezben a játékban a tanulók tettek fel kérdéseket a szövegrészlettel kapcsolatban egymásnak. Az óra zárásaként a csoportok magukat, egymást és a feladatokat értékelték.

Eredmények

A nemzeti sajátosságok és az eltérő oktatási rendszer ellenére sikerült olyan tendenciákat, univerzálisnak mondható alapproblémákat meghatározni, amelyek megoldására vagy enyhítésére hatékonyak bizonyul a nemzetközi együttműködés és tapasztalatcsere. Jelen cikkben az eredmények rövid bemutatására vállalkoztunk; teljes közlésük a projektről írt könyvben lesz olvasható.

Az összegyűlt adatok alapján meghatározható az a közel húsz kulcselem, tényező, amely a beérkezett megfigyelési űrlapok alapján rajzolódott ki. Ezekhez a kulcselemekhez rendeltük hozzá azokat a kulcseseményeket, amelyek elemzésével be tudjuk mutatni, hogy egyes gyakorlat, órarészlet, módszer, program miért jó/rossz, miért hatékony, vagy kevésbé az.

Az elsődleges cél az olvasási nehézséggel küzdő tizenévesek önbecsülésének megváltoztatása. Már-már törvényszerű, hogy a tizenéves gyenge olvasók mögött már többéves iskolai kudarc van. A motiváció hiánya, valamint az, hogy nem bíznak saját képességeikben, meghatározza a gyenge olvasók személyiségét. Úgy próbálják olvasási problémáikat elrejtteni, hogy fennhangon közlik, nem is akarnak olvasni. Ez az énkép magakadályozza, hogy szembesüljenek olvasási problémáikkal és fejlesszék képességeiket.

Az osztálytermi tanítási kultúrát alapvetően meg kell változtatni. A teljesítményközpontú rendszerekkel szemben, amelyek hagyományosan minden gyermeknél egyenes vonalú fejlődési folyamatot feltételeznek a tanulás során, a

támogatásközpontú rendszerek elfogadják a nem egyenletes egyéni fejlődés tényét.

Támogató tanár-diák és diák-diák interakció tervezésénél fontos, hogy a tanárok és a diákok közötti interakciót – hasonlóan a diákok közötti interakcióhoz – úgy kell szervezni, hogy különösen az olvasási problémával küzdők képesek legyenek megfogalmazni és kezelni olvasási valamint szövegértési problémáikat a megaláztatás félelme nélkül.

A diagnosztikus (formáló) értékelés alkalmazása kulcselemként jelentkezett. A támogatásközpontú oktatási rendszerekben a nagy téttel rendelkező értékelésekre ritkán van szükség; itt a formáló értékelés a diagnosztikus összegző értékeléssel kiegészítve van érvényben.

A tanulók bevonása a tanulási folyamat tervezésébe azt jelenti, hogy az olvasási nehézséggel küszködő tanulók részt vehessenek a saját tanulási folyamataikkal kapcsolatos döntések meghozatalában, akár a folyamat irányításában is. Az élmény, hogy a tanítás célját velük együtt fogalmazzák meg, megváltoztathatja szkeptikus attitűdjüket az oktatás és nevelés irányában.

Érdekfeszítő olvasmány választása alapvető kritérium. Elmondhatjuk, hogy az olvasási nehézséggel küszködő tanulók olyan szövegekből profitálnak, amelyek autentikusak, vagy érdekesek és relevánsak számukra.

A tanulók elmélyülése a szövegben azért lényeges, mert a szövegértés fejlesztése és az olvasás öröme érdekében elengedhetetlen, hogy az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak közül legyen azokhoz a szövegekhez, amiket olvasnak.

Kognitív és metakognitív olvasási stratégiák tanítása elengedhetetlen, hiszen az olvasási nehézséggel küzdők egyik fő jellemzője, hogy nem tudják azonosítani a nehézségük okait. Az egyik legfontosabb kihívás az olvasási nehézséggel küzdő felső tagozatos és középiskolás tanulók tanításában az, hogy a szövegértésüket tudatosabbá és stratégiaivá tegyék. Ez szükségessé teszi a metakognitív stratégiák tanítását és az önirányítás fejlesztését.

Inspiráló olvasási környezet kialakítása: az olvasási nehézséggel küzdő tanulóknak különösen nagy szükségük van inspiráló olvasási környezetre, amely az olvasásra ösztönöz.

A tanárok részvétele és az igazgatók támogatása az iskolai programban: együttműködés a vezető és a tantestület között a jó gyakorlat egyik központi elemének bizonyult. Több alkalommal szembesültünk azzal a problémával, hogy az elméletben „jó” koncepciók a gyakorlatban nem működtek, mert a tantestületben kevésbé voltak elfogadottak.

Mivel az olvasási nehézségek okai szerteágazók, multiprofessionális segítség szükséges az ilyen tanulókkal foglalkozó tanárok számára. Fejlesztő pedagógusok, iskolai pszichológusok, szociális munkások segíthetnek, akikhez probléma esetén akár maga a tanuló is fordulhat.

A sikerhez társadalmi támogatottság szükséges: az olvasás fejlesztését politikusok, helyi cégek, alapítványok, civil csoportok közös feladatának kell tekinteni.

Jogi és anyagi források azért szükségesek, mert a jó gyakorlatoknak kiszámítható fenntarthatóság kell: hosszú távú anyagi és szakmai háttér. Ez csak akkor biztosított, ha a támogatás mögött politikai szándék húzódik meg, és az jogilag támogatott.

Olvasáskutatás és tudásátadás: minden jó gyakorlathoz elméleti alapok szükségesek koncepciójának kidolgozásához, megvalósításukhoz és tudományos értékelésükhöz pedig jól képzett tanárok kelljenek.

A fent említett kulcstényezőkből következik az, hogy a tanárképzésnek és a szakmai továbbképzéseknek az alsó tagozaton túl is magukban kell foglalniuk az olvasáskészség, a szövegértés fejlesztésének módszertani aspektusait minden tantárgyból.

A kulcstényezőkön kívül megfigyeléseink során olyan további aspektusokat találtunk, melyekre volt gyakorlati példa, azonban az olvasási nehézségekkel küzdők tanításában való alkalmazásukról, hasznukról kevés empirikus anyag van, s későbbi kutatások témájául szolgálhatnak. Ide tartozik az IKT bevonása az olvasástanításba, folyamatos monitorizálás iskolai, regionális és országos szinten, az egyes országok oktatási értékrendjének, tanterveinek módosítása az olvasási nehézségekkel küzdők igényeinek figyelembevételével.

Összefoglalás

A kutatás során a projekt résztvevői különböző és egymástól eltérő kiindulópontokat találtak az olvasási nehézségekkel küzdők fejlesztésében. Fontos kiemelni, hogy a fentebb bemutatott tevékenységeknek egyszerre kell megvalósulniuk. Azok a fejlesztési próbálkozások, melyek csak egy kulcstényezőt vesznek figyelembe, kevés sikert hoznak.

SZabóné Mojzes Angelika

A felsőoktatás helyzete a számok tükrében

Történelmi és kulturális visszatekintéssel kerülnek bemutatásra azok a lépések, amelyeken keresztül eljutunk a mai magyarországi felsőoktatás eltömegesedésének okaihoz. A bemutatás nem csupán a felsőoktatási intézményekre fókuszál, hanem az oktatás egészére, benne a magyar oktatási rendszer sajátosságaira, az európai oktatási pályákra. A II. világháború óta az oktatás iránti megnövekedett kereslet világszerte nem igazodik a gazdaság elvárásaihoz, felülmúlja a rendelkezésre álló állami forrásokat, ugyanakkor az államok és politikai szándékok nem képesek ellenállni a kereslet növekedésének. A felsőoktatás iránti keresletet sehol nem az állam gerjeszti, azonban megakadályozni sem képes.

Bevezetés

Shavit és szerzőtársai úgy fogalmazzák, hogy egy oktatási szint eltömegesedéséről akkor beszélhetünk, ha egy közös statisztikai jellemzőkkel rendelkező csoport aránya megnő az adott szinten tanulók arányához képest. A legtöbb oktatási statisztika úgy méri az eltömegesedés méretét, hogy a releváns korosztályban bekövetkezett aránybeli változásokat vizsgálja meg egy adott oktatási szinten (Shavit, 2010).

A második világháború előtt a releváns korcsoport mindössze 5 százaléka járt egyetemre, a század végére ez a szám már 50 százalék a fejlett országok többségében, de előfordult olyan ország is, ahol ez a mutató 75 százalékra kúszott föl (Schlett, 2010). Napjainkban olyan változásoknak vagyunk tanúi, amelyek nagy kihívást és az átalakulás kényszerét, de egyben lehetőségét is jelentik az egyetemi gondolat, az egyetemek történelmileg kialakult struktúrái számára. Az egyetem napjaink egyik legrégebben fennálló intézménye, amely születésétől fogva számos klasszikus vonást megőrzött. A látszólagos statikusság ellenére azonban az egyetem intézménye számos átalakuláson ment keresztül az utóbbi évszázadokban, egyedi szervezeti, működési, nemzeti vagy globális karakterjegyeket magára öltve.

A napjaink hazai felsőoktatását taglaló diskurzusok középpontjában a megnövekedett hallgatói létszám és következményeinek a problematikája, annak elfogadása, elutasítása, illetve visszafordíthatósági kérdései állnak.

A felsőoktatás korábban nem látott mértékben nyílt meg a tömegek előtt, így mai jellege és eredményei szinte a társadalom egészére kihatnak, attól függetlenül, hogy az egyének közvetlen részesei annak, vagy sem. Az eltömegesedés tárgyalásakor nagy hangsúlyt kapnak a gazdasági mozgatórugók, de nem szabad megfeledkeznünk a társadalmi egyenlőség és mobilitás, valamint a társadalmi kohézió és integráció szerepéről sem. A tudásalapú társadalom is új elvárásokat állít a felsőoktatási intézmények elé. Mindemellett az eltömegesedő felsőoktatás a helyi és regionális jelentőségén felül nemzeti és globális szereppel egyaránt bír.

Ez a tanulmány kiindulópontot kíván adni azoknak, akik mélységében szeretnék megérteni ezt az összetett kérdéskört. Beavatja őket a jelen helyzet kialakulásához vezető oktatástörténeti lépésekbe, illetve előrevetíti a jelenkori kihívások mellett a jövőbeli feladatokat.

A felsőoktatási expanzió irodalma alapvetően két gondolat köré csoportosítható. Az egyik a folyamatok előremutató voltát hangsúlyozza, és egy kulturáltabb, képzetesebb társadalmat vázol fel, miközben szerinte a felsőoktatás a piaci munkaerőigények megkésett kielégítését folytatja. A másik gondolatkör a gazdaság által nem igényelt túlképzést, az erőforrások pazarlását és a visszavetett gazdasági fejlődést emeli ki.

A legtöbb forrásban az a gondolat uralkodik, hogy a felsőoktatás létszámának növekedése pozitív folyamat, mert az oktatás által magasabb tudás jön létre. A magasabb műveltség multiplikálódik, hiszen az iskolázottabb emberek kulturáltabban élnek, nagyobb társadalmi kohézió megteremtésére képesek, kevésbé hajlamosak a kriminalitásra, és általuk nagyobb az innovativitás és a gazdasági fejlődés, a képzett társadalmi rétegeket kevésbé sújtja a munkanélküliség. Ugyanakkor a tanulás, a felsőoktatásban való részvétel demokratikus jog, amelyet egy demokratikus jogállamban nem lehet korlátozni. Egyre nőnek az anyagi javak termelésében foglalkoztatott munkaerőnek a szakképzettségével kapcsolatos követelmények, egyre nagyobb ütemben nő a munkaerőpiac igénye a diplomás, képzett fiatalok iránt. A felsőoktatás ad olyan készségeket és képességeket, kulcskompetenciákat, amelyeket a munkaerőpiac igényel. A felsőoktatásban megszerzett tudás igen jól hasznosítható a munkaerőpiac több szegmensében, több szakmában is; a tanári, a bölcsész- és a közgazdasági jellegű képzések jól konvertálhatók. A fogyasztói oldalról tehát a továbbtanulási szándék piaci magatartás, amely racionális döntést feltételez, a megtérülő befektetés szándékát jelenti, és társadalmi legitimitációt testesít meg. Ugyanakkor figyelembe kell venni, hogy a felsőoktatás nem csupán kereslet-kínálat alapján működő, racionalitáson alapuló piaci mechaniz-

mus, hanem a felsőoktatási intézménynek az akadémiai, szellemi értékek hordozójának, a tudományok közvetítőjének is kell lennie, nem csupán a munkaerőpiacot kielégítő képzőintézménynek. A rendszerváltás utáni Magyarországon az esélyegyenlőség legfőbb színtere is a felsőoktatás, hiszen míg korábban az értelmiség újratermelte önmagát, a megnövekedett felvételi keretszámok lehetővé teszik a társadalom szélesebb rétegei számára is a társadalmi mobilizációt.

Az expanzió folyamatát bíráló és visszafordítását szorgalmazó források szerint felmerül a gazdasági teljesítőképesség által nem indokolt fejlesztések problematikája. Gazdasági fejlettségünk jelentősen elmarad a fejlett európai országokétól, így gazdaságunk munkaerő-szükséglete is kisebb. Kérdés, hogy a magyar gazdaság képes-e nagy létszámú pályakezdő diplomás befogadására.

Megjelent és egyre növekvő tendenciát mutat a diplomás munkanélküliség. Ezt a statisztikai adatok még nem igazolják markánsan, azonban a folyamat már megfigyelhető, és súlyossága különösen akkor érzékelhető, ha összehasonlítjuk a diplomások gazdasági aktivitásával, amely az egyik legalacsonyabb Európában. A munkanélküliséget csökkenti az a jelenség is, hogy sokan a végzettségüknél alacsonyabb képzettséget igénylő munkahelyen helyezkednek el. Jellemzővé válik a diplomások lefele záró magatartása, vagyis a diplomások kiszorítják a munkaerőpiacról az alacsonyabb végzettségű versenytársaikat. A felsőoktatási képzések egyik legnagyobb problematikája, hogy a gazdasági racionalitásnak ellentmondva a legkevésbé piacképesebb agrár- és bölcsészettudományi szakokon végeznek a legtöbben. Ők képtelenek a szakmájukban elhelyezkedni, miközben a jól képzett szakmunkások hiánya és a műszaki képzés viszonylag alacsony aránya a gazdaság egyik kerékkötőjévé válhat. Ugyanakkor a gazdaság igényeit meghaladó iskolázottság mind az ország, mind a felsőoktatást finanszírozó magánember forrásait pazarolja, mert a képzés nem tud hasznosulni. A kulturált együttélés és társadalmi kohézió megteremtésére való felkészítés pedig nem a felsőoktatás, hanem a közoktatás feladata. Ha ugyanis ezeket csak a felsőoktatás közvetíti, az a társadalom kettészakadásához vezető folyamat (*Polónyi, 2005*).

A fejlesztés zömében a 1970-es években kialakult, mára rendkívül elavult struktúrában valósult meg. Szintén problémát okoz a minőség mellőzése, és az, hogy az információk és elemzések feldolgozása és a stratégiai tervezés a prognosztizált munkaerő-kereslet figyelembevétel nélkül történt.

1999 és 2002 között a foglalkoztatás növekedése, a munkanélküliségi ráta csökkenése volt jellemző, emellett pedig tovább nőtt a magasabb iskolázottságú munkavállalók aránya. A túlképzés mellett érvelők szerint ez annak a következ-

ménye, hogy az alacsony foglalkoztatás miatt a vállalatok megtehetik, hogy magasabb végzettségű munkavállalókat alkalmaznak azokra a munkahelyekre, ahová az alacsonyabb végzettségűek is megfelelnek. Az iskolázottság keresetekben mért hozadéka megnőtt. Mindez arra utal, hogy a gazdaságban megnőtt a magasabb végzettségűek iránti kereslet, ennek a növekedését pedig a kínálat csak késleltetve tudta követni, hiszen az oktatási rendszer átalakulása időbe telt. Ennek ellentmond, hogy a magyar gazdaság munkabéreit nagyban befolyásolják a külső piacok, a nagyvállalatok, pénzüzetek, valamint a felső vezetőknek a fejlett országokéhoz hasonló bérei. Ez a költségvetési szférára is hatással van, ahol a diplomás létszám, és így a diplomás munkabérek is, az átlagosnál gyorsabban emelkedtek. A végzett diplomások nagy száma és ennek a nem várható csökkenése a demográfiai helyzettel együtt értelmezendő folyamat (*Polónyi-Tímár, 2004*).

Az oktatás és a felsőoktatás helyzetét alapvetően meghatározza az egyes korosztályok létszáma és összetétele: a gyereklétszám gyors és nagymértékű változása nem teszi lehetővé a kapacitások optimális kihasználtságát és a rendszerek működtetését. Magyarországon az elmúlt évtizedben a korosztályok száma különösen gyorsan változott. A hatvanas évek demográfiai apályát követően a hetvenes évek közepén igen nagy létszámú korosztályok születtek. A demográfiai csúcs tanulói a közoktatásból már kikerültek; az elmúlt évtizedben az általános iskolákban, 1993 óta pedig a középfokú oktatásban is egyre kevesebben tanulnak.

Visszatekintés – Magyarország

A magyarországi oktatási rendszer, Nyugat-Európához hasonlóan az egyházi képzés alapjaira épült. Az iskolák már ekkor próbálták kiegyenlíteni a társadalmi különbségeket, a szegényebb rétegek gyermekeinek ugyanis nem kellett tandíjat fizetniük. A nemesek körében az analfabetizmus sem volt ritka, de voltak olyanok is, akik külföldi egyetemeken tanultak. A XIV. század egyetemalapítási terveit sokszor a politikai történések húzták át, ám a reneszánsz időszakában, Hunyadi Mátyásnak köszönhetően jelentős előrelépés történt a területen. A humanizmus időszaka alatt a plébániai iskolák fokozatosan átalakultak humanista gimnáziumokká, a szekuláris irányítói elvek egyre inkább átadták helyüket a humanista, világi súlypontoknak. A XV. század végére Magyarországon európai szintű oktatást sikerült megszervezni; a XVI. század során az oktatás gerince még mindig egyházi kezekben volt. A szerzetesrendek megjelenésével – ezen belül is a jezsuiták letelepedésével – nőtt az iskolák száma, és életszerűbb tananyag került bevezetésre.

A XVIII. században Magyarországon elsősorban a német és itáliai fejlődés közvetítő hatása volt erős, annak köszönhetően, hogy a magyar diákok évszázadokon keresztül a német és itáliai egyetemekre jártak. A kor alapvető oktatási reformja az Első és Második Ratio Educationis; mindkét dokumentum központi irányítást sürgetett a közoktatásban. A XIX. század végén valósult meg a közoktatás gyökeres átformálása: az 1868-as népoktatási törvény értelmében az állam elsősorban ellenőrző és motiváló szerepet kívánt betölteni; bevezették a tankötelezettséget (6 éves kortól), és – bár a népiskolai oktatás ingyenességét nem mondta ki a törvény – a szegény gyermekek szüleinek nem kellett tandíjat fizetniük. A tankötelezettség és az ingyenesség Magyarországon már a XX. század elejére lehetővé tette széles rétegek számára az oktatásba való bekapcsolódást. Az alsóbb szinteken való telítettség továbbgyűrűzött a felsőoktatásba, noha az aktuális történelmi események, a romló gazdasági körülmények nagyban befolyásolták a létszámok alakulását. Annak ellenére, hogy a budapesti tudományegyetemet Európa legnagyobb intézményei között tartották számon, a népességhez viszonyított hallgatói létszám (9,6 fő tízezer lakosra) nem érte el a fejlett országok szintjét (Ausztria: 16,5; Németország: 14 fő) (*Barakonyi, 2010*).

A Trianoni békediktátum értelmében – amely oktatásügyet is megrendítette – az elcsatolt területekre került a népiskolák 60, a középiskolák több mint 50 százaléka. Klebelsberg Kunó, akkori kultuszminiszter a kultúrában, a műveltség modernizációjában látta a teljes kilátástalanság ellentételezését. A második világháború előtt az állam felügyeleti joga az egyházi iskolákra is egyre nagyobb mértékben kiterjedt, a teljes felügyeleti jogkör gyakorlásáról az 1948-as államosítást követően beszélhetünk. De nemcsak az iskolák felügyeletében következett be drámai változás: míg általában véve a XX. század első felében a népiskolák, illetve 1940-től az általános iskolák az általános műveltség továbbörökítését tűzték ki célul, addig a kommunista párt tulajdonképpen megfosztotta a saját személyiségétől, bizonyos fokú önállóságától az intézményeket, és a célja „tanulóifjúságunk [...] Népköztársaságunk öntudatos, fegyelmezett állampolgáraivá, a dolgozó nép hűséges fiává, a szocializmus építőjévé” nevelése volt (Tanterv az általános iskolák számára: 1950). A párt az oktatást – a társadalmi szervezetek, a tudományos élet, az irodalom és a művészet mellett – a hatalom eszközeinek tekintette csupán, a nevelési-oktatási célok a pártpolitikai elveknek rendelődték alá.

Az erős politikai hatalomgyakorlás oktatási szinten, a szűk bejutási kvóták, valamint az első és második világháború is negatívan hatott az egyetemi létszám-növekedésre a férfiak körében. Ha a felsőoktatás eltömegesedéséhez vezető lé-

péseket tárgyaljuk, különös figyelmet érdemel az 1950-es évek erőltetett beiskolázása. A hatalom az iskolákon, többek közt a munkás-paraszt származású tanulók lemorzsolódásának a felszámolásán keresztül kívánta biztosítani, hogy a lehető legkisebb ellenállás is kialakuljon a rendszer ellen a különböző társadalmi rétegekben. A pártpolitikai célok és eszmék kizárólagossága miatt azonban figyelmen kívül hagytak számos, többek közt a kötelező beiskolázással járó következményt. Az értelmiségi pályákon túltermelés alakult ki, az egyetemet, főiskolát végzettek kedvezőtlen arányban tudtak elhelyezkedni. Mindemelllett a gimnáziumban érettségizetteknek is csupán maximum 25 százaléka tanulhatott tovább a felsőoktatásban. A közoktatás mellett a felsőoktatási rendszer külső politikai nyomással kikényszerített átalakítására is sor került a szovjet modell mintájára. A második világháború utáni évtizedekben a visszasságok ellenére általánosan növekedett az iskolázottsági szint. Ennek egyik legjellemzőbb megnyilvánulási formája az volt, hogy az 1980-as évekre az általános iskolai végzettség megszerzése tulajdonképpen kiterjedt a teljes lakosságra.

A rendszerváltás nemcsak politikailag és társadalmilag jelentett nagy áttörést, hanem oktatáspolitikai téren is. Az 1993. évi új oktatási törvény jelentősen megnövelte az intézmények önállóságát, mozgásterét. Magyarországra is beszuródtek az oktatásban végbemenő nyugati reformok. A felsőoktatás a rendszerváltás utáni átalakulásra, a hallgatói létszámok hirtelen megugrására és az intézményirányítási kihívásokra azonban nem tudott megfelelően reagálni. *„Nem volt sem idő, sem mód, sem felkészültség arra, hogy tanulmányozzuk az akkori modern nyugati felsőoktatási intézményekben végbement reformokat, a tömegoktatás jelenségét, az egyetemi autonómia változásait, az állam szerepének módosulását, a finanszírozás új útjait. A kilencvenes évek elején megvalósított magyar felsőoktatási reform sok tekintetben visszatérést jelentett az 1950 előtti struktúrához, holott a társadalmi körülmények, a társadalom igényei ezeket a vezetési formákat már régen meghaladták”* (Barakonyi, 2010). A rendszerváltás előtti nehéz bejutási feltételek és szűk kvóták után a magyar egyetemi és főiskolai hallgatók száma 1990-hez képest 2002-re megnégyszereződött, ám ezt a jelentős növekményt az alig bővült felsőoktatási szférának kellett felvennie. A nyugat-európai gyakorlattól eltérően, ahol a felsőoktatásra fordított összegek növekedése meghaladta a GDP növekedési ütemét, Magyarországon a finanszírozás mértéke és módja kérdésessé tette az egyetem hagyományos feladatának, az elitképzésnek a fennmaradását. Ugyan a nyugat-európai vagy az amerikai oktatási rendszerekhez hasonlóan itt is megindult a verseny az intézmények között, korántsem volt annyira erőteljes és rendszerf-

rissítő hatású, mint például az USA-ban. Az állami befolyásnak a súlya, a kis oktatási piac és a fizetőképes kereslet hiánya mind aláásta a rendszer igazi újjáéledését.

Az állami és egyházi intézmények száma hol pozitív, hol negatív irányba mozgott; összességében véve az 1990/91-es tanév 77 intézményéhez képest 2008/2009-ben 70 létezett, az expanzió mértékét mutató összesített hallgatói létszám megközelítőleg a négyszeresére nőtt. A hatalmas növekedést a rendszerváltás utáni munkaerő-piaci keresletátalakulás, valamint a szocializmusban szerzett ismeretek gyors elavulása indította meg.

A felsőoktatás új pályáját az 1999-ben aláírt Bolognai kiáltvány jelölte ki. A bolognai képzés bevezetése utáni tapasztalatokból kiderül, hogy az nem váltotta be teljesen a hozzá fűzött reményeket. Vannak olyan szakirányok, ahol a hallgatók fele nem tudja teljesíteni az adott félévre az előírt követelményeket, mivel alapvető képességbeli és/vagy tudáshiánnyal érkeznek a középiskolából. Mindez visszavezethető arra, hogy a diákok nem ismerik a saját képességeiket, valamint a törvényi kötelezettségek miatt 18 éves korig járnak iskolába – majd más alternatívát nem látva, belépnek a felsőoktatásba. Erre az oktatási rendszer egyelőre nem megfelelően reagál, így hozzájárul bizonyos területeken ahhoz, hogy aláássa a felsőoktatás színvonalát. A diplomák „elértéktelenedéséről” azonban nem beszélhetünk, noha kétségtelen, hogy a felsőfokú végzettség rohamos elterjedésével a munkáltatók a diploma kibocsátóját is figyelembe vehetik, és ebben a versenyben bizony vannak „vesztes” és „nyertes” egyetemek (ami reflektál az Európában másutt is jelen lévő dualista – elit- és tömegintézményekből álló – rendszerre).

Felmerülhet a kérdés, mit értünk a felsőoktatás színvonalán? Képes lenne a magyar felsőoktatási paletta olyan színes maradni, mint most, ha a korábbi évek, évtizedek nivóját, eredményeit próbálnánk visszahozni? Bizonyára nem – szakoknak, karoknak, esetleg egész intézményeknek kellene megszűnniük, kiszorva a sok-sok hiteles cél- és küldetéstudat nélküli, pillanatnyi jobb perspektívát nem látó hallgatót. A megfelelő színvonal fenntartását szem előtt tartva a megoldás mégsem ennyire egyszerű, számításba kell venni a potenciális hallgatói „anyagot” is. A „fejkvótarendszer” miatt az iskolák nem szabadulnak/szabadulhatnak meg a gyengébb képességű tanulóktól sem, mondván majd lesz másik. Mert nem lesz másik...

A demográfiai előrejelzések évek óta egyre kevesebb gyermek születését prognosztizálják. Az oktatási intézmények kényszerhelyzetben vannak. Egy színvonalas felsőoktatásról szóló társadalmi, kulturális elvárás áll szemben a fennma-

radásért és a pénzügyi összeomlás elkerüléséért folyó küzdelemmel, a tudásalapú társadalom és a globalizáció gerjesztette folyamatok, elvárások közepette. Mindközben a politikai vezetés sem képes átfogó, a felsőoktatás összes szereplőjének megfelelő törvények, intézkedések meghozatalára. Annak ellenére, hogy az egyetemi autonómia korlátozása ellentétes az államigazgatás megvalósítandó reformjának fő célkitűzéseivel – a dereguláció és a decentralizáció követelményével –, az mégis fel-felbukkan a felsőoktatás átalakításáról szóló vitákban (*Ladányi, 2010*).

A 2004-es adatokat bemutató táblázatból kiderül, hogy már a középfokú végzettséget szerzők aránya a férfiaknál és a nőknél is korcsoportról korcsoportra emelkedik, a nemek közti különbségek a fiatal nemzedékekben egyre kisebbek. A felsőoktatás szintjén mindez úgy jelentkezett, hogy amíg a nőknél a diplomások aránya töretlenül emelkedett az elmúlt évtizedekben, addig az arány férfiaknál – a 45–54 éves korcsoport „csúcspontjától” eltekintve – stagnált (*Brassói, 2010*). A diplomaszerezési kedv várhatóan továbbra sem csökken majd, az alsóbb szintek telítettsége ugyanis a munkaerőpiacon nem juttatja a hallgatókat előnyhöz, a megkülönböztető célú iskolai végzettség lényegében csak a felsőoktatásban szerezhető.

Kitekintés Nyugat-Európa felsőoktatására – A változások mozgatórugói a XX. század második felében

A XX. századra kialakult oktatási rendszerek Nyugat-Európa-szerte reformokra szorultak, a legfontosabb szempont az újítások bevezetésekor a társadalmi igazságosság volt. A változást sürgetők azt követelték, hogy minden fiatal minél nagyobb mértékben részesülhessen oktatásban annak érdekében, hogy aktívabb részesei legyenek a gazdaság fellendítésének. Az 1950-es évekre minden európai ország kötelező beiskolázási rendszerrel rendelkezett, 5-7 éves korban az alsó, míg 14-18 évben a felső életkort meghatározva. De miért is bír akkora jelentőséggel az oktatásban való részvétel alsó életkorhoz kötése? Az állam alapvető érdeke, hogy gazdaságának fenntartásához, fejlesztéséhez biztosítsa maga számára a megfelelő kvalitásokkal – de legalábbis az alapvető iskolázottsági szinttel rendelkező munkaerőt. Az is fontos szempont, hogy az iskolaköteles kor vége megközelítőleg egybeessen azzal az életkorral, amikor a fiatalok munkába állnak. Így minimalizálhatóak azok a járulékok, amiket az állam fizet ki esetlegesen a szülőknek a gyermekük eltartásáért, amíg az nem rendelkezik önálló keresettel.

A kötelező beiskolázás alacsonyabb szinten nagymértékben hozzájárult a felsőoktatás eltömegesedéséhez, illetve elősegített bizonyos társadalmi változásokat. Egyrészt a középiskolák nagy hányada a felsőoktatás előszobájaként kezdett el működni, felkészítve az egyetemi, főiskolai tanulmányokra, másrészt az iskolák egyfajta védettséget is jelentettek a fiataloknak: amíg diákok, nem kell önmaguknak biztosítani megélhetésüket – lelassíthatták az időt. Különösen a II. világháború alatti és az azt követő kaotikus időkben jelenthetett biztonságot az iskola. Az oktatás egészének – de legdrámaibb módon a felsőoktatási szegmensének – bővülése a világ minden részén alátámasztja ezt a feltételezést. Az oktatásban részt vevők számának növekedését természetesen gazdasági tényezők is serkentették, szükség volt az egyre magasabb fokon képzett munkaerőre a tudásalapú társadalom alapjainak megteremtéséhez.

A XX. század meghatározó trendjének, a társadalmi igazságosság megteremtésének sürgetői úgy vélték, az iskolai oktatásban való részvétel esélyt ad a szegényebb, hátrányosabb helyzetű gyerekeknek a felzárkózásra. Nagyobb hangsúlyt kapott a méltányosság is, amely jelentheti a hozzáférés méltányosságát (ami a bejutás esélyeire vonatkozik), valamint a kimenet méltányosságát, ami a felsőoktatás befejezésének esélyeit segíti, illetve az ebből származó előnyök kiaknázásának az esélyeit. De a tömegek iskolázása – különösképp bevonása a felsőoktatásba – valóban csökkentheti, kiegyenlítheti a társadalmi különbségeket? Egy-egy oktatási szintnek a szélesebb tömegek előtti megnyitása nem vonja automatikusan maga után a hátrányos helyzetűek felzárkózását. Ez a helyzet ugyanis csak akkor következhetne be, ha a privilegizált réteg mintegy telítődne egy adott oktatási szinten elsajátítható tudás- és készségmennyiséggel. Amíg ez nem következik be, addig az előnyösebb helyzetben lévő csoport tagja megfelelőbb eszközökkel fordít a maga hasznára minden új és vonzó oktatási lehetőséget. Amint a privilegizált réteg élt minden lehetőséggel, a hátrányos helyzetű csoportnak van esélye a felzárkózásra, egyéb esetben a társadalmi rétegek közti különbségek nem csökkennek, hanem folyamatosan fennállnak, esetleg nőnek. Az esélyek kiegyenlítésére tett lépések a bemeneti oldalon – sokrétűbb tömegek felvétele a felsőoktatásba – a kimeneti oldalon még nagyobb különbségeket eredményeznek, mint egy kezdeti homogénebb csoport esetén. Az egyetemen töltött évek alatt ugyanis egyre nyilvánvalóbbá és kézzelfoghatóbbá válnak a különböző képességből és társadalmi háttérből, valamint egyéb tényezőkből fakadó egyenlőtlenségek.

A huszadik század második felében a felsőoktatási reformok hangsúlya áttevődött az egyéni választás és a gazdasági előnyök fontosságára. Az 1970-es évek-

től kezdve egyre nyilvánvalóbb lett az oktatás kölcsönös egymásra hatása a gazdasági növekedéssel és társadalmi mobilitással, így nagyobb hangsúlyt kaptak a piacorientált irányelvek, az iskolaválasztás, a privatizáció és más gazdasági kényszerítő erők. Nyugat-Európa-szerte a konzervatív kormányok ebben az új irányban a középosztályuk elégedetlenségének a mérséklését látták. A középosztály ugyanis nem vette jó néven az egyre szélesebb körök – hátrányos helyzetűek, bevándorlók, szegények – előtt is megnyitott oktatási kapukat, az oktatási színvonal esését. Természetesen a piacorientált trend nem volt egységes Európában. Az átfogó vagy csak jelentős oktatási reformok végrehajtását az európai országok különböző politikai irányvonalat képviselő kormányai is befolyásolták. Ám összességében véve elmondható, hogy a XX. század vége az állami befolyás csökkenését hozta magával, növelve az intézmények decentralizálódását, önállóságát és nagyobb mértékű összefonódását az üzleti világgal.

Az 1960-as évektől egyre erőteljesebben éreztették hatásukat a globalizációs folyamatok. A különböző piacliberalizációs törekvések eredményeképpen átrendeződött a munkaerő-piaci értékrend. A nemzeti munkaerőpiacok globálissá szélesedtek, a hagyományosan nagy presztízsű, keresettebb foglalkozással rendelkezők elvesztették kivételes helyzetüket, a nagyobb mértékű mobilitás, a tudás szélesebb körben való elérhetőségének köszönhetően. Az 1980-as évek végétől vált egyre markánsabbá a tudásalapú társadalom hatása a felsőoktatásra, melyben az információ és tudás gyarapítása lépett elő társadalmakon, szervezeteken és ipari termelésen belüli és azok közötti kapcsolatok meghatározó elemévé. A gazdasági növekedés egyre inkább a tudás felhalmozásán alapul, és a tudásnak a középpontba kerülése az egyetemeket is új elvárások elé állította. A XX. század vége felé egyre határozottabban merült fel a kérdés, hogy a felsőoktatás hozzájárul vagy gyengíti az információs intézmények pozícióját. Kezdték megkérdőjelezni az egyetemek évszázados „monopóliumát” a tudás generálása és terjesztése terén – áthelyezve a hangsúlyt a felsőoktatáson kívül eső intézményekre.

Az egyetemek változó szerepének sokrétűségét a tudásalapú társadalom definícióján keresztül érthetjük meg: egy elképzelt tér, egy eszmecsere, ami bizonyos intellektuális alapokból indul ki a modern társadalmi jelenségek elemzéseinek tárgykörében, miközben elméletként saját képeit, elvárásait és elbeszéléseit hozza létre a globalizáció keretein belül. A világ mélyülő és felgyorsuló kölcsönös összekapcsolódásának folyamatában a felsőoktatás minden korábbinál nagyobb közvetítő szerephez juthat a globális tudásalapú gazdaságok megteremtésében. Egy globalizált világban a felsőoktatási intézmények szerves részei lehetnek az em-

berek, a tudás, az információ, technológiák, termékek és pénzügyi tőke áramlásának – és ez egyben a felsőoktatás gyorsuló átalakulását, szerepének a változását is generálhatja.

A globalizáció teremtette kölcsönös egymásrautaltság és a határok, különbségek elmosódása közepette vált igazán fontossá a sokféle nemzet és identitás között/mellett egyfajta jól körvonalazható „európai tudat, európai személyiség” definiálása, kialakítása, melynek mentén az oktatási területen is összekapcsolhatók a tagállamok anélkül, hogy a nemzeti különbségeket eltörölnék.

A nyelvtanítás hatékonyságának növelésére, az „európaiság” eszméjének erősítésére dolgozták ki az ERASMUS rendszert, amely egyetemi hallgatók vendégintézményben tanulását teszi lehetővé egy bizonyos ideig, miközben anyaintézményükben a külföldön megszerzett kreditjeiket jóváírják. A pályázati programot azoknak hozták létre, akik egyébként nem tudnának időt szakítani, illetve megfelelő pénzügyi háttérrel biztosítani külföldi tanulmányok, kutatások folytatásához. Ezek a hallgatói ösztöndíjak/cserék feltételezik az intézmények közötti átjárhatóságot, bizalmat és azt, hogy kölcsönösen elismerik a másik által kibocsátott diplomát. Mindez egyfajta nyomást is gyakorol az egyes országokra, hogy elfogadható színvonalat tartsanak fenn. Mindemellett elmondható, hogy ez a lehetőség tulajdonképpen válaszreakció az intézmények eltömegesedésére, hiszen azáltal, hogy egy szélesebb réteg előtt nyílnak meg a kapuk – ez magában foglalja az anyagilag rosszabb helyzetben lévőket is – az igény is nagyobb az egyetemek ilyenfajta támogató tevékenységére.

A hallgatói mobilitás ilyen irányú növekedése miatt is egyre nagyobb igény mutatkozott az idegen nyelven tartott kurzusokra. Részben a különböző ösztöndíj-programoknak köszönhetően megnőtt az európai egyetemeken tanuló külföldiek száma, akik az Unió kívülről érkeznek. Pandey mindenekelőtt az indiai hallgatók számának megugrását említi, és az európai, valamint indiai felsőoktatási intézmények közötti eredményes kapcsolatot méltatja. Kifejti, hogy az európai felsőoktatás világszerte magas nívót képvisel, jó kezdete lehet egy eredményes karriernek az itt elvégzett egyetem. A kontinensen kívüli diákok oktatásban való részvétele annyira intenzív, hogy a neves európai intézmények minden hatodik diákja indiai. Mi a magyarázata az európai egyetemek felvevőkészségének? A gyengébb európai hallgatói anyag helyett külföldiek felvételével ugyanis biztosítható az egyetemi férőhelyek maximális feltöltése. Ezzel az „oktatási keresztáramlással” az itteni intézmények motiváltabb és jobb teljesítményű hallgatókra tehetnek szert, akik értékelik az európai oktatási lehetőséget, ahelyett, hogy az it-

teni diákok képességeihez és motivációjához alkalmazkodva a felsőoktatás színvonalát kellene lejjebb vinni (Pandey, 2010). A XX. század végén felerősödött folyamat tehát az eltömegesedés diploma-leértékelő hatása ellenében kezdte el kifejteni a hatását.

Az expanzió hatása a továbbtanulási döntésekre

Az oktatási expanziót általában gazdasági átalakulás, szerkezetváltás előzi meg, melynek során megnő a kereslet a felsőfokú végzetéggel rendelkező munkaerő iránt. A szakemberhiány és a magas bérrel kecsegtető állások hatására sokkal többen jelentkeznek főiskolákra, egyetemekre. Döntéseiket az oktatási költségeik sokszoros megtérülése és a biztosnak tűnő álláslehetőségek hatására hozzák meg. Úgy vélik, hogy a többszörösét fogják keresni, mint a középszintű végzettséggel rendelkezők, és a munkanélküliségtől sem félnek, mivel a magas kereslet miatt úgy számolnak, hogy amint diplomát szereznek, egyből el tudnak majd helyezkedni jó pozíciókban. A többi felsőoktatásba való belépésről gondolkodó egyén lehetséges döntései nem befolyásolják a jelentkezők attitűdjét, csak egyéni szempontjaik alapján határoznak továbbtanulásukról.

Kétségtelen, hogy az expanzió elején felvételizők szerencsésnek vallhatják magukat, hiszen sikeres tanulmányaik esetén hatalmas valószínűséggel kerülnek jövedelmező állásba.

A későbbiekben a megugrott hallgatói létszám következtében csökken a munkaerőpiaci hiány, a diplomás bérek növekedési üteme lelassul, az érettségivel rendelkező munkavállalók bére kezd felzárkózni. A felvételizők még így is a költségeik megtérülését feltételezik, de jóval hosszabb távon.

A világban eddig lezajlott oktatási expanziók túlnyomó többsége a fentebb említett módon ment végbe. A felsőoktatásban tanulók és a friss diplomások hirtelen megugró száma fokozatosan betöltötte a gazdasági változások miatt keletkezett munkaerőpiaci hiányt és arányuk stabilizálódott a társadalomban.

Többen kongatnak vészharangot a magyar oktatási expanzióval kapcsolatban is, főleg a diplomás munkanélküliek számának emelkedésére hivatkozva.

Összefoglaló

A múltat összegző visszatekintésben rávilágítottam az oktatás, a felsőoktatás eltömegesedéséhez vezető útra. A oktatással szemben támasztott – a több helyütt újra

és újra megjelenő – elvárások, nevezetesen a társadalmi különbségek kiegyenlítése, a méltányosság szem előtt tartása, az oktatásban részt vevőknek az egyenlő esélyek biztosítása, valamint az oktatási rendszer alsóbb szintjeinek a telítettsége egyértelműen segítette a felsőoktatás eltömegesedését. A folyamat egyrészt esélyt teremt a fiatalok bizonyos köre számára, másrészt azonban a diplomák elértéktelenedéséhez is elvezethet. Az intézményi kapuknak a szélesebb körök előtti megnyitása azonban nem írható kizárólag a kieleződő versenyben sokszor a fennmaradásukért küzdő egyetemek számlájára: vitathatatlanul szerepet játszott a folyamatban a modern társadalmak összetettebbé válása, a társadalmi igények fokozódása és egy gazdasági, piaci átrendeződés is. A földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül elmondható, hogy a változások kisebb-nagyobb mértékben beszűrődnek minden országba. Annak ellenére, hogy országonként valamelyest eltérő helyzetről, konzekvenciákról beszélhetünk, a jelenkori problémák megoldása minden országnak ugyanolyan érdeke – már csak a fokozódó egymásra utaltság miatt is.

IRODALOM

- Barakonyi Károly: *Egyetemek irányítása - a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig*. <http://www.matud.iif.hu/04apr/12.html> [2010.03.22.]
- Brassói Sándor - Einhorn Ágnes - Radácsi Imre - Havas Péter - Loboda Zoltán - Sinka Edit: *Minőségi oktatás minden fiatalnak: kihívások, trendek és prioritások Magyarország 2004. évi jelentése az UNESCO számára*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest: 2004. http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=unesco_2004_hun#tart [2010.03.22.]
- Ladányi Andor: *A felsőoktatási törvény bajai*. <http://hvg.hu/hvgfriss/2005.35/200535HVGFriss135> [2010. 03.23.]
- Pandey, Sanjeev: *Higher Education: Increasing Scope of European Education*. <http://www.articlesbase.com/international-studies-articles/higher-education-increasing-scope-of-european-education-659122.html> [2010. 03.01.]
- Schlett István: *Mi az egyetem?* <http://hvg.hu/hvgfriss/2004.26/200426HVGFriss437> [2010. 03.06.]
- Shavit, Yossi - Arum, Richard - Gamoran, Adam: *Expansion, Differentiation and Stratification in Higher Education: A Comparative Study of 15 Countries*. http://www.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research/citation/1/0/8/2/5/p108256-index.html. [2010. 03.01.]
- http://db.okm.gov.hu/statisztika/fs08_fm/Default.aspx [2010. 03. 24]
- http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=unesco_hun-21 [2010. 03. 22.]

VASS LÍVIA

Táncoló Egyetem® mint felsőoktatási marketing

A felsőoktatási intézményeknek szembe kell nézniük az egymás között kialakult éles versenyhelyeztetel, amelyben az érvényesülés és helytállás a marketingszemlélet fontosságát, a kialakítandó stratégiák nélkülözhetetlenségét hozta. A változó oktatási rendszerben – ahol a felvettek aránya, az egyetemi rangsorok nagy szerepet játszanak – a hallgatói választást úgy kell befolyásolni, hogy az intézményünket, a képzéseinket válasszák. Megfelelően kell pozicionálni, hogy az érdekelt résztvevők mindegyike – a továbbtanulni szándékozók, a már aktív hallgatók, az oktatók és az intézményi dolgozók – magukénak érezzék a kínálgató lehetőségeket, a kijelölendő teendőket. Ki kell alakítani azt az egyedi arculatot, amely kiemeli, jellemzi az adott intézményt, melynek segítségével valamiben valóban más, mint a többi felsőoktatási résztvevő, illetve minél szorosabbra kell fűzni az egyetemi városok polgárainak kapcsolatát, hogy ők is magukénak érezzék a felsőoktatási intézményt. Erre Pécsnek és a Pécsi Tudományegyetemnek kiváló lehetőségként kínálkozik a Táncoló Egyetem projekt.

„Az egyetemisták... , mint a fiatalok nagy része, szívesen táncolnak, amit mintegy sportolásként is fel lehet fogni. Az intenzív testmozgás, ami ráadásul még látványos, színes, emocionális tartalmú, csoportalkotó is, feltétlenül támogatandó” (Törőcsik 2010).

A Táncoló Egyetem életre hívása és célja egy – a felsőoktatásban egyedülálló kezdeményezésként – olyan szabadidős rekreációs program kialakítása volt, amely pozitív hatást gyakorol a Pécsi Tudományegyetem pozíciójára. Indításával erősítette az intézményi diákéletet, a PTE hallgatói státuszának a rangját. A kínálat színesítésével hozzájárult a felsőoktatásba jelentkezőknek az intézmény iránti motiválásához (Alves-Raposo 2007), illetve az aktív hallgatók elégedettségéhez. Ez az elégedettségi szempont fontos az intézmény marketinginformációs rendszerének a szempontjából (Hetesi 2010). A projekt rámutat, mennyire fontos egy egyetem és az adott város kapcsolatában, hogy összekötő kapocsként egy működő, életképes programot alakítanak ki (Sirvanci 2004). A kurzusok, programok az intézmény hallgatói, oktatói és dolgozói mellett Pécs város polgárai számára is nyitott a kezdetek óta.

Az egyetem történetébe a Táncoló Egyetem 10 éves eseményei markánsan

beírták magukat. Az egyetemi vezetőség mindvégig támogatta a kezdeményezést, melynek sikerességét egy nagy összhangban dolgozó marketinges csoport biztosítja.

Táncoló Egyetem® projekt

A Táncoló Egyetem projekt gondolata és indítása nem egy sportszakemberhez vagy egy sportszakmai csoporthoz kötődik, hanem egy marketingstratégiához. A program, amit Törőcsik Mária, akkori rektorhelyettes elképzelése alapján hoztak létre, a 2000/2001. tanév őszi szemeszterében való meghirdetése óta töretlen népszerűségnek örvend. Célként fogalmazták meg, hogy fontos lenne egy olyan közösséget, programot létrehozni, amely

- (1) erősíti az egyes karok hallgatóinak összefogását és a városlakókkal együtt közösség formálását (Jó a város és az egyetem polgárának lenni.),
- (2) a karok közötti kapcsolatot élénkíti és szorosabbá teszi,
- (3) fejleszti az egyetemisták mozgás- és viselkedéskultúráját,
- (4) egyben hozzájárul a szabadidő kulturált formában történő eltöltéséhez.

Finanszírozás, támogatás, kurzusdíjak

Az újonnan indított projektek esetében a pénzügyi háttér megteremtése az egyik legnagyobb kihívás. Az első időszakban a fennmaradás a tét, a későbbiek során az, hogy ne csak az elért eredményeket tartsák meg, hanem képesek legyenek az újításokra is. Kezdetektől támogatók segítették a működési feltételek megteremtését (pl. az oktatók bérezését, a termék bérlését). A Pécsi Sörfözde Rt., a Bornus Nyomda biztosította többek között a forrásokat, majd csatlakozott hozzájuk a Pécsi Tömegközlekedési Rt., az EHÖK, a Pécsi Egyetemi Klub. Az utóbbi évek legfőbb szponzorai: EHÖK, ALUMNI, OTP Bank, UNIV TV. A támogatók között kiemelkednek a pécsi érdekeltségű cégek, amelyek átértékelték a város és az egyetem közötti kapcsolat fontosságát, a kapcsolatok erősítésének a jelentőségét.

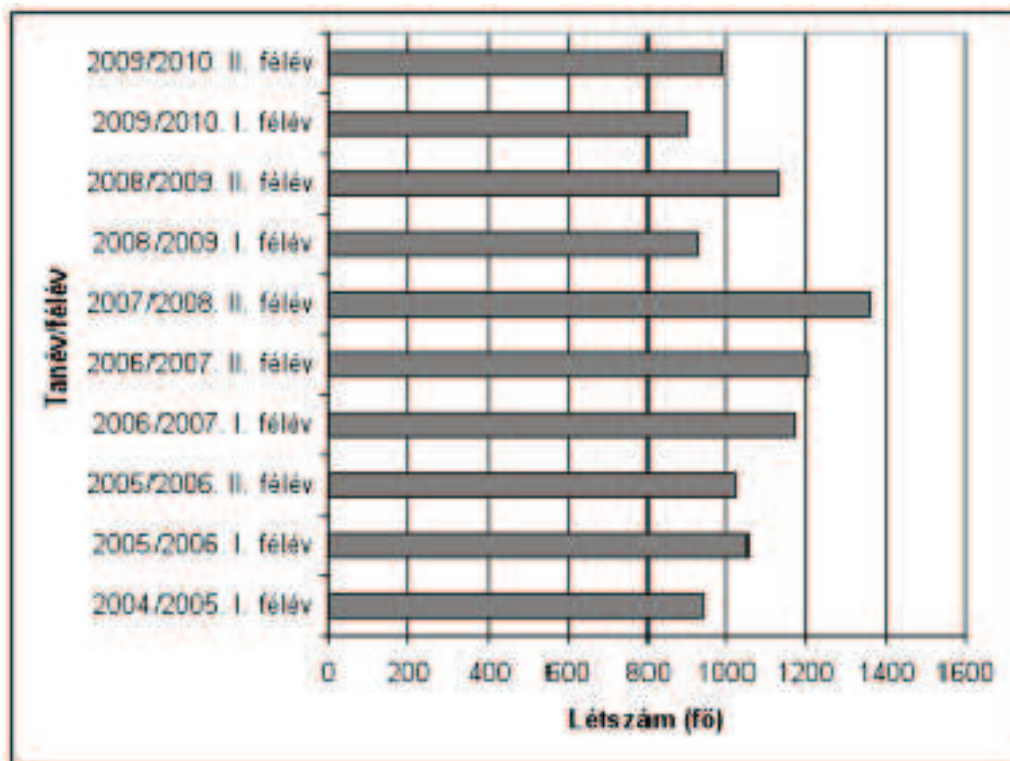
A Táncoló Egyetem 10 éves működése során a 2010/2011. tanév volt az első olyan félév, amelynek során a PTE anyagi támogatást nyújtott a kurzusok megszervezéséhez. A nagyszabású EKF programhoz kapcsolódóan a Guinness világrekordnak és a 10 éves évfordulónak köszönhetően újabb, összesen 18 szponzor csatlakozott a támogatókhoz (pl. Pécsi Balett, Pécsi Sasok Mozgásközpont, Árkád Pécs, Rádió1, Coca-Cola, stb.). A jövőre előrevetíthető, hogy a nagyszámú támogatás nem lesz állandó, az eddigi csak az EKF 2010 programnak volt köszönhető.

Pedig továbbra is szükség lenne rá, hiszen a kialakított kurzusdíjak a városban elérhető táncanfolyami vagy magán táncóráknak csak a töredékét képezik. A résztvevők számára kedvezően – a Táncoló Egyetem szabályzata alapján – a PTE hallgatói és dolgozói számára a tanulmányaik, illetve a munkájuk során ingyenesen egy kurzus felvételére van lehetőség. Továbbá ingyenesen lehet igénybe venni a kurzusokat, amennyiben a résztvevők vállalják az egy félévben négy fellépésen való közreműködést. Azoknak a hallgatóknak és dolgozóknak, akik már nem először vesznek részt a Táncoló Egyetem által szervezett kurzuson, illetve a több kurzusra jelentkezőknek vagy a nem egyetemi polgároknak térítési díjat kell fizetniük. A kurzusdíjak nagyon kedvezőek. Egy adott szemeszterben 9 alkalommal, heti 90 perces foglalkozás biztosításával a következőképpen alakultak az összegek: 2007/2008. I. félévétől az előző félévben kurzuson vagy több kurzuson résztvevőnek 3000 Ft-ot, nem egyetemi polgároknak 4500 Ft-ot kell fizetniük (a 2002/2003-as tanévtől a 2006/2007-es tanévig 2800 Ft, illetve 4000 Ft volt).

Kurzusok, jelentkezések alakulása

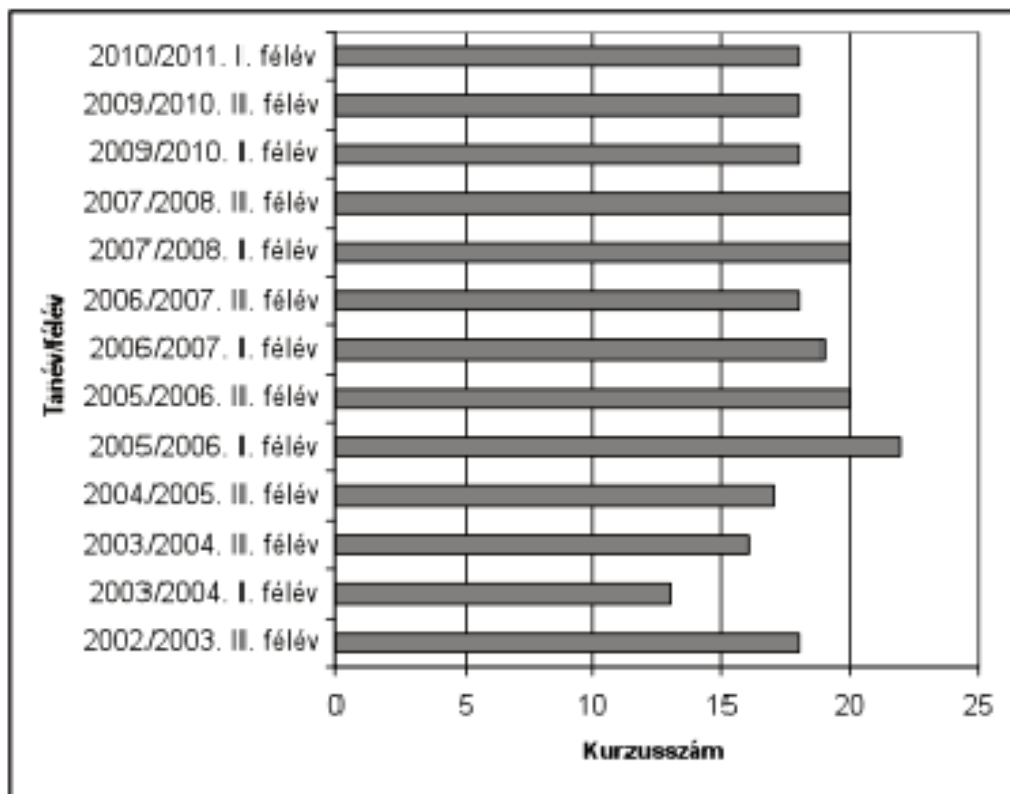
A Táncoló Egyetem indítása óta 52 tánccal, mozgásfajtaival ismerkedhettek meg az érdeklődők. A kínálat nagyon színes, kielégítve a sokrétű érdeklődést, a latin táncoktól a különböző néptáncokon át egészen a hip-hopig terjed. A szemeszterek kurzusainak az összeállításánál szem előtt tartják a jelentkezők véleményét, a legnépszerűbb választásaikat, illetve az újdonságok bevezetésétől sem riadnak vissza. Folyamatosan követik az aktuális trendeket, amelyek sokszor befolyásolják a közízlést és az igényeket (pl. ír sztepptánc, callenetics). Megújítják vagy kibővítik az eredeti kurzust (pl. aerobik/alakformáló táncaerobik, salsa/kubai salsa v. los angeles-i salsa, hastánc/keleti vagy törzsi hastánc, stb.). Voltak kezdeményezések a sportvonal – küzdősportok – bevonására is, de ezek tartósan nem maradtak meg a kínálati palettán: aikido, eskrima, tea-bo, rövid bot vívás. A féléveken átívelő legnépszerűbb kurzusok (sokszor több csoportban, haladó/kezdő): fashion dance, latin táncok, jóga, hastánc, hip-hop, horvát, szerb, makedón táncok, magyar néptánc, salsa, társastánc, show/musical tánc. Az utóbbi trendeknek megfelelő igényeket a következő kurzusok elégítik ki: zumba, pom-pom tánc, flamenco.

A kurzusindításokról általában elmondható, hogy elsősorban nem az oktatók hiánya okoz problémát, hanem a megfelelő számú és minőségű terem megszervezése, lefoglalása. Egy-egy félév során átlagban 18-20 kurzust tudnak megszervezni, amelyek alakulását az **1. számú ábra** mutatja.



1. ábra: Táncoló Egyetem kurzusindítás adatai

A félévek során töretlenül sokan – 1500-1600-an – szeretnének bejutni a különböző kurzusokra, viszont egy-egy félév során 1000 főnek tudnak csak helyet biztosítani. Általában a jelentkezők eloszlásánál az alábbi százalékos megosztást tartják a szervezők szem előtt: 90% hallgató, 8% PTE dolgozó, oktató, 2% külsős. A 2007/2008. II. félévben volt a legmagasabb részvétel a különböző kurzusokon – 1360 fő –, mert ekkor nem limitálták a csoportokra bejutók számát, illetve nem volt várólista sem. A nagyfokú lemorzsolódás, illetve a foglalkozások minőségének a megtartása miatt tartósan bevezették, hogy egy-egy csoportba maximálisan 50 főt engednek, be 20-20 fős várólista felállításával. A jelentkezők alakulását a **2. számú ábra** mutatja.



2. ábra: Táncoló Egyetem jelentkezések alakulása

A kapott segédanyagok (kurzushirdetések, statisztikai létszámok) ugyan nem fedik teljességében a 10 év összes szemeszterét, mégis jól mutatják a tendenciákat.

Elért eredmények

Az eltelt időben a kurzusokon eddig 51 oktatóval dolgoztak együtt, akik nemcsak magasan képzett és nagy pedagógiai és művészi tapasztalattal rendelkező szakemberek, de a megfelelő minőségi színvonal mellett az órák kellemes hangulatát is képesek fenntartani. 26-an a Pécsi Tudományegyetemen (vagy elődintézményében) tanultak vagy tanulnak, 8-an jelenleg is a PTE alkalmazásában állnak. Ennek különleges üzenete van az egyetemi hallgatók, a résztvevők számára, megmutatja a szoros együttműködésre való lehetőséget az egyetem és polgárai, illetve a dolgozók között.

2010 szeptemberében került bemutatásra – hallgatói közreműködéssel – egy divatbemutató keretén belül a PTE legújabb kollekciója, a Táncoló Egyetem emb-

lémával ellátott ruha- és ajándéktárgyai (baseball sapka, pólókat, pulóverek, dzsekik, bögre).

A rendezvények sorából kimagaslik a két sikeres Guinnessrekord-kísérlet. Az 5 éves jubileumot ünnepeelve kiemelt rendezvény keretében, a projektben résztvevők felállították – elsőként a világon – „az egy időben legtöbben hastáncolók” Guinness világrekordját. Az első kísérlet a pécsi POTE aulájában zajlott 2005. szeptember 27-én, ahol 525-en táncoltak. 2008-ban az angliai Malvernben 535 fővel döntötték meg a rekordot. Ezért került sor 2010. szeptember 27-én, a 10 éves Jubileumi Gálán egy jótékonyági akcióval egybekötött kísérletre. (A támogatók jóvoltából a Guinnessrekord-kísérletben minden résztvevő után felajánlott összeget a Pécsi Társastánc Sportegyesület mozgáskorlátozottak szakosztálya javára utalták.) A második kísérlet a pécsi Széchenyi téren zajlott, ahol ismét Indzsi Deniz vezetésével készültek a megjelentek az osztánkra. Ezúttal 826-an neveztek be, így a pécsi előadás újabb Guinness-rekordnak tekinthető.

A programok széles körű ismertetésében, a könnyebb szervezés érdekében az Internet és a web-es megjelenés a TE számára is nagy lehetőségeket tartogat még a jövőben, de már jelenleg is igen aktívan használják ki (reklám és PR) az online lehetőségeket. A projekttel, kurzusokkal kapcsolatosan információk, elérhetőségek megtalálható a Táncoló Egyetem saját honlapján: www.tancolo.pte.hu.

A különböző események megörökítéséhez használt kezdeti VHS kazettákat előbb a CD/DVD váltotta fel, de ma már több összeállítás is megtalálható és ingyenesen letölthető a YouTube videoklip/film megosztóról. A szervezők ide töltötték fel a Tömegettánc rendezvényénél közösen előadandó tánc koreográfiáját. A megfelelő és gyors információáramláshoz használják az online közösségi oldalak lehetőségeit is, amelyeken keresztül gyors és hatékony információáramlást tudnak biztosítani a kurzus résztvevői, illetve minden közösségi tag számára (pl. Facebook, ETR hirdető).

A nappali tagozatos hallgatók közel 10%-a kívánja igénybe venni egy-egy félév során a Táncoló Egyetem kurzusait. Ezért a hagyományos képzésben résztvevő hallgatóknak – igény szerint – elfogadják a kurzusteljesítést általános testnevelés címen. A hallgatóknak „sport” kredit keretében van lehetőségük az ETR-ben felvenni a kurzust, ha a képzési kar elfogadja a Táncoló Egyetem foglalkozásait.

Programok, távlati célok

A Táncoló Egyetem igyekszik minél több eseményen megjelenni, megmutatni

magát tartalmaz, színes bemutatóival, melyek népszerűsítik és bizonyítékot nyújtanak egy-egy kurzus munkájáról. Ezekből a lehetőségekből kerülnek bemutatásra azok, melyek újjáélesztőként vagy hagyományként jelennek meg a programok sorában. Előremutató kezdeményezés, hogy nemcsak közvetlenül a hallgatóknak szólnak a TE programjai, hanem az egyetem további stakeholderei is aktív szerepet játszhatnak (intézményi, munkatársak, szülők, helyi közösség) (Sirvanci 2004).

- (1) A projekt 10 éves tradíciója szerint minden félév bemutató műsorral kezdődik, melyet az eddigiek során a PTE Dr. Romhányi György Aulában tartottak (A társastáncok pedig félévzáró koszorúcskával fejeződnek be.)
- (2) A Táncoló Egyetem táncotestület is hirdetett középiskolás és 8. osztályos diákok részére 2008-ban a társastánc iránt érdeklődőknek.
- (3) Pécs mellett a szekszárdi Illyés Gyula Főiskolai Karon is sor került egy tánckurzus bevezetésére (pl. társastánc, hip-hop).
- (4) Az EKF évre (2010) való tekintettel és a 10. jubileum alkalmából országosan és nemzetközileg is elismert rendezvénysorozat szervezésében a következő sokszínű programokon jelentek meg:
 - Egyetemisták és Főiskolások Országos Turisztikai Találkozója (EFOTT-Orfű) bemutatóműsor,
 - táncházak: magyar, horvát, szerb, makedón táncokból; hip-hop, electric boogie; boogie-woogie, swing, salsa; show/musical tánc; pom-pom tánc (cheerleading).
 - fotókiállítás a PTE Táncoló Egyetem elmúlt 10 évéből,
 - felvezető program a IV. Pécsi Nemzetközi TáncTalálkozó Tánc-Szín-Tér programjában,
 - a Táncoló Egyetem Jubileumi Gálája a Széchenyi téren.

A szervező és népszerűsítő projektmunka 2011-ben is igen aktív, a szemeszteri kurzusokon túl új lehetőségeket kínál:

PTE Táncoló Egyetem Táncfesztivál és Tömegtánc 2011. A cél az ország déli régiója amatőr táncéletének felpozícióba hozása, a különböző művészeti és magániskolák, közművelődési intézmények, tanfolyamok és egyéni alkotók megismerése, tapasztalatcsere, a zsűri szakmai tanácsai, javaslatai, építő jellegű kritikái jóvoltából szakmai fejlődés elérése, örömszerzés a közönségnek, a résztvevőknek.

Nemzetközi táncest A 2011/2012. tanév nyitóeseményeként nemzetközi táncest, ahol a magyar és külföldi diákok közös nyelve a tánc lenne, de jelentős szerepet kapnának a különböző nemzetközi konyhák ízei is.

A marketingkommunikáció kritikai értékelése – javaslatok

Amennyiben a felsőoktatásban részt vevő hallgatót vevőnek tekintjük (vö. Sharrock 2000; Redding 2005), számos PR-eszközre van szükség. Az egyik fontos igény a felsőoktatásban a hallgatók számára biztosított szórakozási lehetőség, a szabadidő eltöltésére felkínált lehetőségek, melyek az egyetemek többségében a beiskolázási marketingben is komoly szerepet játszanak. A marketingkommunikáció egyik területe a fiatalok szabadidős tevékenységére irányul, ez alapja lehet a trendek tanulmányozásának (*Törőcsik* 2007). A PTE beiskolázási kampányában (Vendler 2010) semmilyen formában sem jelent meg a Táncoló Egyetem, a hallgatók szabadidős tevékenységét főként a HÖK által szervezett programokon való részvétel jellemzi. Ennek a lehetőségnek a kihasználatlansága a későbbi motiválatlanságot is meghatározza.

Az információáramlás a marketingstratégia további szakaszaiban tökéletesítésre szorul. A célközönség médiafogyasztását figyelembe véve a legnagyobb hiányosság, hogy a Web 2-es alkalmazások igénybe vétele csupán korlátozott. A www.tanco.pte.hu oldal csak részben felel meg a versenyképes honlap kritériumrendszerének (*Eszes-Bányai* 2002). A legnagyobb hiányosság a valódi interaktivitás és a más honlapokkal való kapcsolati háló hiánya, mely igazán meghatározza a honlap tartalmának közönséghez való elérését, az online tartalmak hálózatához való kapcsolódását (*Csermely* 2003). Az egyetem központi honlapjáról (www.pte.hu) minimum három kattintással lehet eljutni a TE valódi tartalmakkal feltöltött honlapjához. Az átlagos internethasználó maximum 3 kattintást fordít egy információ megkeresésére. Ez nagyszámú felhasználóvesztést jelenthet.

A TE egyetlen közösségi portálon van jelen (Facebook), annak ellenére, hogy a célcsoport számos más alkalmazást, portált is aktívan használ (iWiW, MySpace, MyVip, LinkedIn, Twitter). Nem rendelkezik online hírlevéllel, így az aktualitásokról sokszor nehezen vagy késleltetve jut el a célcsoporthoz az információ. A fennállása alatt regisztrált sok ezer ember adatait nem használhatják fel semmilyen marketingcélra, adatbázis építésére, mert az adatok megadásakor nem fektettek hangsúlyt az adatvédelmi jóváhagyásra. Ennek hiányában nem alakulhatott ki egy informatív kapcsolati háló, amely összekötné a kurzusok régi és jelenlegi résztvevőjét a TE-mel.

A TE egyik nagy problémája a nagyarányú lemorzsolódás, mely a kurzusok minőségét is rontja. Ezen segíthetne, ha valójában érdekeltté, motiválttá tennék a résztvevőket a kurzus elvégzésében. Erre lehetőség a hiányzások szankcionálása

vagy a kurzus díjának emelése.

A megfelelő minőségbiztosítás elengedhetetlen feltétele (Gáti-Koczor 2010) a hatékony marketing kialakításának. A TE minden kurzusán elégedettségi kérdőívet töltenek ki a résztvevők, amely anonim, kitöltése nem kötelező, apró ajándékot kapnak érte. Eredményei nem nyilvánosak, így a nyilvános, mindenki számára hozzáférhető minőség-ellenőrzés nem működik.

Hazai és külföldi próbálkozások felkutatása

Országos felsőoktatási intézmények áttekintése során kiderült, hogy az oktatástól, képzéstől független szabadidős foglalkoztatás – mely az egyetem és az adott város polgárainak egyaránt lehetőséget teremtene – nincs. Az oktatási intézmények a kötelező testnevelés kurzusain belül elsősorban sportolásra adnak lehetőséget, a tánchoz vagy egyéb önkifejező mozgásfejlesztésre nem vagy csak nagyon szűk térben.

A budapesti *Corvinus Egyetem* felvehető testnevelés tantárgyként ingyenesen nyújt lehetőséget a következő foglalkozások teljesítésére: aikido, clip dance, evezés, erősítő gimnasztika, floorball, foci, fogyi-torna, hastánc, jóga, latin aerobik, step aerobic, stretching, salsa, tenisz, tollaslabda, zenés gimnasztika, zumba. A felsorolás jól mutatja, hogy itt is nagyobb nyomatékkal van jelen a sport-, mint a táncos foglalkozás. Összetartó erejű rendezvények nem kötődnek hozzájuk, csak kurzusteljesítési kötelezettség.

A *Szegedi Tudományegyetem* Sportközpontja is több lehetőséget kínál a hallgatóknak a teljesítésre, itt is elsősorban a sportfoglalkozások dominálnak (pl. falmászás, kosárlabdázás, röplabdázás, floorball, úszás, teke, zenés kondicionálás, asztalitenisz). A kevés táncos foglalkozás csak a térítéses lehetőségek között szerepel (pl. történelmi tánc, salsa és latin táncok).

A *Debreceni Egyetemen* széles sportolási palettát találhatunk a teljesítendő testnevelés kurzusra felajánlva, viszont csak két (fizetős) foglalkozás hasonló a TE-hez: eskrima, néptánc.

A nemzetközi szinten hasonló célt szolgáló projekt nem található, viszont van példa a testnevelést és a táncot összekapcsoló kezdeményezésekre, amelyek a hallgatóknak MA vagy BSc fokozaton biztosít képzést, esetleg ösztöndíjat. (A magyarországi felsőoktatás jelenleg nem kínál olyan lehetőséget, ahol a testnevelő vagy a rekreációs képzést kapcsolják össze a táncképzéssel.)

Boston University (Boston – USA)

A Testnevelés, Rekreáció és Tánc tanszéken kurzusként felvehető: salsa, merengue, latin táncok, társastáncok (keringő, tangó, Foxtrot, Quickstep). Az egyetem közössége számára is ad lehetőséget, hogy megtartsák fizikai aktivitásukat, ezért az aktív szabadidő eltöltésére több foglalkozás közül tudnak az egyetemi szabadidős központban választani. A sportfoglalkozások (pl. úszás, falmászás, evezés, vitorlázás, síelés, jóga) mellett bőségesen találunk más kapcsolódási lehetőséget: balett, CardioJazzFunk, capecoira, hip-hop, Pilates, tangó, ír tánc, társastánc, swing, samba, salsa, hastánc.

Central Washington University (Washington – USA)

A testnevelés szak mellett van lehetőség felvenni a tánc minor szakot. A kurzusok sokoldalú képzést mutatnak: néptánc, történelmi tánc, modern tánc, balett, musical tánc, gyermektánc, rekreációs tánc és a hozzájuk kapcsolható elmélet (pl. koreográfia, tanításmódszertan).

Emory University (Atlanta – USA)

Az egyetemen külön táncprogramot találunk (Emory Dance Program). Elméleti és gyakorlati tárgyak keretében szerezhetnek ismereteket a hallgatók. A képzés végén BA végzettséget szereznek, lehetőség van főszakként és minorként is felvenni a képzést. A programban modern tánc, balett, jazz, koreográfia kurzusokat találunk. Az egyetem doktori program keretében is kínál képzést a tánc, a fizikoterápia, táncterápia területén az érdeklődők számára.

University of Brighton (Eastbourne – Anglia)

Már végzett középiskolai testnevelőknek ajánl posztgraduális 2 féléves képzést. A testnevelő előképzettség miatt a tánc koreográfiájára, az előadás megvalósításra fordítanak nagy hangsúlyt, de elméleti oktatás is tartozik a tandíjas képzéshez.

University of Otago (Dunedin – Új-Zéland)

Táncképzést hirdetnek 4 éves testnevelő képzés után mesterképzésben (2 félév – elmélet és gyakorlat). Mindenki számára elérhető (költségtérítéses) lehetőségek: balett, kortárs tánc, modern tánc, törzsi tánc (nyugat-afrikai guinea-i tánc, nyugat-afrikai szenegáli tánc).

Összegzés

Mivel a Pécsi Tudományegyetemnek nincs más ilyen területet érintő kezdeményezése, ezért a Táncoló Egyetem projekt továbbra is őrzi a versenyképességét. A felsőoktatásban egyedüli kezdeményezés, ezért fontos, hogy tovább szilárdítsa az alapjait, amely a mai információs társadalomban az internet megkerülésével nem lehetséges. Érdeemes lenne egy arculatilag sokkal jobban tükröző weboldal kialakításával foglalkozni, mely mutatná azt a sportos, kikapcsolódást szolgáló érzést, ami a különböző kurzusokon tapasztalható. Feleljen meg a webometria kihívásainak, érje el a megfelelő korosztályos érdeklődőket, hiszen az online reprezentáció egyben a projekt stílusának, aktivitásának alapjait adja, mutatja. Használják ki a social media által kínált internetes lehetőségeket, keressék a kapcsolatot a különböző egyetemi szervezetekkel (pl. Pécsi Egyetemisták Egyesülete, Alumni rendezvények, stb.). Hiányolom, hogy nincs kapcsolat a Testnevelés- és Sporttudományi Intézettel, valamint a PEAC sportegyesülettel, mellyel közösen még több és újabb kurzusok indítása válna lehetővé.

A Táncoló Egyetem az eltelt 10 évben a tanévek szemesztereiben népszerű volt a hallgatói kurzusok között. A foglalkozásokra nem kötelességből, hanem kikapcsolódásból, az aktív szabadidő eltöltéseként járnak. A meglévő lehetőségek kereteit tovább növelni nem tudják a szervezők: a megfelelő nagyságú, szabad kapacitású termek száma véges, illetve a források előteremtése is nehézkes a mai gazdasági világban. Bár a szponzorok lehetőségei szűkülnek, s így a projekt lehetőségei is, mégis példa értékű a programok kiléptetése az egyetem falain kívülre, hiszen ezzel ténylegesen megvalósítják az egyetem-város találkozását, erősítik kapcsolataikat a közös élményszerzéssel.

IRODALOM

- Alves, H.- Raposo, M.: Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. In *Total Quality Management and Business Excellence*. 1997. 18. évf., 5. szám, 571-588.
- Barakonyi Károly: *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Bp. 2004.
- Csermely Péter: *Behálózva*. Magyar Könyvklub, Bp., 2003.
- Boston University <http://www.bu.edu/academics/fitrec/> [2011. január 11.]
- Budapesti Corvinus Egyetem – testnevelés kurzus teljesítése <http://testneveles.uni-corvinus.hu/index.php?id=15967> [2011. január 11.]
- Debreceni Egyetem Testnevelésként felvehető fizetős szolgáltatások listája

- http://sport.unideb.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=399:test-neveleskent-felvehet-fizets-szolgaltatasok-listaja&catid=71:testneveles&Itemid=385&lang=hu [2011. január 09.]
- Dinya László: *Felsőoktatási intézmények és a versenyhelyzet*. Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010. 45-63.
- Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010. 103-122.
- Emory University Dance Program <http://dance.emory.edu/> [2011. január 10.]
- Eszes I. – Bányai E.: *Online marketing*. Műszaki Kiadó, Bp., 2002.
- Gáti József – Koczor Zoltán: Minőségirányítás és marketing. In Kuráth Gabriella – Töröcsik Mária: *Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010. 209-232.
- Hetesi Erzsébet: A marketing információs rendszer. In Kuráth Gabriella – Töröcsik Mária:
- Kuráth Gabriella – Töröcsik Mária: Egyetemi marketing – marketing a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010.
- Losonczy György: *A versenyképes honlap kritériumrendszere*. In III. Felsőoktatási Marketing Konferencia (2010. október 21-22.) Konferencia-CD, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010. 114-137.
- PTE Táncoló Egyetem szabályzata <http://www.tancolo.pte.hu/menu/21> [2011. január 09.]
- Redding, P.: The involving interpretations of customers in higher education. In *International Journal of Consumer Studies*. 2005. 29. évf., 5. szám, 409-417.
- Sharrock, G.: Why student are not (just) customers. In *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2000. 22. évf., 2. szám, 149-164.
- Sirvanci, M. B. (2004): Are students the true customers of higher education? In *Quality Progress*. 19. évf., 10. szám, 99-102.
- Szegedi Tudományegyetem Sportközpont <http://www.sport.u-szeged.hu/12/egyeb-kurzusok.html> [2011. január 11.]
- Táncoló Egyetem kurzusindító prospektusai (félévenkénti kiadvány)
- Táncoló Egyetem Jubileumi magazin. Pécsi Tudományegyetem Marketing Osztály, Rotari Kft. 2010.
- Töröcsik Mária: *Vásárlói magatartás. Ember az élmény és a feladat között*. Akadémiai Kiadó, Bp., 2007.
- University of Brighton <http://www.brighton.ac.uk/chelsea/prospective/pe/index.php?PageId=50> [2011. január 11.]

University of Otago <http://physed.otago.ac.nz/dance/> [2011. január 11.]

Vendler Balázs: In: *Élet a virtuális világban*. In III. Felsőoktatási Marketing Konferencia (2010. október 21-22.) Konferencia-CD, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010. 248-251.

VENTILLA ANDREA

Az amerikai földrajz- és történelem-tankönyvek Afrika-képe

A magyar Nemzeti Alaptanterv szerint a történelem- és földrajzoktatás egyik célja az, hogy a tanulók megismerkedhessenek az emberi kultúra legjellemzőbb eredményeivel, és nyitottak legyenek a különböző kultúrák, szokások, vallások iránt. Ezzel szemben a hazai földrajz- és történelem-tankönyvek nem fektetnek nagy hangsúlyt Afrika bemutatására, amely kifejezetten az interkulturalitásáról híres. A magyar diákok egy egyoldalúan ábrázolt kontinenst ismernek meg, amely a szegénység és a járványok hazája, történelme pedig az európai hatalmak befolyásának van kiszolgáltatva. Az amerikai tankönyvek Afrika-képének vizsgálata során arra a következtetésre jutottunk, hogy – ellentétben a magyar tankönyvekkel – az amerikai diákok egy színes, napjainkban is változó kontinensről tanulnak. Az amerikai tankönyvek elemző bemutatásával arra a kérdésre adunk választ, hogy mindez hogyan valósítják meg.

Kutatásom elsődleges célja az volt, hogy megvizsgáljam: az Amerikai Egyesült Államokban használt földrajz- illetve történelem-tankönyvek milyen és mennyi információt közölnek Afrikáról. A vizsgálatba egy földrajz- és egy történelem-tankönyvet vontam be. Ezek a könyvek azonban több évfolyam tananyagát foglalják magukba. Az USA-ban a tantervek nem lineokoncentrikusak, így azt feltételezhetjük, hogy azok a diákok, akiknek a felsőfokú továbbtanulásukhoz nincs szükségük e két tantárgy emelt szintű ismereteire, kizárólag ezekből a könyvekből ismerik meg Afrikát. A magyar földrajz- és történelem-tankönyvek elemzését Fischerné Dárdai Ágnes és Mészárosné Császár Zsuzsa készítette el (*Fischerné–Mészárosné, 2004*). Az ő megállapításaik alapján végeztem el az összehasonlítást a tankönyvek szerkezeti struktúrájára és szemléletmódjára vonatkozóan.

1. Az elemzés szempontjai, a tankönyvek bemutatása

A kiválasztott tankönyveket az alábbi szempontok szerint vizsgáltam. Először a könyvek szaktudományi szempontú elemzését készítettem el. Ezen belül a tankönyvek szemléletét (előítéletek, sztereotípiák), szakmai relevanciáját és tartalmi strukturáltságát néztem meg. A tankönyvek didaktikai apparátusát abból a szem-

pontból analizáltam, hogy az a diákoknak a tantárgy elsajátítása során milyen motiváltságot nyújt. Ebben a kérdéskörben tekintetem át a szövegek nyelvezetének érthetőségét, a könyvek tartalmi telítettségét, a szövegezést (mondathosszúság, mondatfajta), a szöveges források jelenlétét, az illusztrációk mennyiségét és minőségét, illetve a feladatok és kérdések típusát. Végezetül kitértem a tankönyvek könyvészeti szempontú (tipográfia, tördelés, könyvtest) bemutatására. A kvantitatív elemzésnél Kojanitz László *A tankönyvkutatás szerepe és feladatai* (Kojanitz, 2005) című írásában közzétett mérési apparátusát használtam. A vizsgálat során az alábbi kérdésekre kerestem a választ: Milyen képet mutatnak az amerikai földrajz- és történelem-tankönyvek Afrikáról, egy olyan földrésről, amelyet gyakran egyoldalúan a szegénység, a járványok és az éhezés hazájaként ítélnek meg? A tankönyvek didaktikai apparátusa hogyan motiválja a tanulókat abban, hogy Afrikát jobban megismerjék és megértsék? Hogy bepillantást nyerhessek az amerikai tanárok és tanulók tankönyvhasználati szokásaiba, interjút készítettem Mark Spragg földrajz-történelem szakos tanárral.

A World Geography Today (A világ földrajza napjainkban) című tankönyv tulajdonképpen három év tananyagát tartalmazza [1]. Az amerikai diákok a földrajzot általában 7., 8. és 9. osztályban tanulják [2]. A tankönyv szerkezeti felosztását követve Afrika a 7. osztályban kerül tárgyalásra. A tantárgy célja, hogy megismertesse a diákokkal a világ fizikai és kulturális sajátosságait, megtanítsa a térképek, diagramok elemzését, és ezek segítségével kifejlessze a tantárgyról való logikus gondolkodást (*Utah State Office of Education*, 2002: 11-13). *A World History Connections to Today* (A világtörténelem összefüggései napjainkig) című történelem-tankönyv szintén több év ismeretanyagát öleli át. A diákok a világtörténelem összefüggéseivel csak középiskolai tanulmányaik során, a 10–11. osztályban kezdenek el foglalkozni. Az általános iskolában az Egyesült Államok történelmét tanulják. A történelemoktatás feladata az, hogy feltárja a tanulók számára a világ nemzetei közötti kapcsolatot területi, politikai, gazdasági, vallási, művészeti szempontból (i.m. 15-18).

2. Szaktudományi szempontú elemzés

2.1 A tankönyvek tartalmi strukturáltsága

A tankönyvek tartalmi strukturáltságát kvalitatív terjedelemelemzéssel vizsgáltam. Igyekeztem kideríteni, hogy Afrika ismertetése mennyire kap hangsúlyos szerepet a tankönyvekben: elszórta vagy önálló fejezetekben ábrázolják-e a kon-

tinens, és milyen hosszan tárgyalják azt az összes tankönyvi terjedelemhez képest. A 800 oldalas földrajztankönyv 81 oldalon keresztül ábrázolja az afrikai földrészt. Ez a könyv 10%-a. Ez az arány körülbelül megfelel a kontinens világgazdasági, természetföldrajzi jelentőségének, és megegyezik a magyar földrajzkiadvány arányával (*Fischerné–Mészárosné*, 2004: 70). Az amerikai földrajztankönyv tíz nagy fejezetre tagolódik: Bevezetés a földrajztudományba, USA és Kanada, Közép- és Dél-Amerika, Európa, Oroszország és Észak-Eurázsia, Délnyugat-Ázsia, Afrika, Dél-Ázsia, Kelet-Ázsia, a Csendes-óceán partvidéke); ezek egyike az afrikai kontinens. Az első fejezet (Bevezetés a földrajztudományba) összesen hétszer említi meg a kontinens, elsősorban annak éghajlatát, természeti adottságait. Érdekes azonban, hogy Nigéria kétszer is szóba kerül gyors népességnövekedése kapcsán. Az Afrikáról szóló fejezet további négy alfejezetre tagolódik: Észak-Afrika, Nyugat- és Közép-Afrika, Kelet-Afrika és Dél-Afrika. A négy területi egységet a tankönyv három szempontból elemzi: először a természeti adottságokat mutatja be, majd az egyes egységek történelmét és kultúráját tárgyalja, végezetül pedig a terület jelenkori helyzetét ábrázolja gazdasági, politikai szempontból. A négy alfejezet megközelítőleg azonos hosszúságú. Minden területi egység után van egy forráselemzés és egy kétoldalas feladatsor. Összességében megállapítható, hogy a tankönyv – és azon belül is az Afrika-fejezet – jól és arányosan tagolt, a tanulók a terület minden tájegységéről átfogó ismereteket szerezhetnek. Az 1070 oldalas történelem-tankönyv 71 oldalon keresztül ismerteti Afrika történelmét. Ez a könyvnek csupán a 6,6%-a, ami kevesebb, mint a földrajztankönyvé. A történelem-tankönyv nyolc nagy témakörre oszlik: korai civilizációk, ókori birodalmak, regionális birodalmak, kora újkor, felvilágosodás és forradalom, ipari forradalmak és a modern kor, világháborúk és forradalmak, a világ napjainkban. A témakörökön belül két fejezet (Királyságok és kereskedelmi államok a középkori Afrikában, Afrika 1945 után) és 5 rövid alfejezet (ókori nilusi királyságok, az egyiptomi civilizáció, Afrika zűrzavaros évszázadai, Afrika felosztása, nacionalista mozgalmak Afrikában) foglalkozik a kontinenssel. A tankönyv legbővebben Afrika jelenlegi helyzetét elemzi (Afrika 1945 után), 25 oldalon keresztül. Ez a világ napjainkban című témakör 15%-a, ami a többi fejezetet is figyelembe véve arányos része a témakörnek. A terjedelem szempontjából meglepő módon a középkori Afrika bemutatása a második leghangsúlyosabb téma, és csak ez után következik az ókori Egyiptomról szóló két fejezet. A magyar történelem-tankönyvek szinte csak az ókori Egyiptom és a földrajzi felfedezések tárgyalásakor tesznek említést a kontinensről; a későbbi századok, korok a magyar tanulók előtt szinte teljesen feltá-

ratlanok (*Fischerné–Mészárosné*, 2004:76). Bár a földrajztankönyvhöz képest a történelemkönyv kisebb részben tárgyalja a kontinens történelmét, mégis elmondható, hogy a téma feldolgozása a történelem-tankönyvben is arányos.

2.2 A tankönyvek szemlélete

A tankönyvek szemléletmódját tükrözi az, hogy milyen témák köré csoportosítva közlik az ismeretanyagot. A földrajztankönyv a kontinenst három szempontból, azonos mértékben elemzi:

- a természeti adottságok alapján: ezen belül is tárgyalja a domborzati viszonyokat, a térség klímáját, növényzetét és állatvilágát, illetve a természeti forrásokat;
- történelme és kultúrája alapján: ennél a résznél kitér a különböző vallásokra, a hagyományokra és szokásokra;
- végezetül bemutatja a régiót napjainkban: elsősorban annak gazdaságát és a térség jelenlegi problémáit.

A fent vázolt fejezeti felosztásból látható, hogy a tananyag középpontjában a természeti környezet bemutatása mellett hangsúlyt kapnak a földrész gazdasági és társadalmi viszonyai is. A könyv az egyes fejezetekben színes képet ad a természeti környezetről, a domborzati viszonyokról, éghajlati sajátosságokról, illetve a változatos állat- és növényvilágról. A gazdaság jellemzésénél a kontinens mezőgazdasága (földművelési módok, eszközök) és növénytermelése (kávéültetvények, maniókatermesztés) mellett még részletesen bemutatja a folyamatosan fejlődő ipart, bányászatot, kereskedelmet és a turizmust is. Míg a magyar tankönyvekben Afrika gazdasága két sarkított ellenpólusban jelenik meg – az éhség országaival szemben a fejlett és gazdag Dél-Afrikai Köztársaság található – (*Fischerné–Mészárosné*, 2004:71), addig az amerikai tankönyv a térséget négy területi egységre (észak, közép-nyugat, dél és kelet) tagolva elemzi, amellyel komplex képet alkot a földrészről. Az amerikai tankönyv a mezőgazdaság és az ipar mellett bemutatja a kontinens közlekedését: a közút- és vasúthálózat hiányával szemben kiemelkednek az egyre gyarapodó légi- és vízi kikötők. A könyv különböző ábrákkal és kördiagramokkal szemlélteti Afrika szerepét a világgazdaságban. A tanulók azt is megtudhatják, hogy mennyi az egy főre eső GDP Afrika valamennyi országában (természetesen a GDP fogalmát részletesen ismertetik a tanulókkal). Mivel ezek az adatok folyamatosan változnak, a tankönyv egy internetes honlap címét is megadja, ahol megtekinthetők az éppen aktuális adatok. A kontinens társadalomföldrajzának vizsgálatakor az egyes népcsoportok mellett a vallási sokszínűséget is

illusztrálják. Kimarad azonban a földrész egyik jellegzetessége, a nyelvi kavalkád bemutatása. A történelem-tankönyv elszórtan ugyan, de különálló fejezetekben mutatja be Afrikát. A kontinens történetét részletesen ábrázolja az ókortól napjainkig. Olyan korok ismertetésével is foglalkozik, mint a középkori királyságok vagy Afrika zűrzavaros évszázadai, amelyek a magyar történelemkönyvekben nem szerepelnek (*Fischerné–Mészárosné*, 2004: 76). A tankönyv minden korszakban jól szemlélteti a kontinens sajátos kultúráinak kialakulását és fejlődését. A magyar tankönyvek egyik nagy hibája, hogy a földrészt Európa-központúan ábrázolják, az afrikai eseményeket pedig csak akkor tárgyalják, ha azok valamilyen hatást gyakoroltak kontinensünkre (pl. az arabok kultúráközvetítő szerepe, az európai nagyhatalmak Afrika-felosztása) (*Fischerné–Mészárosné*, 2004: 74). Az amerikai tankönyv esetében nyilvánvalóan nem beszélhetünk ilyen elfogultságról. Saját országukat a rabszolga-kereskedelemmel kapcsolatban emelik ki, amely során említést tesznek a mozgalom Amerikára gyakorolt hatásáról. Ezt leszámítva „semlegesen” szemléltetik a kontinens történelmét, mint a világ történelmének egyenrangú résztvevőjét.

Az amerikai diákok földrajz-tanulmányaik során egy változatos domborzatú és állatvilágú, napjainkban is fejlődő, különféle tradíciókkal, kultúrákkal, népcsoportokkal rendelkező Afrikát ismerhetnek meg. A könyvben természetesen szó esik a térséghez kapcsolódó sztereotípiákról is, mint amilyen a szegénység, az éhezés, a járványos betegségek, de ezek nem válnak hangsúlyossá. A történelem-tankönyv a XX. századot ábrázolja a legrészletesebben, említést tesz a különböző nacionalista mozgalmakról, a szabadságért folytatott harcokról és az egyes országok sajátos politikai viszonyairól. Szót ejt a gazdasági elmaradottságról, a társadalmi fejletlenségekről. Ábrázolja azt is, hogyan próbálják ezeket a nehézségeket leküzdeni: iskolák alapításával; felvilágosító és kutatást elősegítő programok létrehozásával. Egy olyan földrész mutat be tehát, amely akar ugyan, de önmaga nem tud a problémáin segíteni. Ehhez világi összefogásra van szükség. A tankönyvek minden szempontból bőséges és aktuális tényanyagot közölnek.

3. Pedagógiai-didaktikai elemzés

3.1. Illusztrációk

Hogy egy tankönyv kellően motiválja a tanulókat a témában való elmélyedésre vagy sem, viszonylag nehezen mérhető (*Kojanitz*, 2005). A tankönyv didaktikai apparátusának mennyisége és minősége kiindulási pont lehet a méréshez. Ehhez

elsőként a tankönyvek illusztrációit vizsgáltam meg. Az illusztrációk sűrűsége, változatossága, minősége felkelti a tanulók érdeklődését, a hozzájuk fűzött kérdések, feladatok pedig segítik a megszerzett tudás elmélyítését. Az 1. táblázat a vizsgált tankönyvek illusztrációinak mennyiségét és milyenségét foglalja össze.

1. táblázat A földrajz- és történelem-tankönyvek illusztrációi

ILLUSZTRÁCIÓK	FÖLD- RAJZ	Hány illusztrációhoz kapcsolódik kérdés, feladat	TÖRTÉ- NELEM	Hány illusztrációhoz kapcsolódik kérdés, feladat
Képi illusztrációk száma/ összes oldal	65/81	25	37/71	26
Grafikus illusztrációk száma/ összes oldal	8/81	6	5/71	5
Kartografikus illusztrációk száma/ összes oldal	26/81	18	11/71	9
összes illusztráció/oldal	1,2		0,7	

Jól látható, hogy a földrajztankönyv sokkal több illusztrációt tartalmaz, mint a történelemkönyv. Ezek nagy része kép, amely elsősorban gyönyörködtet, felhívja a figyelmet, de valódi tanulást segítő funkciót csak akkor lát el, ha feladat vagy kérdés is tartozik hozzá. A történelem-tankönyvben található illusztrációk nagy része ilyen. A földrajztankönyv képi illusztrációja változatos. Nemcsak a kontinens jellegzetes tájképeit, állat- és növényvilágát mutatja be, hanem számos képet közöl az itt élő emberek kultúrájáról (népviseletek, életképek, hagyományos szertartások, helyi szimbólumok), történelméről (ókori egyiptomi ábrák, 19. századi rabszolgabörtön, 800 éves etióp keresztény templom) és a térség fejlődéséről is (pl. találhatóunk képet felnőttekről az iskolapadban, kutatókról, akik a járványos betegségek ellenszereit keresik, illetve turistaparadicsomról). A térképek a tankönyvben általában egy egész oldalt töltenek be, színesek, átláthatóak, az ábrázolni kívánt témát jól illusztrálják. A térképhez kapcsolódó jelmagyarázatok egyértelműek. Érdeemes megemlíteni, hogy azokon a képeken, amelyeken Afrika egy-egy területét, városát mutatják be, egy kis térkép is van, amely emlékezteti a tanulókat arra, hol található ez a hely a valóságban. Ez a kettős ábrázolás (színes kép+térkép) megkönnyíti a diákok tanulását, ezáltal kiváló motivációs eszköz is.

A grafikus illusztrációk színes, figyelemfelkeltő és egyértelmű diagramokból állnak. A hozzájuk tartozó kérdések segítik a diákokat a diagramelemzés technikájának elsajátításában és a téma alaposabb megértésében. A történelem-tankönyv képi illusztrációja egysíkúbb. A kontinens múltjára vonatkozóan elsősorban tárgyi emlékek képeit (szobrokat, kegytárgyakat) mutatja be. Csak a XX. század tárgyalásánál találhatunk ismert politikusokról portrékat (a fejezet képeinek egyharmada), életképeket (tanzániai farmon dolgozók, elefántcsontparti katolikus mise), illetve különleges történelmi eseményekről (pl. Namíbia függetlenségének ünneplése) felvételeket. A történelem-tankönyv fele annyi térképet tartalmaz, mint a földrajz-könyv. A térképek itt is színesek és jól értelmezhetők, de terjedelmüket tekintve kisebbek, általában egynegyed oldalnyi területet foglalnak el, szemben a földrajz-tankönyvek egész oldalas térképeivel. A grafikus illusztrációk között diagramot és táblázatot egyaránt találhatunk. Csakúgy, mint a földrajz-könyvben, itt is minden diagramhoz és táblázathoz tartozik kérdés, feladat. Érdemes lett volna azonban néhány ábrához a kérdések és feladatok mellett magyarázatot is fűzni. Bár a kérdések és feladatok logikus gondolkodásra sarkallják a diákokat, nem biztos, hogy mindig a helyes úton indulnak el, és megfelelő következtetésekre jutnak. A hiányzó magyarázatokat a tanár az órán is megadhatja, de figyelembe véve a grafikus illusztrációk nagy számát, nehezen képzeltethető el, hogy ezek mindegyikét meg tudják beszélni a tanórákon.

3.2. Kérdések és feladatok

Megvizsgáltam azt is, hogy mennyi és milyen típusú kérdések találhatóak a tankönyvekben, illetve azok hogyan segítik a tanulók problémamegoldó képességének fejlesztését. A kérdéseket és feladatokat három csoportra osztottam:

- (1) *Reproduktív feladatok*, amelyek a megtanított tananyagra kérdeznek vissza. Ilyen feladatok például: a fogalmakra való visszakerdezés, a térképeken adott helyek megkeresése, a tananyagban olvasottak felidézése.
- (2) *Problémamegoldó feladatok*, amelyek elsősorban illusztrációkhoz kapcsolódnak, és gondolkodásra ösztönzik a tanulókat.
- (3) *A megszerzett tudást elmélyítő feladatok*, amelyek kapcsán a diákok más forrásokban is utánanéznek a témának. Ilyen feladat lehet például esszéírása egy adott témáról.

A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy nagyjából azonos számban és minőségben szerepelnek a két tankönyvben a különböző kérdések és feladatok.

2. táblázat A történelem- és földrajz-tankönyvek feladatainak típusai

Kérdések és feladatok	FÖLDRAJZ	%-ban	TÖRTÉNELEM	%-ban
Reproduktív	114	57%	119	59%
Problémamegoldó	58	29%	62	31%
Elmélyítést segítő	26	13%	21	10%
ÖSSZESEN	198		202	

Mind a földrajz, mind a történelem-tankönyvekben a reprodukciók dominálnak, de az elgondolkodtató/elmélyítő feladatok együttes száma sem elenyésző. Ez az eredmény harmonizál a tanórák oktatási módszerével. A diákok a tanórákon tanári vezetés mellett gyakran megvitatnak egy-egy átfogó kérdést (pl. kell-e a világnak segítenie Afrikán és hogyan; milyen környezeti veszélyek fenyegetik a kontinenst; milyen hatással volt Afrika népeire a rabszolga-kereskedelem) (*Interjú, 2009*). A tankönyvek jó arányban használják a különböző feladatokat, az illusztrációk bevonásával pedig fenntartják az érdeklődést. Mindkét tankönyvben található olyan feladatok, amelyek megoldásához a könyvek az internet használatát javasolják. A földrajz-tankönyv ebből a szempontból „modernebb”, mivel megadja az adott honlap címét és a belépéshez szükséges jelszót is. Szintén említésre méltó a történelem-tankönyv „párhuzamos vonások, kapcsolat múlt és jelen között” című feladatsora, amely minden fejezet végén megtalálható. A feladatban a diákok egy múltbeli és egy jelenbeli tárgyi emlék képe alapján keresik a kapcsolatot a két idősík között.

3.3. Szöveges források

A tankönyvekben szereplő szöveges források arra szolgálnak, hogy a tanulók érdeklődését a téma iránt felkeltsék, a megszerzett tudást elmélyítsék, logikus gondolkodásra ösztönözzenek. A vizsgálatban szereplő mindkét tankönyvben található szöveges források.

A földrajz-tankönyv minden nagy fejezet elején közöl egy tájleírást, amelyhez egy összefoglaló és egy elmélyítő jellegű kérdést kapcsol. Az alfejezetek elején egy – az adott afrikai területen élő – fiktív személy bemutatkozása olvasható. Az

ábrázolni kívánt terület lakosa röviden beszámol arról, hogyan telik egy napja. Ezekhez az olvasmányokhoz csak képi illusztrációk tartoznak, kérdések, feladatok nem. Az alfejezetek végén egy-egy esettanulmány található, pl. a terület különleges élővilágára, etnikai sokszínűségére, az itt élő emberek életmódjára vonatkozóan. Az esettanulmányhoz egy esszékérdés és egy információ-elemzés tartozik. Meglepő módon a történelem-tankönyv jóval kevesebb szöveges forrást tartalmaz, mint a földrajz-könyv. Az afrikai kontinensről szóló fejezetek közül csak egyben található külön olvasmányként forráselemzés. Ez egy irodalmi mű (a szájhagyomány útján terjedő és később írásban is megörökített Sundiata [3]) részlete, amelyet a tanulók 3 reprodukív és egy esszékérdés kérdés alapján elemeznek. A tankönyv általában a tananyag szövegében közöl korabeli forrásokból idézeteket (például törvénykönyvből, politikai beszédből, irodalmi művekből). Bár az idézetek piros idézőjelük folytán kiemelkednek a szövegből, mégis úgy gondolom, ezeket külön olvasmányként kellett volna összegyűjteni. Így kérdéseket, feladatokat is lehetett volna hozzájuk kapcsolni. .

3.4. Nyelvi szempontú elemzés

A tankönyvek gyakori és visszatérő problémája a tartalmi telítettség, a túl sok ismeret közlése, amely a tanárnak és diáknak egyaránt problémát jelent (Kojanitz, 2005). A tanár megemészthetetlen mennyiségű tananyagot igyekszik bevésni a tanulók fejébe, akiket e roppant feladat elfáraszt és elkedvetlenít. A nyelvi telítettséget a szövegben előforduló szakszavak mennyiségével és sűrűségével, a mondatok hosszúságával, fajtájával lehet mérni. A vizsgált tankönyvekkel kapcsolatos eredményeimet a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat A tankönyvek nyelvi szempontú elemzése

	FÖLDRAJZ	TÖRTÉNELEM
Mondatok száma/oldal	28	36
Egyszerű mondatok/oldal	17	16
Összetett mondatok/oldal	11	20
Mondatok hossza/karaktárszám	98,6	137,4
Szavak száma/oldal	368,2	504,5
Szavak száma/mondat	13,2	14

A táblázatból kitűnik, hogy a történelem-tankönyv tartalmilag telítettebb, mint a földrajzknönyv: az oldalak zsúfoltabbak, több mondatot tartalmaznak (ez összefügg azzal a ténnyel is, hogy a történelemknönyvben kevesebb illusztráció található), magasabb az összetett mondatok aránya, illetve a mondatok karakter-száma. Ha a szókészletet vizsgáljuk meg, akkor is hasonló eredményt kapunk. A történelemknönyv lapjain sokkal több szó, szakszó található, mint a földrajz tan-
knönyvben [4]. A szakszavak ismétlése viszont a két knönyvben nagyjából azonos: a földrajzknönyvben átlagban 4,2-szer, a történelemknönyvben 3,7-szer fordul elő egy-egy új szakszó a bevezetés után [5]. Ez a viszonylag magas szám azt mutatja, hogy a tankönyvek nem csupán „megemlítő” tankönyvek, hanem a tudatos peda-
gógiai ismétlés eszközével arra törekednek, hogy a diákok az ismereteket elsajá-
títsák. Mindkét tankönyv gyengesége, hogy bizonyos szakszavakat nem magyaráznak meg (pl. import, infláció, munkaerő), és ezek a kifejezések a knönyv végén található fogalomtárban sem szerepelnek.

3.5. A tankönyvek motivációs megoldásai

Miután áttekintettük a knönyvek didaktikai eszköztárát, véleményt alkothatunk arról, hogyan motiválják azok a téma elsajátítását. Az illusztrációknak a tanulás során erős ösztönző hatásuk van, hiszen felkeltik a tanulók érdeklődését, aktivizálják az előzetes ismereteket, rendszerezik a megszerzett tudást, magyarázzák a témával kapcsolatos folyamatokat és problémákat, ábrázolják az összefüggéseket, gondolkodásra kész-
tetnek. A feltárt adatok alapján a földrajzknönyv megfelel ezeknek a kritériumok-
nak: minden oldalon található legalább egy illusztráció, ezeknek a feléhez tartozik kérdés. Az illusztrációk több mint fele tölt be valódi, az érdeklődés felkeltésén kívüli tanulást elősegítő funkciót. A történelem-tankönyvben kevesebb illusztráció található, ezek mérete is kisebb, általában negyedoldalasak vagy kisebbek, viszont háromne-
gyedéhez tartozik kérdés. Mind a történelem-, mind a földrajzknönyvben többségében reprodukív kérdések és feladatok találhatók, ami csökkenti a motivációs hatást, a tanulás folyamatát egysíkúvá teszi. A szöveges források a földrajzknönyvben jól elkülönülten, illusztrációkkal, kérdésekkel, feladatokkal ellátva jelennek meg, ezáltal segítik a tanulók munkáját. A történelem-tankönyvben a források a tananyag ré-
szeként szerepelnek; ábrák, kérdések, feladatok nem kapcsolódnak hozzájuk. Ez fokozza a knönyv telítettségét, struktúrája ezáltal kevésbé átláthatóvá válik. Összes-
ségében tehát elmondható, hogy mindkét knönyv didaktikai apparátusa, nyelvezete jól motiválja a tanulókat a téma elsajátításában, ösztönzi őket arra, hogy elmé-
lyedjenek az adott kérdésben.

4. Könyvészeti szempontú elemzés

A könyvészeti szempontú elemzés a tankönyvek kezelhetőségét, a szövegek átláthatóságát és a szövegek közötti kiemeléseket vizsgálja. Mindkét tankönyv keménykötésű, A/4-es méretű. A földrajzkönyv 800, a történelemkönyv 1000 oldalas; az előbbi súlya 2 kg, az utóbbié 2,5 kg. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy ezek a könyvek több évfolyam tananyagát tartalmazzák, ennek köszönhető vaskosságuk.

4.1. Tipográfia

A földrajztankönyvben jól elkülöníthetőek az egyes fejezetek egymástól. A címek félkövér szedésűek, piros színűek. A fejezeteken belüli új témákat félkövér, kék színű fejezetcímek jelzik. A szöveges források címei zöld színűek, betűtípusuk kézírásra emlékeztet. A feladatok, kérdések részcíme félkövér, piros betűvel szedett, sárga háttérben. A földrajzkönyv a címekben összesen ötféle színt használ (fehér, fekete, piros, kék, sárga), háttérkiemelésként pedig négyet (zöld, kék, piros, sárga). Címrendszere jól átlátható, színes, figyelemfelkeltő. Betűtípusai könnyen olvashatók, a betűméret megfelelő. A történelem-tankönyv tipográfiája nem ilyen változatos. A fejezetcímek kék színűek, a bekezdések előtti címek feketék. Az illusztrációkhoz tartozó címek pirosan szedettek. A tankönyv háromféle betűszínt használ (fekete, kék, piros), háttérkiemelés nincs. A különböző címek a történelem-tankönyvben véleményünk szerint nem hangsúlyosak sem a betű típusát, sem pedig méretét illetően. A fejezetek tagoltsága így nehezebben átlátható, a diákoknak nagyobb erőfeszítést jelent a tananyag strukturáját megismerni. A tankönyv szövegének betűtípusa és mérete viszont jól olvasható.

4.2. Tördelés

A földrajzkönyvben a szöveg és kép aránya egyensúlyban van. A képek gyakran az oldalak szélén vagy alján helyezkednek el (kivéve a térképeket, melyek legtöbbször az egész oldalt betöltik). Az illusztrációkhoz tartozó szöveges részek általában jól elkülöníthetőek; ritkán fordul elő, hogy a képhez tartozó szöveg szinte beleolvad a fő szövegrészbe (ebben az esetben a különbség csak annyi, hogy az illusztrációhoz tartozó rész dőlt betűs). A könyvben a címek közepén helyezkednek el, színesek és különböző betűméretűek, tehát minden szempontból jól láthatóak. A tananyag szövegében az új fogalmak félkövér betűvel szedettek, ezért jól kiemelkednek. A történelemkönyvben a szöveges rész a domináns. Az illusztrá-

ciókhoz tartozó feliratok az illusztráció alatt vagy a képen találhatóak. Ezek a szöveges részek minden esetben egyéni, halványsárga háttérrel rendelkeznek, tehát jól elkülöníthetők. A történelem-tankönyv kék színnel szedi az új fogalmakat megjelenítő szavakat. A történelemkönyvben a címek mindenütt középen helyezkednek el, kivéve a bekezdések címeit, amelyek a szöveg elején, azzal egy sorban találhatóak.

Összegzés

Összességében elmondható, hogy mindkét tankönyv változatos és korszerű Afrika-képet tár a diákok elé. A könyvek didaktikai apparátusa jól motiválja a tanulókat a téma elsajátításában, illetve ösztönzi őket, hogy más forrásokban is utánanézzenek a kérdésnek. A két tantárgy tankönyvei a tantárgyi koncentráció lehetőségeit kihasználva építenek egymásra: a földrajzkönyv külön fejezetekben tárgyalja a térség történelmét és kultúráját, a történelemkönyv pedig minden fejezetben utalást tesz a térség földrajzára, térképekkel alátámasztva. Az amerikai diákok tanulmányaik során egy változatos történelmű, kultúrájú, színes földrajzi adottságú kontinenst ismernek meg, történelmi és földrajzi tudásuk egységes, koherens képet alkot. A magyar tankönyveknek ebben a tekintetben sokat kell fejlődniük, hiszen a hazai diákok ismeretanyagából teljesen hiányoznak az Afrikában élő népek életét, szokásait, mentalitását, kulturális eredményeit és kincseit történetiségében bemutató kultúrtörténeti fejezetek (Fischerné–Mészárosné, 2004:77). A magyar földrajz- és történelem-tankönyvek szaktudományi szempontból az amerikai tankönyvek szemléletmódjából, illetve azok didaktikai apparátusából tanulhatnak a legtöbbet. A tankönyvekről alkotott vélemény összegzésénél azonban érdemes megjegyezni, hogy az amerikai diákok a tankönyveket nem veszik meg, elsősorban azok borsos ára miatt, így saját példánnyal nem rendelkeznek. Mivel a diákoknak nincs saját tankönyvük, emiatt nem alakul ki bennük egyfajta kötődés a tankönyv iránt. A tanulók a tankönyveket az iskolától kölcsönzik, és általában nem viszik haza (mivel azok igen súlyosak), csak az iskolában tanulnak belőlük (Interjú, 2009). Ez a tanulás szempontjából több okból is hátrányos számukra: nem tudnak a könyvbe jegyzetelni, színes ceruzával/tollal sem készíthetnek kiemeléseket, aláhúzásokat a szövegben, és nincs lehetőségük otthon a tanultak átisméltésére sem.

JEGYZETEK

- [1] A tantervi követelmények az adott iskolakörzettől (School District) is függenek. Jelen tanulmány a Utah állambeli sajátosságokat veszi figyelembe (Utah State Office of Education, 2002).
- [2] Magasabb szintű tanulmányokat csak azok folytatnak, akiknek a továbbtanuláshoz szükségük van a tantárgy emelt szintű eredményeire (Interjú, 2009).
- [3] A tankönyv ennél a résznél tárgyi tévedést is tartalmaz: a szájhagyomány útján terjedő népi eposzok között sorolja fel az Iliászt is, ami műeposz.
- [4] Érdeemes megjegyezni, hogy a szavak száma/oldal arány az angol nyelv sajátosságai miatt is lehet magas. Az angol nyelvben használt rövid elöljárókat (of, in, stb.) is szavakként értelmeztem.
- [5] Szakszavaknak tekintem az adott tudományterület által használt speciális szavakat.

IRODALOM

- Fischerné Dárdai Ágnes – Mészárosné Császár Zsuzsa (2004): Afrika-kép a magyar történelem és földrajz tankönyvekben. *Iskolakultúra* 2004/11. 69-77.
- Gaynor, Ellis E.–Esler, Anthony–Beers, Burton (2004): *World History Connections to Today*. Pearson Prentice Hall, Austin
- Interjú Mark Spragg-gel. Készítette Ventilla Andrea. Bountiful Junior High School, Utah. 2009. október 28.
- Kojanitz László (2005): *A tankönyv kutatás szerepe és feladatai*. Új Pedagógiai Szemle 2005/3. <URL: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-03-ko-Kojanitz-Tankonyvkutatas>> [2009. október 10.]
- Sager, Robert J.–Helgren, David M. (2005): *World Geography Today*. Holt Rinehart Winston, Austin.
- Utah State Office of Education (2002): Secondary Core Curriculum. *Social Studies 7-12*. [online] <URL:<http://www.schools.utah.gov/curr/core/corepdf/SoSt7-12.pdf>> [2009. november 3.]

SZEMLE: IDEGEN NYELVŰ KÖZLEMÉNYEK**DARASELIA, MAYA – YOJUA, TAMAR–TSONTIASHVILI, ZAZA****Cultural Issues in Language Teaching Curricula**

The article deals with one of the most important aspects in L2 teaching methodology: the importance of cultural issues in language teaching curricula. Most attempts to set out the aims of Foreign Language Teaching include among the goals of a cultural component. ‘How should I include culture into teaching a language?’ - a language teacher asks. There is one main answer, and all the minor answers derive from that: use authentic materials. It is difficult to escape teaching culture if you use authentic documents. As soon as language learners come across something they do not understand – not linguistically, but from behavior viewpoint – the teacher has to explain the cultural background to provide deep understanding. By teaching about cultures we do not mean “lecturing” in a dull way about some events, places and people our students probably do not care about. We mean to apply active, interesting activities centered on being correctly understood.

1. The concept of culture as one of the goals of the modern foreign language teaching methodology

Many official educational documents have already incorporated cultural issues as part of language teaching curricula. Thus, for instance, “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment” states:

In recent years the concept of plurilingualism has grown in importance in the Council of Europe’s approach to language learning. Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. Multilingualism may be attained by simply diversifying the languages on offer in a particular school or educational system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language, or reducing the dominant position of English in international communication. Beyond this, the plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person’s **experience of language in its cultural contexts** expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not

keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. Among obligatory competences of language learning is sociolinguistic competence. It refers “to the sociocultural conditions of language use. Through its sensitivity to social conventions (rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of community), the sociolinguistic component strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence” Common European Framework, (2001:4-13)

Most attempts to set out the aims of Foreign Language Teaching include among the goals, a cultural component. But what does the concept of culture point to? Barbara J. King (*King*, 2001: 441-443) writes: “Many cultural anthropologists ... now urge abandonment of the culture concept because they see it as hopelessly essentialized and politicized when applied to human groups. That is, they reject the idea that discrete human groups have a distinct, bounded set of identifiable ideas, beliefs, or practices, and they worry that claims for such sets of bounded ideas, beliefs, or practices are too often made by suspect nationalist movements”.

2. Cultural Insight in Language Courses

At the very least, culture is a difficult notion to grasp - and yet many language teachers find themselves constrained to include a cultural component without ever having been offered the opportunity to thoroughly analyze what it is they are supposed to be doing. This can lead to trivialization, to exoticism, or to seeking refuge in Great Books and Great Art. According to Mason (*Mason*, 2001), language teachers do not necessarily have any special insight into the cultures which the languages they teach use. Most of us, he says, have not majored in cultural anthropology. We can only agree with him that much of what passes for cultural insight in language courses is anecdotal, outdated and superficial. Often enough, cultural prejudices are simply reinforced. French teenagers are often given the impression that the USA is founded on Disney and the KKK - what do American adolescents learn about French culture?

How, then, a language teacher asks, should I include culture into teaching a language? There is one main answer, and all the minor answers derive from that:

use authentic materials. It is difficult to escape teaching the culture if you use authentic documents. As soon as language learners come across something they do not understand – not linguistically, but from behavior viewpoint – the teacher has to explain the cultural background to provide deep understanding.

Mason's (Mason, 2001: Messages to FL Teach) recommendation is "if I were a teacher [of French] in America, and I wanted to find a way into this question, I might start by looking at the contributions that France has made to American culture, and by the traces that the French have left in the United States and, of course, on your great neighbour to the North. One might, for example, do some research on the Statue of Liberty; who made it, why they made it, its grounding in an artistic tradition and so on. The possibilities here are vast. Or one could look at the contribution that Louisiana has made to the American musical tradition, and the Creole input into that, and to see whether one can follow elements of that tradition back across the Atlantic to France (look to the accordion)". And he gives a very interesting reason for such an approach: marking the difference, without taking the common ground into account, only reinforces prejudice and stereotype.

Teach about culture in a non-judgmental way (bullfighting in Spain, fox hunting in England, etc.). For this purpose a text telling about the history of bullfighting and a text similar mass performance in other countries is better than just its description which will only trigger judgment of cruelty.

Teaching about culture is basically motivating, but what if not? Korean adults who want to be able to use English for business purposes may not be interested in British or American culture.

Among other problems linked with teaching language & culture are:

- As there are so many historic events, geographic places, holidays and traditions, what are the criteria of their selection to make up an optimal culture-linked program?
- Many events are viewed differently, so which view(s) should we give? E.g., the glorious war between the North and the South is viewed by some people as a horrible massacre
- Age limitations: some topics are too difficult to perceive until one is off age
- Cultural practices can change quickly
- Language teachers and course book authors, then, should be trained in such sophisticated matters

Some specialists of language teaching put up the following arguments against teaching culture:

- “Culture” is too vague and wide
- There is cultural variation
- Teaching culture will not, unfortunately, prevent racism, ethnocentrism, or all the other naughty 'isms' you can think of. This is because many cultural practices are at the least questionable; polygamy, dog-walking without a scooper, using the klaxon in town-centres to express annoyance, impatience or high-spirits ... one could go on
- Attitudes, typical behaviours and mentality are things too difficult to define
- You can't “teach” it, language learners have to work it out for themselves (that's why student projects are so useful)

3. Culture – based Topics

If we want to teach a language in a culturally-sensitive way, the culture-based topics to be included in language teaching should involve:

- Everyday living, e.g.: food and drink,; public holidays; working hours and practices; leisure activities (hobbies, sports, reading habits, media)
- Living conditions, e.g.: living standards (with regional, class and ethnic variations); housing conditions; welfare arrangements
- Interpersonal relations (including relations of power and solidarity), e.g., with respect to: class structure of society and relations between classes; relations between sexes (gender, intimacy); family structures and relations; relations between generations; relations in work situations; relations between public and police, officials, etc.; race and community relations relations among political and regional groupings
- Values, beliefs and attitudes in relation to such factors as:; social class; occupational groups (academic, management, public service, skilled and manual workforces; wealth (income and inherited); regional cultures; security; institutions; tradition and social change history, especially iconic historical personages and events; minorities (ethnic, religious); national identity; foreign countries, states, peoples; politics; arts (music, visual arts, literature, drama, popular music and song); religion; humor
- Body language (posture, eye-contact, mimics, gestures)
- Knowledge of the conventions governing such behavior from part of the user/learner's sociocultural competence
- Social conventions, e.g. with regard to giving and receiving hospitality, such

- as: punctuality; presents; dress; refreshments, drinks, meals; behavioural and conversational conventions and taboos; length of stay; leave-taking
- Ritual behaviour in such areas as:; religious observances and rites; birth, marriage, death; audience and spectator behavior at public performances and ceremonies; celebrations, festivals, dances, discos, etc. (Common, 2001:102-103)

According to Mason (Mason 2001), these topics should/may include:

- heroes and famous people – it is useful to read/speak about them not only because it provides background knowledge, but also because you step by step learn to understand what is there so special about them that makes them popular in the given culture;
 - history, geography
 - literature, art
 - gestures and their meaning
 - holidays and traditions
 - food and dress

Mason's (Mason 2001) comment about the "insides" of the topic (not just about heroes, but also why these people are viewed as heroes, what values made them perceived as heroes) is essential. Generally, issues of values, attitudes and norms of politeness are more important than factual knowledge like history and geography which is too vast to be included in any course and can be done only in a fragmentary way.

When viewing the above issues, it is essential to do cross-cultural comparisons. For example, as Mason (Mason,2001: Messages to FL Teach) mentions, there are tremendous differences in:

- the sports that we play and the way we play them
- the families that we form and the ways we form them
- the various ways in which we court our spouses
- the friends we make and the way we make them
- the tools we make and how we use them
- the languages we invent and the way we speak them
- the food we eat and how we eat it
- the religions we form and how we practice them
- the laws and customs we make and how we observe them.

4. Language Skill Levels and Cultural Competences

Such a long list of topics, naturally, cannot be covered in a short period of time. Selection of topics, width and depth of their coverage depend on language learners' age and language level. While national curricula of teaching a particular language may mention the list of topics taught at each grade at school, "Common European Framework of Reference for Languages" (*Common*, 2001: 122) mentions at which language skill level students have to possess which cultural competences:

A1: Can establish basic social contact by using the simplest everyday polite forms of: greetings and farewells, introductions, saying please, thank you, sorry, etc.

A2: Can handle very short social exchanges, using everyday polite forms of greetings and address. Can make and respond to invitations, suggestions, apologies, etc.

Can perform and respond to basic language functions, such as information exchange and requests and express opinions and attitudes in a simple way.

Can socialize simply but effectively using the simplest common expressions and following basic routines.

B1: Can perform and respond to a wide range of language functions, using their most common exponents in a neutral register.

Is aware of the salient politeness conventions and acts appropriately.

Is aware of, and looks out for signs of the most significant differences between the customs, usages, attitudes, values and beliefs prevalent in the community concerned and those of his or her own.

B2: Can with some effort keep up with and contribute to group discussions even when speech is fast and colloquial.

Can sustain relationships with native speakers without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with a native speaker.

Can express him or herself appropriately in situations and avoid crass errors of formulation.

C1: Can recognize a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts; may, however, need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.

Can follow films employing a considerable degree of slang and idiomatic usage.

Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotio-

nal, allusive and joking usage.

C2: Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning.

Appreciates fully the sociolinguistic and sociocultural implications of language used by native speakers and can react accordingly.

Can mediate effectively between speakers of the target language and that of his/her community of origin taking account of sociocultural and sociolinguistic differences.

5. Intercultural Awareness

According to “Common European Framework of Reference for Languages” (Common European Framework of Reference for Languages 2001), intercultural awareness deals with the below issues:

Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the “world of origin” and the “world of the target community” produce an intercultural awareness. It is, of course, important to note that intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds. It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner’s L1 and L2. This wider awareness helps to place both in context. In addition to objective knowledge, intercultural awareness covers awareness from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes.

Sociolinguistic competence deals with linguistic markers of social relations, such as:

- use and choice of greetings
- introductions
- leave-taking
- use and choice of address forms (formal/informal; polite/intentionally rude)

It also includes politeness conventions, such as:

- “positive” politeness (showing interest, sharing emotions, etc.)
- “negative” politeness (avoiding direct answers, expressing regret)
- deliberate impoliteness (expressing dislike, anger, asserting superiority)

The subject we teach is called English (or any other second or foreign language). Language teachers’ education in most cases does not involve any (or involves too few) scientific courses dealing with culture. So language teacher’s qualification

is really too low to “teach culture”. What – in our opinion – is even more important is the fact that “teaching a second/foreign culture” (probably) without a person’s will is against any legislation, against human rights. A person who learns a second/foreign language as a school/university subject just does so because it is a subject in the curriculum or because she/he would like to communicate in that language. As for assimilation / integration into another culture, most learners never conceive of such purposes. Even when language teaching starts early (at the age of 5 or 6), the child is already a carrier of her/his own culture and we have no right to impose another culture on the child. To inform him/her of another culture in order to make the teaching interesting, in order to achieve high quality of comprehension in the process of intercultural communication – yes, but to “teach another culture” to change the person’s native culture – no!

We believe that the phrase “to teach culture” that appears in most publications we have viewed is just a professional jargon, for the purpose of brevity and – God save us – for the purpose of cultural harassment, if it is possible to say so. In most cases the phrase really means introducing politeness rules and explanation of connotation, dealing with the corresponding country’s history, famous people, traditions, etc., i.e. nothing harmful.

However, there are teachers (especially, native speakers of that language) and scientists who think that bringing their (as they believe, more “cultural”, more sophisticated) language to other countries is synonymous to changing the local culture (raising it to a higher level). These people think they are linguistic and cultural missionaries.

Sometimes “teaching culture” this just happens in a thoughtless (and harmless enough) way, because teachers (naturally) loving the language they teach are so enthusiastic that it seems that they view the corresponding culture as something perfect, and, correspondingly, better than theirs.

It is essential that language teachers, before they “teach culture”, should be explained how to do so in a way benefiting understanding of both cultures, native and that of the second/foreign language under study, how not to hurt anybody’s feelings and thus, how to promote a better understanding between nations.

Skutnabb-Kanngas (*Skutnabb-Kanngas* 2000) writes about danger of linguistic genocide (!) through globalization and language teaching policy. She views facts of not only less developed African countries, but also of quite developed European countries such as Sweden, whose culture is endangered because of the role that the English language has occupied in their society. She tells us about a very

serious generation gap of grandparents and grandchildren who do not understand each other linguistically. Parents, wanting the benefit for their children (getting a good job or any job at all), send them to a school where education is carried out in English. As a result, all their children can do in a native tongue is just “hello-how-are-you-thank-you-type” everyday conversation. They think in English, they behave “in American”.

Language has always been essential for self-determination. You are, first of all, part of culture in the language of which you speak as your first language. Language is very sensitive towards mentality. If mentality is sexist, ageist, racist, nationalistic, so is the language people speak. Making English (or any other “big” language) the language children in another country think in, we, willy-nilly, use a more psychological form of ethnical destruction, of ethnical conquering, than is invading the country and conquering it by force. But it is a way of conquering. And, we believe, language teachers should have nothing to do with it.

By teaching about cultures we do not mean “lecturing” in a dull way about some events, places and people our students probably do not care about. We mean to apply active, interesting activities centered on being correctly understood.

Thus, in our opinion, we should teach about cultures, teach to notice culturally specific meanings, teach to be polite and tolerant.

REFERENCES

- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge University Press. 4-13;102-103;122
- King, B.J. (2001): Debating Culture. *Current Anthropology*. Volume 42, number-3. June, 441-443
- Mason Timothy (2001): *Culture and Language : What Relationship?* Messages to FLTeach. Retrieved May 15, 2009
- Stromquist, N.P. & Monkman, K. (2000). *Defining globalization and assessing its implications on knowledge and education*. In N.P. Stromquist & K. Monkman (eds) *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2-3
- Skutnabb-Kangas, Tove (Ed.) (2000): *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates, In <http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/FLTeach/Culture3.htm>

HAJDICSNÉ VARGA KATALIN–SZŰCS ESZTER CECILIA

Possibilities of business administration teachers' training in the Bologna-system

Since the introduction of the Bologna-system business administration training has changed a lot as it became the part of Hungarian language and literature BA training in the form of specialization. This combination is generated in the common linguistic roots of the two fields. Business administration specialization includes all the most important skills and competencies of this area, such as business communication, protocol, data processing, secretary skills, IT skills and of course students study touch-typing, shorthand-writing, reporting and text processing on a high level. We claim that about 40% of the graduated BA students wish to continue their studies in postgraduate courses. They can be employed by the media, public administration services and the competitive sector.

Business administration teachers' tertiary training in the 20th century in Hungary can be considered as systematical and direct from 1974. Due to the fact that not any of the Hungarian universities undertook this challenge, the College of Nyíregyháza took in the shorthand and typing teacher academic specialization, at that time only on college level. Since then this institute has been the base of this training.

On the turn of the century its name changed into business administration teacher. From this time on it has been also possible to combine this specialization with other professions but Hungarian grammar and literature teacher, like foreign languages (English, German, French, and Russian), history, computer technology, library and information technology etc. Those who got primary school teacher degrees in these traditional fields got degree in business administration as well, but 90% of them started job as teachers. Their general training in pedagogy and didactics prepared them for primary school level but as business administration training was for secondary level most of them settled an occupation in secondary technical schools of economics. Only few of them started out a career on primary level, or in vocational or grammar schools. The aforementioned could teach Hungarian grammar and literature while the latter could teach business administration as an alternative, mainly typing or word processing as a part of information technology lessons. The non teacher entrants started to work in those fields which mostly claim only secondary skills. [1] [2]

Contemporary Hungarian language and literature BA training on business administration specialization

Business administration training has changed a lot since the introduction of the Bologna system. Business administration became a part of Arts, in Hungarian specialization, basic Hungarian training. It means that the students' appellation in their certificate will be Bachelor of Arts (BA) in Hungarian/business administration specialization. This combination of the two specializations has its root in their common linguistic base, although this is the creature of musts. Namely that college level business administration training – like other specializations- couldn't be started, as widespread scholar knowledge is not given in the lack of university training possibilities. Whereas we have to pinpoint that the ken of the two specializations are quite different.

The memorandum of foundation says that the aim of training students of art in Hungarian on business administration specialization is to train professionals who will be able to work independently in the management workflow in various professionals, using their Hungarian grammar and literature, and cultural knowledge; general, professional and foreign language communicational skills; up-to-date management-technical and management-organizational skills; as well as their writing and editing technical knowledge. Further aim is to make the students be able to organize and handle the management workflow of various organizations; harmonize their activity, furthermore be able to take part in decision-preparing and -making processions actively and creatively. [3]

A probable ken of business administration specialization

In the requirements of basic Hungarian literature and grammar training the ken of it clasps and covers the scope of business administration activities, like professional and official communication, protocol and secretarial knowledge, modern computer based management-organizing and technique, touch-typing, shorthand writing, corresponding, minute-taking, reporting and text processing knowledge. The content of business administration specialization is built on 3 modules: written, interpersonal and secretarial communication.

In the 3 modules, apart from the traditional training, numerous courses can be chosen which develop general and professional competencies together:

1. Interpersonal communication module

a) General business and secretarial communication

Courses are to be focused on business communication, the model of general communication, the culturally bound paradigm, different and similar peculiarities of

cultures, and the verbal, non-verbal and visual level of business communication. We wish to define communication, business communication, their elements, levels, basic situations, speech acts. They gain knowledge and practice in business etiquette and protocol, in the field of electronic communication and presentation.

b) Knowledge of mankind, self-recognition development

Several factors influence the success of communication, including the characteristics of the communicator and the recipient, their attitude in the given situation, their momentary mood and the peculiarities of the context etc. To build up efficient communication it is a must to achieve conscious and effective communicational style, in which self-recognition and knowledge of mankind development have determinative functions (personal effectiveness, characteristics determined communicational strategies, co-operational techniques)

c) Negotiating techniques, handling conflicts

The students get to know the principles of business negotiations, the various negotiating styles, their instruments, and how to use them correctly, how to vary them, to handle the possible conflicts, the peculiarities, the planning and the implementation of crisis communication.

2. Written language communication module

a) Electronic writing technique

The courses are to develop students' abilities to electronic writing communication, to gain touch-typing knowledge that is necessary for reliable text input (ten-finger Braille), to acquire text-processing possibilities of text and publication editing softwares. Students will be able to make a document with the help of computer from a printed text, in a given time, in given number of characters; the ability of writing after dictation makes the student able to write down documents after live speech and listening to different sound carriers.

b) Information technology and information treatment

It is a must to convey one's knowledge in: text modification and proofreading possibilities, word processing operations; to apply the possibilities (operations, chart making, using style sheets) offered by Windows operational system, Word for Windows program, on skill level.

c) Text fixing and document editing

Courses are to acquire the Hungarian (or in case of colleges abroad the local one) shorthand writing, this special type of speech fixing, on composition level, as the base of document editing. There is a need to form and develop the written skill of shorthand writing, to practise document editing as work, to form and develop speech fixing skill, to meet and learn the word processors' speech fixing possibilities, to make own abbreviation collection and to use it.

d) Corresponding and minute-taking knowledge

Students study about linguistic, stylistic, composing, content-profession and form-appearance requirements of writing official documents, letters in different topics and forms. They have to know the minute-taking theory, the validated minute forms and to make them with the use of word processing programs.

e) Written communication in foreign language

Students acquire and in practise optimally use the base of business communication in foreign language (English, German, French), focusing on corresponding, telephoning and greeting business partners. They also acquire the content-form-style requirements of letters in foreign languages; building on the Hungarian typing skills they must be able to copy continuously, composing letters individually with the help of electronic writing techniques, after acquiring the character list of the foreign language.

3. Secretarial communication module

a) Media knowledge

Students get an overview on the peculiarities of media communication (basic notions, communicational channels etc.) to help the successful join of administrative work and media. Main subjects: history of mass communication, its definition, determiners; media text; the system of media types; basic notions in the theory of media: media pyramid, media triangle; the so called new media: internet-media; speciality of multimedia message, genres of media, language of media, norm of media.

b) Time and project management

It is a must to learn and understand the basic concepts of economics; consumers' behaviour and the factors of demand and supply, features of market, factors of production, connections in macro economics, efficient leadership and time managing, project management- the aims and tasks of a manager.

c) Program organizing

The students acquire the special knowledge of program organization and implementation, the rules of hospitality focusing on the different special demands of the workplaces. Main topics: preparing different programs, using information sources, being involved in organization and implementation, script, calculation, schedule, program evaluation, summarizing the experiences.

d) Leadership and organizational knowledge

The students learn the necessary concepts to lead and organize on the field of management, socially and economically determined leadership, its necessity, functions, and the practically successful methods. Leader and organizer attitudes are formed.

e) Management and office organizational knowledge and practice

Its aim is to review on the conception and content of administrative work, management regulations, the full process of document administration, like technical devices of document treatment, the rules of secret data process, prints with severe account, sorting out. On the spot of management work, in modern and ergonomically fit offices, the students get practice in the use of telecommunication and office technical devices, in the perfect supply of the different organizational works based on the etiquette and protocol rules, in electronic processing, electronic account treatment and digitisation of mails. [4] [5]

4. Possibilities to get into MA program from this specialization

The students who get degree on the business administration specialization of Hungarian BA training will be able to join any of the tertiary institutes on accredited Hungarian training, as for the plans on Hungarian literature and grammar profession/business administration specialization, or as a second teacher specialization, business administration training. These plans are under construction.

The accepted and in 2005 started BA training allow any of the students to start business administration module-with the same subject as in the specialization- as a minor course, which is the base of a second degree in teaching. We hope that they will be able to join into business administration teacher master program as a second teacher training specialization.

The qualification demands of master training, based on basic training, are being determined by the tertiary institutes nowadays. Comparing the two kinds of training it can be said that in master training there are a great variety of specializations. According to tertiary education acts teacher qualification can only be given in master training- in two specializations- in the chosen first and second teacher specializations.

That means business management teacher qualification can be chosen as a second specialization in master training. Its requirements are being shaped, like the entrance assumptions from basic specialization or from earlier college training. The possible combinations of business administration training and other specializations are also being shaped. The following two combinations are the most likely ones:

- a) Hungarian teacher- business administration teacher
- b) Teacher in economics- business administration teacher

Very good news is that business administration is in the accreditation petition of the philosopher consortium of 13 tertiary institutes. Now the work out of the specialization is under construction individually by the members of the consortium. [6] [7]

5. Renewed profession- fields of utilization, chances on the work market

How do we consider the renewed profession? What will be the chances on the work market and the utilization of the knowledge of the would-be business administration professionals who have the latest information and competencies? Will the social-economical utilization of this qualification grow? We discuss the possibilities that may prevail in the aims of the system.

5.1. It seems a good starting point that the training on business administration specialization

- a) guarantees the job opportunities according to their qualification, because generally this specialization researches one of the most important part of cultural heritage, the mother tongue,
- b) Correct, clear and neat style is the assumption of the successful communication in any area of the society and economy.

5.2. The general and professional competencies that are expected as a result of the training – that weren't contained in the previous college degree in business administration teaching- also guarantees, that the qualified

- acquire the methods of information getting and their main research methods in the basic training and the chosen specialization,
- join the scientific life of their narrow profession (conferences, publishing etc.),
- evaluate supportably the scientific work in their field (organizing, applying for tenders, join to the projects etc)

5.3. With improving their personal talent and skills we hope their real chance to

- get jobs due to their Hungarian literature and grammar and business administration knowledge

- attend scope of duties connected to cultural activities in cultural institutes and centres and in the field of state administration and local government administration (public administration),
- work as well prepared professionals for non-profit, social organizations, and in other scope of activities that claim general human knowledge

5.4. Breaks vary according to the social-economical environment

Economical processes set back the formal master of arts status but it is continuously changing, that is why adaptivity and intellectual value is honoured to prevail in socio-economical environment due to the information treating skills learnt in art training. We believe that students who get degree on Hungarian specialization

will be able to fulfil the socio-economical requirements that are drawn up directly by the demand, without state intermediation.

- They will have the possibility to settle an occupation in the competition sector as program organizers, cultural managers; they can organize spare-time activities in intellectual and cultural sections.
- Other important direction of the careers in connection with market economy is the one of assistants with degree of arts. As for the demands in the labour market the company leaders prefer apply intellectual, talented assistants in great responsibility and in important scope of activities to previously qualified secretaries. An intellectual, foreign language speaker with good communicative skills is a great help and for the company a valuable employee. Assistants with qualification in human fields, fluent foreign language knowledge, and secure knowledge in the local society and culture are often employed by leaders of multinational companies.
- All sectors and form of media have employed qualified masters of Arts since the last decade. State and local, electronic and printed channels obviously named the MAs as major employees.

6. Summary

We believe that the evaluation of students who get degree on Hungarian basic training/business administration specialization in the labour market may be raised by their wide knowledge and specialized foreign language knowledge. The possible employment sectors are media, civil service/public administration and competition sector. The ones who get degree on the suitable Hungarian basic trainings specializations are for the demands and become typical intellectual masters of Arts who have activities in arts, social sciences, traditional or electronic journalism, text writing, translation etc. The fields cover also new ones like tender writing, monitoring project management or its conception activities.

It is likely that with the BA degrees 40% of the students will get into the post-gradual training. We really hope that more and more students get degree in business administration specialization and they will own wide range of competencies.

REFERENCES

- [1] Alapképzési és mesterképzési szakok jegyzéke. www.okm.gov.hu/doc/upload/200803/kepzesi_es_kimeneti_kovetelmenyek_080326.pdf
- [2] Magyar alapszak ügyvitel szakirány mintatanterve (Nyíregyházi Főiskola). www.nyf.hu/docs/tanulmanyi_tajekoztato/babsc/magyar/halo/pdf
- [3] A tanári szakképzettségek képzési és kimeneteli követelményei. www.okm.gov.hu/doc/upload/200712/tanar_szak_kkk_071211.pdf

- [4] Kérelem a magyar alapszak létesítésére. IV. Mellékletek www.introegyesulet.hu/bhf/doc/magyar/Mellekletek_magyar.doc?PHPSESSID=c204356283a5a6261dc113d16fa5b4bb5
- [5] 381/2004. (XII.28.) Korm. rendelet a többciklusú felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól. www.om.hu/doc/upload/200504/tobbciklusu_felsoo_381_2004.pdf
- [6] 289/2005. (XII.22.) Korm.rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről. www.okm.gov.hu/main.php?folderrID=469
- [7] Magyar alapszak ügyvitel szakirány mintatanterve (Nyíregyházi Főiskola). www.nyf.hu/docs/tanulmanyi_tajekoztato/babsc/magyar/halo/pdf

Hajdicsné Varga Katalin - Szücs Eszter Cecilia
Változások az ügyviteli (tanár)képzésben

A Bolognai-rendszer bevezetésével alaposan megváltozott az ügyviteli képzés, a bölcsészettudományon belül a magyar képzési ág magyar alapszakjának egyik szakiránya lett. Ebben a kényszer szülte szoros kapcsolatban a két szakterület nyelvtudományi gyökerei érték össze. A magyar alapszakos követelményekben az ügyvitel szakirány ismeretkörei átfogják és lefedik az ügyviteli munkaterület tevékenységeit, így a szakmai és irodai kommunikációt, protokoll- és titkári ismereteket, a korszerű, informatikai alapú ügyvitel-szervezési és technikai, valamint a gépírási, gyorsírási, levelezési, jegyzőkönyv-vezetési és szerkesztéstechnikai ismereteket. Úgy ítéljük meg, hogy a magyar alapszak ügyvitel szakirányán végzettek majdani munkaerő-piaci megítélését és esélyeit növeli, hogy a szakirány széles körben hasznosítható ismereteket nyújt, megfelelő szakterületi idegennyelv-tudással. Az elhelyezkedés három jellemző területének a médiát, a közigazgatást és a versenyszférát tartjuk. A BA diploma birtokában valószínűsíthetően a végzettek 40%-a fog hosszabb távon bekerülni a posztgraduális képzés rendszerébe. Mi abban bizakodunk, hogy – mivel az elvi lehetőségei megvannak – továbbra is a kellő számban vehetnek részt ügyviteltanár szakos képzésben, akik várhatóan kibővült kompetenciákkal rendelkeznek majd.

PERJÉSINÉ GAZDAG ÉVA

The Corner House Residential Home

What does a disabled young person need? Is it a difficult question? The answer is definitely not one. A young person who lives with a disability needs exactly the same things like his peers: a home, a job, income, well-spent leisure time, friends, a partner, a family, and health care. What actually makes this listing different is that in order to achieve all these things these young people also need support from others.

Parents raising a child with a disability dream about offering assisted living to their children in adulthood. This sort of assisted living has no tradition in Hungary. The best example in the country would be the network of institutes, "Down Foundation Helping the Development of the Intellectually Disabled". This organization embraces the whole life span of disabled people from birth to old age.

1. The way to the residential home

Until the '80s social services were operated solely by the state in Hungary. A number of intellectually disabled people lived with their families. Those who were not lucky enough to grow up in a family were hospitalized in public institutes. Some changes occurred in the social-political processes that had an impact on this national monopoly. The following major important changes strengthened one another (Galambos, Papp, Verdes 2003:14).

- a. The number of social problems increased dramatically, often leading to health and mental issues.
- b. The national social-political and health care systems that were supposed to prevent and solve the above mentioned problems, were unable to fulfill their duties.
- c. New organizations and movements were founded.

Although more and more civil organizations (associations, foundations, etc.) were founded, their status was insecure due to lack of national and public support.

At the end of the 1950s Benkt Nirje formed his experiences with the disabled into a principle, which is called the normalization principle. The aim of normalization is to offer the intellectually disabled life ,models and conditions for living

that are approximately similar to the usual norms that of the nation (Nirje, Perrin, 1989). Essentially, normalization is a developmental process.

As this principle was becoming increasingly popular in Hungary and the intention for integration has become dominating civil organizations dealing with disabled people have been gaining influence. Due to their pressure and the consequence of the special educational paradigm change, the giant institutes started to divide into smaller institutes which resulted in the formation of properly sized homes. But these institutes were still quite different from those that parents who raised their disabled children would have preferred. They wanted their children to live the same quality life they had had while living with their parents. The national solution has not arrived yet. Initiatives by strong-willed, innovative parents have contributed a lot. These parents have realized that this is the only chance for their children to receive the help he or she needs by keeping their human dignity, their sense of being an adult and their ability to act. Other parents had to face the difficulties of getting old or sick and not being able to take care of their disabled sons and daughters who had spent their whole lives living with their parents. These parents wanted to secure the future for their children at all costs, but at the same time – just like young and dynamic parents – they were not satisfied with the old existentially and professionally poor institutes (Gruiz, 2000).

The 1993 Act III. provides a legal background for the existing social administration and social services but it does not mention residential homes that, however, had already started to operate based on foreign example.

The first foundational residential home built with French support was opened in 1991 as part of the Bark Community in Dunaharaszti. The residential homes of the civil sphere were developed through parental initiatives, mainly with foreign support.

Legislation legally acknowledges 'the institute of the residential home' but the it has been long overdue for them to achieve the status of 'assisted residence'. The 17th § of the 1998 Act XXVI regarding the rights and equality of disabled people mentions the residential home as an alternative way of living that can be chosen by the intellectually disabled. The financial background has not been cleared yet, though. Although institutes maintained by civil organizations have taken over governmental duties, they only get normative financial support if they function as a care providing institute or home for disabled people. The situation was solved in 1999 by the Act LXXIII, §31. The legal expression 'residential home' has been in existence since then.

2. The short history of the Down Foundation [1]

The Down Foundation has been functioning in this form since 1992. Dr. Katalin Gruiz declared its principles. The Foundation is supervised by a board of trustees who are parents. As the professional role of the organization was increasing professionals became members of the board of trustees. This meant physicians, SEN teachers, social care professionals and economists became trustees of the Foundation. Later on they produced pamphlets, they brought in new early intervention and teaching methods from abroad and – most importantly – they brought new perspectives that they popularized in parents' meetings and conferences. "New perspective" referred to the way that was in matching the wishes that of the parents. This change of perspectives would never have been successful without adopting rules and practices from western countries.

The Foundation started to move towards its present profile when they had opened their first crisis home. The purpose of this home was to make the life of parents of children with Down syndrome easier. This institute offered the potential of a home environment with professional assistance in case parents fell sick, had to leave for whatever reason or just simply needed some spare time. Völgyi Katalin had a leading role in opening this home. First she had worked voluntarily and then she became the leader of the home as a full time employee. Later on, the original purpose of the institute changed. Families contacted them in extreme crisis situations. Severely disabled people arrived who could not be taken care of at home, severely autistic children and young adults were brought here by their parents who had had no spare time for years and more and more young or elder disabled persons who had lost their parents asked for shelter. Instead of smiling children with Down syndrome, severely disabled people moved into the home which put a huge strain on the nurses and on the Foundation.

In 1993, as soon as the social law had been passed, the Foundation launched its Transition Home project. This was a governmental project: they were supposed to receive financial help from the government which they did not receive for years. After the situation had been fixed the Board of trustees came up with new plans. Along with the Transition Home project they also launched the Daycare Centre project. This home became full very fast requiring a second home and soon afterwards a third one. They searched for foreign contacts to learn about the most recent services. As parents they had an idea in their minds concerning the ideal solution but they would not have been able to fight the perspective obstacles if

they could not refer to the already operating foreign models. Later, this became their working method: using parents' feelings, ideas and using the international practice and establishing it in Hungary the Foundation draughted the optimal solution and they compared it with the actual Hungarian practice. The difference was shocking but it also gave inspiration for the next steps which were lobbying, fundraising, and realization. Since the parents were the practical leaders of the Foundation, they knew that a service such as a home would not solve all the problems. A complex service network was needed which would be utterly different from old, traditional national institutes. They recognized that the residential home was only part of a complex solution, which would be assisted living. To acquire the sense of independent living, one should actually live independently: that needs to be taught to one and one needs to learn it. In order to accomplish this independence, self-esteem, a job and an income of one's own are crucial, and so are knowledge, partners, friends and family. They acknowledged how far their clients were from this point, but they also realized what they needed to learn: cooking, shopping, using money, behavior, etc, the list was never-ending. They had to learn a lot about the practice and ethics of providing help. Because of the lack of textbooks on the issue they could only rely on their own experience. They wanted to learn how to help a disabled person so that they serve his or her growth to independence. They wanted to form a helping attitude that was different from traditional Hungarian mentality full of regret and condescension.

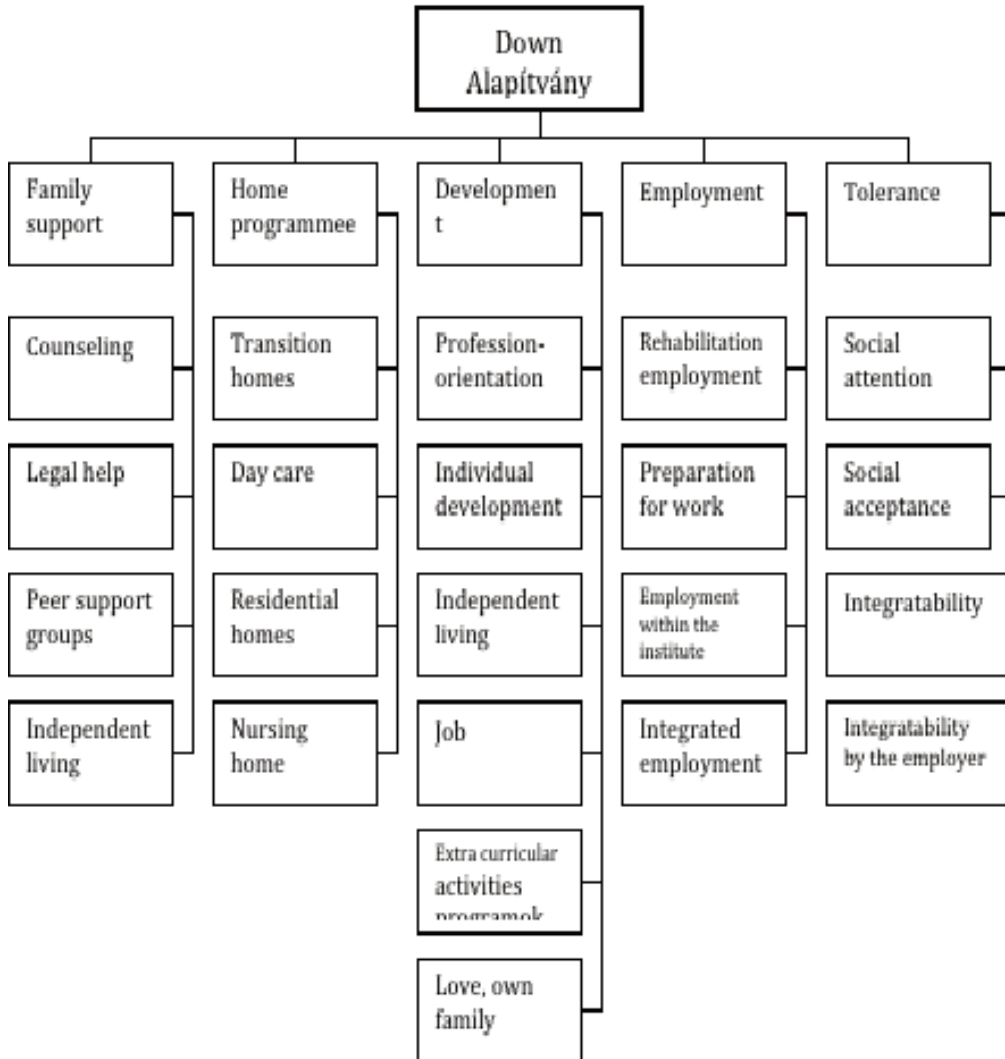
The next important event was when the organization joined residential home developing program in 1996-97 operated by the "Kézenfogva Alapítvány". It was easy for them to join a program that was based on educating disabled people to live an independent life while they are young and not when they are getting older and it is difficult for them to learn new things. This was the Corner House project that they considered to be as close to an optimal solution as they could get at the time. The tenants, who are now 27-29 years old, were 16 years old when they were taught the idea and the requirements of the residential home. The parents participated in several prospective and life strategy trainings and the plan of the residential home was made with their help.

3. Orchestrating the network

When the disabled young adult who grew up in a family finishes school the family starts panicking. What shall we do now? The Down Foundation offers help for

this new life situation. The parents' trainings prepare the family for the changes and at the same time they display the available services. The complex service that the Foundation offers fulfills the idea of assisted living for disabled young adults.

1st image: The Foundation's adult service



Source: Gruiz, 2009:75

In order for a disabled young adult to be capable of assisted independent living many conditions have to be provided. The best practice is when preparation starts early in childhood by the family. The goal is to teach the child to be able to take care of themselves, to cope with society's requirements on their own. Maybe the first few sentences of this article come to our minds: just like their peers. According to Dr. Gruiz Katalin this is why it is important to see that the preparation for assisted living is crucial for the disabled young adult's quality of life: independence in school and in a job has to precede living in a residential home (Gruiz, 2000:246-259). Preparing the parents to "let their children go" is just as important – this is the key for both parties to have a positive attitude towards life after the disabled person has left home.

Disabled young adults need help to be able to live an assisted life. The professionals of the Down Foundation prepare the young adults for independent life. The parents' and the Foundation's 6 year program helped the tenants to gain their maximum independence.

The tenants plan their own future with professionals' assistance and they learn to use their own homes as part of their training. The conductors teach them household chores, financial management, and, later on, they help them find jobs and even help them with their daily problems if necessary. Besides the professionals, the help provided by the family, relatives and friends is very important. The amount of the help depends on the condition of the disabled person. Some of them need day and night care while others only need help with major decisions. Every one of them gets the amount of help s/he needs, no more, no less.

4. The Corner House residential home [2]

The program and the home itself was created with the alliance of professionals, parents and sponsors and with the support of the "Kézenfogva Foundation", the Mayor's Office in Budapest, the Ministry of Public Welfare, Bankaritas and Uniqua Insurance.

Corner House Home has been operating since 2000. The tenants of the home are 23-28 years old mentally challenged young adults with Down syndrome who are partially self-supportive.

The home operates in a suburban environment in a two-storey family house built in 1990. The Foundation had bought it in 1998. It has been remodeled several times to satisfy the needs of its tenants.

Most of the 12 young adults (5 boys, 7 girls) attended the same kindergarden group and, then, attended to the same class in school. 11 of them are skilled workers, for 2 years they learnt fancy-leather design, and for 3 years carpet weaving. Five of them have received their certificates, the others received license. They now work in their respective fields. Only one of the young adults is under guardianship, the others are full right citizens. Their mental skills are more or less at the same level. According to the leading supervisor this is an important aspect because it is easier to organize the daily life and the different programs for them.

Right now there are no vacancies in the home. The tenants are young, the Foundation offers them a life-long place in the home with full amenities (food, medical and mental care, financial assistance). This means that because of the large demand, new residential homes need to be built. In this one there will be vacancy only in case one of the tenants is leaving.

The particulars of the homes: on each storey there are 6 bedrooms and 2 bathrooms. Each tenant has a room of his or her own which they have furnished themselves. The kitchen and the dining room are on the first floor. They clean the communal areas together and everyone does his own room.

Altogether five employees work in the home. They are social workers and SEN conductors. At night one helper stays in house to attend the needs of the tenants, during the day 2 or 3 of them help the young adults.

On weekdays the young adults go to work with one of the helpers. One of the 12 tenants works as a cleaning assistant in offices; the others make leather gifts, ear rings in the Sight Workshop 6 hours a day. In the afternoon they go to different programs and/or trainings. Once a week they go to ride horses and/or to row. They often go to cinema, to theater, to bowling and to ulwila classes. The girls like to do belly dancing and they all participate in different music-dance performances. They all receive logopedia and individual development training once a week. Wednesday is free – they call it ‘recovery day’. On Wednesday they clean the house, do the gardening, it is time for some hairstyling, and they also do the laundry this time of the week.

They organize daily routine in the home with the spirit of integration. They invited the neighborhood to the opening. They went and bought cakes, flowers, and books. They have been on good terms with their neighbors ever since.

At the weekends tenants spend some of their time with their families. Oddly enough, while parents visit their children in the home regularly, siblings never come to the residential home. The supervisor of the home, Timea Magyari thinks

that the problem might be due to the fact that at the beginning of the program siblings were not participating in the preparation process. Parents are old now and it is time their siblings adopted some of the tasks. If they exclude themselves from the program, they will never learn about the life of their disabled brothers and sisters and, then, this change cannot take place smoothly, without conflicts.

The parents, professionals and the tenants discuss problems at regular work meetings. These group meetings are rare now because the professionals of the home consult parents individually. This is more personal, and each meeting is more productive this way. Parents, tenants and helpers can each call for a meeting.

Just like their peers, these young adults wish to have love relationships, they fall in love and they break up. The tenants have a rule they have shaped together. If they are together for 3 years, they can get engaged. After this point they can move in together, one room becomes their bedroom and the other one turns into a living room. If the relationship still works out well the 2 rooms can be jointed.

Practice shows that if 2 disabled persons live together they need less help than when they live separately on their own. Their knowledge, their cognition merge in synergy (Gruiz, 2009: 84). In case of living together, the question of having a child inevitably crops up. This possibility might be scary for outsiders and helpers as well. The Hungarian system is not prepared for this yet. Foreign examples show that assisted living also works well in case of whole families. It should be noted, that there is no general truth, or general solution, the question depends on the person and on the situation (Gruiz, 2009:84).

The young adults participated in sexual educational classes a few times. The supervisor of the institute with the help of professionals from “Kézenfogva Foundation” tried to prepare the parents and the tenants for this part of social life, too. According to the supervisor, the training went without any problems for the „guys” but it was difficult for parents and helpers.

People with Down Syndrome have difficulty understanding the idea of the value of money. Helpers pay extra attention to teaching the handling of money to the young adults. The supervisor receives the money and divides it for the tenants. This way they understand that they get their money for their work. Helpers function as mentors as well, each tenant has a personal tutor who pays more attention to them if needed. They talk to him or her about what they would like to buy, what they save money for, for how long they have to save for it. These amounts go to the safe of the house. After tuition fee has been collected the rest of the money is

transferred to the tenant's account.

The residential home is supported by national normative support, sponsors, from tenders and via tenants' tuition fee.

Institutional tuition fee: 56.000 HUF, individual tuition fee: 22.000 HUF/person.

In the lives of these young adults different problems appear. At the beginning parents had the problem of not being able to let their children go. Because of this the Foundation organized different trainings for parents. The problem could not be solved permanently. Some parents still emotionally blackmail, they try to ban things for their children. The young adults have proved many times that they are able to live independently and some of the parents simply cannot accept this.

What is to be done next?

Yes, even now the road yet to be taken is infinitely long. The other home program of the foundation is SALSA: young adults live in their own homes without on-line assistance. Right now 3 couples and 4 single individuals live in independent flats. The helper, when needed, visits them 1-5 times a week and is always available on the phone. These mentally challenged people lead a household of their own, they take care of their social responsibilities. They go to work, go out, just like everyone else.

5. Summary

Every acting society ought to design how to fulfill the requirements of the normalization principle. The state and the society speak via how they treat their disabled citizens. The (far) future can be nothing other than treating disabled and non-disabled people equally. This means that everybody has the same right for self-realization, for human dignity, for freedom, and acceptable living conditions. If they need help they should get the right amount in the right way. A stage of this process is that homing for disabled persons is solved and is secured even when their families cannot take care of them. The Down Foundation shows an example with its different residential homes to the governmental and civil sector.

NOTES

[1] Based on the interview with Dr. Katalin Gruiz (President of the Down Foundation Serving the Development of Disabled People)

[2] Based on the interview with Tímea Magyar (Supervisor of the Corner House Residential Home)

BIBLIOGRAPHY

- Éva Galambos-Zoltán Papp- Tamás Verdes (2003): The Problem of Quality in the Social Service Offering Homing for the Adult Disabled People. *Scientific student circle paper*, ELTE Gusztáv Bárczi College Faculty, Budapest
- Katalin Gruiz: Alternate Institute Network for Assisted Independent Living of Mentally Challenged People. *Social work*. 2000/4, 246-259.
- Katalin Gruiz (editor)(2009): *Mental Obstacle Clearing*, Down Foundation, Budapest
- Nirje, Bengt-Perrin, Burt (1998): The Misunderstandings of the Normalization Principle. *Kézenfogva Foundation*, Budapest
- Interview with Dr. Katalin Gruiz, Gánt, 2003 (in possession of the editor)
- Interview with Tímea Magyarai, Budapest, 20.03.2010. (in possession of the editor)

Perjésiné Gazdag Éva: A Sarokház Lakóotthon

Mire van szüksége egy fogyatékkal élő fiatalnak? Nehéz a kérdés? A válasz nem az. Egy fogyatékkal élő fiatalnak ugyanarra van szüksége, mint ép kortársainak: lakásra, munkára, keresetre, értelmesen eltöltött szabadidőre, barátokra, társra, családra, egészségügyi ellátásra. Amitől mégis más lesz ez a felsorolás: mindehhez szükségük van segítségre is. Minden olyan szülő, aki fogyatékos gyermeket nevel, arról álmodik, hogy gyermeke segített önálló életet élhet. Magyarországon ennek nincsenek hagyományai. Hazai viszonylatban példaértékű az Értelmi Fogyatékosok Fejlődését Szolgáló Magyar Down Alapítvány intézményrendszere, melynek segítségével átfogják a fogyatékos ember egész életívét: a baba születésétől az időskorú személyek ellátásáig.

SZÚCS ESZTER CECILIA

Challenges of gipsy children in early childhood education

Kindergarten education of gipsy children has been in focus for a long time in Hungary. Experts agree that successful participation in kindergarten education is an advantage in primary education. The gipsy ethnic minority has disadvantages in the labour market mainly due to their low-education (drop away from primary schools, low rate in vocational training, infinitesimally low number of students in grammar schools and tertiary education). It is gratifying that the number of gipsy children attending kindergarten has been quadrupled since 1970. The reality in nowadays Hungarian kindergartens is that children coming from bad circumstances, including gypsies, mean problems because the major of these institutes suit the socializing norms of low-middle class families. No wonder that even the teachers of these institutes are against gipsy kids.

The teacher, who knows the primary socialization and cultural specialities of her group, with appropriate social knowledge and competencies will behave as a patronizing educator (Hajdicsné, 2008). Hungary has to face the requirements that people of minority groups set. For the past decade tertiary education programmes started to prepare highly qualified teachers/educators who are able to stand for European level education emphasising the importance of multicultural and intercultural education.

Introduction

21. century is the century of multicultural societies in the developed world. The mixing and cohabitation of different cultures, languages, traditions and religions has a long time history; but it became a progressively rising tendency after the Second World War. Families have to face the challenges that the new migration process in the new millennium cause and they need professional help. Pre school education varies according to countries, cultures but it is present in every European country. Early childhood education is essential in our future lives. As Mérei and Binét says late kindergarten ages (5-6) is a very favourable period for communal/public education. The common experience means the base for custom

and later tradition (*Mérei-Binét*, 1985). What happens in micro level happens in macro level as well. The recognition of cultural variety, the equality of cultures and their existence in educational policy and educational practice give the main principle of intercultural and multicultural education (*Torgyik*, 2005). Kindergartens are so important, because these are the scenes of secondary socialization where our behaviour towards other people, culture and languages is set.

The changing social requirements mean demand for reformed kindergarten teacher trainings. In Hungary kindergarten education and kindergarten teacher training has long time history. The 137/1996 regulation of the government assures that various pedagogical tendencies may appear in kindergarten education, as the curriculum allows great independence in methodology and it contains restrictions just to protect the children. In Hungary this independence is present in the different ethnic minority, historical minority, alternative/reformed curricula and foreign language education. But do we have kindergarten teachers who face the special needs that gypsy children may have?

Multicultural-intercultural education in Hungary

I have already stated that early childhood education is essential to prepare the next generation to live in a multicultural/intercultural society. A multicultural/intercultural society requires proper education. What makes a curriculum intercultural? The Hungarian association *Educatio* published its 90 hours training programme *Multikulturális tartalmak- interkulturális nevelés* (Multicultural content- intercultural education) in 2008 to the teacher-training institutes. As for them the base of multi-intercultural education is:

- positive relationship with parents/families
- appropriate multicultural content in learning environment and curricula
- new type of educator (facilitator), decrease prejudice
- equal quality education for everybody
- culture specific education,
- every child has to have the possibility for a similar cultural environment than at home
- importance of cooperative learning
- child-centred education, supportive environment
- continuous feedback and evaluation

Multicultural-intercultural education means changes in individual and institutional levels that widen the traditional school frames and makes the appearance of different perspectives and equal approach possible. The whole school culture and environment must be formed to ensure every student the equal opportunity to active school participation and equality in every scene of life. Interaction among various cultural and social groups is essential therefore school job must be formed. One of the main elements is the increasing of the students' competence that presumes active and creative cooperation. The well-known types of cooperative teaching and learning: project work, action researches and service-learning. Although they are present in the latest BA, MA and postgraduate trainings there are still many teachers who are not familiar with the new trends. Personal development can only be reached with continuous learning (*B. Nagy-Boreczki-Kovács, 2008*).

To be able to educate a minority group it is essential to know a bit of their history, culture and traditions especially if the teachers belong to the majority.

Education of gypsy children in Hungary

The Constitution of Hungary, The Order about Ethnic and Historical Minorities, The National Curricula all contains the equal rights of minority people.

The Council of Europe formulated its recommendations towards gypsy minorities. As a member since 1990, Hungary tries to live up to the Council's wish. The ones that are important in my study are the recommendations on education:

- the existing European programmes for training teachers of Gypsies should be extended;
- special attention should be paid to the education of women in general and mothers together with their younger children;
- talented young Gypsies should be encouraged to study and to act as intermediaries for Gypsies;

If we hear the word gypsy everybody has a picture in mind immediately. The majority believes them troublesome outsiders. Nowadays when their rate in public education is increasing it is essential to know them better. The cooperation with them can only be efficient if teachers are familiar with the characteristics of this minority, as the common belief does not help in fighting with the stereotypes.

Education of gypsy children in Hungary has been full of problems for a long

time. For decades their early drop off was ascribed to their poor family background and nobody tried to find solution in a general, new education policy. Initiatives appeared but there is still much to do. It seems for instance that in integrated groups where different age groups are present the behaviour of gypsy children are very much family like. The older ones immediately start to take care about the younger ones as they do it at home. They spend their time among children at home so they are very mistrustful towards unknown adults but the help of their peers make them feel comfortable. As they often have siblings, cousins from the same age group the separation from the family can be easier in an integrated group (*Deliné-Dóka-Tömöriné*, 1993).

Gypsy children started to take part in kindergarten education around the 1960s' but their en masse education dates back only to the 1990s'. To solve the problems we first have to know the possible causes of the conflicts that may appear in the education of the gypsy minority.

- They share different social values than the majority that makes their integration to the society hard. They become defenceless easily and get on the edge early. Due to the lack of proper education and vocational training they are mostly blackleg workers. Many of them are alcoholic and delinquency is not rare either.
- Family and kindergarten socialization is many times far from each other. Inconsistency, poor hygiene, changing mood is often appear. Every family is different every child has different social background.
- They have quick temper, their behaviour can be exaggerated, and they need body contact. Their family ties are very tight.
- Unfortunately it happens that their living conditions, flat, house are unsatisfactory, the children have no books, and the parents are undereducated. Malnutrition is present.
- Very important problem is that their Hungarian language knowledge is poor as they speak in gypsy languages at home.
- They try to compensate their strong minority feelings with aggression and mistrust.

If teachers are familiar with the above causes they can be supportive educators. Delicacy and tolerance is a must (*Puky*, 2003). A 2001 survey, focusing on school drop offs and prejudice towards gypsy children, among many others asked the teachers if they want to know about gypsy culture and ethnicity. Only 3% believed

it important. Acceptance of cultural diversity does not start with knowing the other cultures (*Hajdicsné*, 2008)? In a country where we have a minority with such high number of people it is no longer a question of possibilities in education it is a question of must.

Gypsy children in kindergarten

My colleagues at the university and kindergarten teachers who I know mostly agree that gypsy families are negative towards their children's kindergarten education. They try to minimize the time the children spend at kindergarten and try to bring there children there as late as possible.

Premise of successful school participation is 3 years kindergarten education. Despite of this fact gypsy children spend mostly 1 year in this kind of institution and they are not regular goers. Their education would be extremely important as their family socialization differs from the usual Hungarian one. Main tasks of kindergarten education are to support children in their Hungarian language acquisition, to decrease disadvantages generated in linguistic difficulties, to teach socializing schema and to teach regular activities that are essential to participate in public education. One of the most important factors in educating gypsy children is to break the strong ties in families. Parents do not want to take their children to a place of regulations and inextricable tasks. In their traditional family model pre-school education is family based. Other reasons of their low number in kindergarten education are their poor living circumstances. They simply do not have the financial background for public education or they live in such poor villages where kindergarten education is not present or the teachers are not qualified (*Fiáth*, 2002).

One of the main differences in gypsy socialization is that they do not take care of time. As an archaic society they do not have time management. It means huge problem to the little ones who have to live up the requirements of the school schedule. It is a part of their *laissez faire* education at home.

General problem is that they do not have teenage years. After childhood they are treated as adults at home and forced to find a spouse. Their peers in school have different socialization and finally gypsy teenagers have to face the problem that they are children in school and adults at home. That is why they can not respect real adults, like their teacher.

Numerous cases present that if gypsy families and the teachers do not know

each other they are mutually mistrustful (Havas-Kemény-Liskó, 2002). They show that there are more problems if teachers and families do not have daily contact. The reason for this might be the intolerance of school towards the behaviour and temper of gypsy families. They lose temper quickly that ends in aggression. But these are stereotypes that most teachers share. They have prejudice and simply can not believe that parents of gypsy children can be supportive in their children's education.

Not only teacher-parent relation is ambiguous. Teachers are not qualified to solve the problems among gypsy and non-gypsy students. Teachers do not understand the behaviour norms of a gypsy and they can not make friendship with non-gypsies easily. This general failure in communication may lead to uncontrolled class and students will be bored. Unfortunately only a few Hungarian institutes started programmes on Romology or intercultural studies therefore teachers are not qualified to cope with a situation that is connected with a gypsy child (*Fiáth*, 2002).

Conclusion

The above mentioned characteristics of the gypsy ethnic minority make the majority prejudicial that lead to put them at a disadvantage. Gypsy children are anxious at school and it has an effect on their performance. Very disappointing is that teachers are prejudicial as well and they contribute in the exclusion of these children from the peer groups. In the lack of adequate education their exclusion may end in segregation. Gypsy classes will be formed where lower level of performance is needed but with lower level of education. There will be no motivation therefore their chance for a better life will decrease.

REFERENCES

- B. Nagy É., Boreczky Á., Kovács M. (2008). *Multikulturális tartalmak- interkulturális nevelés*. Educatio, Budapest
- Deliné Fráter K., Dóka J., Tömöriné Oláh M. (1993). *Integrált személyiségfejlesztő program osztatlan óvodai csoportban*. Óvóképző Főiskola gyakorló óvoda, Hajdúböszörmény
- Fiáth T. (2002). A magyarországi népesség általános iskolai oktatása; In.: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon*; Kávé Kiadó; 2002
- Hajdicsné Varga K. (2008). "Te putras kethane o zido"- "Bontsuk együtt a falat"-

- Jó gyakorlatok az interkulturális nevelésben. O. Kereszty (ed.), *Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában.* (93-108) Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara, Kaposvár
- Havas G., Kemény I., Liskó I. (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában;* Oktatáskutató Intézet *Új Mandátum;* Budapest
- Mérei F., V.Binet Á., (1985): *Gyermeklélektan.* Gondolat, Budapest
- Puky I. (2003). *Konfliktusok az óvodában.* Comenius, Pécs
- Reccomendation 1203 (1993) on Gypsies inEurope [http://assembly.coe.int/Mainf.asp? link=/Documents/Adopted Text/ta93/ EREC1203.htm](http://assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/Adopted Text/ta93/ EREC1203.htm)
- Torgyik J. (2005). *Fejezetek a multikulturális nevelésből.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Szücs Eszter Cecilia:

Cigánygyerekek nehézségei korai intézményes nevelésben

A cigánygyerekek óvodai nevelése hazánkban hosszú idő óta van a figyelem központjában. A kutató egyetértenek abban, hogy az óvodai nevelés sikeressége a későbbi alapfokú oktatásban meghatározó. A cigány közösségek munkaerőpiaci hátránya nagyrészt alacsony iskolázottságuknak köszönhető (kimaradások már általános iskolában, alacsony részvételi százalék szkképzésben, szinte észrevehetetlen százalék gimnáziumban és felsőoktatásban). Üdvözítő azonban, hogy az óvodai képzésben résztvevő cigánygyerekek száma megnégyszereződött 1970 óta. A mai magyar óvoda valósága az, hogy nehézségekkel számol, ha rossz körülmények közt élő - beleértve a cigánygyerekeket is – gyerekek kerülnek az intézménybe, mivel ezek javarészt az alsó-középosztálybeli családok szocializációs normáit követik. Ezek után nem csodlkozhatunk, ha az óvodapedagógusok szükséges rossz-ként élik meg a velük való foglalkozást.

VARGA, LÁSZLÓ

Why Cooperative Learning

“An ounce of experience is better than a ton of theory...” (Dewey J., 1922). Cooperative learning is considered a new development in effective learning; it has its roots in the 1920s. Teaching and learning are challenging, because a teacher never knows where his influence stops and when his learners achieve their purpose. Cooperative learning is based on the idea that children can learn in groups with the help of the teacher. In a classroom using cooperative learning, children work on activities in small groups and they receive rewards or recognition based on the overall group performance. Working together, looking at things from a different perspective, being able to really listen to each other, communicating and informing, accepting changes and dealing with these changes in a flexible way, thinking and acting in a creative manner, making use of the possibilities of each individual. These are just some of the skills developed within cooperative learning.

How children learn

We believe that cooperative learning is one of the most effective ways of learning because it develops the children’s personality in many different ways (Intelligence Quotient, Emotional Quotient, Social Quotient) and makes a positive learning environment. It creates the best conditions for learning through practice (Operational Intelligence). Constructivist learning theory says that children generate knowledge from their experiences, construct knowledge for themselves, that is children build themselves up, so we can talk about ‘self-made children’.

In this chapter my main aim is to present a literature review of learning strategies and children’s individual learning styles. Furthermore, I would also like to focus on the social interactionism. This theory suggests the importance for learning by interacting with others. Finally I intend to continue with different types of workforms and I will define cooperative learning.

Every child is different. Children in the classroom where we teach may learn in many different ways. Individuals may exhibit diverse styles of learning, due to the differences in their cognitive, affective, social and physiological development. Identifying a single preferred educational style is possible; however it is not de-

sirable since individuals differ so markedly in their learning styles.

Learning strategies are the techniques individual students use to help themselves learn. Classroom research (Littlejohn, Hicks, 1966) has identified three main types of strategies:

- Meta-cognitive strategies, such as planning, self-evaluating, self-monitoring, and beliefs about others.
- Cognitive strategies used in actually 'doing the learning', such as guessing words, repeating, learning things by heart and working out rules.
- Social strategies, such as working with others, asking for help and so on.

All children come to their lessons with their own learning strategies. Learning strategies are very personal – what works for one person may not work for another person. Since the strategies children use are influenced by teaching and by others, learners may not be using the best strategies for themselves. Research (Sadker, Sadker 1991) shows that there are at least three areas that contribute to each child's individual learning style.

- Cognitive area - Individuals have different modes of perception and organisation. Some children prefer to learn by reading and looking of material (visual), while others need to listen and hear information spoken aloud (auditory), still others learn by body movement and participation (kinaesthetic). Some learners focus attention narrowly or with great intensity. Others pay attention to many things at once. While some learners are quick to respond, others rely on a more slowly paced approach.
- Affective area - Individuals bring different levels of motivation and drive to learning challenges and the intensity of this motivation is a critical determinant of learning style.
- Physiological area - A child who is hungry and tired will not learn as effectively as a rested child. Some children can sit still for long periods of time, while others need to get up and move around. Light, sounds and temperature are yet other factors to which pupils respond differently based on their physiological development.

Social interactionism

There are many alternative theories which attempt to describe the learning process. According to my topic, the most important model of the learning processes is the

social constructivist theory, which strongly suggests the importance for learning of the social context and of interaction with others. The most influential theorist on this theory was L. S. Vygotsky, the remarkable Russian psychologist whose famous saying is what children can do together today, they can do alone tomorrow.

Vygotsky emphasised (Williams, Burclen 1997) the importance of learning in interacting with people. Children are born into a social world and learning occurs through interaction with other people. Children learn a language through using the language to interact meaningfully with other people. "In the early stages of ontogenesis, the child is completely dependent on other people, usually the parents, who initiate the child's acting by instructing the child in what to do, how to do it, and what not to do." (*Lantolf, Appel 1995*)

Social constructivist theory provided for a new model of effective practice which lies in the nature of the social interaction between two or more people with different levels of knowledge and skill. Vygotsky made a concept which he called the 'zone of proximal development' (the ZPD). This was defined as the difference between what a child could do independently and what could be done with the support of another person who was more skilled.

Social interactionism emphasises that teachers and learners interact with each other and the learner plays a central role in this theory. Lantolf and Appel say that there is a mechanism which is relevant to the social interactionism. The scaffolding concept, created by Bruner, states that persons with different levels of knowledge can help each other. The scaffolded help theory gives six features (*Lantolf, Appel 1995*): recruiting, simplifying, maintaining, marking, controlling, demonstrating.

These features help children solve problems with scaffolded mechanism that promotes the novice's learning through the grades.

Why cooperative learning

Littlejohn and Hicks say (*Littlejohn, Hicks, 1966*) that the teaching of children poses some of the greatest and most rewarding challenges. All classes are 'mixed-ability' classes. All classes consist of individual children with different personalities and interests. Each child also, himself / herself, has mixed abilities. For example, some learners may find writing or reading easier than speaking. For this reason, teachers need to adopt a flexible methodology that allows for a variety of

learning styles and abilities. Workforms are the most important aspects of class management. The better classroom managers are thinking ahead. While maintaining a pleasant classroom atmosphere, these teachers keep planning how to organise, manage and control activities to facilitate instruction. Effective teachers must be more than good classroom managers; however, they must also be good organizers of academic content and instruction. Ralph Waldo Emerson said that 'The man who can make hard things easy is the educator'.

The purpose of this section is to introduce cooperative learning. This section will highlight aspects of cooperative learning: its advantage over individual learning, the role of the teacher, and the features that teachers should consider when planning groupwork. We have mentioned earlier that there are two forms of cooperation: pairwork and groupwork.

Firstly, cooperative learning is considered a new development in effective teaching; it has its roots in the 1920s. In a classroom using cooperative learning, children work on activities in small groups and they receive rewards or recognition based on the overall group performance. Sometimes, classrooms are set up according to an individualistic reward structure, such as independent study or learning contracts. In these cases, learners work by themselves to reach learning goals that have no relationship to those of other children. But a cooperative learning structure differs from more traditional approaches in that children depend on one another and work together to reach shared goals. Since face-to-face interaction is important, the groups should be circular to permit easy conversation.

Next, cooperative learning programs highlight the role of the teacher as instructional leader. Children have more positive attitudes towards learning and their ability to learn. Teachers have more positive attitudes towards teaching and higher expectations for their children. Williams shows (Williams, Burclen 1997) that effective teachers have strong interpersonal skills. They accept, respect and empathise with, and care about their children. They create an atmosphere of group cohesiveness and cooperation in their classroom. Cooperative learning has a positive effect on achievement as long as it reflects two essential features:

- The group must work together with positive interdependence to earn rewards.
- There must be individual accountability, since the group's success depends on the individual learning of each group member.

Cooperative learning increases not only achievement but also friendships in the classroom, and also helps mainstreamed handicapped children gain social acceptance by their classmates.

In conclusion, cooperative learning gives teachers lots of possibilities to educate the whole person according to children's personality. Williams (*Williams, Burclen 1997:45*) stresses the importance of developing the whole person. Education is concerned not just with theories of instruction, but with learning to learn, developing skills and strategies to continue to learn, with making learning experiences meaningful and relevant to the individual, with developing and growing as a whole person.

Characteristics of cooperative learning

This chapter will highlight three sections of groups. In this chapter I intend to continue my work with characteristics of groupwork. I would like to show what a group looks like and different ways of learning. Finally, I would like to introduce some group problems and useful ideas to avoid them.

In many of the activities, children will be working in small groups. This way of working has many advantages, in that it gives children a chance to work at their own pace, to ask each other for help, to share ideas and to get more practice. Groups can run the danger of learners wasting their time together as they become distracted, talk about or do things other than requested, or produce work which is full of errors.

However, a cohesive group works more efficiently and productively. A positive group atmosphere can have a beneficial effect on the morale, motivation and self-image of its members and significantly affect their learning, by developing in them a positive attitude to the language being learned, to the learning process, and to themselves as learners. One has to select three sections: forming groups, maintaining groups and ending (feedback) groups.

Firstly, forming a group is relatively easy: the initial stage of group life is usually harmonious as children get to know each other and begin to work together. But getting young children to work together is not an easy task, because children at this age are usually very 'self-centered'. Scott and Ytreberg say that 'Particularly five and six year olds are often happiest working alone, and are not yet willing to cooperate and share.' (*Scott, Ytreberg 1990:15*)

Next, maintaining a cohesive group over a term is far more difficult. A fre-

quent problem in groups is that not all members participate equally in work. Every group has dominant members and shy children. Shyer children sit in groups, for most of their time they usually work as individuals on their own tasks.

Galton and Patrick observed a great deal of groupwork at junior classrooms. Seating and working were recorded and compared. Researchers have shown that in the junior study children sat in groups but worked individually. Galton and Williamson give an account of their research. "For example, although for 56 per cent of the time children were seated in groups they were expected to work as a group for only 5 per cent of the time during which they were observed. (...) In contrast, although children were seated at individual desks or tables for only 7.5 per cent of the time they worked individually during 81 per cent of all observations." (*Galton, Williamson* 1994:12)

Research shows that young children work IN groups, but not AS groups. As we have mentioned, maintaining a group is very difficult.

Finally, evaluation is an important part of group-work. In learning, one of the most important factors is a feeling that you are getting somewhere. Learning at school can seem like an endless activity, in which they move from one task to the next. It is important, therefore, that children receive feedback on what they have done. Allowing time for groups to show their work to each other can allow them an opportunity to have pride in their work, ask questions about things they share ideas.

Galton and Williamson classified the different grouping arrangements in the primary classroom. They list four different types of group forms: sitting groups, working groups, cooperative groups and collaborative groups.

- Sitting group means that children work on a similar theme, they have a separate task. Learners sit in groups, but do not work as a group.
- Second, there is the kind of group where children have the same task and they work with a little cooperation. Pupils complete the same assignment independently and may check each other's answers.
- The third kind of grouping is the cooperative group where pupils work on the same task but each have individual assignments which are put together to form a joint result.
- Finally, collaborative groupwork means that each pupil has same task and this involves problem-solving activities where children debate a problem and produce an agreed solution.

Why cooperation is good for children

Groupwork seems to be an extremely attractive idea for a number of reasons. Vygotsky stresses (*Lantolf, Appel 1995*) the importance of the social situation in learning and argues that what a child can do today in co-operation, tomorrow he will be able to do on his own.

Cooperative group-work is not a single form of classroom organisation, but encompasses different approaches with children working in different ways. The main objective is always, however, that children should work cooperatively together. Activities will have to be coordinated and it is possible that a group leader will emerge, or could be selected in order to create the necessary organisation. The teacher wants the children to work together, to help each other, to be aware of what others are doing and how they are working. Vale and Feunteun stress the importance of group-formation activities. “*They are activities that require, for example, the individuals within the group to work co-operatively, to act together, to support each other, to make physical contact with each other, to lend and receive trust – in highly enjoyable, non-competitive situations.*” (*Vale, Feunteun 1995:22*)

REFERENCES

- Batelaan P., Van Hoof C. (1996): *Cooperative learning in intercultural education*. European journal of intercultural studies.
- Cohen E. (1994): *Designing group work – Strategies for the heterogeneous classrooms*. Sociological theory in practice. Teachers College Press, New York
- Dewey J. (1902): *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago
- Dewey J. (1922): *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company, New York
- Dunne E., Bennett N. (1996): *Talking and Learning in Groups*. Routledge, London
- Galton M., Williamson J. (1994): *Groupwork in the Primary Classroom*. Routledge, London
- Galton M. (1990): *Primary Teacher Training: Practice in Search of Pedagogy*. Hodder and Stoughton, London
- Harmer J. (1991): *The Practice of English Language Teaching*. Longman, London

- Kagan, Spencer (1994): *Cooperative Learning*. Kagan Publishing, San Clemente
- Lantolf J. P., Appel G. (1995): Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research In J.P. Lantolf and G. Appel (eds.): *Vygotskian Approaches To Second Language Research*. Norwood: Ablex Publishing Corporation 1-32.
- Sadker M. P., Sadker D. M. (1991): *Teachers, Schools, and Society*. Mc Graw-Hill, New York
- Scott W. A., Ytreberg L. H. (1990): *Teaching English to Children*. Longman, London
- Slavin, R. (1995): *Cooperative learning*. Allyn and Bacon, Boston
- Vale D., Feunteun A. (1995): *Teaching Children English*. Cambridge University Press, Cambridge
- Vygotsky L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge
- Williams M., Burclen, R.L. (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge

Varga László

Miért kooperatív tanulás?

A procedurális tudást a cselekvésre, aktivitásra lehetőséget biztosító iskolában szerezheti meg a diák. A tanulói státuszra, az interakciókra, az osztálytermi klímára és a gyermekek meglévő, egyéni tapasztalataira, az „észrevétlen” tudásszerzésre komoly hangsúlyt fektető kooperatív tanulási program arra keresi a választ, hogy a tanulók közötti kulturális, mentális, szociális különbségek, a sokszínűség és a sokféleség milyen kiaknázható lehetőségeket jelent az eredményes tanulás érdekében. A konstruktivista szemléletű tanulásban az ember a maga egész személyiségével, teljes komplexitásában és teljes közösségi kapcsolatrendszerében jelenik meg, nem pedig egyetlen, ismereteket elsajátító dimenziójában. A kognitív képességek mellett a tanulásban ma már legalább olyan nagy hangsúlyt kap például a szociális képességek fejlesztése, az érzelem, az önmagunk kezelésének problémaköre, az egyének közötti kooperáció képességfedezetének megteremtése. Az új típusú nevelői magatartás teret enged a felfedezésnek, a gyermeki szabadságnak, az öntevékenységnek, a tanuló így felépíti önmagát, megkonstruálja személyiségét, mely elsősorban nem kívülről irányított folyamat, inkább egy belső építkezés.

KÖNYVISMERTETÉS

Sanna Niukko: ‘Yhteistyötä ilman riskejä’? – OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa. Turun Yliopisto, Turku, Turun Yliopiston julkaisuja 251. 2006. 204. p.

A magyarországi neveléstudományi és oktatáspolitikai kommunikációban a finnországi oktatási rendszer az elmúlt évtizedekben többször jelent meg követendő példaként. Az utolsó jelentősebb hullám indulása a 2000-es évek elejére tehető a PISA tanulói teljesítménymérések finnországi eredményeinek kapcsán. Különösen a kontinentális oktatási rendszer sajátosságait mutató országokban merültek föl a „Mitől olyan sikeresek e finnek? Mit is tanulhatunk a finnektől?” kérdések. Ebben a PISA tanulói teljesítménymérések miatt mindig megújuló és felerősödő érdeklődésben hangsúlyosak az oktatási rendszer egészét és a napi oktatási gyakorlatot érintő vonatkozások.

A Finnország iránti nemzetközi neveléstudományi és oktatáspolitikai érdeklődés egyik sajátossága, hogy a tájékozódás forrásai leginkább angol nyelvű, szakértői szövegek. Ismertetésünk ebből a szempontból különleges, mert egy finn nyelvű tudományos célú oktatáspolitikai elemzést mutatunk be. A nyelvi nehézségek és a körülményes beszerzési lehetőségek ellenére azért tartjuk érdemesnek a művet a bemutatásra, mert a 2000-es évek finnországi oktatáspolitikai elemzéseinek egyik fontos, bizvást állítható: megkerülhetetlen művéről van szó.

Sanna Niukko: ‘Yhteistyötä ilman riskejä’? – OECD:n rooli Suomen koulutuspolitiikassa „Együttműködés veszélyek nélkül? – Az OECD szerepe a finn oktatáspolitikában” című elemzése 2006-ban jelent meg Turkui Egyetem kiadásában. A 204 oldalas mű a szerző doktori értekezése. A kérdésfeltevő cím jelzi: a jelenséghez (az OECD és Finnország együttműködése) egyéb interpretációk is tartozhatnak, mint a „siker” hangsúlyozása. Ezt a szerzői sugalmazást erősíti, hogy a cím kérdés. A téma jelentősége és sokirányúsága miatti szerzői bizonytalanságra a kötet elején mintegy mottóként megjelenő kép is utal (Sirkku Ala-Harja: Juhannusyö): a tenger fölött ugrásra készülő női alak fényképe az ismeretlenbe merülő kutató metaforájaként is értelmezhető a szerző szerint.

A kötet azt a folyamatot kíséri végig, hogy hogyan alakult ki és hogyan fejlődött az ország és az OECD viszonya és együttműködése Finnország 1969-től kezdődő OECD-tagságától a 2000-es évek közepéig, különös tekintettel a finn oktatáspolitikára. Az elemzésben összekapcsolódnak a neveléstörténeti, az okta-

táspolitikai és nevelésszociológiai nézőpontok.

Az első részben (1–4. fejezet) az elméleti háttér bemutatását olvashatjuk. A szerző a címben megjelenített problémakört tág értelmezési keretbe, a globalizáció jelenségének, valamint a nagy nemzetközi és nemzetek feletti szervezetek működésének, kialakulásának vizsgálatába illeszti. A globalizációt tudatos, nemzetek és nemzetközi szervezetek által irányított folyamatként értelmezi. Felfogásában a globalizáció gazdasági folyamat, amelynek hatásai vannak a kultúrára és az oktatásra is. A másik jellemző ebben a tekintetben az, hogy a globalizációt Sanna Niukko a nyugati államok túlélési stratégiájában az egyik fontos összetevőnek tekint. A globalizáció oktatáspolitikai vonatkozásai a nemzetközi standardizációs törekvésekben ragadhatók meg.

A disszertáció csaknem kétharmadában (5–7. fejezet) az empirikus vizsgálat eredményeinek bemutatása olvasható. A szerző két kérdéskörre keresi a választ: 1. Hogyan alakult Finnország szerepe az OECD-ben, és az oktatáspolitikában melyek a változás fordulópontjai? 2. Hogyan vélekednek a megkérdezett oktatáspolitikai döntéshozók az OECD-nek a finn oktatáspolitikában betöltött szerepéről? A válaszok megfogalmazásához a szerző tartalom- és diskurzuselemzést végez írott dokumentumok, szakértői anyagok, a Finn Oktatási Minisztérium és egyéb oktatásirányítási szervezetek írott jelentései, beszámolóí, valamint az OECD oktatási részlege által összeállított háttéranyagok alapján. Az így feldolgozott tételek száma összesen 112. Kiemelt a jelentősége az interjúelemzésnek is. A szerző az elitinterjú mellett döntött; tizenhét magas rangú finn oktatási minisztériumi tisztségviselővel és az oktatásirányításban kulcsszerepet játszó személlyel készítette az interjúkat. Az elemzés jelentőségét mutatja, hogy a megszólaltatottak között hat korábbi finn oktatási miniszter is van.

A szerző a dokumentumok és az interjúk alapján Finnország és az OECD közös történetében négy fő szakaszt állapít meg. 1) 1950–60-as évek: a megfigyelés és az OECD tagság iránti érdeklődés időszaka; 2) 1970-es évek az OECD-doktrína és az egyenjogúság egymás mellett élésének időszaka; 3) az 1980-as évek: a fordulópont az első oktatáspolitikai ország-jelentés következtében; 4) 1990-es évek: a korábbinál jóval aktívabb részvétel időszaka az OECD-ben.

A PISA-tejlesítményméréseken tapasztalt eredményességet a szerző távolról közelítve értelmezi. Először is röviden végigkíséri az INES-projekt fejlődéstörténetét a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok iránti igénytől kezdve (1980-as évek) a projektnek az Education at a Glance című OECD-kiadványban való megjelenítéséig (1992). Az interjúrészletek elemzése előtt Niukko hangsúlyozza,

hogy a nemzeti oktatáspolitikai döntések előkészítéséhez korábban nem volt jól megalapozott nemzetközi összehasonlítási lehetőség. A H7 kódú megszólaló is ezt a gondolatot emeli ki: szerinte az OECD jelentősége Finnország számára az volt, hogy lehetőséget teremtett arra, hogy Finnországban is tudható legyen, ami a világban történik. Ehhez az OECD-országtanulmányok és az Education at a Glance-kiadványok jelentőségét hangsúlyozták a megszólalók: a magas rangú finn tisztségviselők ezeket gyakran szinte kritika nélkül fogadták el, sőt, az OECD-szövegeket a döntési szervezetek és érdekcsoportok gyakran a saját elképzeléseik legitimálására használták föl a finn oktatáspolitikai irányvonalainak kialakításában. Ezzel és az OECD-szövegek médiában való megjelentetésével kapcsolatban jegyzi meg Niukko az interjúk és szakirodalmi szövegek alapján, hogy az OECD-nek azért lett jelentős hatása az oktatással kapcsolatos finnországi gondolkodásra, mert a rangsorok, az országok közti versengés szerepe nőtt meg a nemzetközi közegben.

A PISA jövőjével kapcsolatban teszik hozzá (egybehangzóan) a nyilatkozók, hogy a további jó eredmények egy olyan országnak, mint Finnország (kis terület, periférikus elhelyezkedés) fontosak ahhoz, hogy az ország iránti nemzetközi érdeklődés megmaradjon. A H9 kódú megszólaló szerint a finnországi ingyenes oktatási rendszer összeomolhat a költségek miatt. Ugyanakkor, ha Finnország megtartja a rangsorolási területeken a jó eredményeit, akár befolyásolhatja a nemzetközi trendeket.

Az időrendi és a tematikus csoportosítás mellett a szerző a jellemző diskurzusok mentén is csoportosítja finn oktatáspolitikai és az OECD kapcsolatának természetét feltáró megnyilatkozásokat. Az OECD szerepének értelmezésével kapcsolatos diskurzusok elemzése eredményeképpen a rendelkezésre álló anyag két fő diskurzusra tagolódik. Az első diskurzust több megnevezéssel azonosítja a szerző. Egyrészt „hivatalos”-nak nevezi, mert az OECD és a Finn Oktatási Minisztérium írott szövegei és az ott korábban magas pozíciót betöltő interjúalanyok interjúi ehhez a diskurzushoz köthetők. A diskurzus hatása és az OECD-ről szóló kommunikációban betöltött szerepe miatt „dogmatikus”-nak is nevezi. Ez utóbbi megnevezés még konzervatív/ortodox formában jelenik meg a szövegben. Ebben a diskurzusban hangsúlyos elem a nemzeti önállóság hangsúlyozása, valamint az OECD oktatáspolitikájának az elfogadása, és az ahhoz való alkalmazkodás. Az interjúk szövegei ebben a diskurzusban az írott szövegek világánál valamelyest kritikusabbak, de az alapvető vonások ugyanazok: az OECD politikája és az OECD adatai ebben az értelmezésben mintegy eszközként szerepelnek a finn ok-

tatáspolitikai döntéseinek előkészítésében, emellett az OECD-nek a finn nemzeti oktatáspolitikában katalizátor-szerep jut. Ehhez a hegemon helyzetű diskurzushoz hozzátartozik az, hogy Finnország számára ez mintegy veszélytelen helyzet.

A másikat „realista” diskurzusnak nevezi a szerző. Az ehhez a diskurzushoz sorolható megnyilatkozások az OECD szerepét és hatását árnyaltabban, sokszínűbben ábrázolják. A szerző első észrevétele, hogy az ilyen megnyilatkozások általában bizonytalanok azt illetően, hogy az OECD-nek mi is volt valójában a szerepe a finn oktatáspolitikai alakulásában, hiszen az OECD-nek természeténél fogva aligha lehet konkrét hatása egy adott ország oktatáspolitikájára. Szerepe inkább abban van – e diskurzus szerint –, hogy olyan témákat hoz felszínre, olyan témákat vet föl, amelyekről aztán később beszélnek a döntéshozók.

A szerző az utolsó bekezdésben amellest érvel, hogy az olyan kérdésekben, mint például az oktatásügy, célszerű, ha több vélemény is kialakul a lehetséges utak és megoldási lehetőségek esetében, és ezek mentén körvonalazódik a megoldás. Záró mondata is ezt sugallja: elvárható egy újabb, a politika és a tudomány közötti párbeszédre alapuló diskurzus is.

A szerző a záró fejezetben a továbbgondolási lehetőségek felé tekint. Niukka annak a lehetőségét is felveti, hogy új kutatási téma lehet Finnország és az Európai Unió kapcsolatának vizsgálata. Finnország ugyanis OECD-tagsága kezdetétől (1969) jelentős szerepváltozáson ment keresztül. Kezdetben a periférián lévő, passzív befogadó ország szerepe jellemezte az országot, majd az 1980-as években már az aktív kereső–együttműködő hozzáállás. Napjainkban újabb változások tapasztalhatók: a korábban az OECD-ben aktív Finnország az EU-ban kezd aktív lenni. Ez egy érdekes paradoxont is hozott: noha Finnország egyre az EU felé közeledik, sosem látott mértékű az aktivitása az OECD kutatásaiban.

Sanna Niukka disszertációja az első kötete annak a széles körű policy-elemzési tevékenységnek, amelyet a Turku Egyetem jeles kutatói, elsősorban Risto Rinne, Joel Kivirauma indítottak el, és rajtuk kívül napjainkban Hannu Simola és Johanna Kallo képviselnek. Az ő angol vagy finn nyelvű publikációikból olyan elemzések ismerhetők meg, amelyek pontosítják vagy megkérdőjelezik a finnországi oktatási rendszer mindenhatóságáról kialakult hazai képet.

Gál Attila